Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

El desinterés por conocer: subjetividad de jóvenes en el aula

Tesis
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctora en Psicología y Educación

Presenta

María de la Concepción Acela Hernández Díaz

Santiago de Querétaro, diciembre de 2014

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Facultad de Psicología
Doctorado en Psicología y Educación

EL DESINTERÉS POR CONOCER: SUBJETIVIDAD DE JÓVENES EN EL AULA

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctora en Psicología y Educación

Presenta:
María de la Concepción Acela Hernández Díaz

Dirigida por:
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente — Firma

Dr. Víctor Hernández Mata
Secretario — Firma

Dra. Ma. Guadalupe Reyes Olvera
Vocal — Firma

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
Suplente — Firma

Dr. Tomás Vázquez Arellano
Suplente — Firma

MDH Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Diciembre de 2014
México

RESUMEN

Uno de los problemas que expresan maestros, es el desinterés de estudiantes por conocer en el aula. Se manifiesta en conductas como: apatía, no entrega de tareas, falta de atención, copiar y pegar de internet la tarea, entre otras. Estas complicaciones educativas a las que se enfrenta el maestro, las estudia la antropología, psicopedagogía, sociología, psicoanálisis. Todas muestran diferentes aspectos del fenómeno. Era momento de preguntarle a los estudiantes, qué consideraban *desinterés por conocer* en el aula. Se investigó a pedagogos, que definieron al interés, una conceptualización del niño y joven, para argumentar su propuesta de método pedagógico para generar el interés por conocer en el estudiante. Se estudió, qué entender por adolescencia. Se construyó una definición sobre subjetividad, con posturas del psicoanálisis, sociología y psicología social. Estos tres conceptos conforman el marco teórico de esta investigación. Se eligió el método fenomenológico, para comprender el discurso de jóvenes que en grupos focales se expresaron sobre aquello que ellos consideraban *desinterés por conocer*. Ochenta alumnos en nueve grupos focales, vertieron diversidad de comentarios llenos de sentimientos; se agruparon en seis agentes que expresaron representaciones sociales, con ellas explicaban su relación con el *desinterés por conocer*. De las temáticas que abordaron en esas representaciones sociales surgieron diecisiete masas de representación. Las masas de representación y representaciones sociales, se mueven en tres dimensiones espacio-temporales: salón de clases, institución y zona socio-histórica. El hallazgo de esta investigación, es que el origen del *desinterés por conocer* en el aula no se centra en el estudiante, sino que por la dinámica que tienen una serie de masas de representación y representaciones sociales, producen circunstancias en el aula y la escuela, que llevan a estudiantes a mostrar cierto tipo de actitudes que se les denomina *desinterés por conocer*. Las características que presentan estas masas de representación y representaciones sociales conduce a considerar la existencia de una crisis estructural en las instituciones educativas, el maestro requiere de apoyo multidisciplinario para analizar la realidad compleja que ocurre en el salón de clases.

(**Palabras clave:** desinterés por conocer, maestro, estudiante, adolescente, subjetividad, escuela, masas de representación, representaciones sociales)

SUMMARY

One of the problems expressed by teachers is the students' lack of interest in knowing more within the classroom. This is manifested by behavior such as: apathy, not turning in homework, not paying attention, copying and pasting homework from internet, among others. These educational complications teachers confront are studied in anthropology, psycho-pedagogy, sociology and psychoanalysis, all of which point out different aspects of the phenomenon. It was time to ask students what they consider *lack of interest in knowing more* in the classroom to be. Educators were studied who defined interest, a conceptualization of the child and young person, in order to argue their proposal for a pedagogical method to generate interest in the student in knowing more. What adolescence is understood to be was studied. A definition of subjectivity was formed with positions taken from psychoanalysis, sociology and social psychology. These three concepts make up the theoretical framework of this research. The phenomenological method was chosen in order to understand the discourse of young people who, in focal groups, expressed their opinions on what they considered *lack of interest in knowing more* to be. Eighty students in nine focal groups gave a diversity of comments full of feeling; they were grouped in six agents that expressed social representations, explaining whit these their relationship to *lack of interest in knowing more*. From the topics covered in these social representations, seventeen representation groups emerged. The representation groups and social representations move in three temporal-space dimensions: the classroom, the institution and the socio-historical región. The finding of this study is that the origin of *lack of interest in knowing more* in the classroom is not centered on the student but, due to the dynamics of a series of representation groups and social representations, circumstances arise in the classroom and the school which make students show a certain type of attitude called *lack of interest in knowing more*. The characteristics presented by these representation groups and social representations lead to considering the existence of a structural crisis in educational institutions. Teachers need multidisciplinary help in analyzing the complex reality that occurs in classrooms.

(**Key words:** lack of interest in kenowing more, teacher, student, adolescent, subjectivity school, representation groups, social representations)

Dedicatorias

Para Manuel, Jazmín y Erik, con amor.

A mi papá (+) y a mi mamá por sembrar con su ejemplo capacidad de asombro.

A Conso, Josué, Tere, Miriam, Toño, Judith y Belem con quienes comparto el asombro por la vida.

Al grupo 1 de la generación 2009-2012, por romper mis esquemas y abrir paso a una mirada diferente de la realidad que se vive en las aulas.

Agradecimientos

Puedo afirmar, al ver terminada la tesis, lo grato que ha sido tener como director en esta travesía académica al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, maestro que corrige, guía, escucha y acoge. Gracias Doctor.

A los Doctores Víctor, Lupita, Mari Carmen y Tomi, por la enseñanza que me dejan.

Al grupo de estudio del Seminario de investigación, donde se han congregado a lo largo de los años, amigos docentes que al compartir sus conocimientos, han abonado a mi desarrollo académico, gracias a todos.

A Maru, Gela, Conchita Obregón, Judith y Humberto Arreola, que con su apoyo administrativo fue posible reunir las evidencias que fueron fundamentales para esta investigación.

A Rosi, Marco, Blanca y Humberto Samayoa por el apoyo para la continuidad del trabajo

A Cecy, Susi, Meche, Conchita Olvera, Lauris, Roció, Conchita Barbosa, Alejandro Vega, Alejandro Islas, Jesús, Gaby, Lulú, Rosy y demás compañeros que me animaban a continuar con el trabajo.

Índice

	Página
RESUMEN	i
SUMMARY	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción del problema	7
1.1.1. Investigaciones a nivel bachillerato	8
1.2. La realidad actual: el desinterés por conocer en el aula	14
1.2.1. Recapitulando	20
1.3. Justificación	20
2. REVISIÓN TEÓRICA	26
2.1. El interés del alumno como uno de los centros de la acción educativa	26
2.1.1. Johann Friedrich Herbart	27
2.1.2. John Dewey	29
2.1.3. Édouard Claparède	32
2.1.4. Ovide Decroly	33
2.1.5. Maria Montessori	34
2.1.6. Célestin Freinet	35
2.1.7. Émile Durkheim	36
2.1.8. Consideraciones sobre el interés del estudiante	37

2.2. Una mirada, una escucha al otro-adolescente 39

2.2.1. Adolescencia como etapa de la vida 41

2.2.2. Psicoanálisis y adolescencia 43

2.2.3. Adolescencia y escolarización 48

2.2.4. Resumen: Una mirada al joven preparatoriano 50

2.3. Subjetividad como una construcción social 52

2.3.1. Lacan, el sujeto del discurso 53

2.3.2. Castoriadis, imaginario social instituyente 56

2.3.3. Émile Durkheim: representación colectiva, representación individual 58

2.3.4. Serge Moscovici: representaciones sociales, sentido común 60

2.3.5. Una postura de subjetividad 61

3. METODOLOGÍA 71

3.1. Fenomenología como base de un estudio cualitativo 71

3.1.1 Encuentro con los jóvenes: escucha desde la fenomenología trascendental 74

Hipótesis 78

Objetivo general 78

Objetivos específicos 78

Hipótesis 79

Objetivo general 79

Objetivos específicos 79

3.2. El grupo focal como un acercamiento a los jóvenes estudiantes 80

3.2.1. Guía de conversación del *grupo focal* 81

3.3. Selección de participantes en los grupos focales 83

3.3.1. Un acercamiento al contexto escolar 84

3.3.2. La institución 87

3.3.3. Muestra de participantes voluntarios 94

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 108

4.1 Descripción 109

4.1.1. Grupo A 113

4.1.2. Grupo B 117

4.1.3 Grupo C 120

4.1.4. Grupo D 123

4.1.5. Grupo E 126

4.1.6. Grupo F 129

4.1.7. Grupo G 132

4.1.8. Grupo H 135

4.1.9. Grupo I 138

4.1.10. En lo general 141

4.2. Dimensiones 149

4.3. Reticulado de relaciones que se producen en el desinterés por conocer 155

4.3.1 Estudiante 156

4.3.2. Grupo escolar en el aula 166

4.3.3. Maestro 174

4.3.4. Escuela 185

4.3.5. Familia 187

4.3.6. Entorno social 187

4.4 Incidencia de masas de representación y representaciones sociales 188

4.5 Conclusiones 191

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 215

Anexo 1 223

Anexo 2 290

Índice de tablas

Tabla	**Página**
1. Etapas de desarrollo psicosocial	45
2. Mapa curricular bachillerato escolarizado	91
3. Mapa curricular bachillerato semiescolarizado	93
4. Horario de lunes, miércoles y viernes de sexto semestre	96
5. Horario de martes y jueves de sexto semestre	96
6. Matrícula de los grupos de la generación 2009-2012	97
7. Comparativos del Plantel Sur turno matutino en el área de comunicación	105
8. Comparativos del Plantel Sur turno matutino en el área de matemáticas	105
9. Agentes, *masas de representación* y *representaciones sociales*	150
10. Matriz de relaciones entre *masas de representación*	206

Índice de figuras

Figura	Página
1. Motivos de bajas en la generación 2005-2008	11
2. Abandono escolar por falta de interés-pertenencia y a motivos económicos	12
3. Causas de abandono escolar de los jóvenes de entre 15 y 19 años	22
4. Contratación de maestros en turno matutino (2009-2012)	98
5. Porcentaje de grupos turno matutino atendidos por maestros y su tipo de contratación	99
6. Grado académico de maestros turno matutino (2009-2012)	100
7. Disciplinas de formación de posgrado de maestros turno matutino (2009-2012)	101
8. Antigüedad de maestros que les dieron clase entre 2009-2012 turno matutino	102
9. Edad de maestros que dieron clases entre 2009-2012 turno matutino	103
10 Esquema del Grupo A	116
11 Esquema Grupo B	119
12 Esquema Grupo C	122
13 Esquema Grupo D	125
14 Esquema Grupo E	128
15 Esquema Grupo F	131
16 Esquema Grupo G	134
17 Esquema Grupo H	137
18 Esquema Grupo I	140
19 Esquema General	146
20. Relaciones multidimensionales	152
21 Agente estudiante con sus *masas de representación* y *representaciones sociales*	165
22. Agente grupo escolar con sus *masas de representación* y *representaciones sociales*	173

23. Agente maestro con sus *masas de representación*, *representaciones sociales* y la multi-relación con otros agentes 184

24. Reticulado general multi-relacional 190

25 Aprobados y reprobados en primer semestre 2009-2. Generación 2009-2012 291

26. Aprobados y reprobados en segundo semestre 2010-1. Generación 2009-2012 293

27. Aprobados y reprobados e tercer semestre 20010-2. Generación 2009-2012 295

28. Aprobados y reprobados en cuarto semestre 2011-1. Generación 2009-2012 297

29. Aprobados y reprobados en quinto semestre 2011-2. Generación 2009-2012 299

30. Aprobados y reprobados en sexto semestre 2012-1. Generación 2009-2012 301

31. Aprobados y reprobados. Eje de formación de Matemático y de razonamiento. (2009-2012) 303

32. Aprobados y reprobados Eje de formación de Lenguaje y comunicación. (2009-2012) 306

33. Aprobados y reprobados Eje de formación de Humanístico y social. (2009-2012) 310

34. Aprobados y reprobados Eje de formación de Ciencias naturales y experimentales. (2009-2012) 313

35. Aprobados y reprobados. Eje de formación de Formación personal. (2009-2012) 314

1. INTRODUCCIÓN

En la cotidianidad que se vive en la escuela, es frecuente que se den los intercambios de opiniones entre maestros sobre lo que ocurre en las aulas, al inicio de esta investigación, uno de los temas que contenían esos comentarios fueron, la falta de interés que mostraban algunos estudiantes sobre lo que se enseñaba en el aula, no entregaban tareas, las que entregaban, se notaban que copiaban y pegaban la información de internet, no entraban a clases, pocas participaciones de los jóvenes en las clases, entre otras cosas.

Ante dicha evidencia que aportaban los maestros del Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, empezó el camino para la construcción del problema de la investigación de la tesis doctoral, ¿qué podía estar sucediendo a los jóvenes para perder el interés por conocer en el aula? Buscando respuesta a esta pregunta se encontraron múltiples respuestas teóricas: sociológicas, pedagógicas, antropológicas, psicológicas y psicoanalíticas.

Con esta información reunida, se organizó por la autora de esta tesis, un curso de formación de profesores que se denominó *Tensión en el aula*, para recoger de manera formal los comentarios de maestros sobre el poco interés que mostraban estudiantes en el salón de clases. En este curso se volvieron a reiterar algunas de las conductas que ya se mencionaron párrafos arriba, agregando las siguientes características a conducta de jóvenes en el salón de clases: falta de atención, no hacen el trabajo en clase, ley del menor esfuerzo, conformismo, pasivos.

Aquí también se reseñaron, investigaciones que referían sobre situaciones similares, en uno de los planteles de Colegio de Bachilleres, jóvenes mostraban conductas denominadas como *pasotismo*, esto es, pasar materias sin tener compromiso académico (Barbosa, 2005), los resultados se veían en las bajas calificaciones, la cantidad de materias reprobadas o la deserción.

Otra investigación en el Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres UAQ, con alumnos que no terminaron su bachillerato, determinó que entre las causas de su baja académica o deserción estaban los malos hábitos de estudio, la falta de motivación o estar más tiempo con sus amigos que en clase (Almeida, 2007).

A nivel nacional, el Instituto Nacional de la Juventud (IMJ) organizó las encuestas nacionales de la juventud 2000 y 20005, en su cuestionario pusieron la pregunta ¿Por qué motivos dejaste la escuela?, en los resultados de la que se aplicó en 2005, la opción "Porque ya no me gustaba estudiar" quedó en segundo lugar con 38.2%, por debajo de "Tenía que trabajar" que alcanzo un 40.2%,

Los resultados que arrojaron estas encuestas fueron uno de los argumentos para fundamentar la política educativa sobre la Reforma integral de la educación media superior (RIEMS, 2008); refiere el documento donde está plasmada dicha reforma, que existe una gran cantidad de jóvenes que les "falta interés por los estudios" (RIEMS, 2008: 15).

García Canclini (2004, 2006), siguiendo la postura de Zigmund Bauman (2008), planteó la falta de sentido utópico que tenía para los jóvenes el continuar sus estudios, se percataban de la falta de oportunidades que tienen los jóvenes recién egresados para desarrollarse en el mundo laboral.

Con una mirada antropológica Saraví (2009) hizo un estudio con jóvenes estudiantes de secundaria, su muestra estuvo ubicada en la zona de Chalco. Encontró en su investigación, que dichos estudiantes mostraban actitudes contestarias, donde jóvenes se autodenominaban como el *aburrido* y el *desastre*, ambas relacionadas con la falta de sentido que tenía para ellos continuar estudiando.

A nivel internacional, el pensador Dany-Robert Dufuor (2009), expuso en sus planteamientos la caída de los metarrelatos que lleva a la construcción del sujeto posmoderno, acrítico con voluntad difusa y dispuestos al consumo desmedido, buscando *kits identitarios* con los cuales identificarse. La existencia de este sujeto posmoderno llevaba a la necesidad de organizar nuevas prácticas educativas, ante las nuevas formas de ser de jóvenes estudiantes.

Mientras que Álvaro Marchesi (2005) con base en investigaciones psicopedagógicas, mostró la diversidad de factores que llevan a jóvenes a estar desmotivados en aprender: aspectos socioeconómicos, familiares, personales y de la estructura curricular de la escuela. Dentro de sus argumentos presenta el Informe Keele, un estudio hecho en Inglaterra por

Michel Barber en 1997, donde se muestra el alto porcentaje de niños en el salón de clases que les falta interés, cuentan los minutos para salir del aula, creen que las clases son aburridas, que las lecciones son demasiado largas y algunos preferirían no ir a la escuela.

Estas investigaciones llevaron a situar el comentario de maestros del Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, como un fenómeno que trascendía el espacio físico de esta preparatoria, era un fenómeno que se producía en muchos salones de clases de diversas escuelas, en diferentes niveles educativos.

Pero se encontró en casi todos estos trabajos, que los estudiantes no eran quienes se expresaban sobre lo que era la falta de interés, en este primer momento, surgió la pregunta, ¿qué significa para los jóvenes la falta de interés por conocer dentro de las aulas?

Se volvió prioritario para la investigación escuchar a los jóvenes, siguiendo lo propuesto por Francoise Dolto (2004, 2009) y Maud Mannoni (2009), de aquí parte la nominación de esta tesis doctoral: El desinterés por conocer: subjetividad de jóvenes en el aula.

En el capítulo dos de esta tesis, se encuentra el marco teórico de tres grandes conceptos que era necesario conocer quiénes y qué se había ya escrito en pedagogía sobre interés; también sobre adolescencia, etapa en que se encuentran los jóvenes participes en la investigación, y por último que entender por subjetividad.

En el primer concepto, grandes pedagogos dedicaron gran parte de su trabajo para proponer métodos que generaran interés en los estudiantes, cada uno de ellos tenían concepciones diversas sobre el niño y el origen de su interés, en el siglo XIX Johann Friedrich Hertart, y a finales del siglo XIX y principio del XX John Dewey, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori y Celestin Freinet.

Para el concepto de adolescencia, se tomaron los teóricos que abordaron el estudio de los jóvenes en esta etapa etaria, Sigmund Freud, Peter Blos, Erik Erikson, Arminda Aberastury y Mauricio Knobel. Las propuestas teóricas de estos psicoanalistas sobre adolescencia han sido utilizadas de manera constante para cursos dirigidos a maestros que están trabajando con adolescentes, situación que se pone a discusión, por las consecuencias

que tiene utilizar las características que tienen las definiciones de estos teóricos, en el trabajo educativo que se desarrolla en el aula.

También se esbozó la teoría de las psicoanalistas Maud Mannoni y Francoise Dolto, que trabajaron con problemas escolares que tenían niños y adolescentes, ellas propusieron que los niños y los adolescentes fueran escuchados, para romper con la "barrera segregadora" entre el maestro y el joven estudiante.

Por último, se abordó el concepto de subjetividad, que era de suma importancia dilucidar por ser el punto de apoyo teórico para la escucha de los jóvenes. Se inició la discusión sobre este concepto, con la postura de lacaniana de sujeto, enseguida se tomó el concepto de imaginario social instituyente de Cornelius Castoriadis, con lo que se enlazaba el sujeto a las instituciones, para luego seguir con la propuesta de Émile Durkheim sobre conciencia colectiva, conciencia individual, representaciones colectivas, representaciones individuales y opinión, para concluir con Serge Moscovici con su concepto de representaciones sociales, pertenencia a un grupo y sentido común.

De esta manera, al entablar un diálogo entre las diferentes posturas teóricas que fueron abordadas sucintamente, siempre respetando las relaciones de los conceptos con su teoría de origen, se consideró que la subjetividad está en un proceso constante de construcción/re-construcción por el intercambio continuo que tienen los sujetos con el otro (Otro); por lo que, la subjetividad tiene un origen social sin que se dé una homogenización entre los integrantes de las colectividades humanas. Cada sujeto construye sentidos diversos sobre lo que está sucediendo en su cotidianidad, representaciones de la realidad que van produciendo significaciones personales en cada sujeto. El dilema surgió con la pregunta ¿Cuál sería la mejor metodología para esta escucha con tan diversas significaciones sobre el *desinterés por conocer* en las aulas?

Se eligió el método fenomenológico, ya que la falta de interés por conocer de algunos estudiantes, era un fenómeno que ocurría cotidianamente, los jóvenes tenían una versión sobre eso que pasaba en el salón de clases, sus aportaciones serían puntos de vista desde su propia experiencia.

Para recoger todos los comentarios de los jóvenes, se usó la técnica de grupo focal, fue la más acorde para escuchar a los jóvenes, y permitir su libre expresión sobre lo que consideraban desinterés por conocer en el aula.

Ya con todo el cúmulo de información, el método fenomenológico fue primordial, para organizar las principales temáticas que abordaron en sus comentarios los ochenta estudiantes de sexto semestre, turno matutino del Plantel Sur de la Escuela de Bachillere de la UAQ, que participaron en los nueve grupos focales que se organizaron.

Jóvenes que al expresar una gran cantidad de anécdotas que servían de argumento para comentar que consideraban *desinterés por conocer* en el aula, hablaron de otros estudiantes, y a la vez de sí mismos, de lo que les hacía tener interés por conocer. También expresaron lo que les quitaban el interés por conocer, de maestros que consideraban que transmitían interés y de los que no transmitían, de lo que pasaba en la escuela, en su familia y en lo social, para que de alguna manera, ellos no mostraran interés por conocer en el aula.

Esta primera gran clasificación grupo por grupo, dio como resultado los siguientes agentes: **maestro, estudiante**, **grupo escolar en el aula, escuela**, **familia** y **entorno social**. Ya con estos agentes, las diferentes anécdotas que plantearon los jóvenes mostraban similitudes y contradicciones, había una gran riqueza en lo que expresaban cargado de muy diversos sentimientos, por lo que se volvió a filtrar la información, lo que permitió advertir dos cosas:

a) Que en las anécdotas le daban características de los diferentes agentes, con ellas explicaban la relación de los agentes con el *desinterés por conocer*, se reconocieron estos comentarios de los estudiantes como *representaciones sociales*.

b) Que muchas de las anécdotas, que ahora se denominarán *representaciones sociales* tenían temáticas comunes, estas fueron surgiendo en las conversaciones de los diferentes grupos focales, ante esto, se agruparon en *masas de representación.*

Son diecisiete *masas de representación,* en la Tabla 9 (p. 150) se detallan las *representaciones sociales* que se agruparon en cada una de ellas. Las *masas de representación,* se van relacionando de forma dinámica alrededor del *desinterés por*

conocer, en algunas ocasiones, es posible que una de ellas sea directamente la que genere en estudiantes el *desinterés por conocer*, también es probable que existan una combinación de *masas de representación* para que estudiantes muestren conductas de *desinterés por conocer* en el aula, el origen de las *masas de representación* puede ser diverso y no necesariamente surjan de lo que ocurre en el aula.

Para mostrar el dinamismo de las *masas de representación*, se enmarcaron en tres dimensiones***: salón de clases***, donde están incluidas los agentes de **maestro**, **estudiante** y **grupo escolar dentro del aula**; una segunda dimensión es ***institución***, donde se ubica el agente **escuela** y la tercera dimensión es la ***zona socio-histórica***, donde quedaron ubicadas los agentes de **familia** y **entorno social** (Figura 20, 152).

Así, cada agente con sus *masas de representación* tienen movilidad entre dimensión y dimensión, para ver este gran dinamismo, se construyeron figuras donde se muestran los reticulados de relaciones de los diferentes agentes: **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro**, **escuela**, **familia** y **entorno social.**

En la Figura 24 (p. 190), se encuentra un reticulado general, donde se observan las relaciones multidimensionales, además los diversos planos, en los cuales se muestra las diferencias de incidencias que tuvieron las *representaciones sociales* y las *masas de representación*.

Lo que llevó a reconocer que el *desinterés por conocer* en el aula no está centrado en el estudiante, tiene una gran cantidad de factores que están relacionados con este fenómeno y no todos dependen del agente **estudiante**.

Es en la dimensión ***salón de clases***, en donde se encuentra las *representaciones sociales* y las *masas de representación* que más incidencias tuvieron; en el agente **estudiante**, las *representaciones sociales* de no conocer el tema y falta de metas vocacionales fueron las que más comentaron los jóvenes en los grupos focales, en tanto que en el agente **maestro**, las *representaciones sociales* más referidas fueron: la falta de apoyo en las dudas de los estudiantes y una gran cantidad de comentarios sobre estrategias

didáctico-pedagógicas inadecuadas. Por último, en el agente **escuela**, fue la *representación social* de que maestros no tienen el perfil idóneo para ser docentes de ciertas asignaturas.

Si bien, estas *representaciones sociales* fueron las más referidas, es necesario reconocer que las demás *representaciones sociales* y las *masas de representación* no pierden su importancia, ya que las circunstancias que el maestro analiza para comprender el fenómeno de *desinterés por conocer* en su aula, es posible que tengan que ver con diversas *representaciones sociales* y las *masas de representación* emanadas de las dimensiones como ***institución*** y ***zona socio-histórica***.

Tener conciencia de lo multi-relacional que tiene el fenómeno de *desinterés por conocer* en el aula, permite ver que las escuelas, cada vez tienen mayor número de exigencias, con menor presupuesto, además de que existen actores educativos que dejan de lado el compromiso ético, esto no debe paralizar al maestro.

Reconocer la crisis en la estructura institucional que tienen las escuelas, es paso para construir acciones que lleven a revertir el problema, la creatividad y el apoyo multidisciplinario son formas para actuar en la realidad compleja que se vive cotidianamente en las aulas.

1.1. Descripción del problema

Continuamente se escuchó a diversos maestros, de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EB-UAQ), decir que muchos estudiantes no tienen interés por adquirir los conocimientos. Refirieron que varios jóvenes no tienen interés por conocer los contenidos programáticos de las diversas asignaturas del plan de estudios de la EB-UAQ, ¿qué maestro ha recibido alguna orientación o capacitación para enfrentar esta situación? Casi no existen, por ello algunos maestros responden con reglas más drásticas en la disciplina o se quedan perplejos e impotentes cuando un joven con actos o palabras desautorizan los conocimientos que los maestros hacen llegar a los alumnos en sus clases.

Actualmente no se tiene un estudio sistematizado sobre este tipo de conductas denominadas falta de interés, que presentan algunos estudiantes en las aulas de la EB-UAQ. Varios maestros hicieron comentarios en la sala de maestros y corredores sobre los

comportamientos que tienen algunos alumnos en las aulas. También en el curso que se denominó *Tensión en el aula*, los maestros participantes plantearon algunas conductas que observan en ciertos alumnos como: falta de atención, aburrimiento, no entrega de tareas, no hacen trabajo en clase, no traen material, en el trabajo que solicita el maestro copian y pegan de la web, muestran la ley del menor esfuerzo. Los adjetivos que dieron los maestros que asistieron a dicho curso a estas conductas son: conformismo, indiferencia, acríticas, desinterés, incumplimiento, irresponsabilidad, irreflexión, pasividad y flojera.

Algunas de las posibles causas que provocan este fenómeno se encuentran, de manera cuantitativa, en la Encuesta Nacional de la Juventud que se realizó en el 2005 (IMJ, 2005). Los datos que arrojó muestran como los jóvenes abandonan la escuela por diversos factores, en el porcentaje más alto con el 40.2% contestó que dejó de estudiar para irse a trabajar, y enseguida el 38.2% refirió que ya no fueron a la escuela porque no les gustaba estudiar.

La información que se presenta en los párrafos anteriores no nos lleva a la comprensión de lo que está ocurriendo en las aulas de la EB-UAQ. Hay necesidad de escuchar a los jóvenes para acercarnos a la comprensión de lo que se considera como falta de interés por conocer. Resulta indispensable investigar qué está ocurriendo para dejar de tener supuestos y prejuicios.

1.1.1. Investigaciones a nivel bachillerato

En el año de 2005 la M. en C. Ma. Concepción Barbosa Cervantes presentó su tesis para obtener el grado en maestría en ciencias de la educación: *Adolescencia y juventud en el bachillerato: formas de relación y compromiso académico analizados desde la posmodernidad.* Su investigación la focalizó en el Plantel 3 del Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro, (COBAQ); en la descripción del problema expuso lo siguiente:

> Durante su estancia en el COBAQ, los alumnos muestran actitudes dignas de mencionar, desde la postura teórica de la posmodernidad; en algunos alumnos se observa una actitud relajada ante las actividades académicas, que van desde la entrada tarde o desmotivada a clases, un escaso interés por participar en clase; indiferencia ante actividades propias de la clase; tareas incompletas o copiadas de otros compañeros, entregadas fuera de tiempo o no entregadas, apatía en general al estar escuchando walkman en el salón de clase; individualismo marcado, con dificultad para trabajar en equipos; poca iniciativa para convivir

> con los compañeros; y, en apariencia, con falta de proyecto de vida, debido a que no muestran responsabilidad en las actividades que realizan actualmente (Barbosa, 2005: 6).

Para esa investigación se estudió un universo de 185 alumnos de sexto semestre en el plantel 3 del COBAQ, los jóvenes respondieron un cuestionario. En el análisis de resultados, entre otros aspectos, Barbosa Cervantes (2005), encontró que el joven critica al docente en su forma de impartir clases,

> …pero al mismo tiempo actúa de manera pasiva donde su función es, así lo dicen ellos: asistir, hacer las tareas, presentar los exámenes, preguntar dudas, hacer lo que les indica el maestro, en ningún momento se consideran parte activa que propone modifica o plantea nuevas formas de trabajo y de acción sobre la realidad, a problematizar la realidad, a crear diversas formas de observarla, abordarla […] (Barbosa, 2005: 147).

Para Barbosa (2005) hay una falta de compromiso académico entre algunos estudiantes, donde la apatía y la falta de interés es algo común. Refiere Barbosa (2005) que esa actitud se le conoce como *pasotismo,* estos jóvenes buscan pasar sus materias sin tener compromiso académico. Podemos inferir que los resultados académicos de los jóvenes se traducen en bajas calificaciones, reprobación y baja por cantidad de materias no acreditadas (NA's), agregando, además, la deserción.

Estos aspectos los investigó la M. en A. Laura Mireya Almeida Pérez en su tesis denominada *Factores que intervienen en la permanencia y eficiencia terminal en los estudios de los alumnos de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur de la U.A.Q.* (2007), tomó como universo de estudio a 387 alumnos que no culminaron su bachillerato en la generación 2003-2006, aplicó una cuestionario de manera personal y vía telefónica.

Cuando a los ex-alumnos de la preparatoria se les preguntó las causas por las que no pudieron concluir sus estudios de bachillerato, seleccionaron en orden de prioridad las siguientes opciones:

a) Prefiero estar mayor tiempo con mis amigos que en la escuela.
b) Problemas familiares.
c) Falta de motivación.
d) Malos hábitos de estudio.

e) No me gusta estudiar.

Resultados

- Para los encuestados, el primer lugar como causa por no haber concluido sus bachillerato fue por *los malos hábitos de estudio* con un 49%
- En segundo lugar quedó la *falta de motivación* con un 20% como primera causa, y un 34% que le asignaron un segundo lugar.
- El tercer lugar, con un 26%, fue para la opción de *prefiero estar mayor tiempo con amigos que en la escuela.*

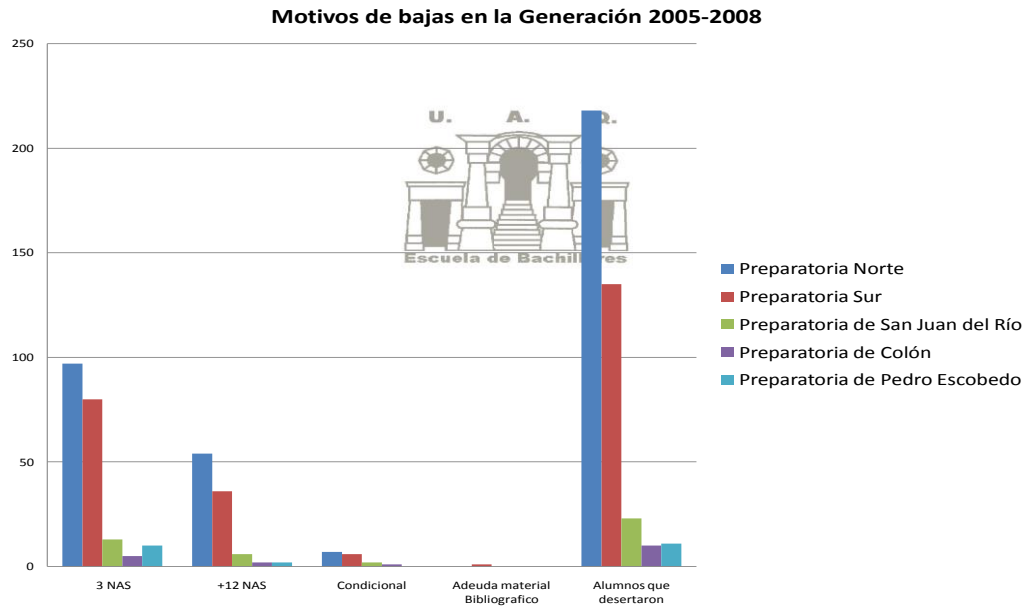
Si bien la reprobación y deserción no son el interés de esta investigación, podemos encontrar en la investigación de Almeida Pérez (2007) una relación directa con lo que plantean maestros de las actitudes de algunos alumnos dentro del salón de clases: apatía, desinterés y aburrimiento.

¿Es posible sugerir que una de las consecuencias de que los alumnos que no tienen interés por conocer, sea lo que agrande el número de bajas y deserciones que se tiene en las instituciones de educación media superior a nivel nacional?

La eficiencia terminal de la educación media superior a nivel nacional es del 58.6% (SEP, 2007, Programa Sectorial de Educación 2007-2012), en tanto que en la EB-UAQ la eficiencia terminal a la cohorte de 2008 es 54.3% (UAQ, 2008 Escuela de Bachilleres. Programa SEGUIRE) las causas de este resultado se pueden ver en la Figura 1:

- Académicas: reprobar tres veces la misma materia y acumular 12 NA's.
- Administrativas: condicional (por no entregar algún documento que se encuentra en los requisitos de inscripción, por ejemplo, el certificado de secundaria o el acta de nacimiento en original) y cuando adeuda material bibliográfico.
- Deserción escolar por diversas razones.

Figura 1. Motivos de bajas en la generación 2005-2008



Fuente: UAQ, 2008.

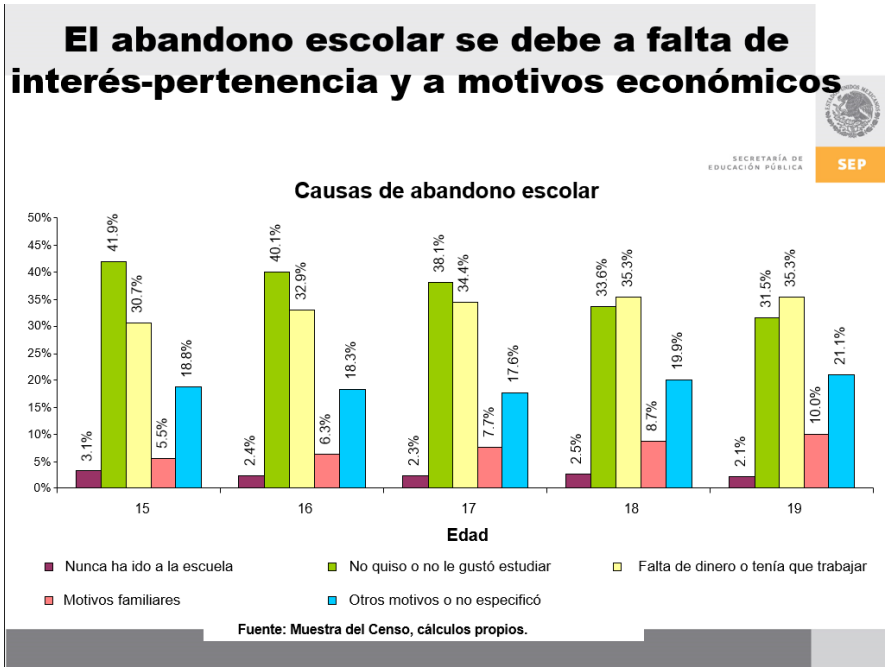
Resulta revelador como la columna que representa a los alumnos que desertaron por diversas causas sea la que tenga el mayor porcentaje, sin embargo, también se muestra un alto índice de jóvenes que no concluyeron sus estudios por razones académicas (12 asignaturas no aprobadas en el transcurso del bachillerato y por reprobar tres veces la misma materia), estos jóvenes tuvieron que abandonar la institución.

Las encuestas que muestran con mayor claridad los múltiples factores que pueden estar presentes en este fenómeno, son las que se presentaron en el marco de "La Creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad" (Figura 2) dentro de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Ahí se colocaron como causa de abandono escolar de jóvenes entre 15 y 19 años las siguientes situaciones: Nunca ha ido a la escuela, Motivos familiares, No quiso o no le gustó estudiar, Otros motivos o no especificó y Falta de dinero o tenía que trabajar.

Se observa en esta gráfica (Figura 2) como son varios aspectos sociales los que se indagan, sin embargo, resulta relevante el porcentaje de aquellos que no quisieron o no les

gustó estudiar, como una problemática relacionada con la actitud de estos jóvenes frente a la posibilidad de estudiar.

Figura 2. Abandono escolar por falta de interés-pertenencia y a motivos económicos



Fuente: SEP, (2008b).

Lo anterior confirma lo que dicen algunos maestros: en las aulas hay jóvenes que no tienen interés por conocer. Comentario que también puede sustentarse en las posturas de Dufour (2009) sobre el sujeto/joven posmoderno que perdió la función simbólica ante el derrumbe del Otro, el tercero unificador entre el *tú* y *yo*, que se ha creado en todas las sociedades occidentales a través de los grandes metarrelatos: religión monoteísta, Estados-nación y emancipación política del pueblo trabajador. Debido a esa pérdida tiene actitudes novedosas dentro de las aulas: ya no escuchan, ya no hablan; por las dificultades para integrarse al discurso, tendencia a burlarse de la palabra autoridad y supremacía de la imagen, por la excesiva exposición del niño a la televisión, además de la computadora y los video juegos.

Antes de proseguir con lo que se ha dicho sobre las actitudes que guardan los estudiantes dentro del aula, esta investigación vuelve la mirada hacia los jóvenes, con una pregunta que aún está en el aire ¿qué nos quieren decir los jóvenes con la falta de interés por

conocer en las aulas? Sin olvidar que su actitud se da dentro de un contexto escolar, que en el caso de esta investigación es la EB-UAQ, Plantel Sur.

Es fundamental acercarse a estos jóvenes, escucharlos, haciendo una distancia del juicio de maestros, o de la estigmatización que se hace de ciertos estudiantes, cuando se utilizan conceptos como el de Dufour (2009) de sujeto posmoderno, para ponerles adjetivos a los alumnos, concepto que refiere a un:

> …sujeto precario, acrítico y <<psicotizante>>, y con este último término me estoy refiriendo a un sujeto abierto a todas las fluctuaciones identitarias y, en consecuencia, dispuesto a seguir todas las ramificaciones comerciales (2009: 28-29).

En tanto que, que Piaget (1996) lleva a reflexionar sobre el pensamiento del adolescente, refirió que existen diversos trabajos teóricos que plantean la vida social y afectiva de los jóvenes. Para él, dichas posturas dejaron de lado la aparición del pensamiento formal y de la maduración de las estructuras cerebrales, lo que redujo a la adolescencia a las manifestaciones de la pubertad, afirmó que:

> …en la mayor parte de los casos de nuestras sociedades, el adolescente es el individuo que, al buscar introducirse e introducir su trabajo actual o futuro en la sociedad de los adultos, se propone también (y, según él, en la práctica misma) reformar a esta sociedad en algunos de los dominios restringidos o en su totalidad: en efecto, la inserción de un individuo en la sociedad adulta no podría producirse sin conflictos, y mientras el niño busca la solución para estos conflictos en las compensaciones actuales (lúdicas o reales), el adolescente suma a estas compensaciones limitadas una compensación más general: una voluntad o incluso un plan de reformas (Piaget, 1996: 285).

Ambas posturas plantean características de jóvenes, no se puede quedar con una sola de estas propuestas, la diversidad de comportamientos de los estudiantes de la EBA-UAQ es sólo una muestra de la gran variedad de formas que tienen de expresarse. Entre estas conductas está la que se denomina *desinterés por conocer*, tal es el caso de las actitudes ligadas a la llamada ley del menor esfuerzo y otras conductas que se clasifican como falta de interés por conocer en el aula. Maneras de ser que tienen que volverse palabra, ¿qué significado tiene para los jóvenes el denominado *desinterés por conocer*?, es importante

escuchar a los estudiantes, es ahí donde se tendrá un acercamiento a su discurso, lugar de encuentro con lo no explicitado.

Reconociendo en la palabra y postura de los jóvenes la aparición de la complejidad, juego infinito de inter-retroacciones (Morin, 2007), comprender el decir de los jóvenes sobre lo que se denomina como *desinterés por conocer*, llevará al encuentro con su discurso manifiesto, y detrás de él, lo no expresado, aspectos latentes que determinan actitudes dentro del aula (aburrimiento, desinterés y apatía por conocer), que parecen como conductas irracionales o contestatarios de los jóvenes.

1.2. La realidad actual: el desinterés por conocer en el aula

En nuestros días las diferencias generacionales se pueden observar cotidianamente, los jóvenes conforman su subjetividad en los cambios de valores, el consumismo extremo, el uso de internet con sus tiempos instantáneos, formas de relacionarse con sus pares y los objetos de forma poco duradera, ya que los objetos se compran y desechan de un momento a otro, igual que las relaciones interpersonales, a esto le llama Bauman (2008) modernidad líquida.

Otra forma de explicar lo que ocurre, es a través de las publicaciones que se realizan a partir de la Encuesta Nacional de la Juventud en el 2005 (ENJ 2005), pues permiten comprender como la realidad que tienen los jóvenes frente a sí, no es la mejor morada para que se interesen por asumir el compromiso por conocer, porque existen pocas oportunidades para desarrollarse en actividades formales de trabajo y de estudio, lo que disminuye la capacidad económica en las familias (García Canclini, 2006).

Ante este panorama pareciera que las instituciones educativas se vuelven obsoletas; en 2006, el mismo autor, García Canclini, publicó un ensayo en el primer tomo de la ENJ2005 denominado *La modernidad en duda* (2006), donde hizo un análisis sobre los resultados cuantitativos de dicha encuesta. En el texto el autor expone la idea de un joven con una falta de *sentido* histórico y utópico. Entre otras utopías rotas, está la educación, puesto que no garantiza trabajo ni estabilidad futura.

Encontró García Canclini (2006), en los resultados de la ENJ2005, que los jóvenes consideran que en la escuela es posible adquirir conocimientos y también amigos. La escuela es el segundo lugar, después de la familia, como institución mejor calificada dentro de la encuesta. La escuela es un contenedor social para los jóvenes, ya que no existen programas o instituciones que den cobijo a este grupo social, ya que el Estado mexicano no las contempla en sus políticas públicas.

Un ejemplo de esta realidad dramática de los jóvenes, lo muestra el documento que Gonzalo A. Saraví publicó en la Revista CEPAL 98, en agosto de 2009, *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social.* En él analizó el *sentido* que tiene la escuela para los jóvenes marginados en la zona del Valle de Chalco. Tomó como referencia el nivel educativo de la secundaria y describió la conducta de los jóvenes que se autodenominan como el *aburrido* y el *desastre*, ambas correlacionadas con actitudes contestatarias y de reto al maestro para desautorizarlo, no entregar tareas, inasistencia, todo para "des-aburrirse" frente al *sinsentido* que tiene para ellos la escuela.

Lo interesante es ver como Saraví (2009), llevó a la discusión el papel de la escuela para retener a los jóvenes. En especial a los jóvenes que manifiestan las conductas del *aburrido* y del *desastre,* a quienes les resulta intrascendente la escuela en su vida, tienen un alto escepticismo de que a futuro les ayude a obtener un mejor salario en el empleo que ocupen. El resultado es la posible deserción y reprobación en este nivel educativo. Situación que quizá produzca que muchos jóvenes vean en actividades delictivas y violentas, una forma de acceder a bienes y *kits identitarios,* lo que permite que sean valorados dentro de su comunidad.

Además del rompimiento de utopías que la condición posmoderna deja en los jóvenes, también la posmodernidad construye nuevas formas de subjetividad. Se producen nuevas formas de pensar y de valorar la realidad (Dufour, 2009), ante la destrucción de instancias colectivas heredadas a lo largo de la historia, los grandes relatos se han difuminado en los últimos tiempos.

El proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social:

> Los ilustrados creían que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del yo; el progreso moral, la justicia y las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos (Habermas, 1985: 28, en Abad y Díaz, 2007:450).

Existe incredulidad con respecto a los metarrelatos de la religión, ética, el Estado y la ciencia. Tal incredulidad produce en la constitución de lo subjetivo formas diferentes de ver y actuar en la realidad.

La primera institución donde reciben los sujetos las transformaciones de estos relatos soteriológicos (religiosos o políticos) es en la familia, lugar de la socialización primaria (Savater, 2002 y Fernández y Ruiz Velasco, 1997). Institución que también ha tenido modificaciones profundas en su funcionamiento; una de ellas, es que los padres no asumen la autoridad que les corresponde, dejan a los niños en muchas ocasiones frente al televisor, medio de comunicación muy eficiente en transmitir ideas y conocimientos.

El problema que planteó Savater (2002) y Dufour (2009) ante el tipo de educación que reciben los niños del televisor, es que el pequeño no tiene antecedentes simbólicos con los cuales organizar el cúmulo de información verbal y en imágenes que recibe a través de la pantalla: violencia, guerra, dinero, incompetencia de los gobernantes.

La institución familiar asentaba el *proyecto colectivo* en la modernidad (Fernández y Ruiz Velasco, 1997), puesto que, en un proceso intersubjetivo y a través del lenguaje, era transmitido a los miembros más pequeños la reconstrucción de un pasado histórico y proyección del futuro. Ahora, ante la falta de transmisión del *proyecto colectivo,* hay una metamorfosis en la subjetividad de los niños, lo que hace que perciban la realidad de manera diferente.

Para Dufour (2009), la inoperancia de la familia como transmisora de los metarrelatos lleva al derrumbe del universo simbólico y psíquico. La prevalencia de la imagen deja al sujeto indefenso ante la falta de sentido y significado simbólico de muchas cosas que presenta la televisión.

La transmisión generacional a través del lenguaje entre *yo* y *tú* siempre estuvieron signadas por el *gran Sujeto* (Dufour, 2009), ya que a través de él se ordena el resto de los

sujetos, ese tercero que viene a ser el centro de los sistemas simbólicos-políticos: mitos, relatos y creaciones artísticas destinadas a sostener esta ficción, ese Ser que siempre está encarnado en la historia humana, la cual viene a darle al sujeto acceso a lo simbólico:

- reconocerse como persona entre otros (yo, tú y él),
- la noción de tiempo (presente, pasado y futuro), y
- la de espacio (el aquí y el allá)

que producen juntas la integridad psíquica, la capacidad del sujeto del discurso de dirigirse a otros, estar con los otros.

Con el uso excesivo que hacen los padres de la televisión, como nodriza sustituta para el cuidado de los hijos, provoca que se pierda la intersubjetividad: no hay un adulto que medie una palabra ante las constantes imágenes con las que son bombardeados los niños. En algunas ocasiones los propios padres están tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios hijos (Savater, 2002), así se pone en riesgo la capacidad discursiva y simbólica del sujeto, está en peligro la antropoconstrucción simbólica de los recién llegados (Dufour, 2009).

Este consumo de imágenes es bien utilizado por las propuestas publicitarias agresivas para propiciar el derrumbe del Otro (los grandes metarrelatos), y con ello producir un sujeto acrítico con una voluntad difusa y dispuestos al consumo desmedido, buscando siempre proveerse de *kits* identitarios e imágenes de identificación.

Los alumnos (Dufour, 2009) se encuentran mal instalados en la función simbólica, por lo que las prácticas educativas se tienen que modificar. Recordemos que la educación ha sido parte nodal de la propuesta de la modernidad. En ella "se encuentra una fe perdurable en la habilidad de los individuos para ubicarse a sí mismos como sujetos automotivados" (Giroux, 1989: 227), con un pensar crítico y responsables socialmente.

Ante lo expuesto por Dufour (2009), resulta un verdadero reto, comprender cuáles son las nuevas formas de ser de algunos jóvenes en el aula, esto que hoy refieren maestros como una falta de interés para conocer.

Posturas psicopedagógicas como las de Marchesi (2005) llevan a comprobar fácilmente, como la gran mayoría de niños pequeños cuando entran al preescolar, tienden a afrontar el aprendizaje con avidez y confianza, el momento crítico gira en torno al segundo año de educación básica, es ahí donde aumentan los niños que nunca se ofrecen de voluntarios para responder preguntas que hace el maestro.

El problema se agudiza en los niveles de secundaria y preparatoria, aun cuando se diversifican los factores que matizan esta falta de interés en los estudiantes, algunos de estos factores se relacionan con el contexto social, y también en el contexto escolar. Dentro del contexto social algunos factores son:

- Pobreza.
- Déficit cultural.
- Escaso reconocimiento a sus valores y estilos de comportamiento.
- Intento de homogeneizador del sistema educativo.
- Falta de apoyo social.
- Falta de confianza en sus propias capacidades frente a una constante comparación.
- Baja autoestima provocada en su medio.

En el contexto escolar, el primer factor se encuentra en el momento que en el estudiante se pasa de una motivación intrínseca en los primeros años de escolaridad hacia dar más importancia a la aprobación de los demás: busca una motivación extrínseca. Un ejemplo, son las comparaciones que hacen los padres de familia y los maestros, además de otros adultos que representan para el niño una imagen afectiva: abuelos, tíos o padrinos, sobre los resultados que tiene los niños en las evaluaciones sumativas, pues existe un gran valor social para la calificación que se otorga en la escuela.

Otro factor es, el pobre reconocimiento que se tiene del aprendizaje y sus procesos de adquisición, algunos docentes no evalúan a sus estudiantes por el progreso que lograron en relación con su nivel inicial (Marchesi, 2005). Provocando que el pequeño no tenga la posibilidad de conocer en qué parte del proceso tiene las dificultades para aprender, lo que

permitiría una autocorrección; aunado a esto, dentro del núcleo familiar de donde proceden, existen pocos elementos culturales para apoyar al pequeño estudiante (Marchesi, 2006).

Las experiencias frustrantes, llevan al niño a tener un pobre autoconcepto de sí mismo y, por lo tanto, una renuencia a exponerse a ese tipo de situaciones que no le dan satisfactores. Marchesi (2005) hace llegar las investigaciones realizadas en Gran Bretaña, que se han denominado Informe Keele y publicado por Michel Barber en 1997. Este informe sobre la motivación en secundaria arrojó los siguientes datos:

- 40 por ciento de alumnos tienen una falta de interés.
- 60 por ciento "cuenta los minutos" para salir.
- 20 por ciento cree que las clases son aburridas.
- 40 por ciento piensa que las lecciones son demasiado largas.
- Un tercio afirma que preferiría no ir a la escuela.

Para los teóricos que se han dedicado a investigar sobre motivación, el problema central del desinterés, está en que los jóvenes presentan la *indefensión aprendida,* término utilizado por Seligman en 1975 (citado por Marchesi, 2005) que lleva a los estudiantes a:

1. Considerar los éxitos o fracasos debido a causas fijas y no controladas, como la mala voluntad del docente, a su ineptitud o a un golpe de suerte.
2. La constante repetición del fracaso, lo que lo desvincula más de los procesos de aprendizaje, produciendo un desinterés que aumenta como consecuencia su retraso escolar.
3. La dificultad de comprender la tarea escolar, ¿qué es lo que demanda el docente en las actividades de aprendizaje?
4. Generar el sin sentido que tiene para ellos el trabajo escolar.
5. Sentimiento de subordinación que aumenta la baja percepción que tienen de sí mismos.

Bajo estas circunstancias, para Marchesi (2005), la desmotivación que tienen los alumnos no es algo ajeno a sus actividades escolares; por ello, algunos jóvenes al verse desvalorizados por el sistema educativo, buscan ser revalorados por sus pares, de ahí que

tengan conductas “antisociales”; para mostrar y mostrarse a sí mismo su valía, a través de sus racionalizaciones consideran un “privilegio” mitificar las trampas que han hecho para pasar un examen, o exhibir la cantidad de materias no acreditadas.

1.2.1. Recapitulando

En conjunto, es posible mirar a través de cada una de las posturas que se han descrito arriba, que existe una preocupación sobre ciertas conductas que jóvenes tienen dentro de las aulas, y que para esta investigación se han denominado *desinterés por conocer*.

Las conductas son mostradas en los resultados que han arrojado las encuestas organizadas desde el Instituto Mexicano de la Juventud y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía; asimismo, posturas sociológicas y antropológicas que avizoran la falta de sentido que tiene actualmente la escuela para los jóvenes ante la falta de movilidad social que existe en este momento, aun cuando se estudie una carrera profesional, lo que denuncia, como la institución escolar es vista como obsoleta; también las reflexiones sobre la construcción de un sujeto posmoderno que -ante la falta de la transmisión, por parte de los adultos a las nuevas generaciones, de los grandes metarrelatos que cimentaron a la modernidad- para Dufuor (2009), el joven se encuentra mal instalado en su función simbólica, mostrando por ello conductas novedosas ante el asombro de los maestros. Por último, el análisis psicopedagógico desarrollado desde el concepto de motivación y retraso escolar, que abre la discusión de la relación maestro-alumno-aula, y el contexto familiar y social que rodea a niño/joven que está desmotivado por aprender.

Todo lo anterior lleva a concluir que el tema que tiene esta investigación es una problemática reflexionada desde diferentes disciplinas. Va revelar las significaciones que expresen los jóvenes en su discurso sobre lo que se denomina *desinterés por conocer*. Entretejiendo en el discurso de estos estudiantes, explicaciones sobre lo que ocurre en el aula, con ellos mismos, con sus compañeros, con sus maestros, en la escuela, en su familia y en lo social.

1.3. Justificación

Las escuelas, como instituciones educativas, tienen el deber de hacer llegar a los jóvenes una gran cantidad de conocimiento que se ha ido acumulando a lo largo de la historia

de la civilización. El inicio de la consolidación de la escuela como una institución de trascendencia social se da en la época moderna, cuando se deposita en la niñez, la potencialidad de crear un futuro mejor a través del conocimiento que van adquiriendo en las aulas.

Bajo una tendencia a modificar las características de los estudiantes en aspectos como conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades, se construyen propuestas curriculares que hacen manifiestos el perfil de ingreso y perfil de egreso.

Mientras los objetivos institucionales se ponen en papel, con miras a lograr "calidad educativa" (SEP, 2007, Programa sectorial de educación 2007-2012,) y "competencias genéricas, profesionales o específicas" (SEP 2008, Acuerdo 444, Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS), entre los alumnos, en las aulas, pasillos y patios de las escuelas se vive rodeado de infinidad de intereses y fuerzas múltiples internas y externas que permiten a los integrantes de su comunidad convivir en un ambiente heterogéneo y en ocasiones fascinante.

En este ambiente multicolor, los estudiantes, maestros y administrativos que se agrupan dentro de la educación escolarizada, no sólo tienen acciones vinculadas con la transmisión de saberes científicos, habilidades y sentimientos, si no también, son portavoces del contexto social que rodea a la escuela y la atraviesa.

El llamado *desinterés por conocer* de algunos estudiantes, es parte de las expresiones que tienen los integrantes de la comunidad escolar, de una institución educativa que ha vuelto la mirada hacia ellos por sus actitudes. Conductas que parecieran ir en contra de lo que busca la escuela: transformar en el alumno sus conocimientos y habilidades, para conservar y mejorar a la sociedad.

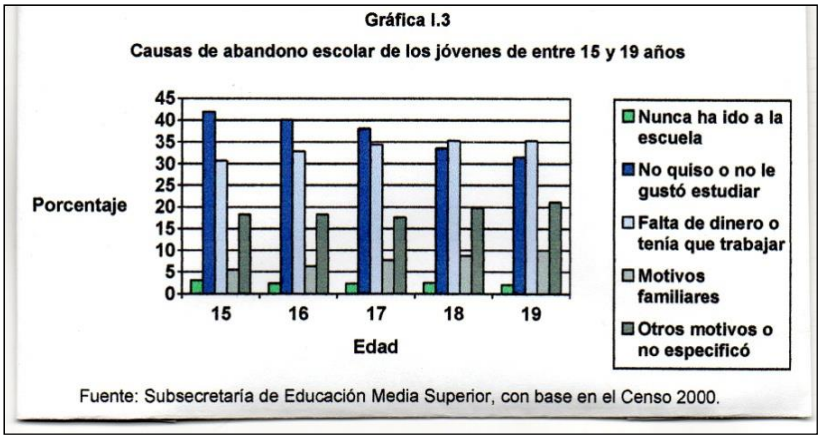
Es una situación educativa importante, lo podemos constatar cuando en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) -política educativa más importante en el sexenio pasado, para la educación media superior-, ubica a la desmotivación del estudiante, como uno de los argumentos fundamentales para que se produzcan los cambios dentro del nivel de la educación media superior.

El documento oficial de la RIEMS (SEP, 2008), denominado *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, en su apartado que lleva como título *I. Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS*, toma como punto número uno, los aspectos de cobertura, calidad y equidad, y en él se afirma que

> entre los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonan la escuela, la mayoría de los cuales se ubica en los deciles de ingreso más bajos, la mayor parte, alrededor del 40 por ciento, lo hace por falta de interés por los estudios (SEP, 2008: 15).

En la página 16 de dicho documento, se puede observar una gráfica (Figura 3) donde no sólo en el grupo de edad de 15 y 17 años fueron los que respondieron más la opción de *No quiso o no le gustó estudiar*, sino que también en los jóvenes de 18 y 19 años es muy alto el porcentaje que eligió esa respuesta.

Figura 3. Causas de abandono escolar de los jóvenes de entre 15 y 19 años



Fuente: SEP, 2008

Aspecto que también fue retomado en el 2006 por la Encuesta Nacional de la Juventud; en el concentrado estadístico nacional se puede observar que, cuando se les preguntó a los jóvenes encuestados de 15 a 19 años *¿Por qué motivos dejaste los estudios?* el 38.2% contestaron la opción *Porque ya no me gustaba estudiar*, quedando en segundo lugar, ya que el 40.2% respondió que la opción *Tenía que trabajar.*

En el caso de la EB-UAQ, en el año de 2007, la M. en A. Laura Mireya Almeida Pérez en su tesis denominada *Factores que intervienen en la permanencia y eficiencia*

terminal en los estudios de los alumnos de la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q. (2007), encontró que el 20% de los encuestados consideraron como primer causa por la que no habían terminado la preparatoria era la opción de respuesta: Falta de motivación.

Con Marchesi (2005) se puede encontrar diversos factores que pueden generar esta actitud de desmotivación en el alumno:

- Pobreza.
- Déficit cultural.
- Escaso reconocimiento a sus valores y estilos de comportamiento.
- Intento de homogeneizador del sistema educativo.
- Falta de apoyo social.
- Falta de confianza en sus propias capacidades frente a una constante comparación.
- Baja autoestima provocada en su medio.
- Comparación del alumno con base en sus resultados de las evaluaciones sumativas, por la sobrevaloración social que se tiene de las calificaciones escolares.
- No existe seguimiento del maestro o la familia del avance de los estudiantes en sus procesos aprendizaje, produciendo en el niño frustración al desconocer en qué está fallando.

Ya en el ámbito de la antropología, Saraví (2009) explicó a través de una investigación el fenómeno de falta de motivación, estudió comunidades en Argentina y México. Los alumnos de secundaria han percibido que estudiando no se logra la movilidad social: mejores empleos y salarios para los que tenían más años de estudio. Se ha perdido el *sentido* que tenía la escuela en las zonas de extrema pobreza donde realizó sus investigaciones, surgiendo los estudiantes que son apodados el *aburrido* o el *desastre.*

Cambio en la subjetividad de los jóvenes (Dufour 2009), ante el derrumbe de los grandes metarrelatos, como la *emancipación del pueblo trabajador*, no se vislumbra alcanzar un mundo homogéneo, sin clases, la escuela ha perdido la capacidad de que sus egresados logren tener movilidad social, por lo que es necesario realizar modificaciones en las prácticas educativas.

Discusión que tienen desde hace varios siglos varios pedagogos, tal vez el primer dato escrito sobre el tema, lo tiene Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna* (2009), donde comentó que Lutero (año 1525) le pide a las ciudades del Imperio, que se tuviera un método en las escuelas para que no huyeran los niños de ellas.

Es hasta Johann Friedrich Herbart (1776-1841), creador de la primera teoría pedagógica bajo la nominación de *Pedagogía derivada del fin de la educación* (Ferrero, 1998), que con su método de la instrucción, planteó que la disciplina de poco servían cuando el "…interés falta, o se ha convertido en contrariedad, no puede ser substituido por ninguna disciplina" (Herbart, 1935: 126).

Otros pedagogos como Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Clapàrede (1873-1940), Célestin Freinet (1896-1966), John Dewey (1859-1952) consideraron al interés como una de las bases para que se produjera el aprendizaje, en tanto que Émile Durkheim (1858-1917) hizo reflexiones sobre la importancia de implantar en el niño, lo que llamó la *sed de saber*. Cada uno de estos pedagogos, hizo propuestas metodológicas para interesar a los alumnos dentro del aula.

Plantear una problemática del *desinterés por conocer* que presentan algunos alumnos de la EB-UAQ, es sólo actualizar una situación que se ha presentado en la educación desde hace mucho tiempo. La educación escolarizada se ha tomado como la plataforma de desarrollo y progreso en la modernidad, se deposita en esta institución la confianza de transformar a los niños, sin que medie un verdadero diagnóstico de lo que ocurre en ellas. Por eso es importante recordar lo que Durkheim (2004) escribió:

> La educación usada en determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales (2004: 115).

La educación debe ser vista como un fenómeno histórico (diacrónico) y a la vez detenerse para verla como un problema actual (sincrónico) (Ferrero, 1998).

Lo que lleva a reflexionar sobre la historia de la educación escolarizada en occidente, y recordar que la escuela busca los ideales de justicia e igualdad entre sus estudiantes, además de haber prometido a través de los siglos la movilidad social. Para Ferrero (1998), esto ha volcado sobre la educación escolarizada un problema, que se muestra en una dialéctica, donde por momentos hay encuentros y desencuentros de estos dos factores:

- los objetivos institucionales para cubrir las necesidades sociales, con una visión pragmática;
- visto desde la subjetividad de aquellos que hacen uso del servicio educativo, que piensan que al ir a estudiar, van a hacer realidad sus aspiraciones personales.

Investigar lo que significa *desinterés por conocer* en algunos estudiantes, invita a tener una mirada desde la Pedagogía, Sociología, Psicoanálisis y Psicología Social, buscando tener una comprensión más global sobre este fenómeno educativo (Coll, 1999), que se presenta de manera cotidiana dentro de las aulas de la EB-UAQ, Plantel Sur una de tantas instituciones educativas donde se produce.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. El interés del alumno como uno de los centros de la acción educativa

Si el objeto no despierta el interés del alumno,
traerá esto malas consecuencias,
que se agitarán en torno suyo.

Johann Friedrich Herbart

En el transcurso de la historia de la educación escolarizada en occidente, se encuentran ejemplos de cómo se debía educar a los jóvenes, la intención de varios pensadores era con una visión humanista dejando que los educandos se desarrollaran bajo un ambiente apacible, siempre con la intención de forjar un mejor porvenir para ellos. Muestra de esto, son las posturas de Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Juan Amós Comenio (1592-1670) y Juan Jacobo Rousseau (1712-1778).

Sus planteamientos buscaban establecer métodos que contrarrestaran problemáticas que se vivían en las escuelas de su tiempo. Escribió Comenio en su *Didáctica Magna* (2009), como Lutero en el año de 1525 hizo un exhorto a las ciudades del Imperio para que en las escuelas que se crearan para los niños y los jóvenes tuvieran un método:

> *…mediante el cual, no sólo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, se les atraiga con toda suerte de estímulos*; y conformes dice *que no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera* (2009: 37).

Se preguntó Comenio (2009) que en dónde estaba ese método suave, ya que se había seguido un método duro que provocaba horror a las letras en los jóvenes, haciendo que se fueran a talleres de artesanos (2009: 38).

Lutte (1991), narró como en las instituciones educativas a finales del siglo XIX se mantenía una disciplina muy estricta, los jóvenes debían obedecer ciegamente, de no hacerlo o mostrarse rebeldes, se adoptaron medidas de disciplina militar: se les daba órdenes con silbatos, los estudiantes se alineaban en filas y de no acatar órdenes podían ir a prisión. Estos

métodos que son considerados actualmente como brutales, eran utilizados desde el siglo XIII como algo cotidiano y beneficioso dentro de las escuelas (Bowen, 1979: 439).

La disciplina rígida, con formas de violencia física para educar a los jóvenes, muestra el sometimiento y el exacerbado poder de los educadores sobre sus estudiantes, lo que permite vislumbrar tensiones y conflictos que se producían entre dos grupos generacionales: educadores y alumnos (Bowen: 1979: 443).

Es a mediados del siglo XIX y a principios del siglo XX que surge una generación de pedagogos que ponen en el centro de sus disertaciones teórico-metodológicas, propuestas para entender el desarrollo psicológico del niño para que aprenda y las repercusiones que tiene el interés por aprender (Crahay, 2002).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952) Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Clapàrede (1873-1940) y Célestin Freinet (1896-1966) expusieron en sus teorías cual sería el origen del desarrollo del niño. A partir de ahí se ubican, en gran medida, los fundamentos que tiene sus propuestas metodológicas para trabajar con los intereses de los estudiantes.

Haciendo contrapeso ante esta mirada de trabajar dentro del aula con los intereses del estudiante, Émile Durkheim (1858-1917) expuso en sus reflexiones sobre educación, que en cada sociedad se establece un ideal de hombre, desde donde se ubican los fines que tiene la educación que el Estado debe impartir, y que las generaciones de adultos transmitirán a los más jóvenes, teniendo como uno de sus pilares la autoridad que encarna el educador sobre el educando.

Esta revisión de autores permite hacer una reflexión final sobre la importancia que tiene tomar en cuenta el interés de los estudiantes, sin dejar de analizar el contexto que rodea el trabajo educativo que se realiza en el aula.

2.1.1. Johann Friedrich Herbart

Es hasta el siglo XIX que Johann Friedrich Herbart (1776-1841) uno de los pedagogos más influyentes en la educación escolarizada de occidente, logró hacer análisis y

sistematización de una gran cantidad de problemas pedagógicos, entre ellos el interés por conocer de los niños.

Larroyo (1976) refirió que Herbart, en sus libros expuso que el interés es fundamental para que la enseñanza sea fecunda, en el niño había que depositar el gusto por la verdad, la belleza y el bien. En el método de la instrucción eran considerados básicos los intereses a la par que las representaciones para que los estudiantes aprendan, es así como se separó de los pedagogos de su época que buscaban a través del juego interesar a los niños (Compayré, 1996).

La instrucción sentaba sus bases en una multiplicidad de intereses (*vielseitigkeit des interesse)* (Konstantinov, Medinskii y Shabaeva, 1985; Compayré, 1996), unos dirigidos a la vida social (simpático, social y religioso) y a la realidad circundante (empírico, especulativo y estético).

El interés (*die interesse)* viene a ser el gusto que se toma por una cosa, la cual llama la atención, la curiosidad y la vida del espíritu de los alumnos; "pero cuando este interés falta, o se ha convertido en contrariedad, no puede ser substituido por ninguna disciplina" (Herbart, 1935: 126).

Como es en el método de la instrucción, en donde el maestro tiene la posibilidad generar el interés en el estudiante, Herbart (1935) reflexionó sobre tres cosas que se interrelacionan en el proceso de la instrucción: el maestro, el alumno y el objeto. Propuso acciones que debía seguir el maestro:

> Si el objeto no despierta el interés del alumno, traerá esto malas consecuencias, que se agitarán en torno suyo. El alumno tratará de substraerse al trabajo; callará, o dará respuestas falsas: el maestro le negará en absoluto el auxilio que podía prestarle; le obligará como puede a reflexionar, a trabajar, a prepararse, a aprender de memoria, a disponer en trabajos lo malamente aprendido, etc. Cesará la exposición propiamente dicha, o se perderá al menos la conexión: faltará el buen ejemplo que debía dar el maestro: el ejemplo de leer, pensar, escribir abismado en el objeto. Y, sin embargo, este ejemplo de concebir, exponer, unir a otros afines el objeto es precisamente lo más eficaz de una buena instrucción. El maestro debe darlo; el alumno, en cuanto pueda, seguirlo; el maestro debe hábilmente ayudarlo en esto (Herbart, 1935: 95).

Se vuelve relevante como Herbart reconoció, la importancia que tiene el contexto que se produce en el aula, pues son fundamentales las experiencias que traen consigo como recuerdos los estudiantes, por eso: "La palabra interés tiene pues doble sentido, ya que es el interés el que evoca las antiguas ideas, el que llama a las nuevas y finalmente determina el movimiento del espíritu" (Compayré, 1996: 37), abriendo paso al sentimiento de la curiosidad.

En la instrucción, el maestro debía estar atento sobre aquello que sabe su alumno del objeto, es lo que denominó la *instrucción analítica*, para que después se produzca la *instrucción sintética*. En esta última, se buscaba lograr una conexión entre los pensamientos del estudiante que proceden de su experiencia anterior a sus clases y las cosas nuevas que ofrece el maestro (Herbart, 1935: 96).

2.1.2. John Dewey

Rodeado del contexto socio-histórico de expansión territorial, económica y demográfica que se dio en Estados Unidos en el siglo XIX, el filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), incursionó en temas que tenían gran importancia en la sociedad dúctil y permeable en que vivía, producto de la gran movilidad económica y política que tenía en ese momento Estados Unidos. La producción teórica de Dewey, abarcó aspectos como el arte, lógica, ética, democracia/política y en especial sobre la práctica pedagógica.

Haciendo contra argumentos a la postura de Herbart sobre el método de la instrucción, Dewey (2004) hizo descansar su postura pedagógica en la filosofía que se denomina naturalista (Reale y Antiseri, 1988). Postuló Dewey, que la enseñanza debía darse por la acción (*learning by doing)*, en una continua reconstrucción y reorganización de la experiencia. La enseñanza para Dewey debe llevar a los sujetos a una mejoría permanente, donde puedan resolver con eficacia problemas que se les presenten de manera cotidiana en su vida actual y futura (Crahay, 2002, Gadotti, 2004, Reale y Antiseri, 1988).

Esta forma de pragmatismo la denominó Dewey como *instrumentalista* (Abbagnano y Visalberghi, 2005) porque le da un valor instrumental al conocimiento, para que el sujeto pueda resolver los problemas que se le presentaban en su realidad inmediata. Por ello

propuso un método de investigación que debía llevarse dentro de la enseñanza; este tiene cinco etapas:

1. La *búsqueda* que parte de la experiencia en curso del sujeto, ante una necesidad generada por una problemática que origina incertidumbre en la realidad del niño; se producen las primera hipótesis o líneas de solución.

2. La *intelectualización* donde se hace una toma de conciencia, mediante el raciocinio se analiza la problemática.

3. Continúa la *observación* y *experimentación,* donde se recaban todos los datos disponibles.

4. Lo siguiente es la reelaboración de hipótesis, para volver a construir nuevas ideas que lleven a la solución del problema.

5. A partir del momento anterior, se *verifican,* sometiendo las soluciones encontradas a la realidad, esto es, llevando a la *acción* como prueba final de las propuestas que surgieron de la investigación.

Es así, que tanto el pensamiento como el conocimiento del sujeto tienen fines prácticos, que le permiten ordenar una realidad que le genera incertidumbre por lo confuso e indeterminada que es (Crahay 2002, Abbagnano y Visalberghi, 2005).

En la escuela, se debe dar oportunidad a los estudiantes de investigar aquellos aspectos de la realidad que les cause incertidumbre, con ello el niño sigue sus propios intereses vitales, además de proveerle de un método sistematizado de pensamiento cercano a los procesos de investigación científica.

De manera inmediata, Dewey (2004) resolvió el obstáculo que representa que el maestro sea quien genere el interés del niño dentro del aula. Escribió: “Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse” (2004:96).

Así es como se mueve el interés del sujeto hacia los objetos percibidos o imaginados. Planteó Dewey (2004) desde el origen etimológico de la palabra interés, que este es lo que está *entre* dos cosas, que de otra manera estarían distantes, el sujeto y el objeto a estudiar.

Cuando alguien tiene una actitud de interés se genera la "absorción del yo en un objeto" (Dewey, 2004: 113), que se manifiesta con conductas como el compromiso, la preocupación, expectación, previsión y motivación, estando siempre presentes la voluntad y las emociones.

Los objetos de estudio tienen que partir de las preocupaciones del estudiante dentro de sus actividades como un ser social, capaz de reconstruirlas para enriquecer la conciencia social que lleve a unas relaciones sociales más igualitarias.

Si la enseñanza no se funda en este interés real, la práctica educativa se vuelve trabajo forzado: los alumnos se ven obligados a responder las exigencias que provienen del maestro. En tanto que se produce el interés, siempre está el esfuerzo constante del sujeto, aun cuando aparezcan obstáculos para dilucidar el problema que se está investigando.

La voluntad es el motor del esfuerzo, que permite a los sujetos ser perseverantes, siempre ligada a una disposición deliberada y consciente. La voluntad de un sujeto se sostiene, si conoce cuales son los fines que tiene las actividades que realiza y una planeación sobre lo que está haciendo.

> La disciplina significa el disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos significa estar disciplinado… (Dewey, 2004:116).

Por ello, la disciplina y el interés son aspectos fundamentales en la aplicación del método, ambos están presentes desde el inicio de planeación de las actividades dentro del aula: una problemática que genere incertidumbre al alumno y la organización de los medios y recursos con los cuales se van a lograr encontrar las soluciones del problema que se planteó.

2.1.3. Édouard Claparède

Pedagogo y psicólogo suizo Édouard Claparède (1873-1940) fundó, junto con Bovet y Ferrière, en Ginebra en 1912 el *Instituto de Ciencias de la Educación "J.J. Rousseau"*. Institución que se dedicó a trabajar aspectos de la psicología aplicada a la educación y experimentación pedagógica

Seguidor Claparède de las propuestas de Dewey, consideró que el pensamiento tenía tres fases:

- Pregunta
- Hipótesis
- Control o verificación (Crahay, 2002).

Los procesos mentales los consideró desde su significación biológica, es así que el pensamiento servía como una herramienta de adaptación, una parte funcional de utilidad para la acción presente y futura para la vida.

El niño tiene potencialidades que le vienen de la naturaleza, por lo que hay que organizar la enseñanza desde un profundo conocimiento de las necesidades y los intereses que ya trae consigo. Consideró Claparède que los niños tenían diversos tipos de inteligencias infantiles (Larroyo, 1976). Por ello, proclamó la necesidad de una educación individualizadora, con una propuesta de la *escuela a la medida,* había una determinación de aptitudes en el niño que tenía que repercutir en la carrera que iba a estudiar (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

Postuló que la verdadera enseñanza es aquella que crea en el niño comportamientos que le permitan satisfacer sus múltiples intereses, *"*La educación funcional es la que toma la necesidad del niño, su interés de alcanzar su objetivo" (Crahay, 2002:70). Para fundamentar su propuesta construyó una serie de leyes de la psicología funcional, entre ellas se encuentran:

> Ley de la necesidad.
>
> Toda necesidad tiende a provocar reacciones capaces de satisfacerla. Corolario: La actividad siempre es suscitada por una necesidad (es decir, una ruptura de equilibrio).

> Ley del interés.
>
> Toda conducta es dictada por el interés, es decir, toda acción consiste en alcanzar el fin que nos importa en el momento considerado.
>
> Ley del interés momentáneo.
>
> A cada instante, un organismo actúa siguiendo la línea de su mayor interés (Crahay, 2002:72).

Si no se toman en cuenta las necesidades e intereses del niño en su enseñanza, lo que trae consigo es, desde el punto de vista de Claparède, "bajo rendimiento, un rendimiento no proporcional al esfuerzo realizado; y luego la frustración" (citado por Crahay, 2002:73).

2.1.4. Ovide Decroly

Después de estudiar medicina en Bruselas, Ovide Decroly (1871-1932), continuó sus estudios en neurología y psiquiatría en Berlín y París. De regreso a su natal Bélgica, inició trabajos con niños que presentaban retraso mental en una clínica neurológica. Más adelante abrió una escuela para niños regulares.

Admirador de Dewey y seguidor de la postura pedagógica y psicológica de la escuela de Ginebra, es a partir de éstas que construyó su metodológica didáctico-pedagógica que descansaba en conceptos tales como *globalización, necesidades, intereses y centros de interés.*

Consideró que el niño tiene una forma de percibir la realidad como una totalidad, *globalizada,* ligada a las necesidades e intereses de los niños. Postuló toda una teoría sobre las necesidades e intereses (Larroyo, 1976).

En el niño como ser bio-psíquico, sus intereses están para satisfacer las necesidades fundamentales de todo ser humano:

- necesidad de alimentarse
- necesidad de luchar contra la intemperie
- necesidad de defenderse contra los peligros (Crahay, 2002)

- necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorarse (Abbagnano y Visalberghi 2005).

Ligados a estas necesidades, los intereses son muy variados, por lo que "Decroly elaboró un plan de estudios que debía guiar la acción de los docentes de acuerdo con el movimiento natural de la curiosidad y las tendencias de los alumnos" (Besse, 1996: 87). Así nacieron los *centros de interés* que con un enfoque globalizador, permitían al niño aprehender sin tener que fragmentar los objetos. La realidad es percibida por los niños como un todo, a esto, denominó percepción sincrética (Crahay, 2002, Abbagnano y Visalberghi, 2005).

Los educadores también se apoyaban en el juego como una herramienta asociada a las características naturales de los niños. Se transforma la escuela por la vida para la vida.

> …la enseñanza global excluye de la escuela de Decroly las materias tradicionales que, por otra parte, se presentan en un orden parcialmente diverso: como con Dewey, la historia (asociación en el tiempo) y la geografía (asociación en el espacio) adquieren una importancia mayor, al igual que las actividades expresivas (lenguaje, dibujo, música, etcétera). Por lo que respecta a la observación Decroly entiende en la manera más activa posible, casi como exploración del ambiente, y no según el módulo más bien pasivo de las viejas lecciones intuitivas o "lecciones de cosas" (Abbagnano y Visalberghi, 2005: 669).

Este eje de programas podía ser interrumpido, si existían motivos espontáneos por eventos fortuitos en la realidad del niño: la muerte de un animal, accidentes, hielo, etc.; así como hechos distantes: guerra, epidemias, temblores en un país extranjero. En el *centro de interés* se organizaba un plan general de estudios flexible, donde partían tareas colectivas, siempre pensando en las necesidades de los niños y sus intereses.

2.1.5. Maria Montessori

Primer mujer médico de Italia, bióloga, antropóloga y doctora en filosofía, Maria Montessori (1870-1952) produjo una renovación pedagógica en Europa, a principios del siglo XX, a la cual denominó ella misma "científica".

Su método tuvo como fundamento el naturalismo, consideró que el niño expresa un carácter explosivo, que se manifiesta en el ímpetu con que realiza sus actividades.

> En los embriones de los mamíferos, y por consiguiente en la de los hombres, el primer órgano que aparece es el corazón, o mejor dicho, lo que será el corazón con el tiempo: una vesícula que súbitamente se pone a pulsar con orden, siguiendo un ritmo establecido, batiendo dos veces en el mismo período de tiempo empleado por el corazón materno. Y siempre continuará el ritmo sin paro alguno, porque es el motor vital que auxilia a todos los tejidos vivos que se van formando, facilitándoles los medios necesarios para la vida.
>
> …cuando el nuevo ser está formado, es un huevo espiritual con un depósito de guías misteriosas, las cuales dan lugar a los actos, caracteres y labores, es decir, a las funciones del ambiente exterior (Montessori, 1985: 43-44).

Ante esta postura, creyó que el niño es *autoeducable* en ambientes propicios para que realice actividades libres, donde la espontaneidad del niño sea la constante. Para que el ambiente sea idóneo, se requiere de espacios y muchos materiales adecuados, que le van a permitir el contacto con el mundo sensible, que es base del juicio y del raciocinio (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

Este material debe tener la particularidad de ser autocorrector y que facilite el estudio de diversas materias: material para los ejercicios de la vida práctica, sensorial, lingüístico, matemática (Crahay, 2002). Para que surjan todas aquellas "guías misteriosas" que están contenidas en el niño, es indispensable que el maestro reduzca sus intervenciones en el salón:

> La figura del maestro ha sido una de las innovaciones que han despertado mayor interés y discusión: es el maestro pasivo, que destruye ante el niño el obstáculo de su propia actividad, que se complace en borrar su propia autoridad para desarrollar la actividad del niño y que se muestra plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo y progresar sin atribuirse el mérito a sí mismo (Montessori, 1985:175).

De acuerdo a Montessori, la escuela tiene que cambiar, sus propuestas apoyadas por sus seguidores han logrado construir materiales no sólo para preescolar y primaria, sino también para nivel de secundaria.

2.1.6. Célestin Freinet

Hijo de campesinos, Célestin Freinet (1896-1966) empezó a trabajar como maestro adjunto en una escuela, donde introdujo una imprenta, con la cual inició la construcción de lo que denominó "técnicas", que fueron el pretexto para que los niños se expresaran y

comunicaran, “la libre expresión de los niños es la piedra de toque del método pedagógico” (Crahay, 2002:74).

Con una visión naturalista, consideraba que los niños tenían un impulso vital que los llevaba a vencer obstáculos, trabajaban en proyectos o se estimulaban los intereses particulares para que el alumno avanzara con persistencia:

> La escuela debe sentir y respetar ese interés y ese ritmo, aunque no coincida con las normas pedagógicas que hubiéremos previsto; dejaremos que el niño escoja su actividad dentro del marco de actividades de la comunidad, contentándonos con ayudarle en sus esfuerzos, a avanzar con éxito hacia la maestría y perfección (Freinet, 1984: 86).

El interés se vuelve motor para que los niños trabajen en sus actividades cotidianas, por ello resulta indispensable que el maestro no desaliente las actividades que el niño quiere realizar para lograr su objetivo.

2.1.7. Émile Durkheim

Sociólogo de origen francés, Émile Durkheim (1858-1917) instauró una teoría y método para estudiar a la sociedad; conceptos como hecho social y conciencia colectiva son fundamentales en su obra. Esto vino a revolucionar la forma en que se trataba de investigar lo que ocurría en el entorno social. Investigaciones sobre la división social del trabajo y el suicidio van marcando las pautas metodológicas que debe tener una ciencia como la sociología; además consolidan su propuesta teórica, que después trasladó a sus aportaciones a la pedagogía.

El concepto de la conciencia colectiva permite reflexionar sobre lo ilusorio que es pensar que sólo modificando los métodos es posible cambiar la educación. Cuando “la educación es expresión de toda una sociedad y no se puede transformar sustancialmente sin un esfuerzo simultáneo por cambiar hasta las fibras más recónditas de la sociedad” (Abbagnano y Visalberghi, 2005: 676).

La educación dentro de una sociedad en un momento determinado, está fundamentada en las creencias y sentimientos comunes que tienen sus miembros, con ellos los adultos socializan a los niños. Para Durkheim (2004) cada sociedad ha forjado un ideal del hombre, que llega a las generaciones más jóvenes por las acciones que ejercen de manera

incesante los adultos que los rodean. Dentro de la sociedad donde el niño crece existen fines educativos que se consideran de suma importancia, es así que el niño (individual) recibe ideas, sentimientos y hábitos para que viva en armonía con su medio.

El niño es un ser egoísta, desligado del grupo social, por lo que se le debe imponer moralidad, sed de saber y razón (Crahay, 2002). Entre los agentes más importantes de ejercer acciones para desarrollar en los niños estados físicos, intelectuales y morales son los padres y el maestro. En su obra *La educación moral* (2001), Durkheim planteó la necesidad de imponer una moral que lleve al individuo buscar fines impersonales y generales, donde sus intereses particulares queden a un lado: "Hay que arrastrar a los individuos hacia el logro de grandes fines colectivos a los que puedan ligarse; es preciso hacerles amar un ideal social en cuya realización puedan trabajar algún día" (2001:116).

La forma de imponer estos fines impersonales es a través de la disciplina, en especial dentro de la escuela, el maestro está a cargo de esta acción educativa, que además debe tener autoridad. La imposición de una moral a los más jóvenes, es para infundirles conciencia de las normas a las que debe ajustarse su conducta y el valor que tiene la colectividad a la que cada uno pertenece, favoreciendo también la autonomía (voluntad razonada), la reflexión y la elección (Aron, 1980).

2.1.8. Consideraciones sobre el interés del estudiante

Grandes pedagogos se preocuparon por reflexionar sobre el proceso educativo que se daba en las aulas, en especial, los que se describieron de manera sucinta párrafos arriba, centraron su esfuerzo en plantear métodos que tenían como uno de sus pilares fundamentales, el interés de los estudiantes, la diferencia estriba, en como concebían el origen del interés cada pedagogo, lo que hace que sus propuestas sean diversas.

En el método Montessori, el maestro tiene una función pasiva, es observador de cómo surge de manera innata en el niño el interés, por ser un sujeto *autoeducable*. Esta postura de las funciones del educador, no fue compartida por otros pedagogos, aun cuando tuvieron una visión naturalista del origen de los intereses del niño, Decroly planteó una guía para que las acciones de los maestros estuvieran de acuerdo con los intereses del niño, nunca el docente como un sujeto pasivo.

De igual manera Freinet y Claparède, expusieron como uno de los ejes del proceso educativo, que el maestro centrara las actividades de enseñanza en los intereses de los educandos. Aun cuando, estos dos pedagogos expresaron orígenes diferenciados del interés del niño, utilizando la palabra necesidad, en el caso de Freinet, o ley para Claparède, ambos coinciden en ver el trabajo del maestro como algo central.

De igual manera, Herbart y Dewey, colocaron en sus métodos al maestro como centro de las actividades educativas que tenían como fundamento el interés del estudiante. La concepción del origen del interés que presentaron en sus teorías, estos dos filósofos, son consideradas para esta investigación como básicas para su sustento teórico.

Herbart, le dio un doble sentido a la palabra interés, primero ubicada en los recuerdos del estudiante, representaciones que hacen un llamado a las nuevas ideas, produciendo "el sentimiento de la curiosidad, de viveza y de vida del espíritu" (Compayré, 1996: 37). Lo que permite que el educando sea perseverante ante aquello que le suscita curiosidad o expectación, algo existe *entre* el sujeto y aquel objeto que quiere conocer, así como lo retoma Dewey al interés desde su origen etimológico, aquello que está *entre* dos cosas, que de otra manera estarían distantes, el sujeto y el objeto a estudiar.

La voluntad de los educandos, es movida a través de actitudes que también expresan sentimientos en ocasiones no percibidos, como alegría, curiosidad, aversión o angustia. En todos estos sentimientos hay recuerdos, conocimientos o creencias, que llevan al educando a actuar de una forma determinada (Camps, 2011: 28). Las conductas que pueden observarse pueden ser de disposición o no al trabajo que implica llegar a conocer algo.

Los recuerdos, conocimientos o creencias, están presentes no sólo en el sujeto, sino que están presentes en lo social, Dewey concebía una relación dialéctica entre lo psicológico y lo social (Crahay, 2002: 64), pues hay una constante interacción entre el sujeto y su entorno. Los conocimientos y creencias están en la *conciencia colectiva* de una sociedad, es origen de la *conciencia individual*, nos dice Durkheim. En esta gran amalgama de conocimiento y creencias, surgen los fines de la educación escolarizada, la formación de un ideal de hombre, que tienen que ser transmitidos a los educandos, uno de estos ideales, es que tenga *sed de saber*.

Entre las *representaciones colectivas* de una sociedad y las *representaciones individuales* de un sujeto sobre el interés por conocer, dependen de la situación en que está en ese momento, el conjunto de la sociedad. Esto lleva a generar preguntas ¿qué *representaciones colectivas* se tiene sobre educación escolarizada en nuestra sociedad? ¿Qué *representaciones individuales* tienen los estudiantes sobre las actividades educativas que se realizan dentro de un aula? ¿el interés por conocer o la *sed de saber* son parte de las *representaciones individuales* de los estudiantes? o ¿de los maestros?

2.2. Una mirada, una escucha al otro-adolescente

La juventud de hoy está corrompida hasta el corazón.
Es mala, atea y perezosa.
Jamás será lo que la juventud ha de ser,
ni será capaz de preservar nuestra cultura.

Inscripción grabada en una tablilla babilónica del siglo XI a. de C.

Los sujetos en los cuales se centra esta investigación, tienen su momento de desarrollo en la adolescencia, los jóvenes que cursan la educación media superior, su edad oscila entre los 15 y 19 años, sus características bio-psico-sociales son diferentes a los niños, grupo de edad con el que trabajaron la mayoría de los pedagogos que han propuesto métodos donde se ha incluido el interés como centro de las estrategias de enseñanza del maestro dentro del aula, a excepción de Herbart quien trabajó como maestro con estudiantes de diversas edades, preceptor de niños, profesor de matemáticas, filosofía y pedagogía con jóvenes a nivel universitario.

La adolescencia, como etapa de la juventud, ha sido analizada y descrita por una gran cantidad de investigadores. Los discursos que han vertido a lo largo del tiempo para delimitar qué es la juventud y la adolescencia son diversos: históricos (Ariès, 1987), (Lutte, 1991), (Morch, 1996), sociológicos (Bauman, 2007, 2008), (García Canclini, 2004, 2006) antropológicos, (Saraví, 2009), psicológicos y psicoanalíticos. Todos ellos muestran las características de este periodo de la vida.

Por supuesto que, los diferentes planteamientos que se han escrito sobre juventud y adolescencia tienen que ser contextualizados dentro de la época histórica que fueron

desarrollados (Lutte, 2008 y Morch, 1996), por ser ambos términos constructos sociales y dependientes del contexto que los rodearon para ser entendidos.

Ante la vasta producción teórica que existe sobre juventud y adolescencia, en este capítulo no se abordan todos las teorías arriba enumeradas, sólo se analizan algunas posturas psicológicas y psicoanalíticas que estudian la adolescencia.

Este recorte teórico se debe a que los jóvenes que cursan preparatoria, sujetos de estudio en esta investigación, se ubican dentro de la adolescencia. El Instituto mexicano de la juventud (IMJ) designa como joven, a las personas que están dentro del rango de edad de 12 a los 29 años, desprendiéndose de ahí por razones fisiológicas y consideradas también psicológicas o psíquicas a la adolescencia, que algunos teóricos la ubican de los 12 a los 18 años.

Primero se hace una descripción del trabajo del psicólogo G. Stanley Hall (1844-1924) que abordó la adolescencia como un objeto de estudio, igual que su discípulo Arnold Gesell (1880-1961), los libros de ambos son lecturas obligadas para investigadores y neófitos que estén interesados en conocer las características de las diversas conductas de un adolescente.

Enseguida se da un salto hacia las diversas posturas psicoanalíticas, que también se dedicaron a investigar sobre la adolescencia, Sigmund Freud (1856-1939) explicó el desarrollo psicosexual, donde describe la etapa genital que corresponde a la adolescencia. Entre las primeras psicoanalistas que se dedicaron a trabajar la niñez y la adolescencia se encuentra Anna Freud (1895-1982), quien junto con Heinz Hartman (1894-1970) fundaron lo que se denominó la Psicología del yo. Dentro de esta escuela psicoanalítica se analizan los trabajos de Erik Erikson (1902-1994) y de Peter Blos (1904-1997), considerados pilares del desarrollo teórico del concepto de adolescencia.

También se aborda en este apartado a la Escuela inglesa, postura psicoanalítica desarrollada por Melanie Klein (1882-1960), quien trabajó en la clínica con niños. Estudiosos en Argentina de la teoría psicoanalítica kleiniana: Arminda Aberastury (1910-1972) y Mauricio Knobel (1923-2008), construyeron un acercamiento teórico sobre la

adolescencia, que fue y sigue siendo difundido ampliamente. Su libro denominado *La adolescencia normal* (Aberastury, 2000), es utilizado constantemente como soporte teórico en investigaciones y apoyo bibliográfico para capacitación docente.

Se continúa con las posturas sobre adolescencia de Francoise Dolto (1923-1988) y Maud Mannoni (1908-1998), ambas psicoanalistas francesas muy cercanas al trabajo de Jaques Lacan (1901-1991). Lo interesante de estas autoras, es que tienen trabajos dedicados a las problemáticas que presentan niños y adolescentes en ambientes escolares, lo que les permite hacer críticas y propuestas a lo que ocurre en el contexto educativo.

En especial Francoise Dolto (2009) exhortó a que los educadores escucharan a los niños y jóvenes sobre sus intereses particulares dentro del aula. Simultáneamente a sus planteamientos, es necesario preguntar: ¿a quién se va a escuchar? ¿quién va a escuchar? ¿desde qué conceptualización de sujeto? ¿qué mirada guiará la escucha?

La propuesta de investigación de esta tesis, es tener una mirada hacia el joven, desde lo que planteó Merleau-Ponty (1957): el hombre como un sujeto activo en el mundo, en constante interacción entre lo intersubjetivo y lo subjetivo, estar-en-el-mundo. La subjetividad es posible capturarla en el discurso, lugar donde emergen las significaciones que le da el sujeto a su actuar. El discurso como una vía de intervención para tener una aproximación a eso que se ha denominado, dentro de esta investigación como *desinterés por conocer* de jóvenes en el aula.

2.2.1. Adolescencia como etapa de la vida

A través de la historia de las sociedades occidentales, se ha construido la etapa de la vida llamada juventud y dentro de ella, lo que se denomina adolescencia (Lutte, 2008: 1, Morch, 1996:80). De esa afirmación se puede colegir que se desprende una cierta concepción de un periodo de vida que transitó y sigue transitando por diversas significaciones en el devenir humano. Al respecto, Lutte se remitió a condiciones históricas de la concepción de juventud para plantear cómo, en los diferentes momentos históricos, se produjeron diversas conceptualizaciones que marcan y organizan modos de vida para ellos. Un ejemplo lo expuso Lutte (2008), cuando mencionó que entre el 193-192 antes de Cristo fue aprobada la *lex pleatoria* en Roma, en ella se prohibía a los jóvenes menores de 25 años disponer de sus

bienes, unos diez años más tarde con la *lex Villa annalis* se les limitó su participación para acceder a cargos políticos.

La justificación a la aplicación de dichas leyes fue la protección de los jóvenes (Lutte, 2008), bajo esa misma tónica de cuidado y protección, se escolarizó a los jóvenes en la época en que surgió la burguesía. En ambos casos, una consecuencia sombría para los jóvenes fue que los dejó fuera de la toma de decisiones importantes dentro de sus sociedades. Se ve como la aplicación de normas jurídicas en la época romana, puso fuera a los jóvenes de actividades económica-políticas. Exclusión que con sus diferencias socio-históricas impera hasta la fecha.

Siglos después, las formas de sujeción de los jóvenes alcanzan a la educación. Cuando se institucionalizó la educación para jóvenes en el siglo XVI (Yáñez Delgado, 1986), se concentró a los jóvenes dentro de un espacio físico, bajo determinadas reglas institucionales.

Los *Gimnasios* o *Gymnasiem* en Estrasburgo en 1538, eran instituciones educativas que estaban dirigidos a las clases acomodadas (Bowen, 1979). Se iniciaba a los siete años en el nivel de *junior,* se enseñaba latín en los primeros grados, luego gramática para después pasar a la lectura de los latinos clásicos, se agregaban materias como matemáticas, aritmética, astronomía e historia, para continuar estudios en la academia. Todo lo anterior visto desde la nueva fe evangélica reformada.

Conforme evolucionó la escolarización de los jóvenes a través de los siglos, se acompañó de posturas ideológicas y teóricas como la pedagogía. Herbart (Compayré, 1996) tuvo una gran influencia en la búsqueda de mejorar la enseñanza en las escuelas, su propuesta no sólo incluía un método pedagógico, sino también un acercamiento psicológico de lo que ocurría en el estudiante.

A principios del siglo XX, Stanley Hall (1844-1924) fue el psicólogo que abordó el desarrollo del niño y del adolescente como un objeto de estudio. Realizó una gran cantidad de observaciones de jóvenes, produciendo libros como *Adolescence – Its Psychology And Its Relations To Phisiology, Sex, Crime, And Religion (1931),* texto multicitado por psicólogos y psicoanalistas.

En dicho libro, dio cuenta Hall (1931) de los métodos científicos que lo acercaron al conocimiento de la etapa de desarrollo del joven: cuantificación sobre datos observables en el crecimiento de los jóvenes entre 13 y 18 años, se muestran en tablas a lo largo de su obra. Estos datos estadísticos los interpretaba Hall (1931) desde la teoría de la evolución, afirmando que "el organismo individual, en el transcurso de su desarrollo atraviesa etapas que corresponden a aquellas que se dieron durante la historia de la humanidad" (Muss, 2007: 22). Desde esta explicación, se pasa en la adolescencia por un primitivismo animaloide, un salvajismo hasta llegar a la civilización que sería la madurez.

Esta misma línea de investigación y postura teórica, la continuó su discípulo Arnold Gesell (1880-1961), quien escribió una amplia producción bibliográfica, en especial su libro *El adolescente de 10 a 16 años* (1987). Esta obra la basó en observaciones sistematizadas de los jóvenes y las conclusiones a las que llegó están apoyadas en la teoría de Darwin.

Al igual que su maestro, cuantificó con innumerables observaciones a jóvenes, muchos de los aspectos que están involucrados con el desarrollo de los adolescentes, como los amigos, la familia, la escuela, cuidado personal, rutina, emociones, el yo en crecimiento, relaciones interpersonales, actividades e intereses, vida escolar, sentido ético y visión filosófica.

Ambas teorías han sido fundamento, durante mucho tiempo, para que los maestros explicaran las conductas que tienen los jóvenes dentro de la escuela y, en especial, dentro del aula son considerados inmaduros, lo que lleva a que algunos maestros y directivos cotidianamente desestimen las conductas o comentarios que hacen jóvenes en el contexto escolar (Gimeno Sacristán, 2003).

2.2.2. Psicoanálisis y adolescencia

Otra de las disciplinas que se interesaron en analizar la adolescencia fue el psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939), dedicado al trabajo clínico, buscó dar una explicación teórica sobre lo ocurrido a sus pacientes adultos durante su infancia, la pubertad y adolescencia. Desarrolló la teoría psicosexual que le permitió, entre otras cosas, analizar la génesis de los desajustes emocionales que provocaban las diversas psicopatologías que observó en la clínica.

Freud tuvo una formación médica, y con ella inició su acercamiento a los conflictos emocionales de sus pacientes. En 1888 (Freud, 1976a) hizo un comentario sobre la pubertad: consideraba que es la etapa del desarrollo del ser humano donde se producen muchos cambios fisiológicos relacionados con la madurez sexual de los jóvenes. En 1895, él y Josef Breuer (1842-1925) afirmaron que:

> La mayoría, y las más importantes, de las representaciones combatidas por la defensa y convertidas poseen contenido sexual. Forman en buena parte la base de la histeria de pubertad. Las muchachas en crecimiento –de ellas se trata sobre todo- muestran muy diversa conducta frente a las representaciones y sensaciones sexuales que se les cuelan (Breuer y Freud, 1976: 255).

Se puede constatar con la cita, que Freud y Breuer (1976) por su formación médica y sus investigaciones en el psiquismo humano, a la adolescencia la circunscribían a su significado de crecimiento, como es el origen del latín *adolescere* que significa crecer, desarrollo (Rodríguez Castro, 2006). Breuer y Freud (1976) relacionaron los procesos fisiológicos propios de esta etapa de crecimiento con las características de las representaciones psíquicas que son revestidas libidinalmente en esta edad.

Esta acepción médica de adolescencia que tienen los escritos de Freud, permite explicar por qué en su texto de *Tres ensayos de teoría sexual (1905),* Freud utilizó la palabra pubertad cuando desarrolló teóricamente la etapa genital (Freud, 1976b). La intención de Freud para desplegar teóricamente lo que denominó etapa genital, no fue dar cuenta de las conductas que mostraban los jóvenes, sino que esta etapa entraba dentro del proceso de desarrollo psicosexual y constitución de la estructura psíquica de los sujetos en la consolidación de su elección de objeto y la trascendencia que tenía en su vida adulta.

Quienes se dieron a la tarea de construir teorías sobre la etapa de la adolescencia, son los seguidores del psicoanálisis, ya que era necesario plantearse explicaciones teóricas sobre las diversas patologías que se presentaban en jóvenes que eran atendidos en sus consultorios. Es así que, en 1922 Anna Freud (1895-1982) entró al movimiento psicoanalítico con un trabajo titulado *Fantasma y ensueños diurnos de un niño golpeado (*Roudinesco y Plon, 2008), siendo maestra de profesión se dedicó durante buena parte de su vida a implementar el psicoanálisis en la educación infantil.

El libro más importante que publicó Anna Freud es *El yo y los mecanismos de defensa (1936) (*Roudinesco y Plon, 2008), donde configuró las bases para que el yo, como instancia psíquica, fuera considerado el centro del trabajo terapéutico, y junto con la postura de Heinz Hartmann (1894-1970), propusieron a un yo capaz de ser autónomo y adaptarse a la realidad, por eso se le nombró a esta teoría posfreudiana: Psicología del yo. *(*Roudinesco y Plon, 2008)

Uno de los continuadores de esta postura teórica es Erik Erikson (1902-1994), quien creó un modelo biopsicosocial, denominado Teoría psicosocial, en ella, postuló al yo como una fuerza vital que es capaz de adaptarse.

No estuvo en contra de las etapas de desarrollo psicosexual de Sigmund Freud (oral, anal, fálica, latencia y genital), sin embargo, consideró que en cada una existe un conflicto psicosocial básico, el cual está entre lo positivo y negativo (Tabla 1):

Tabla 1. Etapas de desarrollo psicosocial

Etapa psicosocial	Período de desarrollo
Confianza básica *versus* desconfianza	Nacimiento – 1 año
Autonomía *versus* vergüenza y duda	1-3 años
Iniciativa *versus* culpabilidad	3-6 años
Laboriosidad *versus* inferioridad	6-11 años
Identidad *versus* difusión de la identidad	Adolescencia
Identidad *versus* aislamiento	Adultez temprana
Creatividad *versus* estancamiento	Adultez media
Integración del yo *versus* desesperación	Vejez

Fuente: Elaboración propia

Con esta visión teórica, Erikson publicó el libro *Sociedad y adolescencia* (1987), en este texto planteó la crisis de identidad que tienen los jóvenes al buscar integrarse a la sociedad.

Otro representante de la Psicología del yo es Peter Blos (1904-1997), amigo de Erikson y maestro particular de los hijos de Dorothy Burlingham, compañera de vida de Anna Freud.

Blos (1987) publicó el libro *Psicoanálisis de la adolescencia*, donde retomó, de manera más ortodoxa la teoría de desarrollo psicosexual de Sigmund Freud, aun cuando hizo algunas modificaciones. Las etapas pregenitales propuestas por Sigmund Freud, Blos (1987) las llamó niñez temprana, en tanto que la etapa genital le asignó el nombre de adolescencia, afirmando que en esta etapa se presentaba el conflicto para dominar los impulsos que provienen del inconsciente apuntalados en los cambios orgánicos.

Refirió Blos (1987) que existen diversas fases dentro de la adolescencia: preadolescencia –elección de objeto- adolescencia temprana, adolescencia propiamente tal, adolescencia tardía y postadolescencia, además hizo una reflexión sobre el yo visto desde la postura de Anna Freud y del medio ambiente que rodea el desarrollo del niño y del adolescente.

En contraste a la Psicología del yo, iniciada por Anna Freud y Hartmann, que daba un peso importante al yo y su capacidad de adaptación, en Inglaterra la psicoanalista Melanie Klein (1882-1960), otra posfreudiana, construyó nuevas conceptualizaciones para explicar las diferentes psicopatologías que se presentaban en su experiencia clínica, en especial con niños psicóticos. Planteó teóricamente, fundamentando en las relaciones de objeto con la madre, procesos psíquicos de "las primeras formas del yo, los estadios preedípicos y la prevalencia de los mecanismos de proyección e introyección en la primera infancia" (Tortosa, 1998: 495).

Klein estableció la posición depresiva y la posición esquizoparanoide, que junto con la noción de objeto le permitieron trabajar en la clínica con pacientes psicóticos. En el caso de la posición depresiva:

> …ilustra el hecho de que el desarrollo normal del niño presenta una analogía con el cuadro clínico de la depresión, que sirve para introyectar en el yo un objeto interno suficientemente bueno que permita superar el estado persecutorio (paranoide) propio de la pérdida de la madre como objeto parcial. Si el niño no logra ver a la madre como objeto

> total, y tampoco en la modalidad de clivaje entre el objeto bueno y el objeto malo, corre el riesgo de evolucionar hacia la psicosis (paranoia o depresión) (Roudinesco, Plon, 2008: 844).

Esta postura teórica es llevada a Argentina, Arminda Aberastury (1910-1972), la retomó para desarrollar una mirada sobre el proceso adolescente. Planteó que en la adolescencia se elaboran tres duelos:

1. "Duelo por el cuerpo infantil;
2. Duelo por la identidad y el rol infantil;
3. Duelo por los padres de la infancia" (Aberastury, Knobel, 2000: 143).

Lo que vuelve necesaria la elaboración del duelo que producen dichas pérdidas, el trabajo de análisis se hace indispensable para que el adolescente modifique interna y externamente sus relaciones de objeto, en especial la relación que tiene con sus padres. Si las condiciones para la elaboración de los duelos no se producen favorablemente, lleva al adolescente a conductas esquizoides.

En tanto Mauricio Knobel (1923-2008), presentó en el libro de *Adolescencia normal* (2000) la existencia de un *síndrome normal de la adolescencia.* La denominación de síndrome, es porque afirmó que la adolescencia es una entidad semipatológica. Enumeró un conjunto de conductas que en el desarrollo del adolescente deben ser considerados normales:

1. Búsqueda de sí mismo y de la identidad.
2. La tendencia grupal.
3. La necesidad de internalizar y fantasear.
4. Las crisis religiosas.
5. La desubicación temporal.
6. La evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.
7. Actitud social reivindicatoria.
8. Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.
9. Separación progresiva de los padres.
10. Constantes fluctuaciones de humor y estado de ánimo.

Características que son continuamente utilizadas en los libros de texto que son usados por maestros de diversas asignaturas para explicar a estudiantes que es la adolescencia. Lo que lleva a que varios jóvenes, mencionar cualquiera de estas características como parte de lo que dicen, es su manera de ser.

2.2.3. Adolescencia y escolarización

Las propuestas teóricas se han construido alrededor del concepto adolescencia que se han descrito arriba, en especial las que tienen una postura psicoanalítica, se han tomado como bibliografía para la capacitación de los maestros. Se tiene que puntualizar, que si bien la intención de los teóricos fue dar cuenta de las características de desarrollo más importantes que se presentan en la adolescencia, otros tenían el propósito de teorizar estados psicopatológicos de esta etapa de la vida y la técnica para su intervención clínica.

Es frecuente ver en los cursos de actualización y capacitación psicopedagógica de los maestros en servicio, la bibliografía básica sobre adolescencia de los autores arriba descritos y otros. Los coordinadores de los cursos los utilizan constantemente por la trascendencia que han tenido sus obras.

El problema surge en el momento en que estos teóricos de la adolescencia son utilizados por maestros y directivos para dar una explicación de las conductas de algunos jóvenes dentro aula, haciendo señalamientos que merodean las fronteras del discurso científico y el sentido común. No se realizan análisis de lo que ocurre en el contexto en que se produce el *desinterés por conocer*.

Se *cosifica* a jóvenes, aislando su conducta de *desinterés en conocer,* y se busca una explicación fuera del contexto, tomando como referencia conceptos sobre adolescencia. Generalizaciones que no abordan al sujeto concreto, perdiéndose la significación que tienen ciertas conductas de algunos jóvenes, al sólo denominarlas, *desinterés por conocer* en el aula.

Es por ello que resulta interesante la investigación sobre problemáticas escolares que realizaron las psicoanalistas Maud Mannoni (1923-1998) y Francoise Dolto (1908-1988). Su trabajo quedó patente en los libros *La educación imposible* (2005), *La primera entrevista*

con el psicoanalista (2009), ambos de Mannoni y Dolto en su texto *La causa de los adolescentes* (2004), y en el Prefacio que escribió para el libro de Mannoni *La primera entrevista en el psicoanalista* (2009). Ambas denunciaron problemas escolares que tenían algunos niños y adolescentes que atendían en el consultorio, sus trabajos se ubican entre las décadas de los años sesenta y setenta.

Dolto (2009) planteó dentro de sus conclusiones, que no hay tiempo en la escuela para que los niños hablen de sus intereses, no hay personas que los escuchen, entre estas personas que no escuchan está el maestro. Sostuvo enfática que en la escuela debe darse libre acceso a las iniciativas y curiosidades de los niños.

La estructura de la institución educativa que denunció Dolto (2009), como rígida en los años sesenta, por la falta de tiempo para escuchar a niños, continúa siendo algo cotidiano hoy en día: la escuela trata de lograr los fines que la constituyen, así vemos como las asignaturas, contenidos y tiempo estipulado en la escuela no deja espacio a la flexibilidad en horarios para escuchar las inquietudes de los jóvenes.

Mannoni (2009), también expuso en su libro *La primera entrevista con el psicoanalista,* que la educación estaba en serios problemas. Eran los años sesenta en Francia, y ya Mannoni (2009) exhibía como el maestro no podía ejercer bien su trabajo por la gran cantidad de niños que atendía por grupo, el contacto personal con cada uno de los niños era poco frecuente. Además, el maestro tenía que realizar acciones aisladas y constantemente guardaba las apariencias sobre su trabajo en el aula.

Una de las consecuencias de esta situación que estaba presente en la escuela, y que se sigue viva en las aulas hoy en día, es que el maestro, como lo expuso Dolto y Mannoni (2009) en aquellos años, ya no "intenta conocer a los niños sino, en el mejor de los casos, dispensarles en condiciones cada vez peores un saber que asimilan con una reticencia creciente" (2009: 131). Postularon ambas, la necesidad de que el maestro tenga una relación más cercana con los estudiantes.

Las relaciones interpersonales maestro-estudiante son indispensables para que la escuela logre sus objetivos, que son suscitar y desarrollar en el educando "un cierto número

de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política" (Durkheim, 2006: 47), y que bajo el resguardo del Estado, promete elevar la calidad de vida, a través de la alfabetización y el desarrollo de la personalidad (Popkewitz, 2000).

La educación tiene compromisos importantes con el educando, se preocupa:

> …por las condiciones de su desarrollo y la cobertura de sus necesidades, en la pretensión de ayudarle para que sea un individuo autónomo (aunque solidario) y libre (pero responsable), en el reconocimiento de sus derechos, junto a la preocupación por unas relaciones pedagógicas más humanizadas (Gimeno Sacristán, 2003: 222).

Algo está ocurriendo en los educandos, no se dan así las cosas, ya que priva en varios jóvenes el *desinterés por conocer* dentro del aula, como lo planteó Mannoni (2009)

Siguiendo a Dolto (2004), resulta importante escuchar las inquietudes de los jóvenes sobre lo que ocurre en la escuela y en especial en las aulas. El *desinterés por conocer* se produce sólo en algunos de los estudiantes, hay que acercarse a ellos, y escuchar lo que tienen que decir sobre la supuesta pérdida de interés para acercarse al conocimiento dentro de las aulas.

2.2.4. Resumen: Una mirada al joven preparatoriano

Merleau-Ponty (1985) planteó que el hombre es un ser activo en el contexto que lo circunda, las experiencias de vida que tiene de manera particular, siempre están en interacción con las experiencias de otros, por ello:

> La verdad no "habita" solamente en el "hombre interior", o mejor dicho, no hay hombre interior, el hombre es el mundo, y es en el mundo donde se conoce. Cuando vuelvo en mí a partir del dogmatismo del sentido común o del dogmatismo de la ciencia, encuentro no un foco de verdad intrínseca, sino con un sujeto consagrado al mundo (Merleu Ponty, 1957: IX).

Al joven preparatoriano, rodeado de un contexto institucional, no le son ajenas las diferentes situaciones que envuelven y atraviesan las actividades dentro del aula. Estas situaciones se manifiestan abiertamente, por ejemplo, se le comunica a los alumnos los contenidos programáticos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, indicaciones que norman la disciplina en el salón de clases, comentarios chuscos de estudiantes y maestros

que acompañan cotidianamente las relaciones que se establecen entre todos los integrantes de un grupo, incluido el profesor.

Otros factores pierden su claridad ante la mezcla de conductas y comentarios surgidos en pasillos sobre la forma de ser de maestros y grupos de alumnos, que de manera constante circulan fuera y dentro de aulas. Se cataloga a maestros y algunos estudiantes con adjetivos que etiquetan sus acciones como buenas o malas, en relación a un estereotipo de alumno o de maestro que hay en la institución.

Una muestra de una conducta estereotipada, es lo que se considera un *desinterés por conocer* de los jóvenes, que dentro del aula presentan apatía, ante lo que el maestro o sus compañeros proponen como actividades para conocer lo que se presenta como contenidos programáticos de una asignatura. Entendiendo por interés aquella: "actitud o estado de ánimo de alguien que le importa cierta cosa, siente curiosidad por ella o dirige la atención hacia ella" (Moliner, 2007: 1667).

Dicen algunos maestros, que las manifestaciones más evidentes de aquellos estudiantes que poco les importa conocer, son conductas que están enmarcadas dentro del aula. Falta hacer cuestionamientos sobre el origen de estos comportamientos, que sólo son encasillados dentro de lo que se denomina como *desinterés por conocer*. Una respuesta estigmatizada, que deposita en el estudiante la responsabilidad de esto que ocurre en ocasiones dentro del aula, a veces para fundamentar esta apreciación, se utiliza la palabra adolescencia desde una acepción de sentido común: "los adolescentes retan a la autoridad" o "los adolescentes están desubicados".

Tenemos que hacer un alto y regresar a buscar respuesta en el joven concreto, ya que si bien encontramos factores alrededor y atravesando el salón de clases, también se agregan como factores, aquellos intereses que tiene el estudiante, aquello que le importa, que le abre su curiosidad y su mundo.

Las pistas que nos heredó Dolto (2009) cuando denuncia la no-relación que existe entre el maestro y sus estudiantes, y Mannoni (2005) quien le llamó barrera "segregadora",

y que se la atribuyó a que el maestro impone su deseo de saber sobre el deseo de saber del alumno.

Hay que preguntarse si es posible que un maestro imponga su deseo de saber, lo que se puede afirmar en este momento es que, ciertamente, se ha roto en gran parte la relación docente-alumno(s). Actualmente hay una masificación dentro del aula que hace que resulte muy difícil que el maestro tenga una relación cercana con todos sus estudiantes, al tener muchos jóvenes como alumnos, se vuelve complicado, empezando por conocer el nombre de cada adolescente con los que convive diariamente.

La propuesta ante toda la situación que se ha planteado, es poner en palabras las significaciones que tienen las conductas de los estudiantes en el aula que se clasifican como *desinterés por conocer*, pues sólo a través del discurso de los jóvenes se llegará a tener un acercamiento a su subjetividad.

2.3. Subjetividad como una construcción social

La subjetividad no es algo preexistente, sino que se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, de su presente y futuro en el aquí y ahora de la palabra de las narrativas de los otros.

Lilia Esther Vargas Isla

La subjetividad, noción central dentro de esta investigación para la escucha de los jóvenes, requiere ser delimitada ante la gama de definiciones que se tienen de este concepto, algunas de ellas se pueden relacionar y otras son antagónicas, lo que produce complejidades importantes para construir una metodología y los instrumentos adecuados para su estudio.

En este apartado se inicia con Lacan, a partir de reconocer *sujeto de deseo, sujeto del discurso*. Luego se tiene un acercamiento con Castoriadis, crítico de la postura psicoanalítica que consideraba al paciente como un sujeto aislado de su entorno, planteó que es el imaginario social es donde se instituye al sujeto. Se continúa a través de un giro histórico, para detallar en Durkheim, el origen de la sociología como ciencia y de su reflexión teórica de la relación entre el individuo y la sociedad, el concepto de representaciones colectivas y representaciones individuales; terminando con la postura de Moscovici, sobre las

representaciones sociales que, en un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad social, produce cambios en el discurso del sujeto, porque se re-construye al momento del habla a través de su relación con su entorno.

Los jóvenes adolescentes de esta investigación se les tiene que reconocer como sujetos con historia y sentimientos propios, y no sólo como objetos de estudio, donde el *interés por conocer* –imperativo de la institución educativa-, tiene un significado único para cada uno de ellos, y a la vez compartido por el grupo de pertenencia, visiones sobre lo que es ser estudiante.

2.3.1. Lacan, el sujeto del discurso

Jaques Lacan (1901-1981), en el proceso de construcción teórica sobre el sujeto, reconoció la necesidad de dar un sustento bien argumentado al discurso que emitía el sujeto. El discurso se volvió entonces, la vía indiscutible para acercarse al conocimiento del sujeto. Afirmó desde los primeros años de su enseñanza que el inconsciente estaba estructurado como un lenguaje y a partir de ahí desarrolló lo que denominó como el *retorno* a Freud.

El estadio del espejo como formador de la función del yo ["je"] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (1936 [1949]) (Lacan, 1978a), es un texto inaugural del pensamiento lacaniano. Lacan retomó los estudios que realizó Henri Wallon a bebés muy pequeños hasta quince meses, eran pruebas del espejo (Roudinesco, 1993). Con una visión psicológica Wallon se interesó por la psicogénesis del propio cuerpo y la unidad del yo.

Siguiendo el trabajo que hizo Wallon, Lacan refirió como el bebé humano nace con inmadurez neuromotora, no tiene control sobre su cuerpo, a pesar de ello, siendo sostenido por un adulto, cuando se le pone ante un espejo desde los seis meses, logra reconocer su imagen. Para Lacan, este proceso tiene un mecanismo libidinal que le va a dar estructura ontológica del mundo humano, es *como una identificación* (Lacan, 1978a:12), es:

> …la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (Lacan, 1978a: 12).

El niño logra en un espejismo tener una maduración especular, produciendo efectos formativos: el yo (*moi*).

En el momento en que el niño queda prendado de la imagen de completitud que le da el otro, también se produce la relación simbólica para representar el ideal del yo o yo ideal:

> ¿Cuál es mi deseo? ¿Cuál es mi posición en la estructura imaginaria? Esta posición sólo puede concebirse en la medida en que haya un guía que esté más allá de lo imaginario, a nivel de plano simbólico, del intercambio verbal entre los seres humanos. Ese guía que dirige al sujeto es el ideal del yo (Lacan, 1981:215).

Quien ocupa el lugar del ideal del yo es el otro, en tanto hablante. El deseo entonces requiere para que aparezca el sujeto a tres, el yo (je), el otro, y en 1954 al ideal del yo. Y es hasta 1955-1956 en el seminario de *Las psicosis* (1990) y *El tratamiento posible de la psicosis* (1978c) cuando va delineando el término Otro.

Lacan expresó, el "Otro de la palabra, en tanto el sujeto se reconoce en él, y en él se hace reconocer" (1990: 239), lugar del deseo, ya que es en la palabra donde se encarna y surge.

Lo simbólico se produce en la palabra, y es con la teoría de lingüística estructural de Saussure, como refiere Lacan en 1955-1956 la importancia del signo lingüístico, significación, significante y del significado, como va a fundamentar su teoría. Es hasta 1957 cuando aparecerá de manera explícita la resignificación que le dio a dichos términos de Saussure, en el texto denominado: *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1978d).

En tanto Saussure (1985) estableció que el signo lingüístico se divide en dos, significado y significante

$$\text{Signo lingüístico} \quad \frac{\text{significado}}{\text{significante}}$$

Así el signo lingüístico tiene al significante, que es la imagen acústica y por otro lado el significado, que es el concepto, ambos elementos refiere Saussure (1985) están íntimamente unidos.

En cambio Lacan (1978d) invierte en la barra el significante sobre el significado, para darle supremacía al significante:

$$\frac{\text{significante}}{\text{significado}} \qquad \frac{S}{s}$$

La supremacía del significante permitió a Lacan (1978d) llevarlo a un estatus de significante articulado. El sujeto hace uso de la lengua, apropiándose de ella. Así, la relación del significante con el significado produce con Sussure, lo arbitrario del signo lingüístico. En tanto, para Lacan (1978d) el hablante al apropiarse del lenguaje, le da significaciones nuevas para los significantes que articula. Es un análisis sincrónico del discurso del sujeto.

Es en el discurso donde se manifiesta el sujeto (Lacan, 1978d), los significantes se "llenan" de significado cuando surge el enunciado, lugar de la significación, por eso resulta importante escuchar, qué es para algunos jóvenes el interés o *desinterés de conocer* en el aula.

El Otro con mayúscula, "lugar del tesoro del significante" (Lacan, 1978b: 317), donde existe una multiplicidad de combinaciones significantes, frases o prejuicios, que sólo tienen *paso de sentido* en la relación del yo y el Otro (Lacan, 2007: 121).

La relación entre el sujeto y el Otro, dijo Lacan (1961-1962), es de inclusión disimétrica, ya que, si bien, el lenguaje, las costumbres y las normas son producto de las colectividades humanas, no toda esta vasta producción humana pasa a ser parte del sujeto que se está constituyendo.

En el momento de la constitución del sujeto, se da la identificación "mediante la asunción de significantes característicos de las relaciones de un sujeto con otro" (Lacan, 2007: 313), que devendrá en el Ideal del yo, creando a un sujeto singular y único.

2.3.2. Castoriadis, imaginario social instituyente

Cornelius Castoriadis (1922-1997) creó el concepto de *imaginario social instituyente* en 1975, en su texto *La institución imaginaria de la sociedad* (1983), en especial el capítulo III. "La institución imaginaria y lo imaginario: primera aproximación", espacio donde desarrolla los primeros bosquejos de lo que continuó trabajando en sus seminarios y diversos libros y artículos que publicó.

El *imaginario social instituyente* le permitió a Castoriadis (2006) explicar cómo el lenguaje, costumbres y normas, que tienen su origen en las sociedades humanas, no producen total homogenización entre los integrantes de los grupos sociales humanos.

Este *imaginario social instituyente* que es creado dentro las instituciones humanas, en momentos sociohistóricos determinados (Castoriadis, 2006: 94-95), puede dar una explicación a través del tiempo, del actuar de los hombres y mujeres que han estado inscritos en ciertas instituciones sociales y bajo ciertas circunstancias histórico-sociales, cada uno de ellos tendría para sí un sentido específico de lo que ocurrió en su actuar, que sólo podría evidenciarse en su propio discurso.

> Yo (moi), superyó, ideal del yo, son impensables, salvo en tanto productos (a lo sumo, co-producidos) del proceso de socialización. Los individuos socializados son fragmentos *totales*; es decir que encarnan –en parte efectivamente, en parte parcialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad. No hay oposición entre individuo y sociedad, el individuo es una creación social (Castoriadis, 1997: 2-3).

El magma de las significaciones imaginarias sociales se entrecruzan con lo simbólico: reglas, ritos y lenguaje, creación de épocas históricas, que le permiten a los sujetos "interpretar" el mundo, sistemas de significación donde los sujetos producen sentido a lo que les rodea (Fernández, 1993).

Contenido en las instituciones que han sido creadas por las diferentes culturas, a lo largo de la historia de la humanidad, *imaginario social instituido*, permite que las sociedades se vean como una totalidad (Castoriadis, 1986, 2006), y a sus integrantes les da significación de su realidad.

Las instituciones dentro de las diversas culturas, no sólo contienen el *imaginario social instituido*, sino que tienen capacidad de transformar lo *instituyente*, producir nuevos sistemas de significación, nuevas formas de subjetividad para sus integrantes, en un juego infinito de re-producción de sentido, para hombres y mujeres que conviven dentro de las sociedades (Fernández, 1993):

> …los sujetos, los individuos y los grupos mismos son los productos de un proceso de socialización y su existencia presupone la existencia de una sociedad instituida (Castoriadis, 1986: 4).

Un ejemplo de este proceso, son las operaciones lógicas/físicas, categorías que son importantes para que la sociedad se relacione y se organice (Castoriadis, 1986). Postulados arbitrarios que se inscriben en las significaciones del *imaginario social*, son creados dentro de las sociedades de manera diferente, dependiendo del contexto social y la época histórica.

Significaciones del *imaginario social* que no existen como representaciones, "son de otra naturaleza, para lo cual es vano buscar una analogía en los terrenos de nuestra experiencia" (Castoriadis, 1983: 248). Son vastas, mantienen reunidos "este inmenso batiburrillo de real, racional y simbólico que constituye toda una sociedad" (ibídem: 249). A diferencia de lo que denominó como *imaginario singular*:

> Allí está la determinación esencial (la esencia) de la psique humana. Esta psique es, en primer lugar, imaginación radical en el sentido de que es la ola o flujo incesante de representaciones, de deseos y de afectos. Esta ola es emergencia ininterrumpida. A pesar del esfuerzo de cerrar los ojos, taparse los oídos, siempre habrá alguna cosa. Esta cosa ocurre *adentro*: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, *estados de ánimo* surgen de un modo a veces comprensibles, que podemos *explicar*, pero de los cuales otras veces no podemos brindar ninguna explicación (Castoriadis, 2006).

Esta relación entre lo *imaginario social* y lo *imaginario singular*, muestra la alteridad disimétrica, entre lo que se gesta en las sociedades y lo que el sujeto en lo particular produce y re-produce de lo social.

2.3.3. Émile Durkheim: representación colectiva, representación individual

En el grueso de la obra de Durkheim (1858-1917), se puede leer la supremacía que tiene la sociedad sobre el individuo (Lamo de Espinosa, González Garcia, Torres Alvero, 2002 y Vera, 2002), en *Las reglas del método sociológico* (2006) que escribió Durkheim en 1895 argumentó la subordinación de la conciencia individual a la conciencia colectiva:

> Las representaciones, las emociones, las tendencias colectivas no tienen por causas generatrices ciertos estados de la conciencia de los particulares, sino las condiciones en que se encuentra el cuerpo social en su conjunto. Sin duda, ellas no pueden realizarse más que si las naturalezas individuales no les son refractarias; pero éstas no son más que la materia indeterminada que el factor social determina y transforma (Durkheim, 2006: 99).

Consideraciones que son argumentos válidos para fundamentar la importancia que tenía el estudio de los hechos sociales, los fenómenos grupales tienen un origen diferente a lo que le ocurre a un sujeto aislado. Es a través de las creencias y sentimientos comunes que se tengan dentro de una sociedad determinada, como se va a educar al niño, y con ellos el pequeño va ir afrontando la realidad que le circunda.

> Esta presión de todos los instantes que sufre el niño, es la presión misma del medio social que tiende a formarle a su imagen y semejanza, siendo los padres y los maestros nada más que sus representantes e intermediarios (Durkheim, 2006: 11).

Representaciones de espacio, tiempo, religiosas o mitológicas se imponen al individuo, son representaciones colectivas (Durkheim, s/d) algunas de ellas nociones esenciales dentro de la sociedad, son fundamento para su constitución y organización.

> Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio, sino en el tiempo; para hacerlas, una multitud de espíritus diversos ha asociado, mezclado, combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado en ellas su experiencia y su saber (Durkheim, s/d: 20)

A partir de esta delimitación que hizo Durkheim (s/d) en 1912, sobre que eran las representaciones colectivas, en su libro *Las formas elementales de la vida religiosa*, disertó sobre la estrecha relación que existe entre el individuo y la sociedad. Afirmó que el hombre

es doble (Durkheim, s/d: 20), tiene dos seres, el individual ligado a la experiencia y el otro social donde se representa el orden intelectual y moral.

> Las representaciones sensibles están en perpetuo flujo; se empujan unas a otras como las olas de un río y, aun hasta el tiempo que duran, no permanecen iguales a sí mismas… Nunca estamos seguros de encontrar una percepción tal como la hemos experimentado una primera vez; pues si la cosa percibida ha cambiado, nosotros no somos los mismos (ibídem: 443).

En tanto que las representaciones colectivas son estables, el individuo trata de asimilar este sistema de nociones, "pero la asimilación es siempre imperfecta" (ibídem: 446). Refirió Durkheim (s/d) como son desnaturalizadas estas representaciones colectivas, ya que al individualizarlas son "retocadas, modificadas y en consecuencia falseadas" (ibídem), a muchas de las palabras se les da un sentido diferente.

A pesar de lo universal que tienen las representaciones colectivas

> …no hay que perder de vista, que aún hoy la mayoría de los conceptos de los cuales nos servimos no están constituidos metódicamente; los tomamos del lenguaje, es decir de la experiencia común, sin que se hayan sometido a ninguna crítica previa (ibídem: 447).

Describió Durkehim (s/d), cómo los hombres consideran verdadero algún concepto, por el hecho mismo de ser colectivo, y son verificados a través de su experiencia personal, en este fenómeno se produce un tipo de creencia social, que tiene detrás una verdad, que el científico social tiene que descubrir.

Resulta interesante como Durkheim (s/d) explicó como estas creencias colectivas se expresan en lo que denominó la *opinión*, donde se centra la autoridad moral. Conceptos verificados metódicamente por la ciencia, no pueden volverse representaciones colectivas sino se tiene fe en la ciencia, fe que se fundamenta en la armonía que debe tener entre las creencias y opiniones que se conjugan en las representaciones colectivas.

Durkeheim mostró en sus desarrollos teóricos la incesante relación que existe entre lo social y lo individual, el sentido común es descrito en toda su fuerza a través de lo que denominó la *opinión* o la *opinión pública.*

2.3.4. Serge Moscovici: representaciones sociales, sentido común

En 1961 Serge Moscovici (1925-…), realizó su tesis doctoral denominada *El psicoanálisis, su imagen y su público,* el concepto central de este documento fue el de representaciones sociales -que para fines de esta investigación se revisara de forma escueta-, con el cual consideró que el conocimiento que se comparte en una sociedad, tiene su origen en lo individual, y también en lo social.

> …es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero Ramírez, 2008: 4).

Afirmó Jodelet (2008), que las representaciones sociales están en el punto de intersección entre lo social y lo psicológico, se forman con las experiencias cotidianas de los individuos, "pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social" (2008: 473).

En su génesis de lo social, las representaciones sociales es un concepto que tiene una herencia directa con lo propuesto por Durkheim (s/f) sobre representaciones colectivas, en tanto que, se van diversificando las posturas que plantean su origen psicológico, conforme se han ido desarrollando investigaciones realizadas por Moscovici y sus colaboradores, Jodelet (2008: 478-480) las denominó ópticas:

1. Se considera como una actividad meramente cognitiva, con dos dimensiones: la primera es la del contexto, producto de la interacción social y la otra de pertenencia, donde el sujeto hace intervenir información que proviene de su grupo de pertenencia.

2. Otra es la que pone acento en la actividad significante, el sujeto es productor de sentido que da su experiencia con el mundo social.

3. También aquella óptica, donde la representación social toma forma del discurso de un sujeto situado dentro de una sociedad.

4. Se expresa en la práctica social de un sujeto determinado, en su actuar refleja las normas institucionales del lugar que ocupa.

5. Por último, la postura que plantea que las relaciones interpersonales, determinan la dinámica de las representaciones de cada uno de los sujetos que componen a un grupo.

No existe consenso, cada uno de los investigadores que abrieron estas nuevas formas para explicar la relación que existe entre lo social y lo psicológico, llevan a mantener preguntas que aún no encuentran en esta revisión teórica una respuesta definitiva sobre los procesos psicológicos que se producen para que se dé un producto elaborado por la colectividad, como son las representaciones sociales, y que además se convierta para el sujeto en saberes de sentido común que modifican su comportamiento y su funcionamiento cognitivo.

Lo que queda claro es la interacción permanente que existe entre lo social y lo individual, que lleva a la construcción de un "conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelete, 2008: 473), que le da sentido a la realidad que viven día a día los sujetos, permitiendo que tengan formas de lectura de la realidad.

La investigación que realizó Moscovici, sobre la penetración que tenía el psicoanálisis en la sociedad francesa, permitió objetivar la realidad (Mora, 2002), aquellas representaciones sociales con las cuales los individuos pueden encontrar formas de clasificación y comprensión de algunos acontecimientos, justificar cualquier acción del grupo al que pertenecen y diferenciar su grupo de origen de los demás.

Se puede afirmar con lo anterior, que las representaciones sociales proveen de una identidad a los sujetos. Esta característica de las representaciones sociales permite que su estudio pueda ser focalizado en una persona o en un grupo determinado (Mora, 2002), donde se construye de manera conjunta una realidad y al hacerlo se construyen a sí mismos (Banchs, 2001)

2.3.5. Una postura de subjetividad

Plantear qué es la subjetividad, no resulta algo sencillo, es necesario retomar conceptos de diferentes posturas teóricas, buscando el diálogo entre diversos conceptos que presentan relaciones importantes para sustentar el análisis sobre lo que se ha denominado

dentro de esta investigación *desinterés por conocer*, como un fenómeno que se presenta dentro de las aulas, pues ha requerido tener una mirada desde la Pedagogía, Sociología, Psicoanálisis, Antropología y Psicología Social.

Este diálogo entre los diversos conceptos no pretende perder de vista el valor que tienen cada uno de ellos dentro la propuesta teórica de donde son extraídos, sin embargo, para esta investigación son importantes para re-pensar qué es la subjetividad de jóvenes en la adolescencia y cómo desde ese lugar consideran qué es el *desinterés por conocer* dentro de las aulas de la EB-UAQ.

En 1912, Durkheim (s/d) desarrolló el concepto de representaciones individuales, para explicar cómo el ser humano adquiere experiencia con el mundo sensible, son enriquecidas con el lenguaje, que se convierte en vía para hacer llegar al niño una gran cantidad de conceptos dentro de la sociedad donde está siendo educado.

La generación de adultos, bajo una propuesta de ideal de hombre de una sociedad (Durkheim, 2004), educa al pequeño con un sin fin de ideas, sentimientos y hábitos. Es importante que ante el egoísmo del niño, se le debe imponer una moralidad, *sed de saber* y razón (Crahay, 2002).

El lenguaje, como un legado de la historia de las sociedades que trasciende al hombre, sirve para que los adultos hagan llegar a los jóvenes conceptos que se producen a través del desarrollo de las sociedades. Los conceptos con los que se educa a los niños dentro de una sociedad, tienen un estatus de verdad, son representaciones colectivas, atisbos de la conciencia colectiva de las sociedades, donde queda determinada la conciencia individual, Durkheim (s/d) lo expresó de la siguiente manera:

> …el lenguaje y, en consecuencia, el sistema de conceptos que él traduce, es el producto de una elaboración colectiva. Lo que él expresa, es la manera en que la sociedad en su conjunto se representa los objetos de la experiencia. Las nociones que corresponden a los diversos elementos de la lengua son, pues, representaciones colectivas (s/d: 444).

El lenguaje se vuelve necesario para el individuo, requiere relacionarse con sus semejantes, sin embargo, su asimilación se vuelve imperfecta, por ser colectivos los conceptos, al individualizarse son retocados y modificados: “todos empleamos las mismas

palabras sin darles el mismo sentido" (s/d: 446), producción de subjetividad que hace su aparición en la opinión pública, que se vuelve representación colectiva.

Lacan por su parte, también tomó al lenguaje para edificar su teoría, la postura de los lingüistas Saussure y Jacobson le permitieron fundamentar su propuesta de construcción del sujeto, que es el centro de su teoría.

Igual que otros seguidores de Freud, Lacan consideró de suma importancia la relación que tiene el ser humano con lo que le rodea. Así encontramos, en un primer momento del planteamiento de Lacan, la alteridad centrada en lo especular y lo imaginario con su semejante (otro), en lo que denominó estadio del espejo, propuesta que se ve complementada con la instauración del concepto del Otro con mayúscula, lugar de lo simbólico.

El sujeto es determinado por el orden simbólico, su relación con el otro (Otro) queda signada por el lazo que se introduce con un efecto significante. Esta relación transindividual marca y llena de sentido al sujeto de manera disimétrica. Proceso que se manifiesta al momento en que el sujeto hace uso del lenguaje, donde el sentido que tiene un significante va modificándose en cada uno de los hablantes.

El Otro, "tesoro de significantes" (1978: 317), desde el cual el niño pequeño tendrá la posibilidad de utilizar un sinfín de combinaciones significantes con sentidos únicos, que le permitirán ligarse con sus semejantes. Se humaniza, existe para sí y para los otros a través del lenguaje, la alteridad marca esta relación, que ciñe la subjetividad del recién llegado.

Es así que, el inconsciente del sujeto se estructura como un lenguaje, a través de la identificación "mediante la asunción de significantes característicos de las relaciones de un sujeto con otro" (Lacan, 2007: 313), que devendrá en el ideal del yo y caracterizará al sujeto. "Un deportista, digamos no se consagra al mismo ideal del yo que un literato" (Safouan, 2010: 26).

El registro de lo simbólico en Lacan (1975), produce el intercambio entre los seres humanos, la palabra, permite la identificación del sujeto con el otro (Otro). Freud (1976c) asume esta relación de interdependencia entre lo social y lo individual: "Cada individuo es

miembro de muchas masas, tiene múltiples ligazones de identificación y ha edificado su ideal del yo según los más diversos modelos" (1976c: 122).

Estos modelos tienen que ver con épocas históricas determinadas, dijo Castoriadis, dentro de las instituciones que generan el imaginario social, magma que con características similares a los de la conciencia colectiva de Durkheim, se impone al sujeto e introduce un sentido para explicar, organizar al mundo que les rodea.

Imaginario social instituyente (Castoriadis, 1983) que da formas de subjetividad a los integrantes de una sociedad, que se conforma en una red de diversas instituciones: "educación, salud, iglesia, leyes como aparato jurídico" (Baz, 2003:149), entre otras, que se concretizan en establecimientos específicos, como una escuela, que también se puede denominar institución.

La significación de la realidad que produce el imaginario social instituyente, en cada uno de estos niveles de lo que se designa como institución (Baz, 2003), tiene la posibilidad de transformarse y crear un juego infinito de re-producción de sentido.

Es una "red específica de conceptos, imágenes y creencias compartidas que pertenecen a grupos humanos específicos" (Moscovici, 2011: XIII), construcción continua del conocimiento cotidiano que produce a sus portadores una identidad generada por el sentido común, producción permanente que se da en la interacción que tiene cada sujeto con su grupo de pertenencia.

Ser adolescente, ser estudiante y ser preparatoriano conlleva una carga de construcciones simbólicas e imaginarias que sólo tienen sentido en los propios jóvenes, en el discurso donde se manifiesta su subjetividad, representación que se liga entre lo que dice ser y aquello impuesto desde lo social, a través de su grupo de pertenencia.

La subjetividad le da identidad al joven, asumiéndose como diferente a los otros y a la vez, le permite compartir con sus pares, sus opiniones personales que expresa desde ese lugar tan particular, aquello que vive cotidianamente en la escuela y en especial en la aula, porque tiene la certeza de ser escuchado y comprendido por los otros.

Así, los comportamientos de jóvenes, que son considerados como *desinterés por conocer*, presentan una dicotomía entre lo social y lo individual, aquello que se muestra como una expresión de la sociedad y las características particulares de cada sujeto, generadas desde la constitución de su ideal del yo, donde se expresan la relación con el otro, "una relación simbólica, sublimada" (Lacan, 1975: 215).

Algunos estudiantes se van agrupando con aquellos otros jóvenes que no muestran muchas diferencias en su forma de vestir, en las actividades deportivas, culturales y por supuesto en las actividades académicas, sean éstas aceptadas o no aceptadas por las normas de la institución educativa que se manifiestan en la disciplina que impone el maestro en el aula.

Grupos de compañeros donde pueden expresar sus ideales, que se manifiestan en sus comportamientos y expresiones de lo que son y de aquello que quieren llegar a ser. Proceso que es acogido por los amigos que presentan la misma dinámica de construcción y reconstrucción de su identidad, un *proyecto identificatorio* (Castoriadis-Aulagnier, 2010) que tiene sus orígenes en sus primeras relaciones con el otro (Otro), que casi siempre la madre es el otro (Otro), experiencias signadas en el joven que se quedan como representaciones, algunas de ellas las puede recordar otras que son reprimidas nunca llegan a la conciencia.

El denominado *desinterés por conocer* se vuelve parte de las expresiones que tienen los jóvenes dentro del aula, es observado por los maestros a través de diversos comportamientos, los cuales hay que volverlos palabra y acercase al sentido que tiene para estos jóvenes sus conductas, que son parte de la representación que tienen de sí.

Ya Maud Mannoni (2005, 2009) y Francoise Dolto (2004, 2009) habían demandado: que los jóvenes fueran escuchados dentro de las escuelas, reconociendo en ellos a sujetos del discurso, que hacen uso de la lengua, apropiándose de ella, aun cuando "no es fuente, ni dueño de su discurso, sino que su habla hace circular ideologías, creencias, valores que lo desbordan" (Filinich, 1998: 47).

Desde esta postura, se considera a los jóvenes sujetos que están signados por todo aquello que los vuelve diferentes entre sí, y a la vez tan similares a los otros. Su singularidad está marcada desde aquellos recuerdos que puede referir hasta sus procesos de constitución de sujeto que han quedado cautivos en su inconsciente.

Estas representaciones dan identidad a los jóvenes, lo que le permite hablar desde ese lugar, expresar qué piensa qué es él. Subjetividad que se construye desde lo social, en su relación con el otro (Otro). Es un sujeto que en ocasiones en su discurso tiene aspectos que le son inasibles para sí.

El joven, sujeto que puede referir de sí aquello que tiene a su alcance, representaciones que le permiten señalar una serie de características que tienen la función de mostrarlo diferente a los otros, sin embargo en su discurso es posible encontrar muestras de aquello que también es él, pero que se mantiene fuera del alcance del sujeto consciente

Es así que escuchar al joven, sobre lo que dice que es el interés/desinterés llevará a una suerte de interrelaciones que se producen entre el pasado, presente y futuro de cada uno de estos sujetos, y al mismo tiempo, en ocasiones él mismo puede desconocer cuales son las causas que lo llevan a tener ciertas actitudes dentro del aula.

El sujeto tiene su origen en lo social. Siendo su discurso el lugar donde la subjetividad aflora y muestra la singularidad del hablante, que es lo que representa de sí y de aquello que lo rodea. En estas representaciones también están aquellos aspectos que le permiten identificarse con un grupo determinado, algo necesario para cualquier sujeto, y que no es extraño que se produzca dentro de una institución educativa con los jóvenes, representaciones sociales que se entrelazan entre lo individual y lo colectivo.

Lo que surja del habla del sujeto permite, por tanto, no sólo dar cuenta que piensa de sí y de lo que lo rodea, sino en que está identificado con un grupo determinado y como es que piensan que es la realidad que se produce en el aula. Lugar donde no sólo están presenten objetivos curriculares y actividades de aprendizaje, sino que también emergen los afectos, en una amalgama de representaciones simbólicas e imaginarias, tanto de sí, del Otro y del mundo.

El joven estudiante de preparatoria, es un sujeto que puede expresar lo que piensa desde las representaciones que provienen de sus propias reflexiones, y que a la vez, han surgido de su entorno social. Es necesario recordando, que hay representaciones que no están al alcance de la conciencia del sujeto, aquellas que lo han construido de manera disimétrica del otro (Otro), que permanecen en el inconsciente y que desde ahí ejercen su poderío para mostrar a veces en la conducta de un sujeto sus contradicciones internas de las que su conciencia no tiene control.

2.3.5.1. Subjetividad, representaciones e interés en el aula

Partiendo de estas características de la subjetividad, es importante hacer un recorrido sobre el análisis de representaciones e interés dentro de las aulas que hizo Johann Friedrich Herbart en el siglo XVII. Este pedagogo y filósofo realista (Reale y Antiseri, 1988), se dedicó toda su vida a ser maestro: desde muy joven fue preceptor de los hijos del gobernador de Interlaken, más adelante profesor de matemáticas y al recibirse de Doctor su tesis se basó exclusivamente en temas pedagógicos (*Allegemeine Paedagogik aus Sweck der Esrziehung abgeleitet)*, después enseñó en la universidad de Goettingue y en 1808 fue llamado a ocupar la cátedra que había dejado Kant al morir en 1797, su trabajo como profesor de filosofía y pedagogía en Königsberg duró hasta 1833, regresando a trabajar Goettingue hasta su muerte (Compayré, 1996).

Con esta vasta experiencia en la enseñanza, en sus reflexiones pedagógicas consideró la necesidad de utilizar el método de la instrucción, donde la asociación de representaciones anteriores y nuevas están ligadas al interés, al gusto que se tome por una cosa, un objeto que se pretende que conozca el estudiante.

Considerando la palabra interés, desde su origen etimológico *intersum, fui, esse* estar entre, en medio, interponerse (Pimentel Álvarez, 1999: 386), va a ser aquello que esté entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Herbart (1935) apostó porque su método de la instrucción, fuera lo que detonaría el interés por conocer de sus alumnos, sin embargo, se percató de que no era suficiente para enfrentar la realidad que se presenta en las aulas, algunos estudiantes no tenían el interés por conocer aquello que él pretendía dentro de su enseñanza.

Las reflexiones de Herbart (1935) tienen actualidad, muestran lo complejo que es el proceso enseñanza-aprendizaje-aula:

- Primero, puso al descubierto el conflicto que se producía entre los estudiantes que no tienen el interés por conocer y el maestro.
- Segundo, describió conductas de alumnos que al obligarlos a aprender, sólo aparentaban trabajar en las tareas que se les dejaba realizar.
- Tercero, nunca perdió de vista, la importancia que tenía el método que debía utilizar el maestro.
- Por último, Herbart (1935) consideró que los intereses estaban ligados a las viejas experiencias que tenían sus estudiantes.

Las viejas experiencias, se contienen dentro de una masa de representaciones a las que hizo alusión Herbart (1935) en su libro *Bosquejo para un curso de pedagogía*, las dividió en dos tipos, las representaciones evocadas que "no nacen por sí solas" (1935: 60), y las representaciones que surgen espontáneamente en la fantasía y los juegos, lo que genera en el niño una atención ligadas al interés del niño.

Herbart (1935) consideró que el método de la instrucción debería despertar el interés inmediato en los estudiantes, una vía para "dirigir sus ideas y deseos" (1935: 59), los cuales no sólo surgen en la relación que tiene con su maestro en el aula, sino también en la relación que tiene con otros adultos y por supuesto en el seno familiar.

El concepto de representaciones Herbart lo trabajó más ampliamente en otros dos textos: *Lehrbuch zur Psychologie [Manual de Psicología]* (1816 en versión de 2003) y *Uber die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden [Sobre la posibilidad y necesidad de aplicar las Matemáticas a la Psicología]* (1822). En estos libros Herbart presenta un psiquismo que se reduce a representaciones o relaciones entre ellas (Sierra Rubio, 2009), dividiendo las representaciones en dos aspectos: cuando se representan fenómenos le llamó espíritu y cuando experimenta emociones es corazón, además

> El principal proceso psíquico de las representaciones consiste en la inhibición [Hemmung] causada por la oposición mutua, hasta el punto crítico de la resistencia [Widerstand] que las mantiene sobre el umbral estático Más allá de éste, la representación sufre un desalojo

> [Verdrägung] de la conciencia, que la escinde en dos partes: la que resulta oscurecida se conserva con tendencia [Strebe] mientras está sobre el umbral mecánico; en tanto que la otra queda como resto [Rest] y conserva cierto grado de lo efectivamente representado.
>
> Ahora bien, las representaciones que no se oponen o que no tienen una oposición mínima se asocian. Así constituyen una fusión [Verschamelzunge] cuando puede contrastar por permanecer al mismo registro perceptual, como el color rojo y el amarillo que se mezclan en el anaranjado. Más cuando no son contrarias por corresponder a registros perceptuales distintos, como el sonido y un color, forman una composición [Complexione] (Sierra Rubio, 2009: 37).

Este análisis pionero de Herbart sobre producción y reproducción de representaciones en el salón de clases, nos lleva a la afirmación de que en el aula existe construcción y/o reconstrucción de subjetividad. Masa de representaciones que dan identidad a los jóvenes, lo que les permite desde ese lugar expresar lo que son y tomar opinión sobre lo que ocurre a su alrededor, sin olvidar los afectos que surgen al mostrar un punto de vista sobre aquellas cosas que se viven cotidianamente.

La masa de representaciones se modifica y se mantiene en el contexto escolar, los jóvenes al pertenecer a un grupo identitario (Tamayo, 2006), comparte sus intereses al platicar, jugar o bromear, lugar esencial para reafirmar su identidad delante de sí y para los otros. En algunas ocasiones aparece en su discurso aquello que desconoce de sí mismo, representaciones que escapan de su propio entendimiento, en un constante devenir adentro/afuera de las representaciones.

Otros proveedores de imágenes y significantes que son llenados de sentido por el sujeto son la familia, la institución escolar y los medios de comunicación, ampliando y modificando la masa de representaciones que conforma su subjetividad y por ende, su identidad.

En el salón de clases, el maestro puede construir estrategias metodológicas que lleven al educando a tener interés por conocer, proporcionando materiales y condiciones necesarias para despertar o incrementar actitudes de curiosidad en el estudiante (Dewey: 1989: 50, Herbart, 1935:95), reconociendo que en ocasiones no logra "conectar" su propuesta con los intereses de jóvenes, y en algunos casos, los mismos estudiantes ignoran

cuáles son sus intereses por conocer dentro del aula. Los fines de la institución educativa, los contenidos programáticos y las estrategias de enseñanza, se convierten en acciones que los jóvenes viven diariamente, con interés o *desinterés por conocer*.

3. METODOLOGÍA

Lo real es un tejido sólido,
no espera nuestros juicios para anexarse los fenómenos más sorprendentes,
ni para rechazar nuestras imaginaciones más verosímiles.

Maurice Merleau-Ponty

3.1. Fenomenología como base de un estudio cualitativo

Edmund Husserl (1859-1938), fue uno de los filósofos más importantes en el siglo XX, su postura teórica permitió el desarrollo de toda una corriente de pensadores, que abriéndose paso en diferentes líneas de trabajo, han producido un amplio espectro de propuestas teóricas que se denominan fenomenológicas.

Husserl dejó un gran legado, en su archivo personal existen una enorme cantidad de manuscritos inéditos, algunos ya se han publicado bajo la nominación de Husserliana. En toda esta producción de Husserl, trabajó arduamente para construir los conceptos que sostienen su filosofía, un ejemplo es el libro *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura (2013)* (en adelante *Ideas),* que publicó Husserl en 1913, se conocen tres libros del mismo título que tienen notas al margen hechas a mano por el propio autor, además de textos intercalados, esto dio paso, a que las nuevas publicaciones de dicho libro, donde se agregaron anexos y apéndices que permitan a lectores avezados dar un seguimiento concienzudo sobre el proceso de construcción que tuvo la filosofía fenomenológica de Husserl.

Al libro primero de *Ideas* (2013), Husserl dedicó para su elaboración muchos años, el resultado final fue una propuesta de teoría del conocimiento, entre otras cosas, reconsideró el concepto de fenómeno y fenomenología que en 1913 estaba sustentado en la psicología cientifisista, pues se fundamentaba en la experiencia interna del sujeto. Husserl (2013) propone una nueva manera de "ver, distinguir y describir lo que está delante de los ojos" (ibídem: p. 79), esto es, tomar lo real que se presenta ante la conciencia, volver a las cosas mismas (Reale y Anteseri, 1988).

Lo que se presenta en la conciencia en una actitud natural, es aquello que vive día a día, en un flujo constante de lo vivido (Ferrater Mora, 2004):

> Soy consciente de un mundo extendido sin fin en el espacio y que deviene y ha devenido sin fin en el tiempo. Soy consciente de él, quiere decir ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento. Mediante el ver, el tocar, el oír, etc., en los diversos modos de la percepción sensible están PARA MÍ SIMPLEMENTE AHÍ *cosas* corpóreas en una u otra distribución espacial, "AHÍ DELANTE" en sentido literal o figurado, lo mismo si estoy particularmente atento a ellas, ocupado en considerarlas, pensarlas, sentirlas, quererlas o no. (Husserl, 2013: 135)

En esta propuesta de Husserl, se puede captar la importancia que tuvo para su postura filosófica, las enseñanzas de Franz Brentano, quien afirmó que la conciencia es siempre "conciencia de", donde el propio sujeto es parte de ese real que está ahí. Lo que está delante, no sólo es un mundo de cosas, sino que éstas también en la inmediatez, son parte de un mundo de valores, un mundo de bienes, un mundo práctico (Husserl, 2013: 137), donde siempre está presente la intencionalidad como elemento fundante de este proceso, ser "consciente de algo".

La percepción de las cosas no lleva por sí sola a descubrir nuestro psiquismo, requiere de una mirada experimentada que hace necesaria la reflexión:

> …cuando estamos en actividad consciente directa, están ante nuestra mirada exclusivamente las respectivas cosas [*Sachen*] pensamientos, valores, metas, medios, pero no el vivir psíquico mismo en el cual son para nosotros conscientes como tales. El vivir psíquico mismo solo se hace patente en la reflexión. A través de ella aprehendemos, en vez de las cosas [*Sachen*] puras y simples, en vez de los valores, los fines, los útiles puros y simples, las vivencias subjetivas correspondientes en las cuales llegan a ser para nosotros <<conscientes>>, en las cuales, en un sentido amplísimo se nos <<APARECEN>>. De ahí que todas estas vivencias se llamen también <<FENÓMENOS>>; su característica esencial más general es ser como <<conciencia-de>>, <<aparición-de>> -de las respectivas cosas, pensamientos (juicios, razones, consecuencias), de los planes, decisiones, esperanzas, etc. (Husserl, 1992:38)

El fenómeno se produce simultáneamente entre lo real y los procesos internos del sujeto, se le presenta ahí-adelante las cosas, en el constante fluir de la cotidianidad, que es compartida con otros intersubjetivamente.

Husserl pretendió que el sujeto se quedase en esta actitud natural, el método fenomenológico busca que el sujeto practique la reducción fenomenológica, un dudar continuó sobre lo que lo rodea y sobre sí mismo, le interesó lo trascendente: la esencia de la cosa. La cosa en sí, luego del método de Husserl, era sucedido por la vivencia y la comprensión de la cosa.

Como un primer paso, la reducción fenomenológica (*epojé)* impone dejar de lado la actitud natural, pasar a la reflexión, dudar de lo dado, hacer un paréntesis de todos aquellos juicios que se pueden tener de lo que está "ahí delante", no es un proceso sencillo, requiere de un esfuerzo que permita una mirada diferente de la realidad.

Esta propuesta, llevó a Husserl a explorar los procesos que se producen al conocer, tomando como base que la conciencia es "conciencia de algo", el eje de este proceso es la intencionalidad del sujeto en sus experiencias vivenciales, el sentido de lo vivido se logra con la noesis y noema, que para efectos metodológicos son separadas pero que conforman un solo momento.

La noesis es la fase del ser intencional (Ferrater Mora, 2004), con ella se logra ver discerniendo lo que se tiene frente a sí, provee de sentido lo que está ahí-delante, apoyada por los noemas, son a propósito de la cosa. No son abstractos. Ideas, contenidos, pensamientos, son acerca de la cosa a conocer. (Ferrater Mora, 2004). Con estos procesos noéticos y noemáticos, el sujeto cognocente se acerca con cierta apercepción a los objetos los analiza, los clasifica, no se siente ajeno a la realidad que lo rodea, hay "conciencia de", aparece como lo subjetivo (Husserl, 1992: 44), es parte la experiencia interna del sujeto.

En tanto que la *epojé* requiere un esfuerzo para dejar de lado aquello que se tiene por dado, producido por la actitud natural que se tiene ante lo vivido cotidianamente:

> Una vez alcanzada la recta actitud y consolidada mediante la práctica, pero ante todo, una vez alcanzado el denuedo de prestar obediencia, con radical exención de prejuicios, sin preocuparse de ninguna de las teorías circulantes aprendidas, a las claras dadaciones esenciales, pronto se obtienen firmes resultados, y los mismos en todos los que guardan la misma actitud; se producen firmes posibilidades de comunicar a otros lo visto por uno mismo, de poner a prueba sus descripciones, de poner de relieve las palabras vacías de significación

> que se deslizan sin advertirlo, denunciar y extirpar errores que también aquí como en toda esfera de validez, son posibles midiéndolos con la vara de la intuición. (Husserl, 2013:293)

Pasar a la subjetividad trascendental, se vuelve algo incomprendido por otros sujetos, en tanto la realidad dada se modifica, se trastoca, pues pasa de una acercamiento a la cotidianidad desde una actitud natural en oposición a la actitud trascendental (Husserl, 1992), que busca exhibir lo real desde lo a priori del sujeto cognocente.

Caminar de una reducción fenomenológica a una eidética, encontrar las invariantes que se presentan en las cosas (Reale y Antiseri, 1988) a partir de un acercamiento intencional, para culminar con la descripción de estas esencias, producen una nueva manera de mirar la realidad. Esa forma lleva a que Husserl (1992) afirme que la fenomenología es ciencia de todos los fenómenos trascendentales.

Estudiosos de Husserl plantean que lo esencial de la fenomenología es el método (Spielgelberg, 1993), sin embargo Osorio (1998) refiere que no se tiene en los textos de Husserl los pasos "como una serie o secuencia, antes bien, pretende hacernos ver fenomenológicamente para que, posteriormente, alguien pueda plantear una secuencia si lo desea" (p.8).

Así encontramos propuestas que plantean pasos a seguir, advirtiendo al lector, que debe tener una mirada crítica y no comprometerse globalmente a lo que se le plantea (Spielgelberg, 1993).

El método que se siguió en la investigación de esta tesis se presenta a continuación.

3.1.1 Encuentro con los jóvenes: escucha desde la fenomenología trascendental

Un joven estudiante de la Escuela de Bachilleres, es un sujeto que puede expresar, desde su conciencia que considera que es el *interés*/*desinterés por conocer* en el aula. Su discurso, que proviene de su subjetividad, surge del intercambio intersubjetivo con múltiples aspectos sociales, institucionales y familiares. Aquellos que se viven en el aula, en la relación con sus compañeros y maestros; situaciones cotidianas, que se convierten en referentes

necesarios para que organice su realidad como estudiante de la Escuela de Bachilleres de la UAQ.

Los estudiantes de la EB-UAQ que participaron en esta investigación tenían una amplia experiencia en las aulas, habían estado escolarizados durante muchos años, los que cursan sexto semestre llevaban mínimo 12 años asistiendo cotidianamente a la escuela. Por esa experiencia dentro de las aulas, se consideró de suma importancia los comentarios que realizaron sobre lo se denominó *desinterés por conocer,* pues era parte de sus vivencias cotidianas.

La escucha de todo aquello que los jóvenes pudieron decir sobre lo que consideraban *desinterés por conocer,* se presentó como una totalidad, un fenómeno que en el discurso de los jóvenes resaltó los diversos aspectos que tenían una relación, directa o indirecta, con ciertas actitudes de jóvenes en el aula que han sido señaladas como *desinterés por conocer.*

El discurso del joven trajo consigo la realidad como una circunstancia que está ahí, porque tiene "conciencia-de" (Husserl, 1992) aquello que se le presentó como algo dado, que al acordarse produjo una "conciencia sintética unitaria de uno y el mismo objeto" (*ibíd*.: 40), ya que al hablar sobre el *desinterés por conocer* en el aula hizo referencia a los otros y a sí mismo, es decir, al hablar de los otros habló de sí, en un proceso intersubjetivo, ya que todos se constituyen dentro de la institución como estudiantes.

Discurso estudiantil que llevó al encuentro con el fenómeno que se presentó en las aulas, mostrándose con todos aquellos factores que lo vuelven único. *Desinterés por conocer* en las aulas, no tiene otro informante más experimentado que un joven que cotidianamente se presenta en el salón para tener clases.

En los grupos focales, el joven expresó aquello que se representa sobre lo que consideraba *desinterés por conocer,* apareció aquello que le "era dado" en su experiencia como estudiante en un salón de clases, conforma su subjetividad y la intersubjetividad que comparte con sus compañeros. Al evocar el joven desde una actitud natural, lo vivido, permitió a la investigadora vislumbrar en esas narraciones el fenómeno denominado *desinterés por conocer*.

La investigadora fenomenóloga, al encontrarse con el fenómeno que se mostró en el discurso requirió de un

> …sistema invariante de estructuras sin el cual serían impensables la percepción de un cuerpo y una multiplicidad sintéticamente concordante de percepciones como percepciones de uno y el mismo cuerpo (Husserl, 1992: 46).

Ser investigadora fenomenóloga en la EB-UAQ requirió asumirse como maestra que vivió fenómenos en el salón de clases que se nominaron como *desinterés en conocer*, y que buscaba comprender situaciones que ocurren dentro del aula.

En este juego intersubjetivo, los jóvenes estudiantes y la investigadora fenomenóloga compartieron, con lenguajes verbal y corporal, su comprensión sobre lo que consideraban *desinterés por conocer*: representaciones que siendo conceptos y reglas vagas sobre la realidad en el aula, son producto del sentido común que surgió en el múltiple intercambio con los otros de conceptos, valores y vivencias.

Primer momento del proceso fenomenológico que logró captar a través de lo dicho en los grupos focales, lo que se consideraba como *desinterés por conocer* en el aula, que permitió pasar a otro momento con el apoyo de la *epojé*, ordenar el discurso de los jóvenes, proceso complicado por el esfuerzo emocional.

No resultó fácil pasar de una actitud natural hacia una reducción fenomenológica, ya que fue necesario volver sobre sí mismo y reconocer en lo dicho por los estudiantes, parte del propio actuar de la investigadora como maestra de jóvenes estudiantes, además tuvo que re-conocer la investigadora, que lo que percibía dentro de la institución no correspondía a lo escuchado en el discurso de los jóvenes, hubo que re-ordenar en la experiencia interna (nóesis-nóema), su subjetividad y con ello regresar una vez más al discurso de los jóvenes, buscar las invariantes que llevaran a las esencias que están ligadas al fenómeno que se ha denominado en esta investigación como *desinterés por conocer*.

Al sistematizar el discurso de los jóvenes:

- Se hicieron evidentes aquellos conceptos que dieron sentido y estructura a lo que se vivió en el aula. Algunos de ellos eran centrales: interés, desinterés,

subjetividad, estudiante, maestro, grupo escolar, institución; y otros que incidieron indirectamente, y tomaron protagonismo en los grupos focales, en tanto se volvieron centrales para ciertos participantes: familia, recursos económicos, movilidad social, aspectos que salen del espacio del aula y de la institución.

- Se realizaron clasificaciones en los comentarios de los jóvenes, acompañadas de la reducción fenomenológica-trascendental, esto es, se dejó de lado aquellos prejuicios y conceptos vagos que llevaron a comprender lo real desde una perspectiva ya consolidada en la subjetividad, ponerlo "en paréntesis", mediante la *epojé*. Reconocerse

> […] como sujetos de la vida de conciencia EN la cual ésta y toda cosa que esté ahí delante -para <<nosotros>>- se <<hace>> por medio de ciertas apercepciones. Como hombres, ahí delante en el mundo anímica y corporalmente, nosotros somos para <<nosotros>>; somos algo que aparece en una vida intencional muy variada, en <<nuestra>> VIDA EN LA QUE esto que está ahí delante se hace <<para nosotros>> aperceptivamente con todo su contenido de sentido. El yo y nosotros de ahí delante (apercibido) presupone un yo y nosotros (que apercibe) PARA quien aquél está ahí delante pero que no está ahí delante en el mismo sentido (Husserl, 1992: 59).

- Al investigar se hizo necesario asumirse como sujetos, que ante lo real, tomando conciencia de lo que viven día a día, a través de los sentidos y pasando por las emociones, a estas experiencias se les da un sentido, un *eidos*, en un proceso que dejó a un lado los prejuicios.
- Fue necesario detenerse para dejar de lado supuestos para dirigir la mirada hacia aquello que no se ha percibido, detenerse intencionalmente para ocupar un lugar distinto, que lleve a nuevas síntesis de lo que está ahí delante, lo real que se presenta de manera diferente si hacemos el "paréntesis" en el discurrir de nuestra conciencia

- Continuando en un constante retorno a los datos que arrojaron las clasificaciones y la intuición eidética, para conformar una nueva actitud desde la fenomenología trascendental, que permitió un acercamiento diferente a la realidad que se presentó

cuando se realizó la transcripción de los discursos de los jóvenes, construyendo estructuras de relación entre la multiplicidad de variables que surgieron en los diferentes grupos focales, hasta lograr un esquema general. Pasando luego por una análisis que llevó a la construcción con las esencias de un proceso dinámico del fenómeno, que se presenta en el capítulo 4.

Hipótesis

En el aula hay jóvenes que muestran desinterés por conocer, resultado de significaciones que subyacen en su subjetividad.

Objetivo general

Indagar en lo expresado por jóvenes lo que enuncian sobre las conductas que presuponen su falta de interés por conocer.

Objetivos específicos

- Escuchar a los jóvenes sobre la significación que dan a las conductas que muestran su posible desinterés por conocer.
- Establecer las relaciones manifiestas y latentes que tiene el discurso del joven sobre lo que le significa conocer en el aula.
- Establecer las relaciones manifiestas y latentes que tiene el discurso del joven sobre ser estudiante en la EB-UAQ

Esta es la hipótesis y objetivos con los que se inició la investigación. A partir de su planteamiento se pudo abordar el fenómeno de *desinterés por conocer* en el aula desde una visión muy general. Se logra la recogida de datos con un mínimo de presupuestos, lo que permitió tener un portal amplio para que los comentarios de los jóvenes, dentro de los grupos focales tuvieran cabida, pues se consideró que el proceso de construcción de la significación subjetiva del *desinterés por conocer* en el aula, partían de las experiencias que han tenido como estudiantes.

El contenido de sus comentarios tiene una riqueza invaluable, lo que llevó para su análisis a clasificarr los comentarios que hicieron los estudiantes en los diferentes grupos focales sobre el *desinterés por conocer* en el aula.

Con ello se planteó una nueva hipótesis:

Hipótesis

El desinterés por conocer en el aula se gesta en forma multidimensional, incidiendo directamente en la relación intersubjetiva estudiante(s)-maestro.

Objetivo general

Establecer las relaciones que existen entre las diversas dimensiones espacio-temporales donde se gesta el desinterés por conocer: el salón de clases, escuela y lo socio-histórico, y que afecta la relación estudiante(s)-maestro

Objetivos específicos

a. Establecer las relaciones que existen entre las diferentes dimensiones representaciones sociales.

b. Relacionar las características y/o representaciones sociales que se generan dentro del aula.

c. Relacionar las características y/o representaciones sociales que se generan fuera del aula y que inciden de manera directa en las relaciones del maestro-estudiante(s) dentro del aula.

d. Relacionar características y/o representaciones sociales que se generan fuera del aula, y que inciden de manera indirecta en las relaciones del maestro-estudiante-contenidos dentro del aula.

e. Esclarecer la dinámica que subyace en la relación maestro-estudiante(s) dentro del aula.

3.2. El grupo focal como un acercamiento a los jóvenes estudiantes

Recuperar, desde la subjetividad de los jóvenes de la EB-UAQ, qué es el *desinterés de conocer* en el aula, llevó recurrir a la técnica grupal, denominada *grupo focal*. Entendiendo por grupo a un colectivo que viven las mismas experiencias, y que sin tener un lazo social fuerte son puestas en contacto entre sí (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Tomando en cuenta que cualquier técnica que se emplee para una investigación fenomenológica, por su calidad de investigación cualitativa, requiere que el diseño de su método se fundamente en (*ibídem*: 54-55)

- **flexibilidad** de las decisiones que se tomen en el transcurso de su aplicación,
- **provisionalidad** en ciertas circunstancias,
- abordar el contexto desde su **totalidad** con una postura holística y global,
- considerar por último, la necesidad de tener una **proximidad**, un trato directo con la población estudiantil que se va a entrevistar.

La técnica de *grupo focal* resultó la más idónea para que se contuviera en su propia dinámica estos cuatro aspectos.

Además el tema de investigación que se tiene en la presente tesis, requirió de la interacción de los participantes del *grupo focal*, porque generó una dinámica donde los participantes lograron expresar sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2006), en un intercambio espontáneo o motivado por comentarios cruzados entre los diferentes integrantes del *grupo focal*.

El *desinterés por conocer* en el aula, es un tema que tiene ligados a él muchos factores, la diversidad de comentarios llevó a los participantes del *grupo focal* a plantear, desde sus experiencias, intereses y valores (Martínez Miguélez, 2011), sus puntos de vista; se favoreció que los discursos de cada uno de los jóvenes dentro del *grupo focal*, tuvieran un sentido más real y verosímil (Ruíz Olabuénaga, 1999).

Fue importante que la conversación fuera fluida y centrada en el tema del *desinterés por conocer* en el aula, evitando que la sesión de trabajo se realizara con pocas participaciones o desviando los comentarios hacia temas secundarios, ya que los jóvenes, sujetos que en su discurso enunciaban, desde su singularidad, representaciones que tuvieran un origen en lo social y tuvieron una diversidad de ideas que llevaban a otros temas.

Reflexiones que permitieron tener un conocimiento de los elementos globales del *desinterés por conocer* en el aula, por ello, el moderador evitó hacer comentarios personales sobre el tema, ya que su función principal fue propiciar el diálogo y evitar la dispersión hacia temas secundarios.

Entendiendo que el sujeto es aquel que no es del todo dueño de su discurso, el moderador debió estar atento de lo que se decía, evitó chistes, titubeos y contradicciones, que provocaran confusión entre los participantes, además de un clima poco adecuado para la participación de los integrantes del *grupo focal*.

De ahí que fue necesario realizar un guion de conversación, donde se estructuró el curso de la tarea especificada de manera más o menos ajustada (Kvale, 2011), sin perder la flexibilidad y provisionalidad que abrieran nuevas vías de entendimiento del *desinterés por conocer* en el aula; ya que una postura rígida de la guía no consentía la expresión de elementos que no entrasen en lo programado, produciendo tensión en los participantes y poca proximidad a ellos.

3.2.1. Guía de conversación del *grupo focal*

Antes de iniciar la sesión de trabajo

1. Se preparó el espacio físico, sillas acomodadas en forma circular u ovalada.
2. Se estuvo 5 minutos antes de iniciar para recibirlos a la entrada del cubículo.

Encuadre de la sesión

1. El moderador se presentó, con su nombre y actividades que realiza en la preparatoria, además agradeció su participación a todos los asistentes.
2. Presentación de los participantes, diciendo su nombre y de qué grupo venían.
3. Encuadre del trabajo:

a. Se dio a conocer a los participantes la confidencialidad con que será tratada la información que surja dentro de la entrevista, ya que sus fines son académicos.

b. Se solicitó aprobación del grupo para gravar la conversación, por la importancia de tener la evidencia de sus comentarios.

c. Se dio a conocer el objetivo de la sesión de trabajo.

Este es un grupo focal, que tiene como *finalidad* escuchar de Ustedes, lo que se considera *desinterés por conocer en el aula*, por lo que se les pide que expresen lo que piensen sobre este tema, participando y dejando participar a los demás.

d. Se dio a conocer el tiempo que duraba la sesión de trabajo.

e. Se pidió silenciaran sus teléfonos celulares.

f. Se comentó que si tenían necesidad de salir, lo podían hacer sin tener que pedir permiso, incorporándose al trabajo en la misma forma.

g. Se solicitó respeto a los comentarios de los compañeros, y al pedir la palabra levantaran la mano y esperaran su turno.

La consigna para iniciar la conversación en el grupo fue:

"Invitarlos a participar en este grupo focal es con la intención de escuchar sus comentarios en torno a lo que se considera *desinterés por conocer* en el aula, ustedes pueden abordarlo desde la perspectiva que consideren oportuna".

Dinámica del trabajo del grupo

a. El moderador evitó las muletillas que generaran ideas de aprobación o desaprobación.

b. Se tuvo una actitud de contención ante comentarios de los participantes que generaban emociones y producían un clima tenso en el grupo, lo que producía en ocasiones silencio o comentarios entre varios participantes al unísono, sin que se lograra entender lo que decían.

c. Fue abierto a los comentarios que buscaban enriquecer la visión del fenómeno del *desinterés por conocer* en el aula.

d. Se regresó al tema central a los participantes que en sus comentarios profundizaban sobre factores directos e indirectos del *desinterés por conocer* en el aula.

e. Se invitó a los participantes que se mantenían callados, a realizar comentarios sobre el tema que es el centro del grupo focal.

f. Si alguno de los participantes acaparó los comentarios y obstruyó la participación de otros jóvenes, fue necesario solicitarle que permitiera que otros también plantearan sus comentarios.

Al finalizar:

a. Se agradeció la participación en el grupo focal**.**

b. Se solicitó el correo electrónico de los jóvenes participantes, para que corroboraran el contenido de la transcripción de la entrevista.

3.3. Selección de participantes en los grupos focales

La estrategia que se siguió para delimitar al grupo de estudiantes que participarían en los grupos focales, partió de un análisis del contexto que tiene la EB-UAQ, como una institución educativa de nivel medio superior.

Reconociendo que en el contexto escolar existen actividades académicas, administrativas y reglamentarias, que van creando un entramado de relaciones que viven de manera cotidiana estudiantes, maestros y administrativos, para lograr el análisis, párrafos abajo se describieron algunas de estas actividades.

Entre los aspectos que se describen son: los tipos de bachillerato ofrece la EB-UAQ, los diferentes planteles que existen, el plan de estudios, matrícula al inicio del ciclo 2012, la cantidad de maestros y su tipo de contratación y algunas características del Reglamento de estudiantes.

Cuando se decidió que la muestra de participantes voluntarios a investigar, eran estudiantes de los grupos de sexto semestre turno matutino del Plantel Sur de la EB-UAQ, se requirió un análisis del contexto en que cursaron su preparatoria la generación 2009-2012, mostrando algunos de los factores que de manera diacrónica y sincrónica estuvieron presentes en los comentarios que vertieron los estudiantes en los grupos focales.

3.3.1. Un acercamiento al contexto escolar

La educación ha estado presente desde la antigüedad en los diversos grupos humanos, ha sido una necesidad para la transmisión de conocimientos que permiten la sobrevivencia del ser hombre como especie (Ferrero, 1998). La inmadurez con que se nace propicia que el recién nacido mantenga una dependencia de los adultos durante muchos años, es por eso, que es educado por el grupo social al que pertenece durante mucho tiempo.

Por antonomasia, la educación es un proceso continuo durante toda la vida de hombres y mujeres que coexisten en las diferentes sociedades. Es así que de manera espontánea surgieron instituciones educativas en diversas regiones del mundo, en especial, aquellas que León-Portilla (2010) llama *civilizaciones originarias*, estas instituciones se encargaron de que los conocimientos de la sociedad llegaran a los niños y los jóvenes.

En sus inicios, la escuela estaba dedicada a las clases sociales privilegiadas, el punto de inflexión de este tipo de educación escolarizada en occidente llegó entre los siglos XVII al XIX, cuando los cambios económicos y sociales hicieron que se crearan escuelas para los sectores marginados, haciendo posible que los postulados de la Ilustración y de la Revolución francesa se fueran instituyendo a lo largo de la cultura occidental (Ferrero, 1998).

La escuela por tanto, se vuelve accesible a toda la comunidad, la igualdad de oportunidades para ser educados trae consigo cambios importantes dentro de las escuelas, creándose diferentes niveles educativos, ante los requerimientos de la sociedad, en especial, los sistemas económicos pedían que los egresados estuvieran capacitados para ejercer diferentes funciones en el ámbito laboral.

Esta sobre exigencia a las instituciones educativas en el siglo XX y por supuesto en el siglo XXI, ha traído consigo

- tensiones entre los fines fundamentales de la institución (transmisión del conocimiento y cubrir necesidades sociales) y las aspiraciones de movilidad social que esperar logran los estudiantes (Ferrero, 1998), y

- contradicciones, porque la educación moderna promulga ideales de igualdad de oportunidades, mientras que existe entre los estudiantes una gran heterogeneidad económica y cultural, lo que produce una competencia desigual ante un currículum homogéneo (Pérez Gómez, 1995) en los contextos escolares y en especial dentro del aula.

Por tanto, la interrelación maestro-estudiante-contenidos escolares dentro del aula es punto de encuentro y desencuentro de los fines de la educación, que produce inimaginables situaciones de convivencia.

En el aula el profesor es el intermediario entre el currículum y el joven, encargado de hacer llegar a los jóvenes una gran cantidad de conocimientos escolares que provienen de diferentes ciencias que, propuestos en contenidos programáticos, tienen que aprender los estudiantes en un determinado tiempo llamado ciclo escolar.

Para lograr esto, la mayoría de maestros deben de proveerse una formación didáctica-pedagógica, además de profundizar en los conocimientos disciplinares que están propuestos en el programa de la asignatura. En ambas formaciones hay sobre-exigencia a la función docente que está desempeñando el profesor, pues es frecuente que ante los cambios de gobierno federal, las políticas públicas dirigidas a la educación vayan modificando sus programas de formación de profesores.

Muchos maestros se van capacitado en las didácticas específicas para la asignatura que dan, se forman para desarrollar competencias en sus alumnos, genéricas y disciplinares. También se integran al programa de tutorías para proveer al estudiante de apoyos necesarios para que tengan una buena trayectoria escolar. Atienden a grupos numerosos ante la creciente demanda social para obtener certificados de estudio que les permitan a los egresados obtener mejores condiciones laborales. Ser motivador de los aprendizajes de los estudiantes que tiene a su cargo, entre otras cosas. Así que muchos maestros, tienen ciertas expectativas frente a un grupo de jóvenes estudiantes, entre ellas lograr que todos alcancen aprender los conocimientos que tiene en los contenidos programáticos.

Las representaciones que tienen maestros sobre los alumnos, es conducirlos bajo los lineamientos que se establecen en la escuela, para lograr los objetivos que tiene el perfil de egreso. Esto hace que tengan ciertas expectativas sobre la actitud de los alumnos: "atención, participación, responsabilidad, interés por el trabajo, constancia, respeto de las normas de relación con los compañeros y con el profesor…" (Coll y Miras, 1999: 303). Aspectos que se tienen que mediatizar en la educación media superior, con las características de la adolescencia que tienen los jóvenes estudiantes de estas instituciones.

Los jóvenes también tienen representaciones sobre algunos maestros, subjetividad que muchas ocasiones se produce antes de que el profesor sea el encargado de darle alguna clase. Comentarios en los pasillos con sus compañeros, llevan al joven a tener determinadas valoraciones sobre los profesores. Algunas de estas expectativas llegan a transmitirse de generación en generación de estudiantes que asisten a determinadas escuelas. Es así que el estudiante tiene expectativas sobre el profesor que le es asignado para darle clases.

El aula, lugar de encuentro entre el conocimiento y el estudiante, tiene múltiples realidades que se van entrelazando, lo que hace necesario tener una posición holística ante la escucha de la subjetividad de jóvenes sobre lo que consideran interés/*desinterés por conocer* en el aula; ya que hay una interacción continua de situaciones que se producen dentro del salón de clases, el contexto escolar y otras que van más allá de la institución educativa: familiares y económicos, además de posturas sociales que son contemporáneas, como la falta de expectativas sobre la trascendencia de la escuela, supremacía de la imagen y caída de la función simbólica.

La gran cantidad de situaciones que se interrelacionan en el proceso educativo que se da en el salón de clases, ha llevado a encontrar desde disciplinas diferentes lo que se denomina *desinterés por conocer* de jóvenes en el aula, lo que hace necesario reconocer la importancia de tener una mirada multidisciplinar para evitar posturas lineales que sólo conduzcan a reducir el estudio del *desinterés por conocer* en el aula.

Los sujetos al interior del aula, maestro-estudiante(s) construyen y reconstruyen las relaciones interdependientes que tienen dentro de su cotidianidad. Cada uno los sujetos que participan en la realidad que se vive día a día en el salón de clases, son experiencias que van

conformando sus representaciones que le permiten crear y recrear su realidad interna, son recuerdos de hoy, ayer y de años atrás, las trae a su conciencia para argumentar su sentir sobre lo que le pasa personales son valiosas.

3.3.2. La institución

La EB-UAQ tenía en el inicio del ciclo 2012 una población total de 7,483 estudiantes, son datos recogidos de la Unidad de información y estadística universitaria (UIEU-UAQ) distribuidos en siete planteles que ofrecen la educación escolarizada, semiescolarizada y bachillerato a distancia.

3.3.2.1. Planteles escolarizados

De los planteles de educación escolarizada se muestra la cantidad de grupos, población al inicio del ciclo 2012 (UIEU-UAQ) y su ubicación:

1. Plantel San Juan del Río, con 18 grupos en dos turnos matutino y vespertino y una población de 961 estudiantes (UIEU-UAQ), se ubica en el municipio de San Juan del Río.

2. Plantel Colón, con tres grupos en turno matutino y una población de 106 estudiantes, está en el municipio del mismo nombre.

3. Plantel Pedro Escobedo, con seis grupos en turno matutino y una población de 274 estudiantes, se ubica en el municipio del mismo nombre.

4. Plantel Bicentenario con 15 grupos en turno matutino y con una población de 656 estudiantes, se ubica en el Parque Bicentenario en la delegación Santa Rosa Jáuregui del municipio de Querétaro.

5. Plantel Norte con 60 grupos en turno matutino y vespertino, con una población de 2,529 estudiantes, se encuentra en la zona norponiente de la ciudad de Querétaro.

6. Plantel Sur con 48 grupos en turno matutino y vespertino, con una población de 2,223 estudiantes, está ubicado en el sur de la ciudad de Querétaro.

3.3.2.1.1. Maestros

Entre las cosas que hacían diferentes a los planteles escolarizados, son los docentes que trabajan en cada uno de ellos, en el Plantel Norte y el Plantel Sur, daban clases al inicio del ciclo 2012 (UIEU-UAQ) 52 maestros de tiempo completo y 124 por asignatura, en cambio, en los otros planteles suman sólo 3 maestros de tiempo completo y 82 por asignatura.

Los maestros contratados por asignatura pueden tener una condición laboral denominada tiempo libre, apareciendo en la nómina de la universidad, esto les permite acceder a las prestaciones que otorga a sus trabajadores la UAQ, en tanto que otros maestros de asignatura, pueden estar contratados por honorarios, nada más se les paga la hora de clase.

Estas situaciones administrativo laborales tenían repercusión en el contexto que se presentan en el aula, mientras que los maestros de tiempo completo daban clases a tres grupos diariamente, además de realizar otras funciones académicas y/o administrativas dentro de la escuela, los maestros de tiempo libre o contratados por honorarios atendían hasta ocho grupos, y también se les requería para que apoyaran en otras funciones académicas y/o administrativas. Otros, en circunstancias diferentes, tenían pocas clases en la preparatoria, por lo que debían tener otros trabajos que les permitía tener una remuneración mayor a la que conseguían en la EB-UAQ.

Las actividades que realizaban los docentes además de dar clases son de tres tipos:

1. Académicas donde tuvieron que realizar los maestros tutorías, asesorías, tomar cursos y diplomados de formación docente, certificarse en competencias, instructor del diplomado en competencias SEP-ANUIES, organizar eventos para que los jóvenes tuvieran un desarrollo integral, preparación de alumnos para olimpiadas nacionales de diferentes asignaturas, preparación de alumnos en cursos para ingreso a las instituciones de educación superior, fungir como Presidente, Secretario o miembro activo de alguna Academia.

2. Administrativas, desde ser el Director de la institución, Coordinador de plantel, Secretarios Académicos, Consejeros Universitarios, Consejeros Académicos, miembros de la dictaminadora del Reglamento de ingreso y promoción del personal académico de la

Universidad Autónoma de Querétaro (RIPPAUAQ), jurados en las convocatorias para asignar los tiempos completos a maestros.

3. Sindicales, pertenecer Comité del Sindicato único de trabajadores académicos de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ), Delegado sindical.

3.3.2.1.2. Plan de estudios

Cuando ingresaron a la preparatoria los jóvenes que participaron en el grupo focal, hubo la implementación del Plan de estudios 2009. En este Plan de estudios se asumieron los lineamientos de la Reforma integral de la educación media superior (SEP, 2008), integrando además el marco curricular común bajo el modelo de competencias que se estableció en la RIEMS (SEP, 2008).

El marco curricular común lo instauró la Secretaria de Educación Pública en búsqueda de que todos los subsistemas de educación media superior tuvieran un mismo perfil de egreso, se dio a conocer las competencias genéricas, disciplinares y profesionales con las que todo bachiller egresaría después de cursar su preparatoria (SEP, 2008, Acuerdo 444).

Por lo que los jóvenes que ingresaron en semestre 2009-2 en todos estos planteles escolarizados, iniciaron con la aplicación del Plan de estudios 2009 (UAQ, 2011b, Restructuración. Plan de estudios 2009), cuyo fin era dar una educación "humanista, integral, de calidad y de excelencia, que favorece la construcción del conocimiento al ser más formativo que informativo, sustentado en los más altos valores éticos y de compromiso social" (2011b: 11), bajo el modelo de competencias.

El mapa curricular estaba conformado por 41 materias que se impartían a lo largo de seis semestres (Tabla 2, p. 91), estas materias fueron aglutinadas en cinco Ejes de formación:

a. **Matemático y de razonamiento** donde estaban las materias de Matemáticas I, II, III, IV, V y VI.

b. **Lenguaje y comunicación** que lo constituían las asignaturas de Lectura y Redacción I y II, Etimologías grecolatinas del español, Informática I y II, Inglés I y II, además de Laboratorio de Inglés I y II.

c. **Humanístico y social** con las asignaturas de Historia I, II y III, Sociología, Derecho, Economía, Lógica I y II, Filosofía I y II, Arte y estética, y por último Formación cívica y ética.

d. **Ciencias naturales y experimentales** lo conformaban las materias de Química I y II, Laboratorio de Química, Física I y II, Laboratorio de Física, Biología I y II, Laboratorio de Biología y Formación ambiental.

e. **Formación personal,** eje constituido por las materias de Orientación Educativa, Cultura Física, Psicología, además de Orientación Vocacional y Profesional.

Cada uno de estos Ejes de Formación, dieron origen a la conformación de grupos colegiados que fueron denominados Academias. Estos cinco grupos colegiados, eran un espacio formal en donde se organizaron eventos académicos y culturales que estuvieran ligados con los objetivos y los contenidos programáticos de las asignaturas que las conformaban, dichas actividades siempre estaban respaldadas por los fines de la EB-UAQ y el modelo educativo de la UAQ.

En el **mapa curricular** (Tabla 2, p.91) que se planteó en esta reestructuración (UAQ, 2011b) los primeros 5 semestres, los estudiantes recibían diariamente 7 materias y en sexto semestre tenían 6 asignaturas, en este último semestre de su estancia en la EB-UAQ, se les reducía la carga horaria, por la exigencia de varias instituciones de educación superior, de que sus aspirantes antes de ingresar a una carrera profesional debían cursar un propedéutico.

El horario en el turno de la mañana era de las 7:00 hrs. hasta las 14:00 hrs., enseguida ingresaba el turno vespertino, para culminar a las 20:10 hrs. La mayoría de las materias tenían 5 horas/semana/mes, por lo que los estudiantes recibían una clase diaria, a la misma hora en casi todas sus materias.

Uno de los efectos que se dieron por estos cambios curriculares, fue que a partir del semestre 2009-2, la institución requirió que todos los maestros construyeran nuevos programas de estudio y planeaciones didácticas basados en competencias. Estos documentos debían surgir de las academias en que estaban agrupadas las diferentes materias, convocando

a los maestros a muchas juntas, en especial, maestros de tiempo libre que pertenecían a diferentes academias.

Tabla 2. Mapa curricular bachillerato escolarizado

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Lectura y Redacción I 5 horas	Lectura y Redacción II 5 horas	Etimologías grecolátinas 5 horas			
Informática I 5 horas	Informática II 5 horas	Inglés I 5 horas	Inglés II 5 horas	Laboratorio de Inglés I 3 horas	Laboratorio de Inglés II 3 horas
Historia I 5 horas	Historia II 5 horas	Historia III 5 horas	Sociología 5 horas	Derecho 5 horas	Economía 5 horas
Lógica I 5 horas	Lógica II 5 horas	Filosofía I 5 horas	Filosofía II 5 horas	Arte y estética 5 horas	Formación cívica y ética 5 horas
Química I 5 horas	Química II 5 horas	Laboratorio de Química 5 horas	Física I 5 horas	Física II 5 horas	Laboratorio de Física 5 horas
		Biología I 5 horas	Biología II 5 horas	Laboratorio de Biología 5 horas	
Orientación Educativa 5 horas	Cultura Física 3 horas		Orientación Vocacional y Profesional 5 horas	Psicología 5 horas	
35 horas	33 horas	35 horas	35 horas	33 horas	28 horas

Fuente: UAQ, 2011b.

Otra actividad que se requirió a los maestros de tiempo libre y tiempo completo, con la implementación del nuevo Plan de estudios 2009 (UAQ, 2011b), fue que se inscribieran a un diplomado en competencias organizado por la Subsecretaria de Educación Media Superior junto con la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la intención de que se certificaran por competencias.

En este diplomado, varios de los maestros de la EB-UAQ eran instructores de los módulos para capacitar a todos los maestros de los diferentes subsistemas de educación media superior del estado de Querétaro. Se impartía este diplomado el viernes en la tarde y sábados en varias sedes: Plantel Norte, Plantel Sur, Edificio O. S. Mondragón (Ex-prepa Centro), Plantel San Juan del Río y Campus Jalpan.

Después de describir estos tres aspectos, a modo de colofón, es importante reconocer, que en los planteles escolarizados existen diferencias en sus contextos, a pesar de llevar el mismo plan de estudios, se puede observar como en ciertos planteles se concentran casi todos los maestros de tiempo completo, otro aspecto es que las clases en el turno vespertino se redujeron de 60 minutos a 50 minutos, para que los jóvenes que se incorporaban a las clases a partir de las dos de la tarde, no tuvieran que trasladarse a sus casas después de las nueve de la noche, pues el transporte público empezaba a dejar de funcionar a esa hora.

3.3.2.2. Planteles semiescolarizados

En tanto que el Bachillerato semiescolarizado, al inicio del ciclo 2012 contaba con una población total de 718 estudiantes (UIEU-UAQ), distribuidos en 4 planteles:

1. Plantel centro que se encuentra en el edificio Octavio S. Mondragón (ex preparatoria centro).
2. Campus de San Juan del Río, en la ciudad de San Juan del Río.
3. Plantel Pedro Escobedo, en la población de Pedro Escobedo.
4. Campus Jalpan, en la población de Jalpan.

3.3.2.2.1 Maestros

Los maestros del bachillerato semiescolarizado en su totalidad, estaban contratados por honorarios, lo que los obligaba a buscar otras fuentes de ingreso económico.

Sólo el coordinador del bachillerato estaba contratado como tiempo libre, por lo que tiene que desplazarse alguno de los planteles del bachillerato escolarizado a cumplir cierta cantidad de horas frente a grupo.

3.3.2.2.2. Plan de estudios

Las características que tenía la educación semiescolarizada que ofrecía la EB-UAQ son las siguientes (Restructuración del Bachillerato semiescolarizado, UAQ, 2011a):

- Se fundamentaba en el Acuerdo 445 de la Secretaria de Educación Pública, del 21 de octubre de 2008.

- Atendía a población de 19 años en adelante, que no iniciaron sus estudios de nivel medio superior en tiempo y forma, también era para los jóvenes que no habían concluido su preparatoria por diversas circunstancias en el bachillerato universitario o en otros subsistemas de nivel medio superior escolarizado, revalidando sus estudios.

- Se regía por el Plan de estudios 2010 (UAQ, 2011a), su **mapa curricular** (Tabla 3) contenía 30 asignaturas, todas ellas semipresenciales.

- Tenía una duración de 18 meses, distribuidos en 6 trimestres.

Tabla 3. Mapa curricular bachillerato semiescolarizado

1er trimestre	**2° trimestre**	**3er trimestre**
Matemáticas I Comprensión lectora Metodología de la investigación Química I con laboratorio Informática I	Lógica Análisis literario I Química II con laboratorio Matemáticas II Informática II	Filosofía I Historia I Análisis literario II Matemáticas III Biología I con laboratorio
4° trimestre	**5° trimestre**	**6° trimestre**
Filosofía II Psicología Historia II Matemáticas IV Biología II con laboratorio	Inglés I con laboratorio Matemáticas V Derecho Orientación Profesional Física I con laboratorio	Inglés II con Laboratorio Sociología Matemáticas VI Economía Física con laboratorio

Fuente: UAQ, 2011a

3.3.2.3. Bachillerato a distancia

El sistema de bachillerato a distancia tenía 16 estudiantes al inicio del ciclo 2012 (UIEU-UAQ), la coordinación de esta opción educativa que ofrecía la EB-UAQ se encontraba en el edificio Octavio S. Mondragón, el plan de estudios se realizaba a través de un acuerdo con la UNAM para implementar su programa de bachillerato a distancia.

3.3.2.4. Normatividad

Después de describir las opciones educativas que ofrecía la EB-UAQ, es importante destacar que está sujeta a las normas que dicta la Legislación Universitaria, en especial el Reglamento de estudiantes y el Estatuto orgánico. Los cuales se utilizan cotidianamente para

establecer los límites necesarios para mantener la disciplina en los diferentes planteles y dentro de las aulas, ambos documentos establecen derechos y obligaciones de los estudiantes y los maestros.

Tanto el Reglamento de estudiantes (UAQ, 2007), como el Estatuto orgánico (UAQ, 2006) son documentos que necesariamente tienen que conocer los alumnos que ingresan a la EBA-UAQ. En el Curso de inducción que se organiza para los jóvenes de nuevo ingreso, se les informa sobre algunos de los artículos y fracciones que son fundamentales para continuaran sus estudios sin muchas complicaciones.

Es importante que conozcan el número de faltas con las que se puede perder derecho a un examen final y ser enviado directamente a extemporáneo, también se les insiste a los jóvenes, en el número de materias no acreditadas con las que pudieran ser dados de baja por problemas académicos.

Esta misma información también se contempla en los contenidos de la unidad uno del programa de la asignatura de Orientación Educativa, la cual se cursa en primer semestre. Ya en las clases de Orientación Educativa, se amplia y profundiza en el conocimientos del Reglamento de Estudiantes y el Estatuto orgánico, por la importancia que tiene para la permanencia en sus estudios de preparatoria de muchos de los estudiantes que están en primer semestre.

3.3.3. Muestra de participantes voluntarios

Como se puede observar líneas arriba, los planteles de la EB-UAQ presentan diferencias importantes en las características que se describieron, a esto se suma la diversidad de factores que se presentan en los procesos educativos que se dan en los salones de clases, por lo anterior fue importante seleccionar uno de los turnos de un solo plantel.

Se eligió trabajar con los estudiantes de sexto semestre del Plantel Sur turno matutino, buscando delimitar el número de factores del contexto escolar que cruzan dentro del aula, tratando de que la población elegida fuera lo más homogénea posible. Además de que los estudiantes de sexto semestre, se mostraron como excelentes informantes pues conocían mejor el entramado de relaciones académico-administraniva-normativas que se

viven cotidianamente dentro en los salones de clases, situaciones que pueden o no favorecer la existencia del *desinterés por conocer* dentro de las aulas.

A continuación se presentan aspectos sobresalientes del contexto del Plantel Sur matutino, situaciones que se viven cotidianamente estudiantes y maestros que laboran en este turno.

3.3.3.1. Planeación administrativa

En la organización académica-administrativa que se tiene en un plantel con las características del Plantel Sur, requiere de un esfuerzo importante de parte de las autoridades administrativas, así como la voluntad de los diferentes actores que se desenvuelven dentro de la institución. Un ejemplo es la organización del horario de clases, son en total 48 grupos, casi todas sus materias se imparten en los cinco días a la semana, los maestros tienen asignaturas donde son titulares, ya que tienen muchos años dando la misma asignatura a la misma hora.

En esta sección se describieron algunas particularidades que tuvieron los grupos de origen de los estudiantes que participaron en los grupos focales, se plantearon las características del horario de clases de sexto semestre y la matrícula de los grupos a lo largo de los diferentes semestres y el tipo de contratación que tuvieron sus maestros, así como el número de horas/semana/mes frente a grupo.

3.3.3.1.1 Horario en sexto semestre

Durante el primer, tercer y cuarto semestres de su estancia en la preparatoria, los estudiantes recibieron clases de 7:00 a.m. a 14.00 p.m., sin recesos entre clase y clase, en segundo la asignatura de cultura física tiene sólo tres horas a la semana, la misma cantidad de horas que tiene Laboratorio de inglés I y II en quinto y sexto semestre respectivamente. En sexto semestre la cantidad de materias disminuye en lugar de tener siete, en dicho semestre sólo se imparten seis asignaturas, agregando que la materia de Laboratorio de inglés sólo tenga 3 horas a la semana, para algunos grupos implicaba tener más horas libres martes y jueves, como se puede observar en la Tabla 4 (p. 95) y Tabla 5 (p. 95) (Información proporcionada por servicios escolares de Plantel Sur).

El horario que tenían los lunes, miércoles y viernes los jóvenes que participaron en los 9 grupos focales se muestra en la Tabla 4 y el horario de martes y jueves está en la Tabla 5.

La administración del Plantel Sur, designa un número que va del 1 al 8 en todos los grupos matutinos, por ejemplo, existen grupos del 1 al 8 en primer semestre, grupo 1 al 8 de tercer semestre y grupo 1 al 8 de quinto semestre; para esta investigación se habla de 9 grupos del A al I (Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6), porque fue la cantidad de grupos focales, esto con la intención de mantener su anonimato.

Tabla 4. Horario de lunes, miércoles y viernes de sexto semestre

Horario	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I
7:00 a 8:00	Economía	Matemáticas VI	Economía		Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Formación ambiental	Lab. de inglés II	Formación ambiental
8:00 a 9:00	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Lab. inglés II	Matemáticas VI		Lab. de física	Matemáticas VI	Lab. de física	Matemáticas VI
9:00 a 10:00	Lab. de física	Economía	Lab. de física	Formación cívica y ética	Formación ambiental	Formación ambiental	Lab. de inglés II	Mat. VI	Lab. de inglés II
10:00 a 11:00	Lab. de inglés	Lab. de física	Matemáticas VI	Formación ambiental	Lab. de física	Economía	Formación cívica y ética	Economía	Formación cívica y ética
11:00 a 12:00	Matemáticas VI	Formación ambiental	Formación ambiental	Lab. de física	Economía	Lab. de inglés	Lab. de física		Lab. de física
12:00 a 13:00		Lab. de inglés	Formación cívica y ética	Economía	Matemáticas VI			Formación ambiental	
13:00 a 14:00	Formación ambiental			Lab. de inglés	Lab. de inglés	Matemáticas VI	Economía	Formación cívica y ética	Economía

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur

Tabla 5. Horario de martes y jueves de sexto semestre

Horario	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I
7:00 a 8:00	Economía	Matemáticas VI	Economía		Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Formación ambiental		Formación ambiental
8:00 a 9:00	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética		Matemáticas VI		Lab. de física	Matemáticas VI	Lab. de física	Matemáticas VI
9:00 a 10:00	Lab. de física	Economía	Lab. de física	Formación cívica y ética	Formación ambiental	Formación ambiental		Mat. VI	
10:00 a 11:00		Lab. de física	Matemáticas VI	Formación ambiental	Lab. de física	Economía	Formación cívica y ética	Economía	Formación cívica y ética
11:00 a 12:00	Matemáticas VI	Formación ambiental	Formación ambiental	Lab. de física	Economía		Lab. de física		Lab. de física
12:00 a 13:00			Formación cívica y ética	Economía	Matemáticas VI			Formación ambiental	
13:00 a 14:00	Formación ambiental					Matemáticas VI	Economía	Formación cívica y ética	Economía

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur.

Un ejemplo es el Grupo focal A, tenían clases seguidas de 7:00 a 12:00 a.m., enseguida un hora libre y terminaban sus clases con la materia de Formación ambiental de 13:00 a 14:00 horas, los lunes, miércoles y viernes, en tanto que los martes y jueves por no tener la asignatura de Laboratorio de inglés tenían dos horas libres, de 10:00 a 11:00 a.m. y de 12:00 a 13:00 horas, como se puede apreciar en las Tabla 4 y Tabla 5.

Los grupos donde se tiene varias horas libres, expresan como una situación que puede generar falta de interés, en especial en la materia que se queda a la última hora, de 13:00 a 14:00 horas, con una hora libre de 12:00 a 13:00 horas, de ahí la importancia de hacer la descripción de los horarios de clases que tuvieron los grupos focales

3.3.3.1.2. Matrícula por grupo en los seis semestres

En cuanto al número de alumnos por grupo, estos jóvenes desde primer semestre estuvieron integrados con grupos que por lo regular tenían más de 50 estudiantes, los grupos matutinos tienen una demanda permanente para integrarse a ellos, pues muchos jóvenes prefieren estar por la mañana en la escuela.

Si existen bajas académicas o deserción en los grupos matutinos, hay muchos estudiantes que están solicitando cambio del turno vespertino al turno matutino, esta movilidad estudiantil modifica constantemente la dinámica interna de los grupos. En la Tabla 6 se presenta la trayectoria que tuvo en la matrícula de los grupos de donde surgieron los grupos focales desde el semestre 2009-2 hasta el semestre 2012-1 (Información proporcionada por servicios escolares del Plantel Sur):

Tabla 6. Matrícula de los grupos de la generación 2009-2012

Semestre	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I
Primero	55	56	56	49	53	49	53	54	53
Segundo	54	56	57	52	52	52	52	53	52
Tercero	53	56	53	52	56	51	53	52	53
Cuarto	51	48	54	52	49	52	50	48	50
Quinto	47	46	54	46	45	52	48	44	48
Sexto	45	44	52	43	47	50	46	45	46

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por servicios escolares, Plantel Sur

3.3.3.2 Maestros: características laborales y académicas

Fueron 71 maestros, los que les dieron clase a los estudiantes de la generación 2009-2012 del turno matutino del Plantel Sur. La pluralidad es una palabra que puede acercarse a la riqueza que presenta este mosaico de maestros, que con sus saberes, sueños, personalidad,

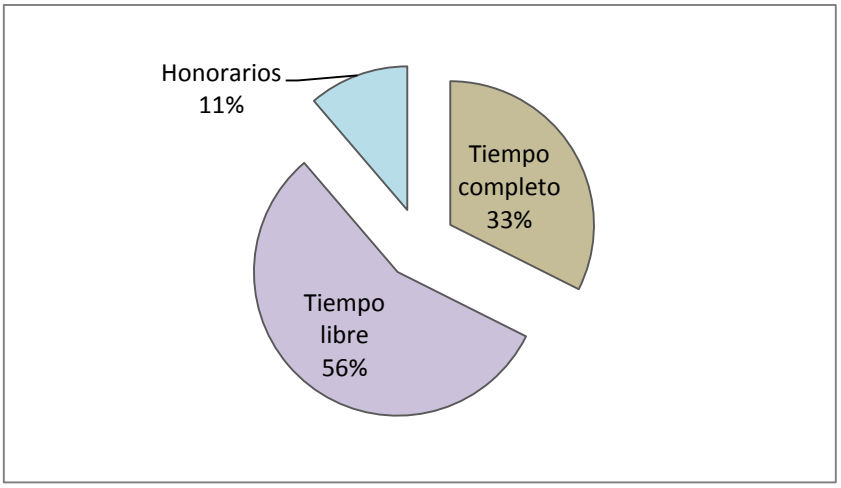
inopia y testarudez, fueron, día a día, enfrentando el reto de enseñar a los grupo de jóvenes los contenidos programáticos de las asignaturas que tenían bajo su responsabilidad.

En este apartado se describieron algunas características laborales y académicas de estos maestros, las Figuras 4, 5, 6, 7 y 8 (pp. 98-102) permiten ver de manera gráfica una de las realidades que se presentaron en la dinámica educativa del turno matutino del Plantel Sur entre el semestre 2009-2 al semestre 2012-1 (Información proporcionada por servicios escolares de Plantel Sur).

3.3.3.2.1 Características laborales de los maestros que les dieron clase

El tipo de contratación de los maestros que les impartieron clase a los diferentes grupos matutinos a lo largo de los seis semestres de la generación 2009-2012, fueron 23 maestros de tiempo completo, 40 de tiempo libre y 8 maestros de honorarios, la distribución porcentual se puede ver en la Figura 4.

Figura 4. Contratación de maestros en turno matutino (2009-2012)



Fuente: Elaboración propia con datos de la UAQ, Unidad de información y estadística universitaria.

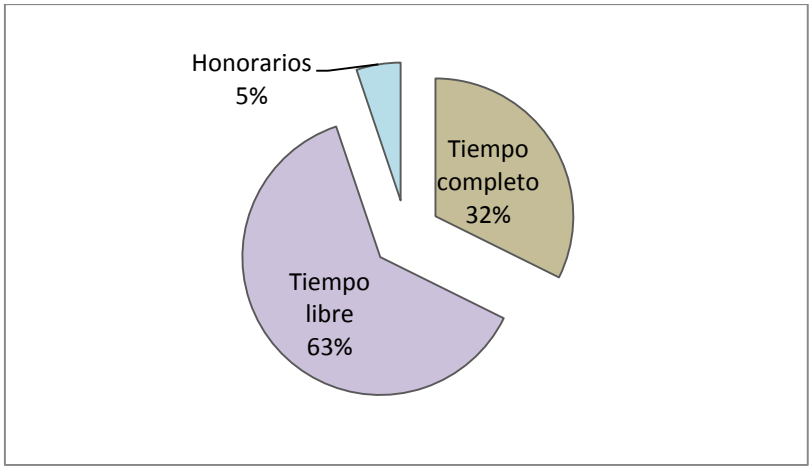
Los maestros de tiempo completo daban clases a tres grupos diariamente, algunos de ellos por estar en alguna comisión administrativa o con beca sólo tenían a un grupo a su cargo, en tanto que algunos maestros de tiempo libre llegan a tener hasta 8 grupos, la mayoría de ellos oscila entre cuatro y seis grupos. Algo que es relevante comentar es que estos maestros pueden estar dando clases de varias materias, llegan a tener hasta 5 asignaturas

diferentes a su cargo. Por último los profesores de honorarios tienen pocas horas frente a grupo, éstas pueden ser tres o solo una, y casi siempre enseñan contenidos de varias materias.

A las condiciones laborales que se muestran en el párrafo de arriba se le tiene que agregar el número de estudiantes por grupo que tuvo que atender (Tabla 6, p. 97).Esta sobrecarga de trabajo tiene serias consecuencias en el bienestar del maestro(a) que puede afectar directamente el trabajo docente que realiza dentro de las aulas.

Estas condiciones laborales que tienen los maestros del Plantel Sur en el turno matutino son un reflejo de lo que ocurre en la educación media superior pública a nivel nacional. En el libro editado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) denominado "Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011" (2013), se dan a conocer cifras sobre la situación laboral de los maestros que trabajan en los diferentes subsistemas que tiene este nivel educativo: "Entre los bachilleratos públicos, los mayores porcentajes se concentran entre quienes cubren 4 a 6 grupos, alrededor de un tercio de los docentes que laboran en estas instituciones atienden más de 40 alumnos por grupo" (2013: 106).

Figura 5. Porcentaje de grupos turno matutino atendidos por maestros y su tipo de contratación



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur y UAQ, Unidad de información y estadística universitaria.

En la Figura 5 se muestra el comparativo porcentual de grupos de la generación 2009-2012 que atendieron los maestros en el Plantel Sur, por tipo de contratación. Se observa que casi dos tercios de grupos fueron atendidos por los maestros que tienen una sobrecarga de

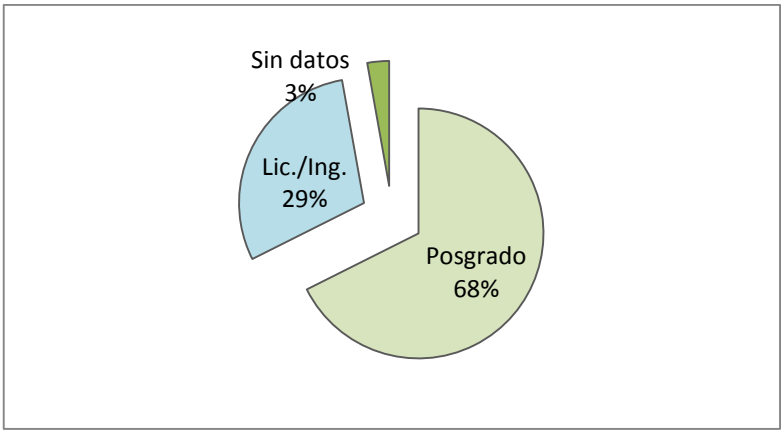
trabajo, dadas las condiciones laborales que existen no sólo en el Plantel Sur turno matutino, sino en la educación media superior pública en México.

3.3.3.2.2. Características académicas de los maestros que les dieron clase

La formación académica de los maestros que dieron clases a la generación 2009-2012 es diversa, uno de los orígenes de esta situación es que son 41 asignaturas las que conforman el mapa curricular del Plan de estudios 2009. Psicólogos, sociólogos, ingenieros, abogados, filósofos, químicas, biólogas, nutriólogas, administradores, economistas, contadores, médicos, normalistas con especialidad en español, historiadoras, informáticos, licenciados en lenguas modernas en español e inglés, entre otros, son los encargados de dar las diferentes asignaturas en el transcurso de seis semestres, que tiene como duración el bachillerato que se oferta en la EB-UAQ.

Sin que sea un impedimento su condición laboral, los docentes se van formando. La cantidad de maestros de tiempo completo, tiempo libre y honorarios con posgrado superaba a los profesores que tenían licenciatura y muy pocos son los que no habían obtenido el título en alguna profesión, la Figura 6 se muestra el porcentaje formación académica de todos los maestros (Información proporcionada por servicios escolares Plantel Sur):

Figura 6. Grado académico de maestros turno matutino (2009-2012)

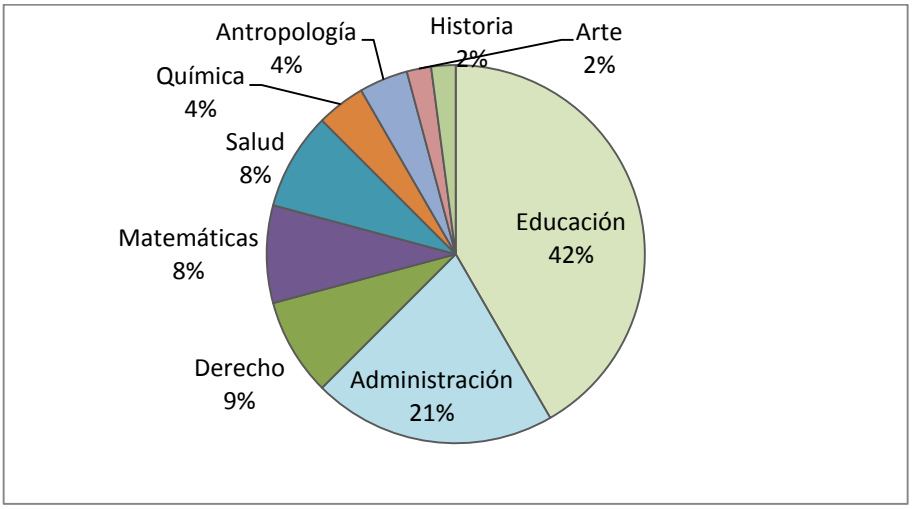


Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur.

Los maestros que habían estudiado un posgrado -algunos de ellos sin haber logrado todavía obtener la titulación-, se inclinaron por una gran diversidad de disciplinas, lo interesante es que un porcentaje mayor lo tiene en educación (Figura 7), una situación que

se repite a nivel nacional en los diferentes subsistemas de educación media superior, por la percepción que tienen los docentes "acerca de la necesidad de contar con un conjunto de conocimientos que les permita guiar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje" (INEE, 2013: 101).

Figura 7. Disciplinas de formación de posgrado de maestros turno matutino (2009-2012)



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur y pregunta directa a maestros.

3.3.3.2.3. Años de servicio docente

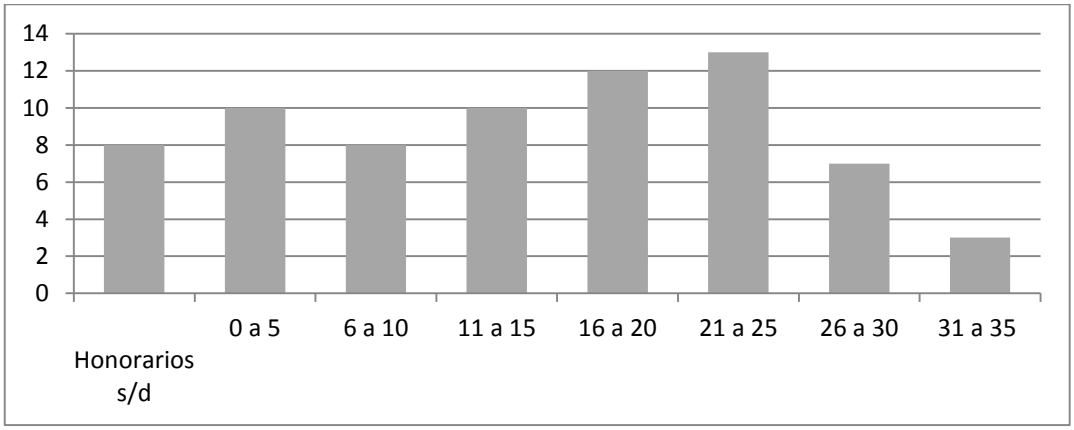
La antigüedad que tenían los 71 maestros dentro de la UAQ, se muestra en la gráfica en la Figura 8, para la construcción de esta gráfica, se organizó la información en grupos de maestros por quinquenio de años cumplidos entre 2009 y 2012. Los datos se obtuvieron de http://www.uaq.mx/transparencia/financiera/listas/ , están incluidos los maestros contratados como tiempo completo, tiempo libre y honorarios. En el caso de los compañeros de honorarios no existen datos que validen la fecha de contratación.

Como se puede apreciar en la gráfica (Figura 8) los maestros que tienen 11 años en adelante de trabajo como docentes dentro de la UAQ son la gran mayoría, por lo que se puede inferir que han adquirido habilidades y conocimientos para dar clases, además de tener una condición laboral estable.

En tanto los maestros que tienen menos de 10 años de antigüedad o están trabajando como honorarios, su condición puede estar en el lado contrario, están adquiriendo

habilidades y conocimientos para ser maestros y algunos de ellos tienen una inestabilidad laboral fuerte.

Figura 8. Antigüedad de maestros que les dieron clase entre 2009-2012 turno matutino



Fuente: Elaboración propia con datos de UAQ, http://www.uaq.mx/transparencia/financiera/listas/ .

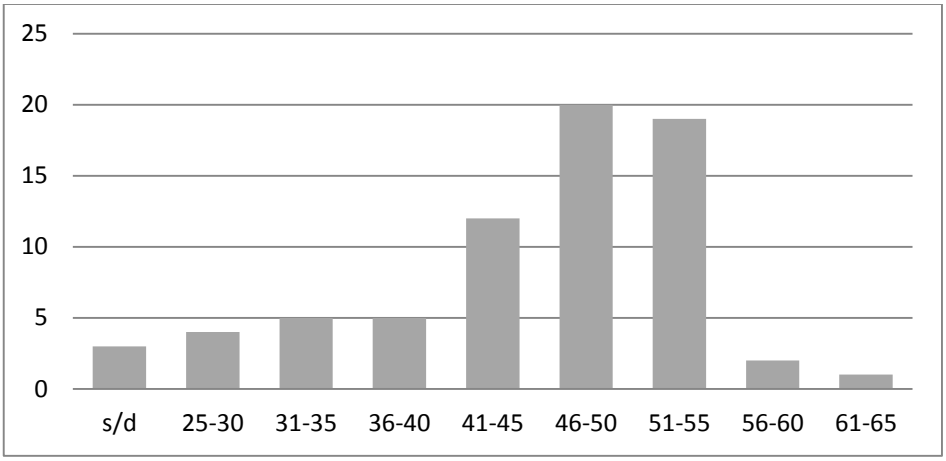
3.3.3.2.4. Edad de los maestros de tiempo libre y tiempo completo

Otro de los datos importantes que hay revisar dentro del contexto de una institución de educación media superior, es la diferencia que existe en la edad de los maestros y los estudiantes, los datos se obtuvieron por varias fuentes: preguntas directas a los maestros, servicios escolares, secretaria académica matutina del Plantel Sur, sólo de tres maestros contratados por honorarios no se pudo obtener su fecha de nacimiento.

La edad que se muestra es en quinquenios de años cumplidos entre 2009 a 2012, tiempo en que los 71 maestros dieron clases a la generación de estudiantes de donde se extrajo la muestra de participantes voluntarios a estudiar (Figura 9).

En la gráfica de la Figura 9, se refleja la diferencia generacional que existe entre los estudiantes de preparatoria, de entre 14 a 19 años y la gran mayoría de docentes que rebasan los cuarenta años. Esta brecha generacional tiene consecuencias diversas, una sola de ellas es el uso de la tecnología, mientras que los jóvenes son expertos en el uso de diversos dispositivos digitales para localizar información, casi todos los maestro buscan adaptarse al manejo de estas herramientas cibernéticas.

Figura 9. Edad de maestros que dieron clases entre 2009-2012 turno matutino



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por secretaria académica, Plantel Sur y pregunta directa a maestros.

Dentro del salón de clases, estas características que marcan a las dos generaciones, establecen una gran diferencia entre los jóvenes estudiantes y algunos maestros, provocando posiblemente, una falta de entendimiento y comunicación entre maestro y estudiante(s).

3.3.3.3.Trayectoria académica de los grupos de origen de los grupos focales

Los nueve grupos focales surgieron de los ocho grupos matutinos del Plantel Sur. Existen varios datos sobre la trayectoria académica de estos grupos, se describieron como otro punto referencia dentro del análisis que se realizó.

- Se presentan gráficas de aprobación y reprobación que tuvieron los grupos matutinos en los seis semestres en cada una sus asignaturas (Anexo 2). Los datos con los que se construyeron estas gráficas tienen una correspondencia con los nueve grupos focales, cuya nominación se hizo con una letra mayúscula de la A a la I, para mantener el anonimato de los estudiantes que participaron.
- Por último, se buscaron los puntajes obtenidos en los resultados de la prueba Enlace del Plantel Sur turno matutino en el año 2012.

3.3.3.3.1. Gráficas de aprobación y reprobación de la generación 2009-2012

En el transcurso de los seis semestres los resultados académicos que tuvieron los grupos de origen de los diferentes grupos focales difieren entre uno y otro. Fueron 41 asignaturas las que tuvieron que cursar los estudiantes de cada uno de los grupos. Los datos con los que se construyeron estas gráficas (Anexo 2), tienen una correspondencia biunívoca con los grupos focales, de esta manera, en las gráficas aparecen ya la nominación que se les dio a los nueve grupos focales para mantener su anonimato, son letras mayúsculas de la A, B, C, D, E, F, G, H e I.

En el Anexo 2 se encuentran las gráficas, se puede observar en ellas, el total de la matrícula por grupo, los aprobados y reprobados en todas las materias en cada uno de los semestres, desde el primero hasta el sexto, y luego se presentan las gráficas por cada uno de los cinco Ejes de formación: Matemáticas y razonamiento, Lenguaje y comunicación, Humanístico y social, Ciencias naturales y experimentales y Formación personal (Información proporcionada por servicios escolares de Plantel Sur).

La intención de estas gráficas es mostrar de manera visual los datos cuantitativos de su trayectoria escolar que tuvieron los grupos focales, lo cual abre un sinnúmero de interrogantes e hipótesis sobre circunstancias que llevaron a tales resultados y su posible relación, en la construcción de la subjetividad de los jóvenes a lo largo de su estancia en la preparatoria. Esta investigación no plantea la problemática de reprobación, sin embargo, es uno de los factores que comentaron de manera muy frecuente los estudiantes que participaron en los grupos focales, representa un aspecto del contexto que no debe soslayarse.

3.3.3.3.2. Resultados Enlace Generación 2009-2012 turno matutino del Plantel Sur

Los resultados que se tuvieron en la prueba Enlace que se aplicó a la Generación 2009-2012 se presentan a continuación. El total de estudiantes del turno matutino del Plantel Sur a los que se aplicó la prueba Enlace fueron 344. Los resultados de la generación 2009-2012 sobre comunicación se presentan en la Tabla 7, haciendo los comparativos con la media

estatal y la nacional del porcentaje de alumnos en cada *Nivel de dominio* (SEP, Enlace: Resultados 2012):

Tabla 7. Comparativos del Plantel Sur turno matutino en el área de comunicación

Comunicación					
	Año	**Insuficiente**	**Elemental**	**Bueno**	**Excelente**
Escuela	2012	2.7%	12.7%	60.8%	23.8%
Estado	2012	9.4%	31.6%	50.6%	8.5%
País	2012	10.8%	31.7%	49.0%	8.4%

Fuente: SEP, Enlace: Resultados 2012.

En relación al área de matemáticas (SEP, Enlace: Resultados 2012), los resultados se pueden ver en la Tabla 8 que está a continuación:

Tabla 8. Comparativos del Plantel Sur turno matutino en el área de matemáticas

Matemáticas					
	Año	**Insuficiente**	**Elemental**	**Bueno**	**Excelente**
Escuela	2012	4.7%	27.0%	32.1%	36.2%
Estado	2012	23.7%	41.6%	22.4%	12.3%
País	2012	25.8%	41.4%	21.0%	11.8%

Fuente: SEP, Enlace: Resultados 2012.

3.3.3.4. Estudiantes participantes voluntarios en los grupos focales

Cuando se inició el estudio, estaban inscritos en sexto semestre, turno matutino, 373 estudiantes distribuidos en ocho grupos, de los cuales participaron 80 alumnos, de forma voluntaria en los grupos focales. Para que los estudiantes aceptaran de manera voluntaria (Hernández, Fernández, Baptista, 2008), se hizo un recorrido en todos los grupos matutinos para que conocieran el propósito de la investigación, haciendo del conocimiento de los

jóvenes que se les daría un justificante que emitiría la coordinación del plantel a sus maestros.

En todos los grupos en que se invitó a los estudiantes a participar en los grupos focales, varios jóvenes accedieron voluntariamente a presentarse al cubículo, anotaban sus nombres en una lista. Se les citaba en diversos días entre el 9 al 28 de mayo de 2012, en horarios de las 8:30 a.m. hasta las 10:00 a.m. La cantidad de jóvenes por grupo focal fue variable, a pesar de que se anotó la cantidad de ocho jóvenes cuando se les hizo la invitación en su salón de clases. Algunos jóvenes llegaron al cubículo solicitando ser aceptados sin que estuvieran en la lista inicial, para el trabajo que se iba a realizar en el grupo focal, otros que se anotaron no asistieron.

Los grupos focales quedaron integrados de la siguiente manera: un grupo fue de cinco jóvenes y otro de seis; tres estuvieron compuestos por 9 estudiantes, otros dos grupos de 10 jóvenes y finalmente dos grupos por 11 integrantes, lo que hace un total de 80 jóvenes que expresaron a partir de su subjetividad, lo que consideraban *como desinterés por conocer* en el aula. En cada grupo estudiantes donde se realizó el grupo focal, se buscó el intercambio de comentarios entre los participantes, para que se produjera un conocimiento global sobre lo que consideraban, desde su subjetividad, el *desinterés por conocer en el aula*.

Para la descripción de los resultados, se nominó a cada grupo focal con una letra mayúscula, a los participantes se les asignó un número y la letra de su grupo. Los jóvenes, ante la consigna que invitaba a reflexionar sobre lo que se denominó como *desinterés por conocer*, mostraban a través de participaciones verbales, silencios, expresiones faciales, movimientos de mano, tono de voz y postura corporal, todo un caudal de experiencias, algunas de ellas se volvían explícitas y otras dejaban ver sentimientos y emociones que no se pueden expresar en palabras. En los grupos focales, los jóvenes encontraron la posibilidad de hablar de aquellas experiencias que consideraban estaban relacionadas con el *desinterés por conocer*, propiciado por dos situaciones, primero: se les dijo que se tratarían sus comentarios con confidencialidad y segundo, cursaban su último semestre en la institución, eran los últimos días de su estancia como estudiantes.

En todos los grupos focales, los sentimientos atravesaron cada una de las intervenciones de los jóvenes: el desaliento, el enojo o el agradecimiento, mostraron las dificultades o logros que tuvieron en su educación. Tanto los hombres como las mujeres expresaban sus sentimientos y emociones al recordar situaciones que habían experimentado o percibido en las aulas. Algunas de ellas poco agradables, donde se podía percibir el enojo, el miedo o la impotencia. También, surgió el brillo en los ojos, al recordar al maestro que, desde su percepción, había enseñado con tesón y dejado una huella de interés en ellos sobre los temas que trataba en clase.

El hecho de que los participantes provenían de grupos escolares que han permanecido juntos por varios semestres, permitió que los recuerdos fueran compartidos y enriquecidos por todos, no era la experiencia de uno, sino que otros podían asumirla como propia o disentir sobre lo expresado por sus compañeros, mostrando con ello lo complejo de las relaciones interpersonales, donde se entrecruzan las subjetividades individuales de los integrantes de los grupos humanos.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El SUBJETIVISMO sólo puede ser superado mediante el subjetivismo más universal y consecuente (el trascendental).

Edmund Husserl

Para dar cuenta, del entramado de experiencias de los estudiantes que participaron en los grupos focales en esta presentación de resultados, primero se describe cada grupo focal, para mostrar la singularidad que tiene cada grupo en sus comentarios, finalizando con una descripción general que aglutina todas aquellas anécdotas que son semejantes entre los grupos focales, así como aquellas otras en las que no coincidieron. Las anécdotas hacían referencia de características de seis agentes: **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro**, **escuela**, **familia** y **entorno social**.

Estas anécdotas que comentaron los jóvenes, forman parte de sus *representaciones sociales*, que como estudiantes comparten con sus compañeros, sobre los agentes **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro**, **escuela**, **familia** y **entorno social**, de esta manera, en la segunda y tercera sección de esta presentación de resultados, a lo comentado por los estudiantes, se le denominará *representaciones sociales*.

Ante la gran cantidad de *representaciones sociales*, que surgieron de todas las voces que se expresaron en los grupos focales, se agruparon en diferentes *masas de representación* (Tabla 9, p. 150) que permiten generalizar en diversas temáticas las *representaciones sociales* que tienen los estudiantes sobre los agentes **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro, escuela**, **familia** y **entorno social**.

La segunda parte, se conforma de una discusión sobre el origen multidimensional del *desinterés por conocer*, esta reflexión se logró a partir de las descripciones y esquemas de cada uno de los grupos focales, pues permiten visualizar las diferentes dimensiones espacio-temporales que están relacionadas con el *desinterés por conocer* de los estudiantes dentro del aula. Estas dimensiones espacio-temporales son: ***salón de clases***, en ella están incluidas los agentes de **estudiante**, **grupo escolar en el aula** y **maestro**, otra dimensión espacio-temporal es la ***institución***, aquí está integrada el agente **escuela**, y por último, la dimensión

espacio-temporal ***zona socio-histórica***, donde se incluyen a los agentes **familia** y **entorno social** (Figura 20, p. 152)

En la tercera sección, en un nivel diferente de presentar los resultados, se muestran de manera gráfica un reticulado de relaciones que tienen las diferentes *representaciones sociales y masa de representaciones* que comentaron los estudiantes dentro de los grupos focales.

Al mostrar la clasificación de los comentarios de los estudiantes, en *representaciones sociales*, *masas de representación*, agentes y dimensiones espacio-temporales, permitió construir una explicación dinámica de las relaciones que se presentan entre todos estos niveles de análisis, para que se produzca el fenómeno denominado *desinterés por conocer* en el aula.

En las figuras 20 (p. 152), 21 (p. 165), 22 (p. 173), 23 (p. 184) y 24 (p.190) se grafican reticulados de relaciones que son antecedidos por el análisis teórico de algunas de las *representaciones sociales* y *masas de representaciones*, ya que varias de ellas, han sido parte de discusiones teóricas de estudiosos de la educación en diversas disciplinas: pedagogía, psicología, psicoanálisis, antropología y sociología.

4.1 Descripción

Los estudiantes cuando iniciaron sus comentarios sobre lo que consideraban como *desinterés por conocer*, recordaron lo que les rodeaba, muchos se refirieron a lo que vivían cotidianamente en el salón de clases en la preparatoria, otros evocaron lo que les sucedió en otra institución de educación media superior o en la secundaria, hablaron de lo que ocurría dentro de la institución. También abordaron problemas familiares y socioeconómicos que incidían en su interés por conocer.

En casi todos los comentarios que hicieron, prevalecieron anécdotas para diferenciar entre aquello que produce el desinterés y experiencias que los hacen interesarse por conocer dentro del aula, ya sea las acciones educativas que los maestros realizan, sus metas personales, factores familiares, situaciones institucionales o aspectos sociales.

La descripción de los grupos focales mostró la existencia de varias preparatorias, como sobrepuestas, cada una de ellas surgió de la subjetividad y la interacción entre los jóvenes. El hilo conductor que produjo la consigna, llevó en cada grupo a traer de sus recuerdos aquellas experiencias que les permitieron hablar sobre lo que consideraron *desinterés por conocer* en el aula. El resultado de este fluir constante de discursos condujo a mostrar situaciones donde se presenta el *desinterés por conocer* y como una necesidad para argumentar lo anterior, también mencionaron los aspectos que generan el interés por conocer.

Los comentarios de los estudiantes se clasificaron en seis tipos de agentes, el primero que se va describir en los diferentes grupos, es **maestro**, ya que consideran algunos jóvenes que con sus acciones, los maestros pueden generar interés o *desinterés por conocer*.

Otro agente es **estudiante**, también hablaron mucho de sus compañeros o de ellos mismos, pues piensan que tienen conductas donde muestran estar interesados o desinteresados por conocer, en ocasiones hablaron de sujetos en particular, y también en lo plural, de su **grupo escolar en el aula** -que se convirtió uno más de los agentes-, con aquellos que convivieron dentro del salón de clases.

Del agente **escuela**, refirieron sobre la gestión administrativa y curricular, las normas que rigen los aspectos académicos y las relaciones interpersonales dentro de la institución.

Otros aspectos que surgieron en el fluir de la conversación, fueron los problemas familiares que asociaron al *desinterés por conocer* dentro del salón de clases, esto llevó a considerar a la **familia** como agente. También, los jóvenes hablaron de los aspectos que dependen directamente de factores socioeconómicos y culturales, que propician circunstancias que pueden generar *desinterés por conocer* en los jóvenes, agente que se denominó **entorno social.**

Fue interesante observar la manera en que estos agentes se entrecruzaban en los comentarios de los jóvenes, ya que al exponer sus puntos de vista se abría el debate. Si la opinión de alguno de los participantes no era aceptada por la mayoría de sus compañeros,

empezaban otros jóvenes a expresar sus contra argumentos, y si estaban de acuerdo, querían participar para ampliar lo que comentaba su compañero.

En estas discusiones, las emociones y los sentimientos hacían valer su importancia en las relaciones interpersonales, el llanto se asomó, igual que la solidaridad entre compañeros o el enojo mostraba la impotencia ante situaciones injustas o autoritarias. También hizo su aparición el agradecimiento hacia sus maestros, la nostalgia por la terminación de sus estudios y la incertidumbre frente a la imposibilidad de tener certeza por lo que iba a ocurrir en sus procesos de admisión a las carreras que habían elegido o la inserción en el mundo laboral.

Fueron nueve grupos focales con ochenta participantes en total. En cada uno de ellos se generaron dinámicas diferentes, por la forma en que se integró el grupo, el número de participantes, quienes lo conformaron, la historia académica particular y grupal de los jóvenes, sus relaciones familiares, lo que habían leído o escuchado sobre educación.

Esta gran pluralidad de voces marcadas por su subjetividad y la intersubjetividad, generó una polifonía, que si bien estaba fundada en experiencias de vida diversas, llevaban temáticas similares, y a la vez diferentes. Esta gran riqueza de expresiones se puede advertir en los esquemas que se construyeron para lograr un mejor análisis de las sesiones de los grupos focales, estos se encuentran al final de la descripción de cada grupo focal.

En cada esquema, como primer gran marco está la **escuela**, espacio que permite la existencia de **grupos escolares**. Enseguida**,** como segundo marco, el **grupo escolar en el aula** lugar donde se dan cita los múltiples representaciones sociales que inciden en el interés o *desinterés por conocer*, desde aquellas que van más allá de la institución educativa, como son problemas en la **familia** del estudiante y aspectos del **entorno social** que se manifiestan directamente en el salón de clases, hasta aquellas particularidades que están en la interrelación entre el **maestro** y el **estudiante.**

En el centro de los esquemas, está colocada la relación **estudiantes(s)⟺maestro**, base del trabajo que se realiza en el salón de clases, en la parte superior de esta relación un primer cuadrante, que corresponde al ***interés por conocer***, y la parte inferior un segundo

cuadrante: el ***desinterés por conocer.*** Cada uno de los cuadrantes, están en el interior de los espacios: **grupo escolar en el aula** y la **escuela**.

Para continuar con la explicación de los esquemas, es pertinente recordar cuál fue la consigna que se dio en los grupos focales:

> "Invitarlos a participar en este grupo focal es con la intención de escuchar sus comentarios en torno a lo que se considera *desinterés por conocer en el aula*, ustedes pueden abordarlo desde la perspectiva que consideren oportuna"

Los jóvenes al seguir la consigna, comentaron una gran cantidad de representaciones sociales en torno a lo que se denomina ***desinterés por conocer***, en tanto que, sobre el ***interés por conocer*** refirieron un menor número de representaciones sociales, y casi siempre con la intención de dar argumentos que lo llevaran a comentar sobre el desinterés.

El cuadrante superior, denominado *interés por conocer*, tiene a mano izquierda, en el primer rectángulo, los características que están ligadas al agente **estudiante** con *interés por conocer*, a mano derecha, en un segundo rectángulo, están los comentarios relacionados al agente **maestro** que transmiten *interés por conocer*, y en medio de ambos rectángulos, en una figura irregular, se enumeran los sentimientos que se produjeron dentro de los diferentes grupos focales al momento de hacer sus representaciones sociales ligadas al interés por conocer.

Sólo en uno de los grupos focales se habló sobre la importancia que tiene la simpatía que se establece entre el maestro y el **grupo escolar**, como una circunstancia que es intrínseca al ***interés por conocer.***

En el cuadrante inferior, el que corresponde al ***desinterés por conocer***, se encuentran en el primer rectángulo a mano izquierda todas las representaciones sociales que pertenecen a la masa de representación de gestión administrativa y curricular del agente **escuela** que provocan desinterés. Enseguida, en la parte inferior del marco que pone el límite del espacio del **grupo escolar en el aula**, está un rectángulo donde se muestran las representaciones sociales, ligadas a los contextos áulicos generadores de desinterés.

Ya dentro del marco que produce el **grupo escolar en el aula,** están las representaciones sociales que están ligadas al agente **estudiante** que no tiene interés por conocer, y a mano derecha en otro rectángulo contiene las representaciones sociales ligadas al agente **maestro** que no transmiten interés por conocer, y en el centro, en una figura irregular, los sentimientos que surgieron cuando los estudiantes que participaron en los grupos focales, abordaron sus experiencias que se presentaron para que se produjera, lo que se considera como *desinterés por conocer* en el aula.

Afuera y por debajo del marco que encuadra a la **escuela**, están los agentes **familia** y **social,** ahí se encuentran representaciones sociales que inciden de manera indirecta –o en ocasiones de manera directa- en aquello que sucede dentro del aula, y que están ligadas al *desinterés de conocer* de los estudiantes.

Estos esquemas, buscan establecer un primer plano de las relaciones dinámicas que existen entre estas seis agentes: **estudiante, grupo escolar en el aula, maestro**, **escuela, familia y entorno social**. Todos forman parte del fenómeno que ha sido reflexionado desde hace varios siglos por grandes pedagogos, psicólogos, psicoanalistas, sociólogos y antropólogos.

4.1.1. Grupo A

El **grupo A** se conformó de once integrantes, se habían anotado nueve voluntarios y llegaron al cubículo otros dos jóvenes solicitando participar; finalmente, se conformó por cinco mujeres y seis hombres.

Después de darles la consigna a los participantes, los comentarios de los jóvenes se enfocaron a sus preocupaciones más inmediatas: las materias que estaban cursando en sexto semestre, asignaturas que ellos mismos denominaron como de "relleno". En contraposición algunos estudiantes comentaron la necesidad de que existieran muchas materias, pues al ser un bachillerato general, accedían a tener un poco de muchos conocimientos.

Tomar como punto de partida, el contraste en las opiniones de los estudiantes sobre la escuela, permitió a los participantes del grupo focal comentar la opinión que tenían sobre los maestros, consideraron que generaban en los estudiantes *desinterés por conocer;* a la vez

refirieron ejemplos de aquellos profesores, que mostraron en sus actitudes entusiasmo para transmitir los conocimientos.

En la sesión de trabajo, los sentimientos que se entrelazaron con las palabras fueron enojo, desconcierto, incertidumbre, comprensión, agradecimiento, respeto, pasión y serenidad. Esta diversidad de sentimientos, se manifestaron ante los temas que fueron surgiendo a lo largo de las diversas intervenciones que tuvieron los participantes del grupo focal. La polarización de posturas generó expresiones de sentimientos que se pueden captar al momento de leer la transcripción que se hizo de las conversaciones del grupo focal, éstas se encuentran en el Anexo 2.

En los intercambios de opinión de los jóvenes, expresaron las características de **maestros** que transmitían interés por conocer en los estudiantes: al dar su clase, inspiraban a sus estudiantes a querer saber más sobre el conocimiento que estaba enseñando en su clase, esta actitud influyó en sus estudiantes; dominaban el tema y exigían a sus estudiantes; tenían un buen trato y escuchaban a sus estudiantes. Además afirmaron que la persona que dé clases, debe tener vocación de maestro

Para este grupo de jóvenes, hay **maestros** que no transmitían interés por conocer: dejaban mucha tarea, impartían conocimientos poco prácticos, daban clases "tradicionales" cuando el maestro pidió a sus alumnos hacer ejercicios de un libro, no exponía bien las clases, requería tomar cursos para prepararse psicopedagógicamente.

Cuando abordaron, dentro del grupo focal, a los **estudiantes** con y sin interés por conocer, hablaron de ellos mismos y de sus compañeros: sus metas, la satisfacción de hacer lo correcto, el gusto por leer, la toma de decisión y capacidad de iniciativa; en contraparte, compañeros presentaban problemas para entender los temas, faltan a clases, les importa pasar no conocer, no tienen una clara vocación o presentan problemas **familiares.**

Para este grupo focal, ciertos aspectos que se producían en la **escuela** generaban *desinterés por conocer*, refirieron los estudiantes de algunas materias que les llamaron de "relleno"; mientras que otros consideraron importante ver todas las materias, por ser un bachillerato general y ante la dificultad que tienen algunos jóvenes de tomar decisiones

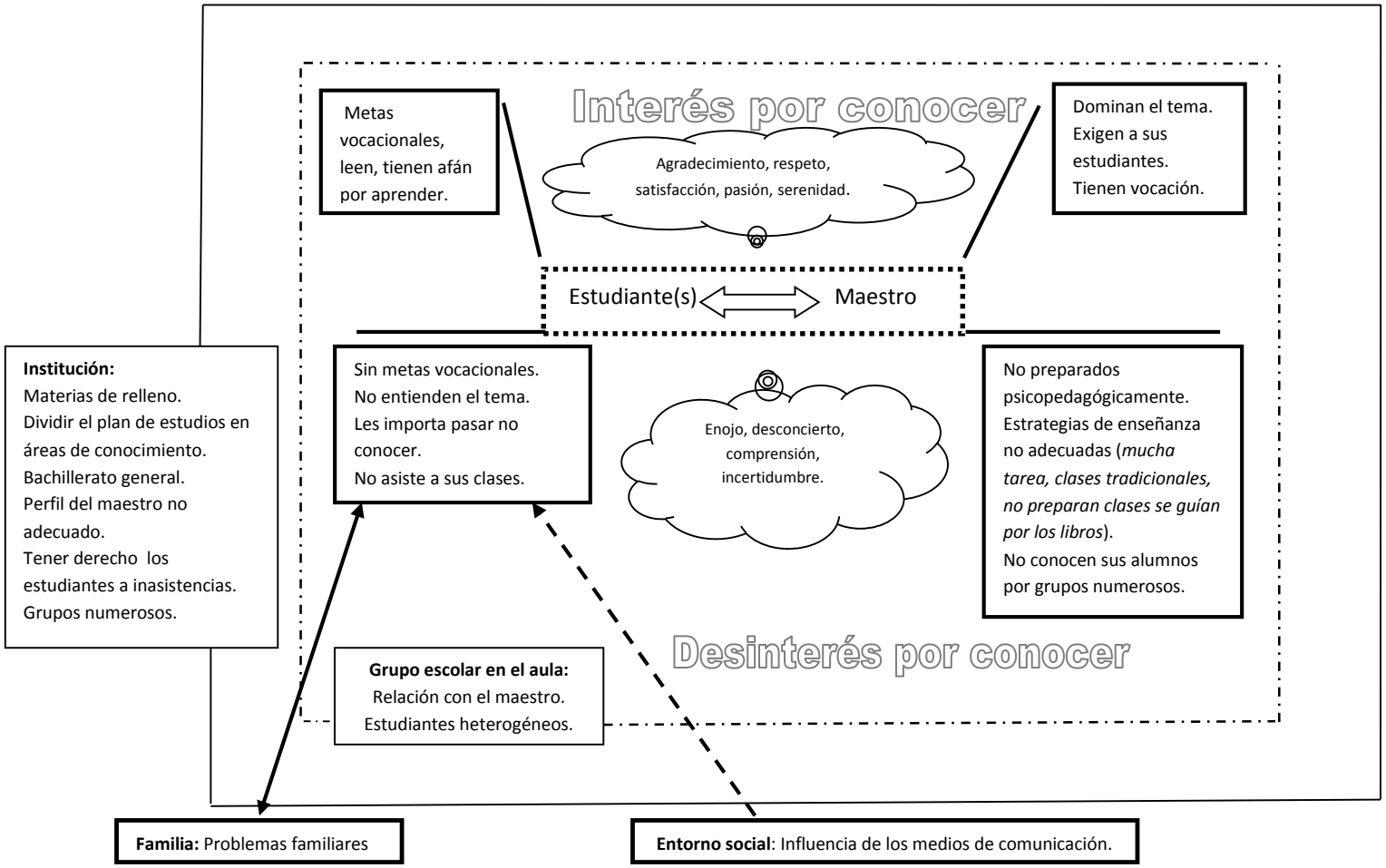
vocacionales desde la secundaria, y en buena parte dentro de su estancia como estudiantes de la preparatoria.

Refirieron también la complicación que tenían algunos jóvenes que no sabían llevar un manejo adecuado de sus faltas, se ausentaban demasiado de las clases que provocaban lagunas en el conocimiento que debían tener en algunas materias; otro aspecto, fue cuando expusieron su postura, ante la falta de perfil de algunos maestros que impartían materias, pues no tenían un conocimiento adecuado.

Por último, una estudiante hizo referencia, a la manera en como los medios de comunicación generaban una gran influencia para estar al pendiente de lo que llamó "cosas vanas", dejando de lado la búsqueda de la verdad, se clasificó esta anécdota como parte del agente **entorno social.**

Toda esta riqueza de expresiones se plasmó en un análisis gráfico dentro del esquema (Figura 10) que se encuentra a continuación. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 10 Esquema del Grupo A



Fuente: Elaboración propia.

.

4.1.2. Grupo B

El **Grupo B** se conformó con once participantes, nueve fueron mujeres y dos hombres. Lo particular de este grupo fue cuando, al terminar de dar la consigna, enseguida los comentarios se volcaron sobre el agente **maestro**, considerando que dependía del maestro si el estudiante tenía interés en conocer en el aula.

En la dinámica que se produjo en el grupo focal, también se abordaron situaciones que están dentro de los agentes **estudiante**, **escuela** y **entorno social.** Sus comentarios siempre ligados a los sentimientos, se llenaron de enojo, impotencia, solidaridad, respeto, admiración, esperanza, orgullo, confianza y entusiasmo. En la grabación se escuchan los tonos de voz que muestran sus sentimientos, los participantes alzaban la voz, se arrebataban por momentos la palabra, queriendo exponer su propia versión para apoyar lo dicho por alguno de sus compañeros o con voz quebrada plantear la importancia que tiene ser fuerte ante ciertas adversidades y esforzarse para salir adelante.

Pocos fueron los comentarios que hicieron los jóvenes sobre **maestros** que transmitían interés por conocer, sin embargo, las características son similares a las que otros grupos hacían referencia: dominaba el tema y lo planteaba de manera práctica, tenía autoridad, revisaba tareas y hacia cosas extras por los alumnos.

En tanto para los **maestros** que no transmitían interés por conocer, los jóvenes comentaron muchas anécdotas, ahí se encuentran las siguientes características: no apoyaban en las dudas, dejaban mucha tarea, su forma de ejercer la disciplina en el aula, y por último, existía dificultad para entender la forma en que el maestro evaluaba, produciendo situaciones que eran denigrantes para los estudiantes.

De sus comentarios se rescatan algunas referencias sobre **estudiantes** que están interesados en conocer, porque buscan lograr sus metas, había motivación intrínseca. A diferencias del punto anterior, en el caso del **estudiante** que está desinteresado por conocer, los participantes de este grupo focal plantearon que existían diversas causas: la relación con el maestro, la cantidad de tareas que tenían que realizar en todas sus materias,

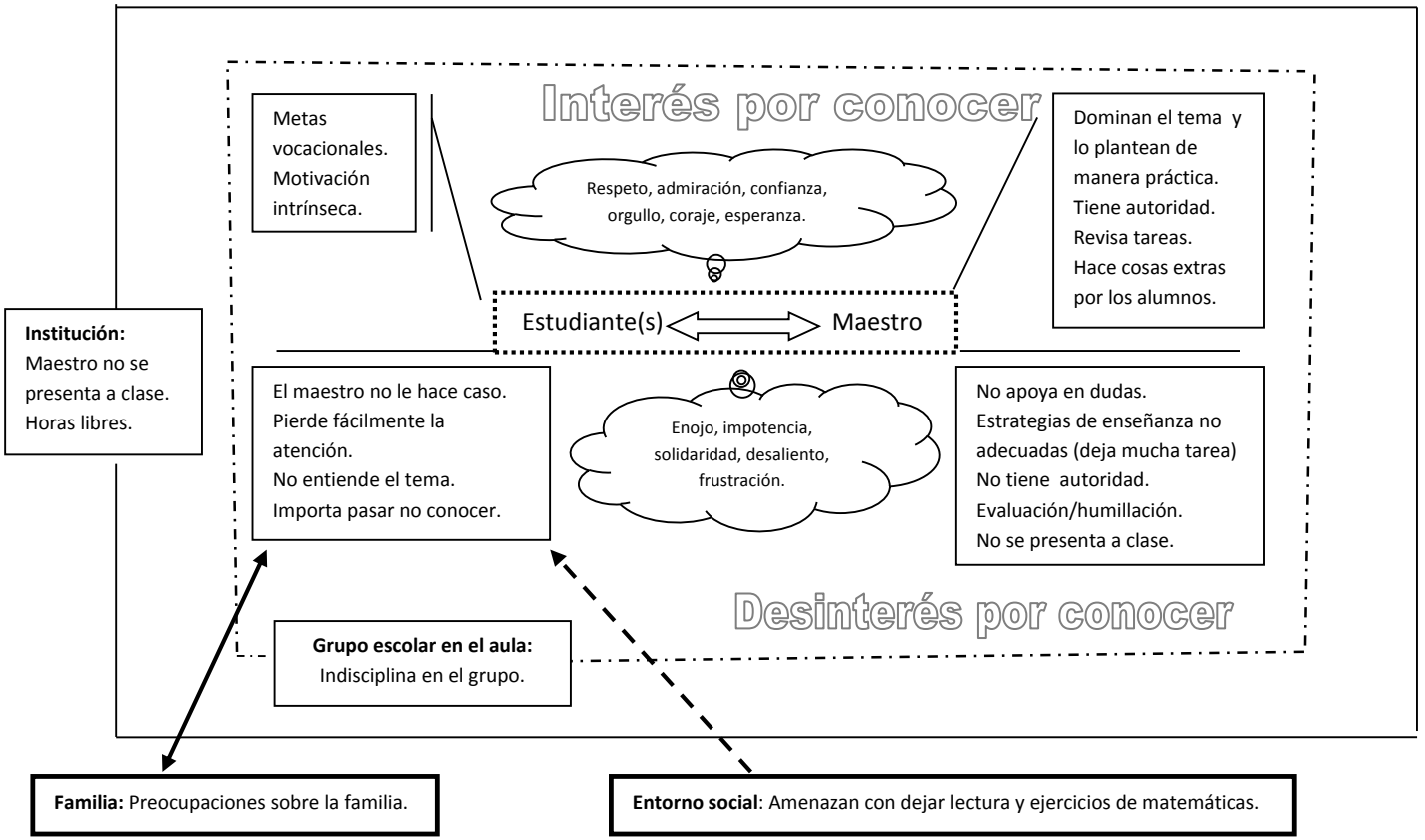
preocupaciones **familiares,** y por último, la indisciplina en el grupo, pues no permitía esta situación que pusieran atención a lo estaba enseñando el maestro.

Refirieron, dentro del debate, dos situaciones que ocurrían dentro la **escuela**, un maestro que no se presentaba a clases, y las horas libres que tenían en quinto y sexto semestre, considerando que ambas representaban condiciones que generaban desinterés. Estas situaciones pertenecen a la parte institucional, ya que son aspectos donde la administración debe tener conocimiento e intervenir.

En una anécdota, un estudiante describió sobre la forma en que los adultos obligaban a los niños a leer, produciendo aversión a la lectura, perdiéndose el interés, esta es una exigencia **social** o educativa para los padres de familia.

Un análisis gráfico de esta descripción se encuentra en el siguiente esquema (Figura 11). Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 11 Esquema Grupo B



Fuente: Elaboración propia.

4.1.3 Grupo C

En el **Grupo C** estuvieron seis participantes, cinco fueron mujeres y un hombre. Cuando inició la dinámica del grupo focal, nada más se encontraban las estudiantes y más tarde se incorporó su compañero. En este grupo, después de dar la consigna hubo un pequeño silencio, volvió a preguntar una joven "¿desinterés en el aula?", se le reiteró: desinterés por conocer en el aula, a lo cual, otra participante preguntó "¿por los temas?".

Se les aclaró a las participantes, que en la investigación, se considera *desinterés por conocer* en el aula son algunas actitudes de estudiantes: que no entregaban tareas, no entraban a clases y otras conductas, después de lo anterior, inician las jóvenes, haciendo una diferenciación entre lo que los maestros ven como desinterés, y aquello que para los alumnos es más importante conocer, hay materias que realmente les interesa, dependiendo de la profesión que van a estudiar, y las demás asignaturas que tienen que cursar dentro de la preparatoria.

Es así como se introducen a dialogar sobre el *desinterés por conocer* en el aula, las reflexiones de la mayoría de los participantes son ecuánimes, mostrando sus sentimientos de preocupación, empatía, esperanza, comprensión, seguridad, solidaridad, enojo, impotencia y pesimismo. Cada uno de estos sentimientos, hicieron su aparición a partir de los comentarios de los participantes, los cuales fueron abordando desde distintos sesgos, de lo que se ha denominado en la investigación como *desinterés por conocer* en el aula.

Entre los comentarios que hicieron, surgió el agente **maestro,** una figura que guía con su enseñanza y muestra pasión por los temas que se abordan en los contenidos de sus programas, transmite interés por conocer, en tanto que el maestro que no transmite interés no tenían buenas estrategias de enseñanza, confundía, dejaba mucha tarea que no revisaba, impartía conocimientos que no eran útiles y que servían sólo para hacer el examen, no se interesaban por sus alumnos y demostraban desinterés por su materia.

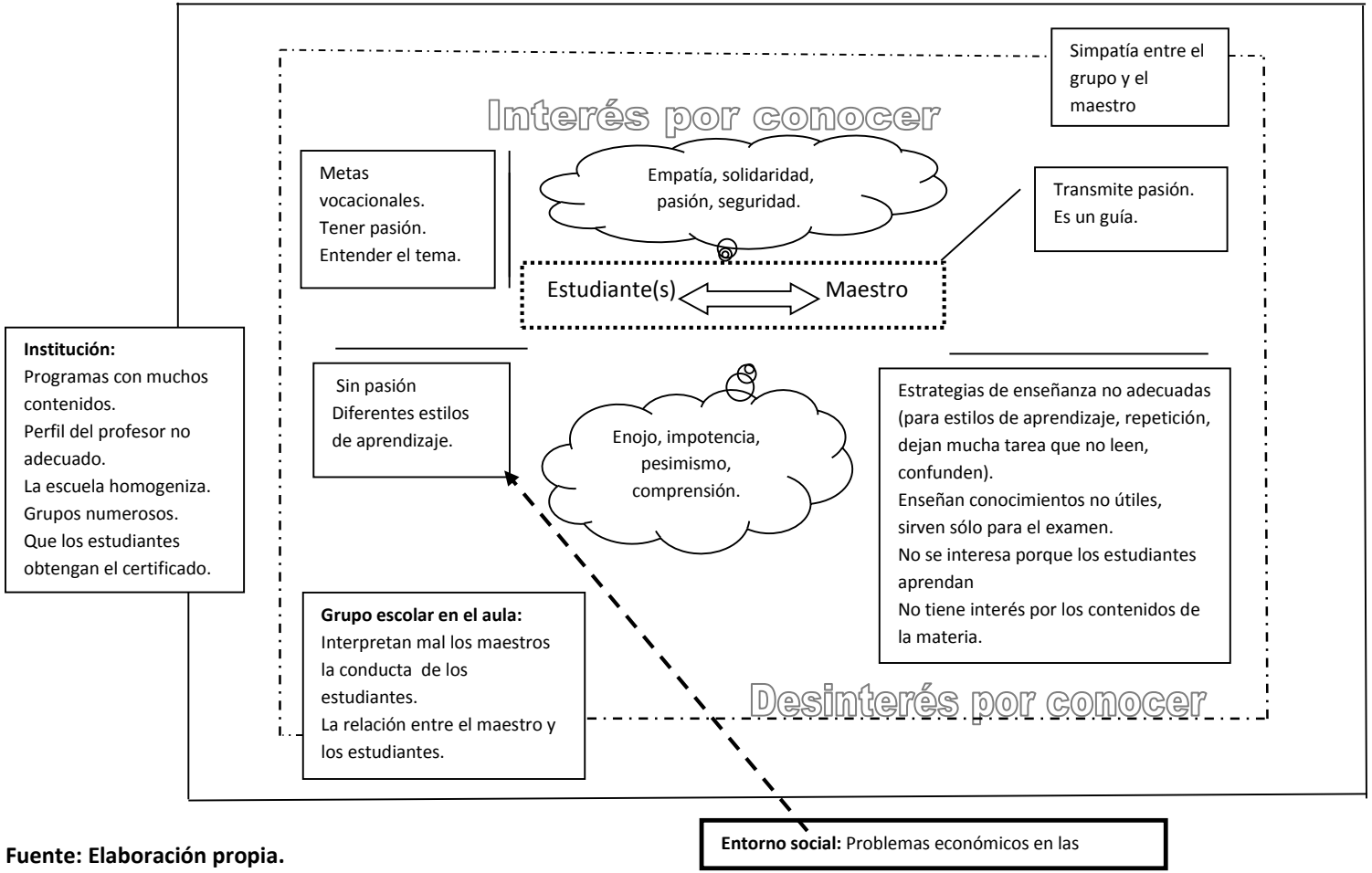
Sobre **estudiante**, plantearon que los que estaban interesados por conocer: tenían claras sus metas vocacionales, por esa razón buscaban obtener cierto tipo conocimiento, entendían el tema y mostraban pasión por conocer. Los estudiantes que no mostraban interés por conocer, algunos maestros malinterpretaban sus conductas, que en ocasiones estaban

ligadas al exceso de tareas que tenían en algunas asignaturas, otras, a que existían estilos de aprendizaje diferentes a las actividades que el maestro estaba desarrollando en su clase, a la mala relación entre el maestro y el alumno, también existían estudiantes que no mostraban pasión por conocer.

En el agente **escuela**, se pueden enumerar cuatro anécdotas que refirieron los estudiantes: la escuela homogeniza a los estudiantes pues todos tienen que pasar por las mismas materias, los grupos son muy numerosos, los programas tienen muchos contenidos y por último, el profesor no tiene el perfil para enseñar. Por último, refirió una estudiante la condición socioeconómica en la que se encuentran familias de comunidades que viven en la marginación, esto produce condiciones no aptas para que los niños y jóvenes estudien, esto quedó en el agente **entorno social.** No se trataría en estos casos de si tienen o no interés por conocer, sino su contexto no es el más adecuado para la educación.

Esta descripción también se plasmó de manera gráfica en un esquema (Figura 12) que se presenta a continuación. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 12 Esquema Grupo C



Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. Grupo D

El **Grupo D** se conformó con cinco estudiantes mujeres, cuando eran cuarenta minutos de haberse iniciado la sesión de trabajo, quisieron integrar tres personas más, no se les permitió, pues ya estaba muy avanzada la conversación.

Desde el inicio la dinámica del grupo focal, las participantes consideraron que la forma en que "los maestros" daban su clase, era la causa de que no tuvieran "atracción" hacia los contenidos de la materia. Algunos sentimientos que surgieron son enojo, desaliento, decepción, preocupación, respeto, impotencia y admiración.

Cuando un **maestro** dominaba el tema, hacía activa la clase, tenía pasión y realizaba cosas extras por los alumnos, es aquel que transmitía interés por conocer; maestros que transmitían *desinterés por conocer* no dominaban el tema de su materia, sus estrategias de enseñanza no eran las adecuadas, sus clases no eran dinámicas, ni divertidas, confundían a los estudiantes al dar los temas, no apoyaban en las dudas, no imponían una autoridad dentro del aula, excluían a los estudiantes, no se interesaban por sus alumnos, además no se presentaban a clases o llegaban tarde.

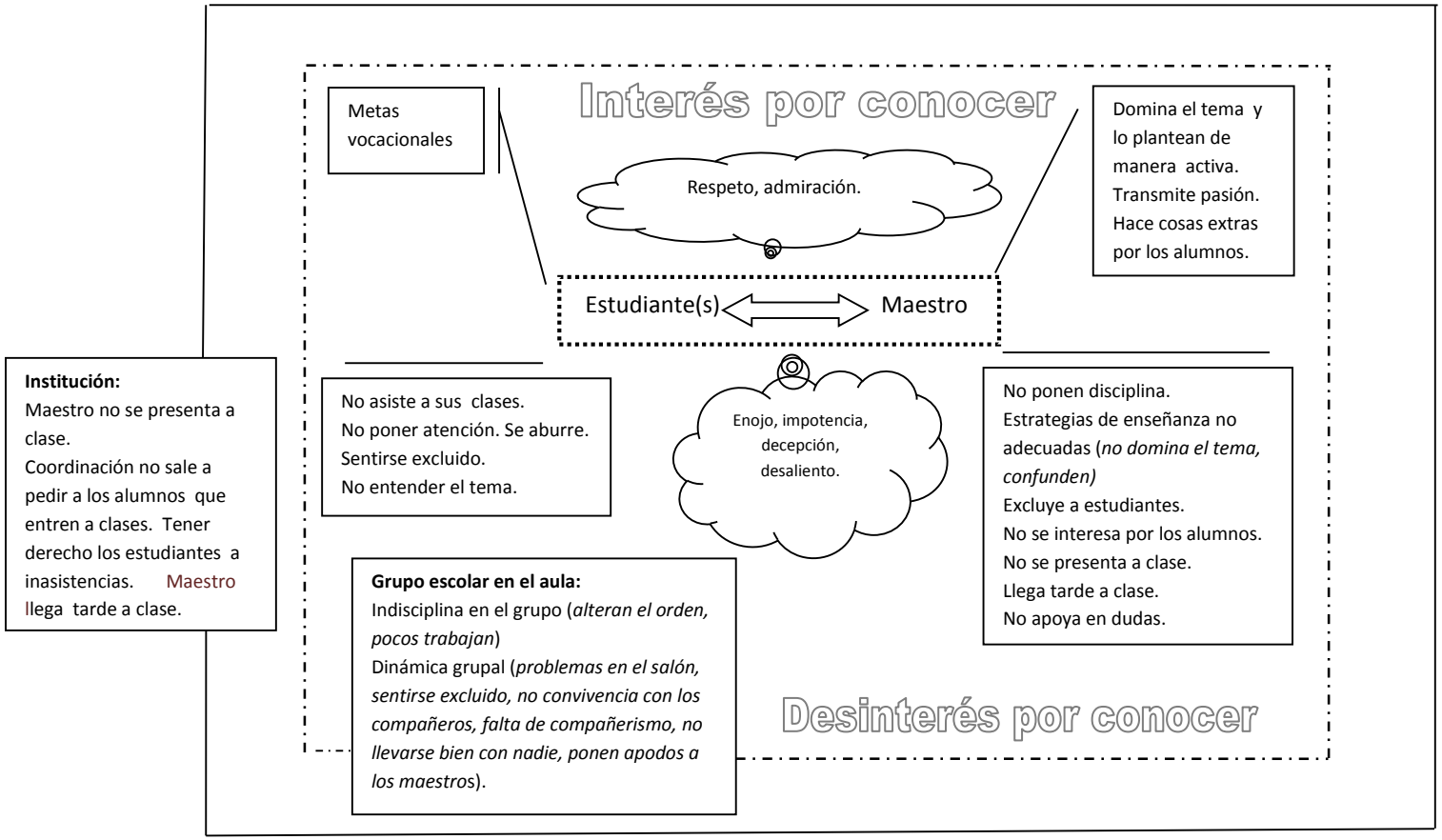
Al abordar una alumna sobre aquello que les interesa conocer, planteó que estaba ligado a sus metas vocacionales, que ya dentro de una carrera universitaria cuando le explicaron algo sus maestros, entonces como **estudiante** puso interés y dedicación a su materia de economía.

En el devenir del discurso de las jóvenes, se comentó las características que tenía su **grupo escolar en el aula**, compañeros que tenían conductas de reto a la autoridad del maestro, alteraban el orden, pocos trabajaban dentro del salón de clases, no asistían a clases, pedían tareas a compañeros que si la habían hecho, molestaban a los que trabajaban en clase, faltaba compañerismo, no había una buena convivencia, se sentían excluidos, ponían apodos a los maestros, algún tutor pidió al psicólogo del plantel que trabajara con ellos para que resolvieran sus conflictos. Aspectos que repercutían en todo el grupo y también en lo individual, pues perdían la atención dentro de la clase, se sentían excluidos, se ausentaban de clases, generando todo ello, dificultades al momento de entender los temas que se estaba trabajando el maestro en su clase.

En este contexto particular del grupo, el reclamo se hizo presente sobre aquellos **maestros** que llegaban tarde o no se presentaban a sus clases. También comentaron que la coordinación o las autoridades no salían a pedirles a los jóvenes que entraran a clases, pues muchos de ellos, tomaban como libertinaje, la libertad que se tiene en la UAQ, no asumían su responsabilidad con las materias que tenían que cursar, algunas de estas situaciones están ligadas a las características en gestión interna de la **escuela**.

También pueden encontrar esta descripción de manera gráfica, en un esquema (Figura 13) que se encuentra en la siguiente página. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 13 Esquema Grupo D



Fuente: Elaboración propia.

4.1.5. Grupo E

En el **Grupo E** se presentaron diez jóvenes voluntarios, ocho mujeres y dos hombres, después que se les dio la consigna, comentaron sobre las materias que estaban cursando en sexto semestre, consideraron que los contenidos de dichas asignaturas no tenían relación con las carreras en las que aspiraban ingresar, plantearon la importancia de que existiera en los primeros semestres un tronco común, para después seguir en los otros semestres cursando materias que fueran ligadas a las áreas de conocimientos de las carreras que van a estudiar en profesional.

En el transcurso de la sesión del grupo focal emergieron sentimientos de enojo, fastidio, desaliento, impotencia, y a la vez, de admiración y respeto, esta diversidad de sentimientos da cuenta sobre los diferentes tópicos que fueron abordados.

Igual que en otros grupos focales, el agente **maestro** hizo su aparición, entre aquellos maestros que transmitían el interés de conocer al dominar el tema, tener comunicación con sus estudiantes, tener estrategias de enseñanza como revisar las tareas y responder dudas, consideraron la figura de **maestro** como lo más importante dentro de la clase y responsable de crear interés.

En el caso de **maestros** que no transmitían interés por conocer, sus estrategias de enseñanza son diametralmente opuestas a lo descrito arriba, no apoya en dudas, no revisa tareas, además de no saber usar las tecnologías de la información y comunicación, no se percataban de los estilos de aprendizaje de los alumnos, se dedicaban a escribir en el pizarrón, en la evaluación, profesores pretendían que los estudiantes respondieran con las mismas palabras que usó él al dar su clase, otro aspecto, es que maestro no tenía criterios claros sobre como evaluar y otorgar una calificación, que llevó a que existirán situaciones donde jóvenes se sintieran humillados por la forma en que se daba el proceso de calificación.

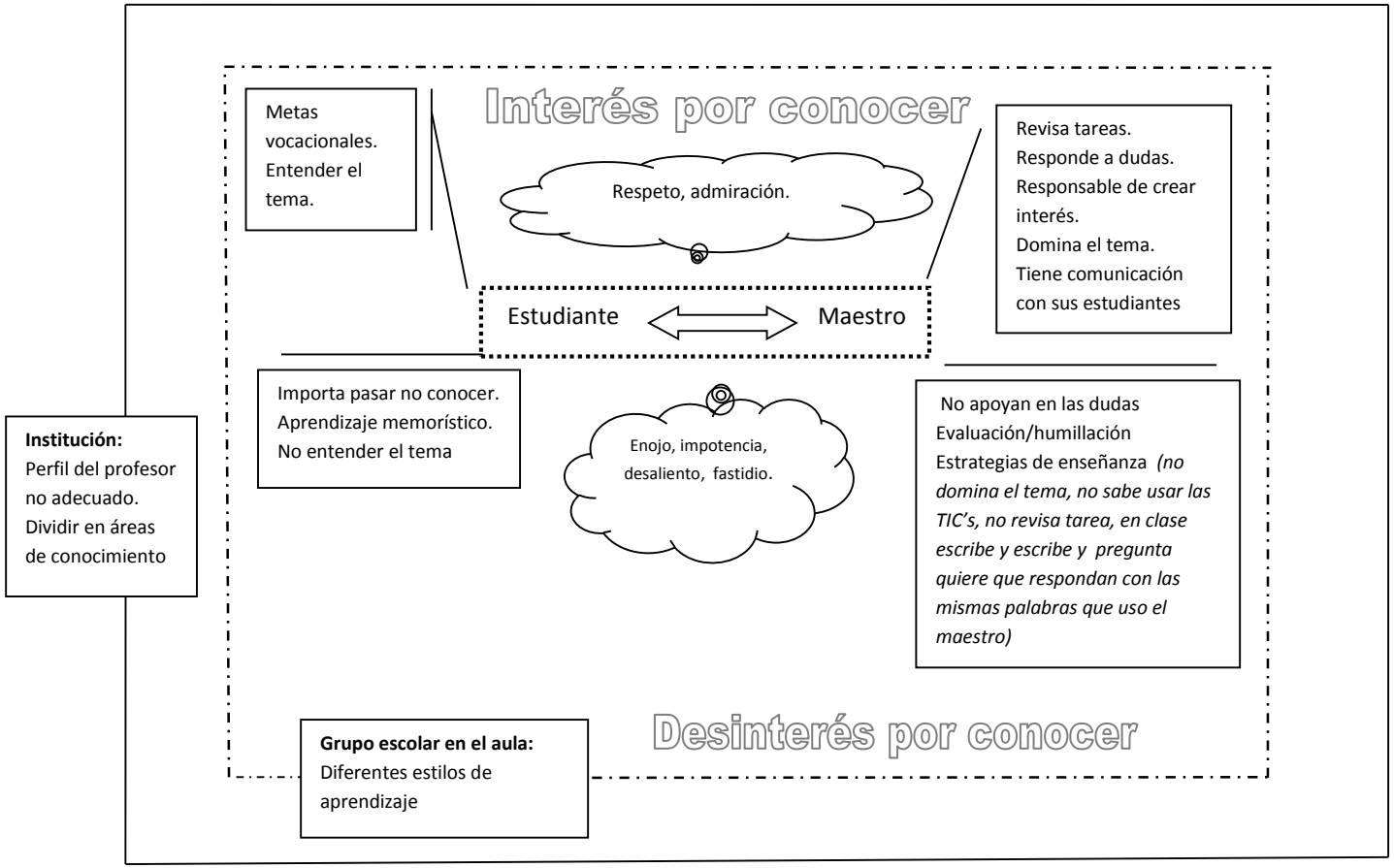
Dentro de sus comentarios sobre el **maestro** venía entrelazado las características de **estudiante** que tiene interés por conocer, algunos jóvenes se percataron de que les era útil alguna materia ya cursando los propedéuticos para ingresar a una carrera profesional, es cuando le pusieron interés y atención a las clases, pues antes consideraban que las asignaturas que llevaron en preparatoria no eran importantes, y en muchas ocasiones

memorizaron lo que enseñaban los maestros con solo el afán de pasar, sin llegar a entender el tema. También una estudiante comentó sobre los diferentes estilos de aprendizaje, y maestros que solamente hacían su clase expositiva.

Otro aspecto que se habló dentro del grupo focal, fue la **escuela** en dos aspectos: que maestros no cumplían con el perfil para dar ciertas asignaturas, si no tenían un conocimiento sobre los temas que iban a desarrollar dentro de la asignatura, los jóvenes perdieron el interés. También hablaron de la necesidad de que exista un tronco común en el mapa curricular en los primeros semestres, y dividir al final en áreas de conocimiento.

Se pueden remitir para un análisis gráfico de este grupo focal, al esquema (Figura 14) que se presenta a continuación. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 14 Esquema Grupo E



Fuente: Elaboración propia.

4.1.6. Grupo F

El **Grupo F** se integró de una manera muy peculiar, la maestra con la que tenían clase de 8:00 a 9:00 a.m., solicitó que se invitara a los estudiantes el mismo día de la sesión del grupo focal, ya que tenían que entregar un trabajo final todo el grupo ese mismo dia. De esta manera, se fue al salón del Grupo F a las 8:10 a.m., 20 minutos antes de iniciar sesión de trabajo del grupo focal, para invitarlos a participar. Varios jóvenes rápidamente levantaron la mano para ser voluntarios: cuatro mujeres y seis hombres.

Ya en el cubículo, cuando se les dio la consigna a los participantes, todos empezaron a reír al saber el tiempo de duración que tendría la sesión del grupo focal, empezaron a moverse en sus sillas y a comentar entre ellos algo que fue inaudible en la grabación, reían y se acomodaban.

Varios de los jóvenes, no se veían cómodos dentro del grupo focal, permanecían callados, aun cuando en ciertos temas que se trataron, algunos de sus compañeros se arrebatan la palabra para exponer o agregar su propio punto de vista. Los sentimientos que hicieron su aparición fueron la apatía, enfado, enojo, indignación, desaliento, impotencia, respeto, admiración y gusto.

Comentaron que los **maestros** tenían la responsabilidad de crear interés, una característica más, es que responda las dudas que tienen los estudiantes. Aquellos maestros que no transmiten interés por conocer, no tienen estrategias de enseñanza adecuadas para los diferentes estilos de aprendizaje, no apoya en dudas, no se interesaba por los estudiantes, los conocimientos que impartía este tipo de maestro, los consideraron como “inútiles”, agregando que el manejo de la disciplina fue autoritario.

Hay maestros que al tener una gran cantidad de clases que dar durante su jornada laboral, demuestran desinterés por la materia, en tanto otros no se preocupan por sus alumnos, refirieron los participantes del grupo focal, que lo que les importa a estos maestros es que les paguen.

Las ocasiones en que los jóvenes abordaron el agente **estudiante**, plantearon que es importante entender el tema para que se tenga interés por conocer, de lo contrario, si no

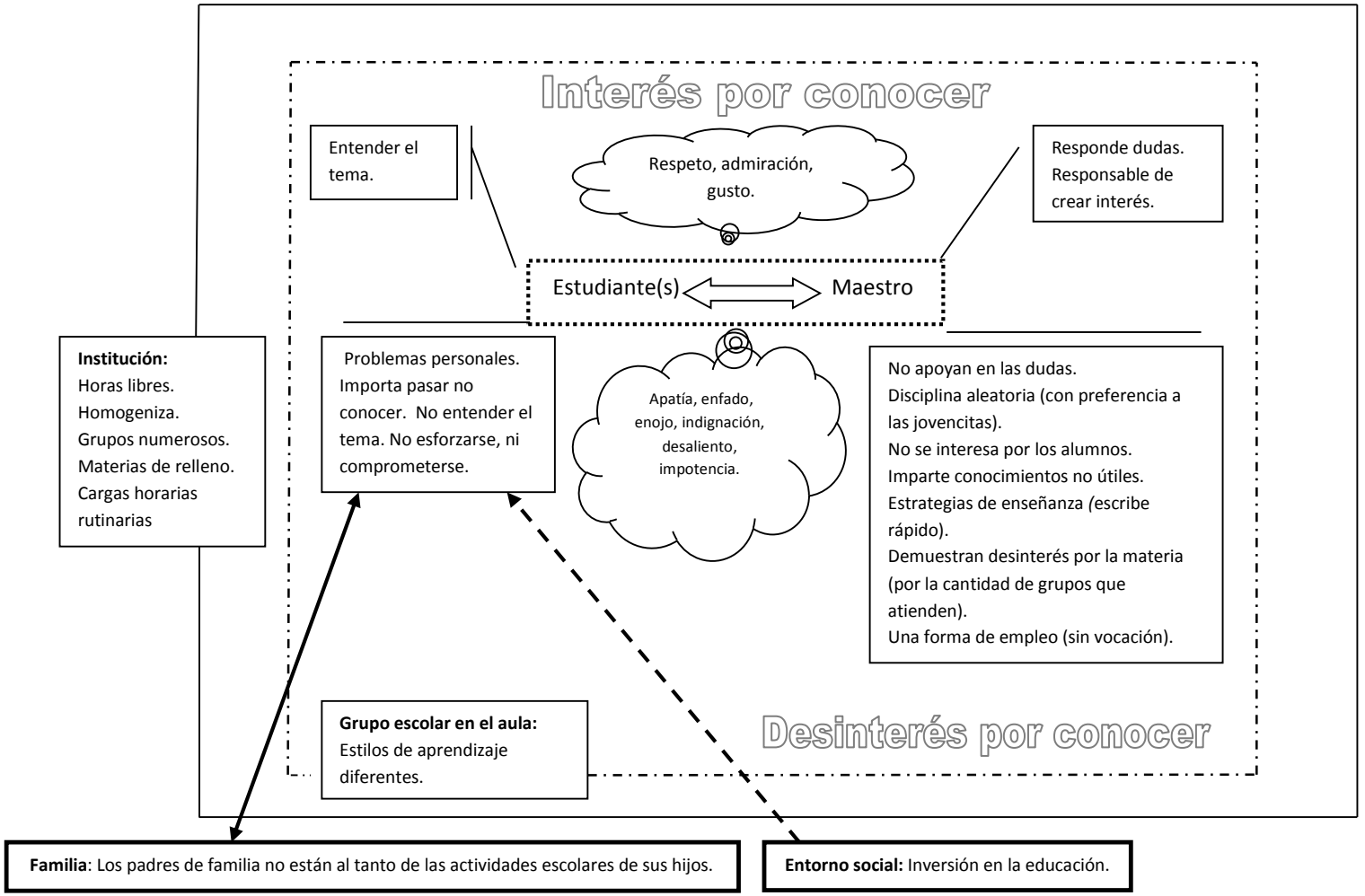
entiende el tema, pierde interés por conocer, otro aspecto para perder interés, es la gran cantidad de tareas que dejaban maestros, ya que muchas veces se percataban que no las revisaban. También jóvenes mostraban falta de esfuerzo y compromiso, ya que sólo le importa pasar y no conocer. Una participante refirió, que para que algunos estudiantes estuvieran interesados por conocer, era necesario que sus padres estuvieran al pendiente de sus tareas, aspecto que entra dentro del agente **familia.**

Como parte de la **escuela**, los estudiantes refirieron que homogeniza a pesar de que los estudiantes tengan diferentes formas de aprender, la existencia de materias que llamaron de "relleno" en el último semestre y que sus contenidos, afirmaron, no sirven. También plantearon, que los grupos escolares son numerosos, las cargas horarias son rutinarias, esto es, todos los días a la misma hora la misma materia, los horarios de clase en estos últimos semestres tenían muchas horas libres, y finalmente, existían maestros que tienen un exceso de trabajo.

Ante estas situaciones que está pasando la **escuela**, hicieron referencia a la falta de recursos económicos que se le dan a la educación, este tema se colocó en el agente **entorno social.**

Lo descrito sobre el grupo focal F, se organizó de manera gráfica en un esquema (Figura 15) que se encuentra en la siguiente página. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 15 Esquema Grupo F



Fuente: Elaboración propia.

4.1.7. Grupo G

El **Grupo G** se conformó de nueve integrantes: ocho hombres y una mujer. Después de dar la consigna, de manera espontánea plantearon tres líneas para abordar lo que ellos consideraron como *desinterés por conocer*:

- El estudiante no conoce la importancia del tema que se está tratando y no le pone interés.
- El maestro no conoce el tema que tratan de explicar, al no saber el maestro de qué se trata, el estudiante tampoco se va a dar cuenta.
- Por último, que el estudiante expone el tema, sólo para obtener calificación.

A partir de estos comentarios, se iniciaron las participaciones de los integrantes del grupo focal, los sentimientos que emergieron a lo largo de la discusión son enojo, impotencia, incertidumbre, jovialidad, camaradería, respeto, admiración, tranquilidad, firmeza, solidaridad.

Para los estudiantes que participaron en este grupo focal, **maestros** que transmiten el interés por conocer, son los que demuestran su pasión por el conocimiento que tiene su materia, por lo mismo dominan el tema, además de hacer divertida la clase. Aquellos maestros que se encuentran dentro de los que no transmiten interés por conocer, es que sus estrategias de enseñanza no son las adecuadas, no apoya en dudas que tiene el estudiante y no dominan el tema de la asignatura que tiene a su cargo, además llegan tarde a clase, no se presentan a clases y demuestran desinterés por la materia que están dando.

En el caso del agente **estudiante**, cuando se tiene interés es porque se sabe la importancia de la materia, otro es cuando se esfuerza por conocer. En el caso de estudiantes que no estaban interesados en conocer, es que les importaba pasar, una mala relación con maestros, problemas familiares y la presión de los padres.

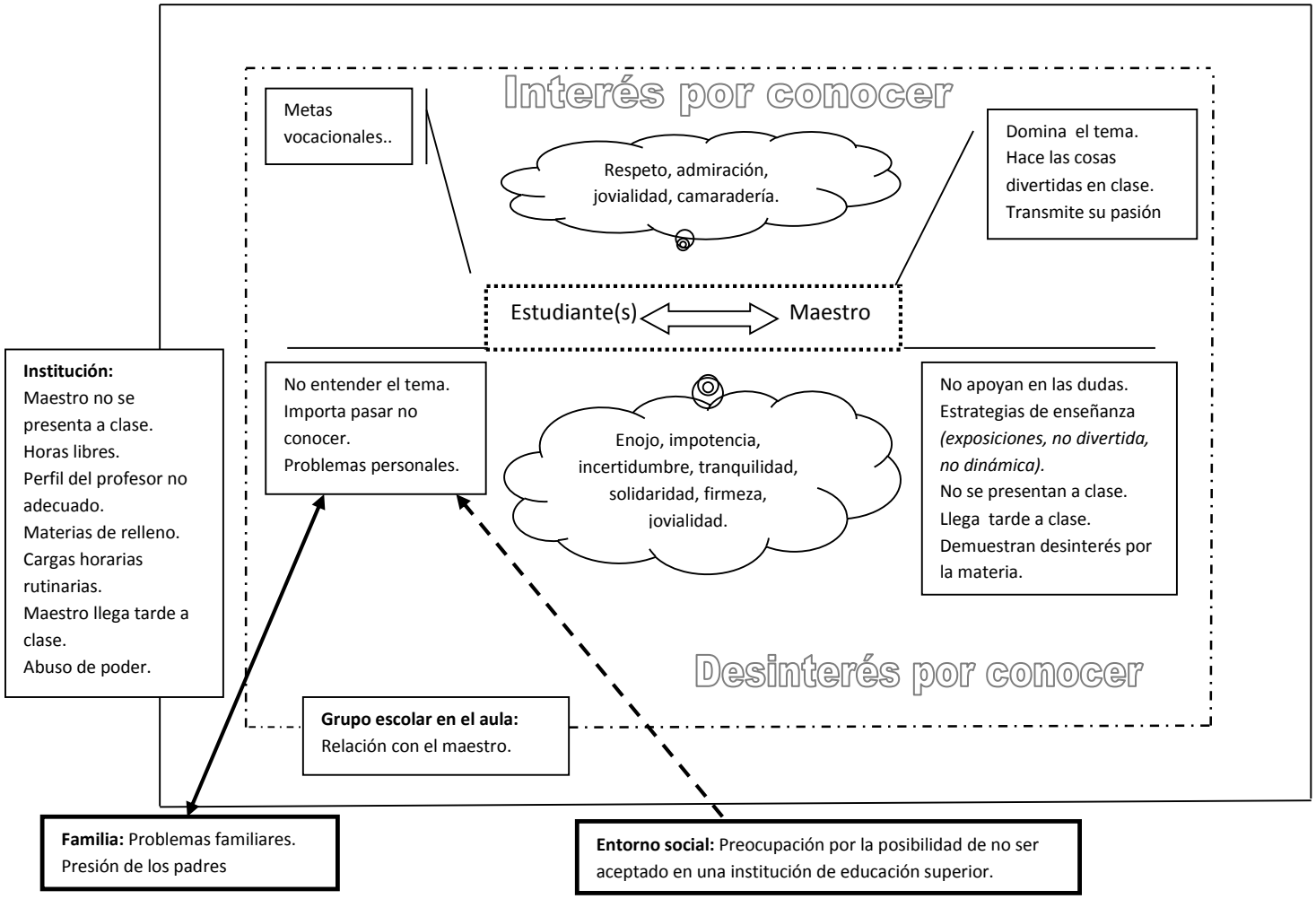
Por último, en lo que se refiere al agente **escuela**, en este grupo focal volvieron a comentarse que hay materias en los últimos semestres que les llama de "relleno", cuyos contenidos, explicaron, se ven desde la casa, otro aspecto que también comentaron, son las cargas horarias que son rutinarias, las mismas clases a las mismas horas. Algunos maestros llegan tarde a su clase, otros no se presentan a dar clases, además, maestros no tienen el perfil adecuado para los contenidos de las materias que dan.

Algo que fue comentado por este grupo focal, es lo que denominaron como abuso de poder que se tenía sobre estudiantes, el vigilante, coordinador, maestro siempre ejercer su poder sobre los jóvenes, poco puede hacer un joven, cuando esta red de relaciones de poder se despliega sobre de él.

Dentro de la cantidad de inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de la sesión del grupo focal, estudiantes manifestaron su preocupación por ser aceptados en una carrera profesional, esto se debe a la gran demanda social que tiene carreras como medicina, donde son muy pocos los estudiantes que son aceptados. Esto se produce como una situación generada por las políticas educativas que no otorgan mayor presupuesto a las universidades públicas, generando un problema que pertenece al **entorno social**.

Existe un esquema (Figura 16) que se encuentra a continuación, donde lo descrito arriba, está organizado de manera gráfica. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 16 Esquema Grupo G



Fuente: Elaboración propia.

4.1.8. Grupo H

Estuvieron presentes once jóvenes, nueve mujeres y dos hombres, en este grupo después de que se les dio la consigna, una joven habló de su falta de interés por las matemáticas y en seguida comentó como algunos de sus compañeros tampoco tienen interés por materias que llamó "complicadas", para luego plantear que los maestros de estas asignaturas no tienen las estrategias de enseñanza adecuadas. A partir de estos comentarios se inicia la reflexión de los jóvenes sobre lo que se ha denominado como *desinterés por conocer.*

A través de toda la sesión de trabajo hicieron su aparición diversos sentimientos: admiración, agradecimiento, respeto, impotencia, enojo, preocupación, desaliento, que fueron surgiendo cuando expresaban algunas de las situaciones que consideraron están ligadas al interés o desinterés por conocer.

Cuando se refirieron al agente **maestro**, los aspectos que resaltaron fueron: la dificultad para transmitir conocimientos, que no dominan el tema, no resuelven dudas, la existencia de una falta de confianza y miedo para acercarse a los maestros y preguntar, considerando además, que para algunos maestros es una forma de empleo, no tienen vocación. Todo lo anterior, está relacionado con el *desinterés por conocer.*

Maestros que dominan tema, hacen cosas extras por sus estudiantes, tienen vocación y transmiten pasión, son conductas y actitudes de maestros, que para los participantes en la sesión de trabajo de este grupo focal, dejaban una huella en sus alumnos, produciendo interés por conocer.

En el transcurso de la sesión de trabajo, se habló también de **estudiantes** que al tener gusto por una materia, metas vocacionales claras y entender el tema, consideraron que están interesados por conocer. En el caso contrario, cuando aparece el *desinterés por conocer*, es que estudiantes tienen una mala impresión de alguna materia, no entienden el tema, les faltan metas vocacionales, advirtieron que algunos de ellos se ponían "barreras" que no les permiten avanzar en sus estudios, un caso es el gusto por la tecnología o problemas **familiares**. Otras anécdotas que refirieron, es que estudiantes trabajaban y estudiaban, no se

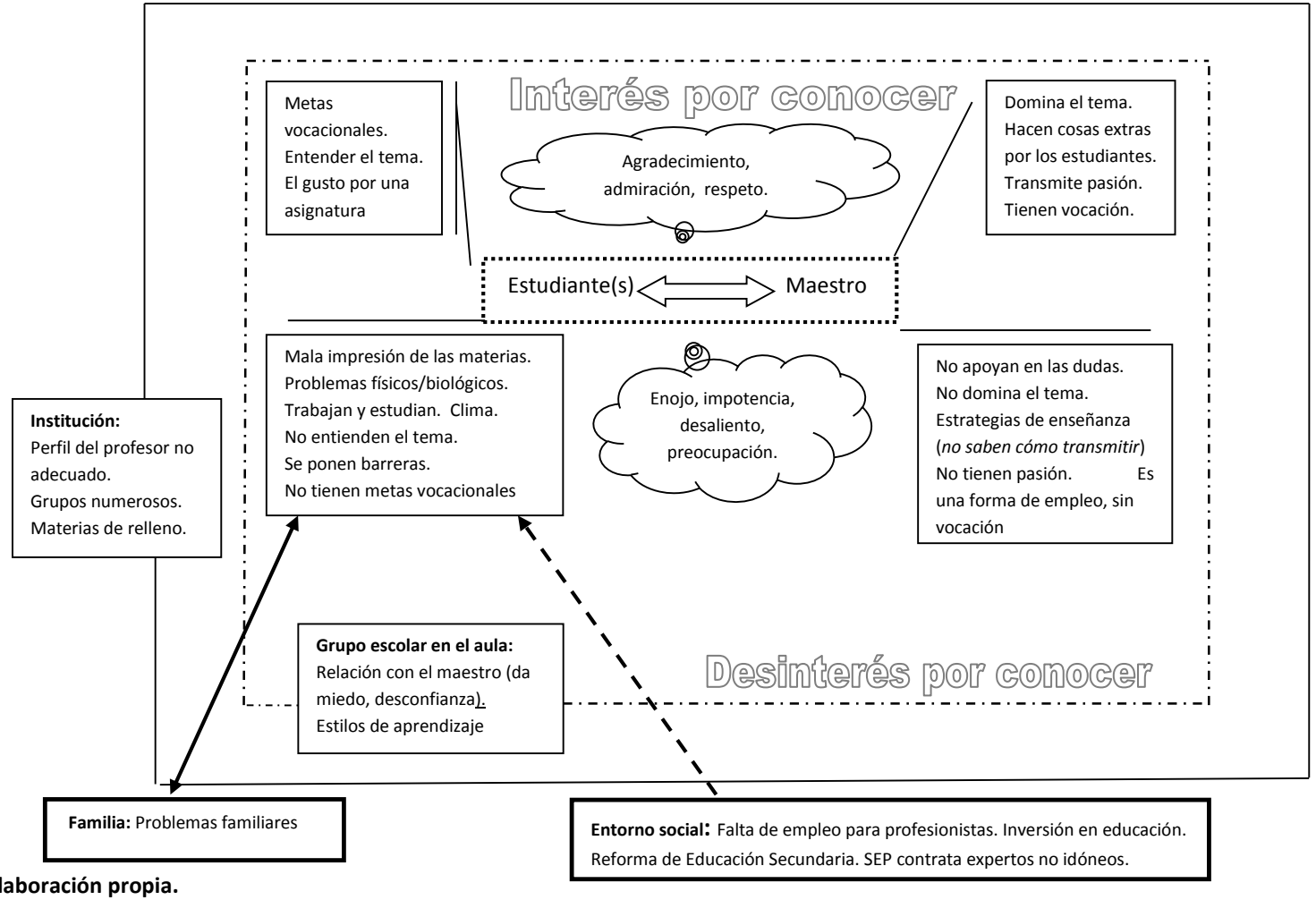
sienten bien fisiológicamente por desvelarle continuamente o el clima que tenía el aula, ya que si hace bastante calor, no van a mostrar interés por lo que diga el maestro.

Cuando surgieron situaciones ligadas a la **escuela**, fue cuando los jóvenes plantearon que hay maestros que no tienen el perfil adecuado para dar alguna materia, no dominan el tema, otro problema es que hay grupos numerosos y algunas materias que llamaron de "relleno"

En el devenir de las participaciones de los jóvenes del grupo focal, se habló de las dificultades que se tienen actualmente los egresados de una carrera profesional, para encontrar un trabajo digno, la poca inversión del gobierno en la educación y las consecuencias que ha tenido la Reforma en Educación Secundaria en su formación como estudiantes, todos estos aspectos fueron agrupados dentro del agente **entorno social**.

Los comentarios de los jóvenes, también se organizaron de manera gráfica en un esquema (Figura 17) que a continuación se presenta. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 17 Esquema Grupo H



Fuente: Elaboración propia.

4.1.9. Grupo I

El **Grupo focal I** se integró por nueve estudiantes, cinco mujeres y cuatro hombres plantearon sus puntos de vista sobre el *desinterés por conocer* en el aula, una de las jóvenes comentó que era por flojera, que no entraba a clases porque se iba a desayunar, se quedaba platicando o decidía irse a su casa a pesar de que tenía en la última hora la clase de economía, explicó que no pasaba nada si faltaba. La siguiente intervención es de otra joven que hizo referencia a la percepción que tenía sobre la forma de enseñar del maestro de la última clase, expresó que no le gustaba, además de que organizaba sus actividades fuera de la escuela faltando a esa clase, así juntaba la hora libre anterior, lo que le permitía disponer de dos horas.

Enseguida se abrió una serie de comentarios que se continuaron a lo largo de la sesión, los cuales estuvieron entremezclados con los sentimientos de respeto, fastidio, enojo, satisfacción, seguridad.

Refirieron los participantes, sobre **maestros,** que las estrategias de enseñanza que usaban no eran adecuadas para transmitir conocimientos, confundían y no resolvían dudas, además consideraron que los conocimientos que impartían no eran útiles.

Otros aspectos que atribuyeron a **maestros**, es que estigmatizaron a su grupo, de esta manera, profesores entraron a darles clase predispuestos, por lo que escucharon de otros profesores. También plantearon, que maestros exteriorizan sus emociones delante del grupo, que se ponían a gritar o a llorar, y por último, profesores que no asistían a clases. En el lado opuesto, maestros que transmiten interés son los que dominaban el tema y resolvían dudas.

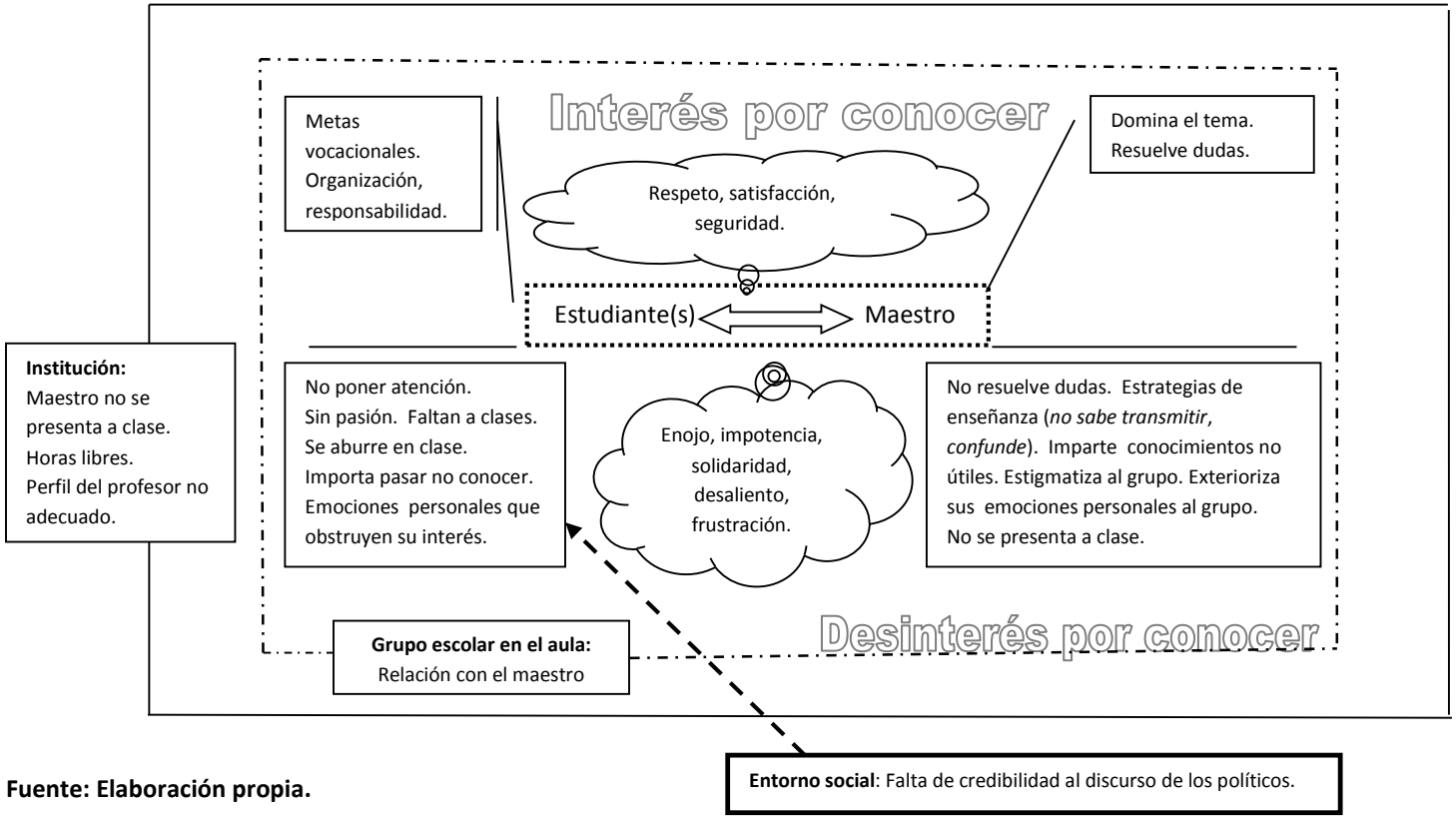
En **estudiantes** que están interesados en conocer son los que tenían consigo valores como responsabilidad y organización, además de que sus metas vocacionales las tenían claras. En tanto que, **estudiantes** que muestran *desinterés por conocer*, no ponían atención y se aburrían en clase, les importaba pasar y no conocer, en ocasiones no se lograba tener una buena relación con maestros, aumentando obstáculos para que se produzca el interés por conocer. Otros estudiantes, tenían problemas personales que los distraían y no lograban tener interés en clases.

En el intercambio de posturas, se plantearon los problemas que se producían en el interés por conocer, cuando un maestro no tiene el perfil adecuado para impartir una clase, o no se presenta, lo que provoca además dificultades en sus aprendizajes en ciertos temas. Estos aspectos, igual que las horas libres, entran dentro del agente **escuela**.

Uno de los jóvenes que participó en este grupo focal, enfatizó sobre la falta de credibilidad que tiene el discurso de los políticos, esto quedó clasificado en el **entorno social.**

Se encuentra a continuación un esquema (Figura 18), donde lo expresado por los jóvenes, se organizó de manera gráfica. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 18 Esquema Grupo I



Fuente: Elaboración propia.

4.1.10. En lo general

Cada grupo focal es una ventana, que permitió entrar a mirar a través de la subjetividad de los jóvenes estudiantes, qué es lo que consideran como *desinterés por conocer en el aula.* Sus discursos hicieron un recorrido que engloba a sus maestros, su grupo escolar, a la escuela, a lo social, la familia y a ellos mismos. El entreverado de relaciones personales e institucionales, produjo en cada uno de los grupos contextos únicos, experiencias escolares diversas, que al tratar de explicar y explicarse que consideraban como *desinterés por conocer en el aula,* los llevó a tomar de manera primordial, en su discurso a dos actores del hecho educativo: maestro y estudiante, colocándose en una postura, para hablar desde su cotidianidad sobre el *desinterés por conocer.*

Los participantes de los grupos focales, plantearon sobre maestro y estudiante un conjunto de características, que les permitió dar sentido a la realidad que vivieron como estudiantes de la preparatoria, dentro de sus grupos escolares; desde una perspectiva donde ellos se asumieron como estudiantes, en una relación continua dentro del aula, con diversos maestros que tuvieron la encomienda de transmitir conocimientos escolares.

En tanto el espacio escolar, fue abordado por los jóvenes, a partir de la forma de hacer gestión del personal administrativo en turno y de ciertos procesos curriculares, que fueron descritos dentro de los grupos focales.

El contexto de las experiencias escolares que compartieron los participantes de cada uno de los grupos focales, permitió hacer un primer análisis. La escuela, aun cuando parece homogénea en su propuesta curricular, ofreció a cada uno de sus estudiantes escenarios particulares que compartieron con el grupo que le fue asignado:

- Grupo de compañeros que con historias personales asumen de manera específica su identidad como estudiantes.

- Maestros que con una formación profesional, con o sin formación didáctico-pedagógica y su forma de ser, buscaron o no asumirse como profesionales en su quehacer docente.

La combinación de la gestión administrativa, la propuesta curricular, estudiantes y maestros, dieron como resultado una amalgama de ambientes únicos, que vivió cada

estudiante y su grupo. Así tenemos que el Grupo A, va reflexionando sobre las características que debe tener el maestro que transmite *interés por conocer* y comentaron las particularidades que presenta las actividades de un maestro que genera desinterés entre sus estudiantes. También asumieron una postura crítica sobre su accionar como estudiantes, no depositaron sobre los otros los inconvenientes que tuvieron para apropiarse del interés por conocer.

Lo anterior, no se convirtió en un impedimento para que participantes de este grupo focal, mostraran aspectos que se presentaron en la escuela, situaciones que como estudiantes experimentaron diariamente. Con sus comentarios se establecen conexiones entre las diferentes agentes, con una mirada dinámica que esquematiza las múltiples correlaciones que existieron alrededor de la relación maestro-estudiante(s) dentro del aula.

Estos mismos aspectos descritos del Grupo A, los podemos observar en los Grupos B, C, D, E, F, G, H y I, con sólo algunas variantes, los participantes asumieron su propio interés, o también su *desinterés por conocer* dentro el aula; algunos de ellos desconocían que provoca esa sensación de hastío y aburrimiento hacia sus clases, reconocieron qué es algo que no pueden nombrar, estaba ahí, se aparecía en clase solo como un acto, como una conducta: no pusieron atención, no escuchaban lo que dijo el maestro o simplemente no hicieron tareas, algunos refirieron problemas familiares que saltaron a mitad de la clase, sin embargo, otros desconocían que producía el desinterés.

Esta descripción general muestra en un primer plano de análisis, la incidencia que tienen las anécdotas que comentaron los estudiantes que participaron en los grupos focales, y con ello contribuir al esclarecimiento de lo que se ha denominado en esta investigación *desinterés por conocer* en el aula.

En la gran riqueza de anécdotas que relataron los jóvenes dentro los grupos focales, algunas de ellas se van repitiendo en muchos de los grupos. Esta constancia las vuelve representativas de situaciones que están ocurriendo en el salón de clases, el primer ejemplo, es en el agente **estudiante**, en ocho grupos focales, los jóvenes refirieron sobre alumnos que "entienden el tema" o "no lo entienden", estas experiencias que vivieron en las aulas, les sirvieron a los participantes para argumentar sobre el interés o *desinterés por conocer*.

Diferenciándose de los comentarios sobre estudiantes que "no ponen atención", donde sólo los grupos B, D e I, lo plantearon como causa del *desinterés por conocer*, también ocurre con "problemas personales" donde los grupos F y G lo refirieron, o "problemas emocionales" (se ponen barreras para no continuar) los grupos H e I.

Ya de manera marginal, comentarios como "aprendizaje memorístico" (grupo E), "problemas fisiológicos" y "mala impresión de la asignatura" sólo apareció el grupo H.

Otras anécdotas representativas, es cuando refirieron en ocho grupos (A, B, C, D, F, G, H e I) que estudiantes con "metas vocacionales" claras mostraban interés por conocer. También con una clara representatividad se encuentra la anécdota de que a jóvenes les "importa pasar no conocer" con siete grupos donde se comentó esto (A, B, C, E, F, G e I).

Las menos representativas, con dos comentarios: estudiantes que no tienen pasión (grupo C e I) y con un solo comentario, "se aburren en clase" (grupo I), "no se esfuerzan" (grupo F), "se organizan y son responsables" (grupo I) y "motivación intrínseca" (grupo B).

De que el joven "no asiste a clases" lo comentaron el grupo A y D, y las dificultades que tiene un estudiante al "trabajar y estudiar" lo refirieron sólo en el grupo H.

En agente **grupo escolar**, los comentarios más representativos fueron la de "relación con el maestro" (no les hace caso a sus estudiantes) comentada por los grupos A, B, C, G, H e I; en tanto la anécdota que planteó la existencia de grupos heterogéneos con diferentes estilos de aprendizaje, fue referida por los grupos A, B, F y H.

En cuanto a los comentarios donde se plantearon aspectos de la dinámica grupal que produce desinterés, el grupo D tuvo una conversación amplia en la sesión de trabajo para que sus participantes explayaran muchas experiencias poco agradables al interior de su grupo escolar: "no llevarse bien", "falta de compañerismo", "sentirse excluido", "no convivencia con sus compañeros", "problemas en el salón", "ponerle apodos a los maestros", "alterar el orden dentro del salón" y "pocos trabajaban en las actividades de aprendizaje". Si bien, estos comentarios de los jóvenes del grupo D, aparentemente tienen su origen solamente en su grupo, la singularidad de las vivencias de donde extrajeron sus comentarios no debe encapsularse, más bien sirven de espejo a lo que puede pasar en otros grupos.

En el agente **maestro**, las anécdotas que más fueron expuestas, son las que están ligadas a las estrategias de enseñanza del maestro que no transmite interés por conocer: "deja mucha tarea" (A, B y C), "no revisa tareas" (A, B y E), "confunde" (C, D e I), "no sabe transmitir" (H e I), "clases tradicionales", "escribe y escribe en el pintarrón", "responde con las mismas diapositivas que expusieron los alumnos" (A, E, F y G), "enseña conocimientos no útiles", "sólo para el examen" (C, F e I), "no se prepara para dar clases", "se guía con un libro de texto" (A y G), "no organiza sus clases para los diferentes estilos de aprendizaje" (C), "no hace la clase divertida" (G), "no sabe utilizar las tecnologías de información y comunicación" (E), "no existe claridad en los criterios de evaluación, lo que produce que los estudiantes se sientan humillados ante ciertas actitudes de los maestros" (B y E). Otros comentarios que también se repitieron fueron: los maestros "no apoyan en dudas" (B, D, E, F, G, H e I); "no domina los temas de la asignatura que tiene a su cargo" (D y H).

En sus experiencias como estudiantes, los jóvenes refirieron que maestros "no establecen una disciplina clara dentro del salón de clases" (B, D y F), "no se interesan por que sus estudiantes aprendan" (C, D y F), "excluye a estudiantes" (D), "estigmatiza grupos" (I), "no tiene interés por los contenidos de la materia" (C y G), "no tiene pasión por los contenidos de su materia" (H), "exterioriza sus emociones personales en el grupo"(D e I), "no se presenta a clases"(B, D, G e I), "llega a tarde a sus clases" (D y G), "trabajar como maestro es una forma de empleo, sin vocación" (F y H).

Comprendieron que maestros "no conocen a sus alumnos por grupos numerosos" (A) y que "demuestran desinterés por la materia por el exceso de trabajo que tienen" (F).

Agradecieron que maestros "dominen el tema" (A, B, E, G, H e I), "transmitan pasión por los conocimientos que abordan en sus clases" (C, D, G y H), "respondan dudas" (E y F), "revisen las tareas" (B y E), "planeen clases divertidas y con actividades prácticas" (B, D y G), "que exija a sus estudiantes" (A), "que tenga comunicación con sus estudiantes y haga cosas extras por ellos" (B, E y H), que tenga "vocación de ser maestro" (A y H), finalmente es el "responsable de crear interés en el aula" (E y F).

Dentro de los grupos focales se plantearon anécdotas ligadas a ciertos aspectos de la **escuela**: "grupos numerosos" (A, C, F y H), "maestros que no tienen el perfil para ciertas

asignaturas" (A, C, E, G, H e I) y sobre "maestros que no se presentan a clases o llegan tarde", estas últimas anécdotas, se describieron en el agente **maestro**.

Algunos grupos refirieron que se homogeniza a todos los estudiantes, no tuvieron un "tronco común" con terminación en los últimos semestres con materias de áreas de conocimiento por ser un "bachillerato general" (A, C, E y F), la existencia de "materias en el último semestre que denominaron de "relleno" (A, F, G y H), "programas con muchos contenidos" (C), en la organización de los horarios: "horas libres en sexto semestre" (B, F, G e I), "cargas horarias rutinarias" (F y G).

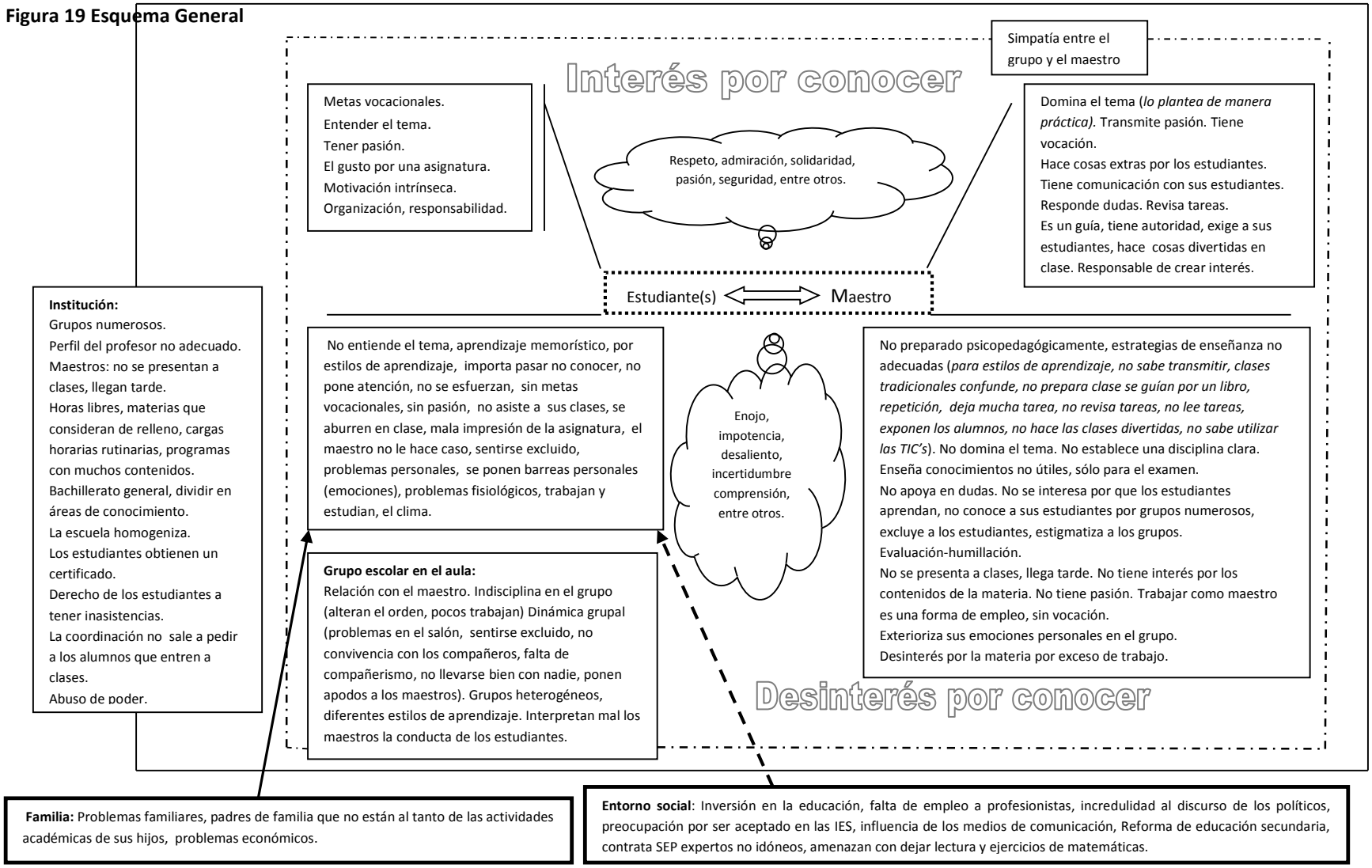
En cuanto a los aspectos normativos que tiene la **escuela**, expresaron los estudiantes que son generadores de *desinterés por conocer*, el "derecho de los alumnos a tener inasistencias" (A y D), pues estudiantes no entraron a clases y van perdiendo ilación en los conocimientos que los maestros enseñaban en sus clases, por eso se preguntaron, por qué de "coordinación no se les pide a estos estudiantes que entren a clases" (D). Por último, se comentó sobre el "uso-abuso de poder sobre estudiantes" (G) de vigilantes, coordinación y maestros.

Ya en el agente **familia**, lo que en sus comentarios denominaron como "problemas familiares" (A, B, D, G y H) fue lo que más prevaleció como un factor que genera desinterés a los estudiantes, agregándose "problemas económicos" (C), y que los "padres no están atentos a las tareas de sus hijos" (F).

En el agente **entorno social**, se comentó en los grupos focales la falta de "inversión en la educación" (F y H), "reformas educativas con expertos no idóneos" (C y H), "amenazan a los niños con dejar lecturas" (B), "preocupación de ser aceptados en la educación superior" (G), "falta de empleo a profesionistas" (H), "incredulidad en el discurso los políticos" (I), "influencia de los medios de comunicación en los jóvenes" (A).

Toda esta riqueza de anécdotas, fueron organizadas en un esquema general (Figura 19) que se muestra en la siguiente página. Además en el Anexo 1 están las transcripciones de lo dicho por los estudiantes en los grupos focales, ya categorizadas en los diferentes agentes.

Figura 19 Esquema General



Fuente: Elaboración propia.

En lo general, es muy probable encontrar a jóvenes *desinteresados por conocer*, cuando no entienden el tema y tengan maestros que no respondan sus dudas, aunado a ello, el uso estrategias de enseñanza no idóneas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento.

Esto produce que algunos estudiantes tengan actitudes de ir pasando sus materias sin conocer los contenidos de los programas, lo que genera una gran tensión en la relación entre el maestro y su(s) estudiante(s), por lo que un aspecto relevante, fue que los participantes de los grupos focales consideraran, que ciertos maestros no tenían el perfil para dar las materias que se les han asignado.

Dentro de las características institucionales de contextos que no son favorables para el interés por conocer, es la existencia de grupos numerosos, horarios sobrecargados y materias de sexto semestre que denominan de "relleno", aspectos que van agudizando la manifestación de lo que se denomina como *desinterés por conocer* en el aula.

Otra anécdota generalizada, es la de los problemas familiares, aspecto que invita a la indagación de que está sucediendo en la institución familiar de estudiantes del nivel medio superior, y que en esta investigación se manifiesta como un factor que resalta por producir *desinterés por conocer*.

Los estudiantes expresaron agradecimiento y admiración a maestros que transmiten pasión por el conocimiento que enseñaron en sus asignaturas, que dominaban el tema, que respondieron dudas, que hicieron cosas extras por ellos y mostraron su vocación de maestros.

Entre los estudiantes, lo que guía su interés por conocer, son sus metas vocacionales y el entender el tema. Como se puede ver en las anécdotas que más se generalizaron, hay situaciones que deben ser analizadas con un mayor detalle. Este nivel de descripción, no olvida la existencia de comentarios que tuvieron un menor número de ocasiones en que fueron expresadas, pues el interés es parte de la subjetividad que se encuentra en constante construcción-reconstrucción.

No se puede soslayar la necesidad de abrir un espacio de análisis donde las anécdotas consideradas como no representativas o marginales, queden integradas en el contexto donde

la subjetividad está en un constante juego con la intersubjetividad. Cada anécdota, muestra la experiencia subjetiva de los participantes en relación al *desinterés por conocer*, en ellas pueden verse las relaciones imaginarias con otros agentes del contexto educativo.

Una manera de volver la mirada hacia esas anécdotas poco mencionadas o solitarias, es pasando a un segundo y tercer nivel de análisis, donde el contexto se ha estratificado en dimensiones espacio-temporales y reticulado de relaciones.

Este nuevo nivel de análisis, requiere generar nuevos agrupamientos de todas las anécdotas y comentarios de los jóvenes en los grupos focales. Existen anécdotas y comentarios en los grupos focales que permiten describir y explicar a los diferentes agentes que están ligados al fenómeno de desinterés por conocer en el aula: **estudiante, grupo escolar en el aula, maestro, escuela, familia** y **entorno social,** es por esto que a estas anécdotas y comentarios se les nominará *representaciones sociales*.

Fueron una gran cantidad de *representaciones sociales* que se manifestaron en los grupos focales, fluyeron en ellas temáticas que compartían los jóvenes, recordaron sus experiencias cotidianas, lo que permitió en la conversación abrir discusiones donde se abordaban características de los diferentes agentes. Como se puede ver párrafos arriba, algunas temáticas se repitieron más que otras en las *representaciones sociales*, esto facilitó agruparlas en *masas de representaciones*, considerando que en los grupos focales, los jóvenes al momento de escuchar a sus compañeros y hacer sus propios comentarios, fueron asociando sus representaciones, así como lo planteó Herbart (1935) (Sierra Rubio, 2009).

Al agrupar en *masas de representación*, es posible reconocer aquellas temáticas que le permitieron al joven asumirse con sus demás compañeros como estudiantes dentro del salón de clases, pertenecer al grupo identitario que le da sustento a sus argumentos sobre el *desinterés por conocer* en el aula, en un constate construir y reconstruir de sus opiniones, manifestando a la par los sentimientos que surgen al hablar sobre sus experiencias.

Para una mejor comprensión de esta clasificación de las *representaciones sociales* en varias *masas de representación* se construyó la Tabla 9 (p.150). Con este nuevo

agrupamiento se inicia el segundo y tercer nivel de análisis: las dimensiones espacio-temporales y el reticulado de relaciones.

4.2. Dimensiones

Para mostrar estas relaciones que se van entretejiendo y que se presentan en las *masas de representación* ligadas al *desinterés por conocer*, es necesario establecer dimensiones espacio-temporales que permitan el libre juego de diferentes *masas de representación* que se encuentran en cada una de ellas, y que están agrupadas diferentes agentes (Tabla 9, p. 150).

Las dimensiones espacio-temporales son:

- el ***salón de clases***, espacio de la interrelación estudiante(s)-maestro;
- la ***institución,*** lugar en donde se aplica una propuesta curricular, con todos aquellos acuerdos políticos-administrativos para su planeación y concreción dentro del aula, ahí también se gestan normas que permiten la buena relación entre todos los integrantes de las comunidades escolares, y
- la ***zona socio-histórica***, ahí se colocaron las políticas económicas y educativas actuales que repercuten en las actividades dentro del salón de clases, además de las dificultades que se presentan en las familias de los estudiantes.

La intención para construir un gráfico donde se integren todas estas dimensiones (Figura 20, p. 152), es develar las circunstancias que de manera sincrónica muestran los comentarios emitidos por estudiantes en los grupos focales.

La constante relación que se produce en cada una de estas dimensiones espacio-temporales, por el entrecruzamiento de las *masas de representación* que se presentan en cada uno de los agentes, vuelve a la relación de estudiante(s)-maestro en el salón de clases, un espacio de constante tensión, pues es ahí, donde convergen de manera directa e indirecta, creando una permanente ebullición de contextos cambiantes.

Tabla 9. Agentes, *masas de representación* y *representaciones sociales*

Masas de representación	*Representaciones sociales*
Sentimientos, emociones	Todos los sentimientos y emociones que se expresaron en los diferentes grupos focales al realizar sus comentarios.
Estudiante	
Problemas de aprendizaje	No entiende el tema, aprendizaje memorístico, por estilos de aprendizaje, no pone atención (*sentirse excluido dentro de su grupo, se ponen barreras emocionales, problemas fisiológicos, problemas familiares*), se aburren en clase, mala impresión de la asignatura.
Proyecto identificatorio	Sin metas vocacionales, no se esfuerzan, sin pasión, importa pasar no conocer, (*obtención del certificado*).
Ingreso al mundo laboral	Trabajan y estudian.
Compromiso ético	No asisten a clases, indisciplinados en clase.
Grupo escolar en el aula	
Relación con el maestro	Simpatía o dificultades en la relación con el maestro (*el maestro no le hace caso)*
Dinámica grupal	Problemas en el salón, sentirse excluido, no convivencia con los compañeros, falta de compañerismo, no llevarse bien con nadie, ponen apodos a los maestros. Indisciplina, alteran el orden, pocos trabajos. Interpretan mal los maestros la conducta de los estudiantes
Grupos heterogéneos	Diferentes estilos de aprendizaje.
Maestro	
Formación didáctica, pedagógica y disciplinar.	No preparado psicopedagógicamente, estrategias de enseñanza no adecuadas (*para estilos de aprendizaje, no sabe transmitir, clases tradicionales confunde, no prepara clase, se guían por un libro, repetición, deja mucha tarea, no revisa tareas, no lee tareas, exponen los alumnos, no hace las clases divertidas, no sabe utilizar las TIC's*). No domina el tema. No apoya en dudas. Imparte conocimientos no útiles, sólo para el examen.
Personalidad	No establece disciplina clara, exterioriza sus emociones personales en el grupo. No tiene pasión.
Compromiso ético	No se interesa por que los estudiantes aprendan, excluye a los estudiantes, estigmatiza a los grupos. Evaluación- humillación. No se presenta a clases, llega tarde. No tiene interés por los contenidos de la materia. Trabajar como maestro es una forma de empleo, sin vocación.
Condiciones laborales	Desinterés por la materia por exceso de trabajo, no conoce a sus estudiantes por grupos numerosos.
Escuela	
Planeación administrativa	Grupos numerosos. Perfil del profesor no adecuado. Maestros: no se presentan a clases, llegan tarde. Horas libres, cargas horarias rutinarias.
Plan de estudios	Programas con muchos contenidos, la escuela homogeniza, materias que consideran de relleno. Bachillerato general sin división en áreas de conocimientos. Materias que consideran de relleno.
Normatividad institucional	Derecho de los estudiantes a tener inasistencias, coordinación no sale a pedir a los alumnos que entren a clases, abuso de poder.
Familia	
Familia	Problemas familiares, padres que no están al pendiente de sus hijos, problemas económicos.
Entorno social	
Inversión en la educación	Inversión en la educación, preocupación de ser aceptados en la IES. Falta de credibilidad en el discurso de los políticos. Reforma educativa en secundaria.
Falta de empleo	Falta de empleo a profesionista. . Influencia de los medios de comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9 está la forma en que fueron agrupadas las *masas de representación* de cada agente: **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro, escuela**, **familia** y **entorno social**. La Tabla 9 se organizó siguiendo el esquema general que se plasmó en la Figura 19.

Ya en la Figura 20 (p. 152) se engloban todos los agentes y *masas de representación* de la Tabla 9, ubicándolas en las tres dimensiones espacio-temporales: ***salón de clases*** (ubicada en el centro de la figura), donde se incluyen los agentes de **estudiante**, **grupo escolar dentro del aula** y **maestro**; ***institución*** (segundo espacio concéntrico), se origina del agente **escuela**, y ***zona socio-histórica*** (ubicada en la parte externa de la figura), que agrupa a los agentes **familia** y **entorno social.**

Las *masas de representación* que se agruparon en cada agente, tienen una vinculación constante entre las diferentes dimensiones espacio-temporales. Hay que recordar que las *representaciones sociales* que se agruparon en las *masas de representación*, fueron materia prima para proveer de argumentos a los estudiantes sobre lo que consideraban como *desinterés por conocer* dentro del aula.

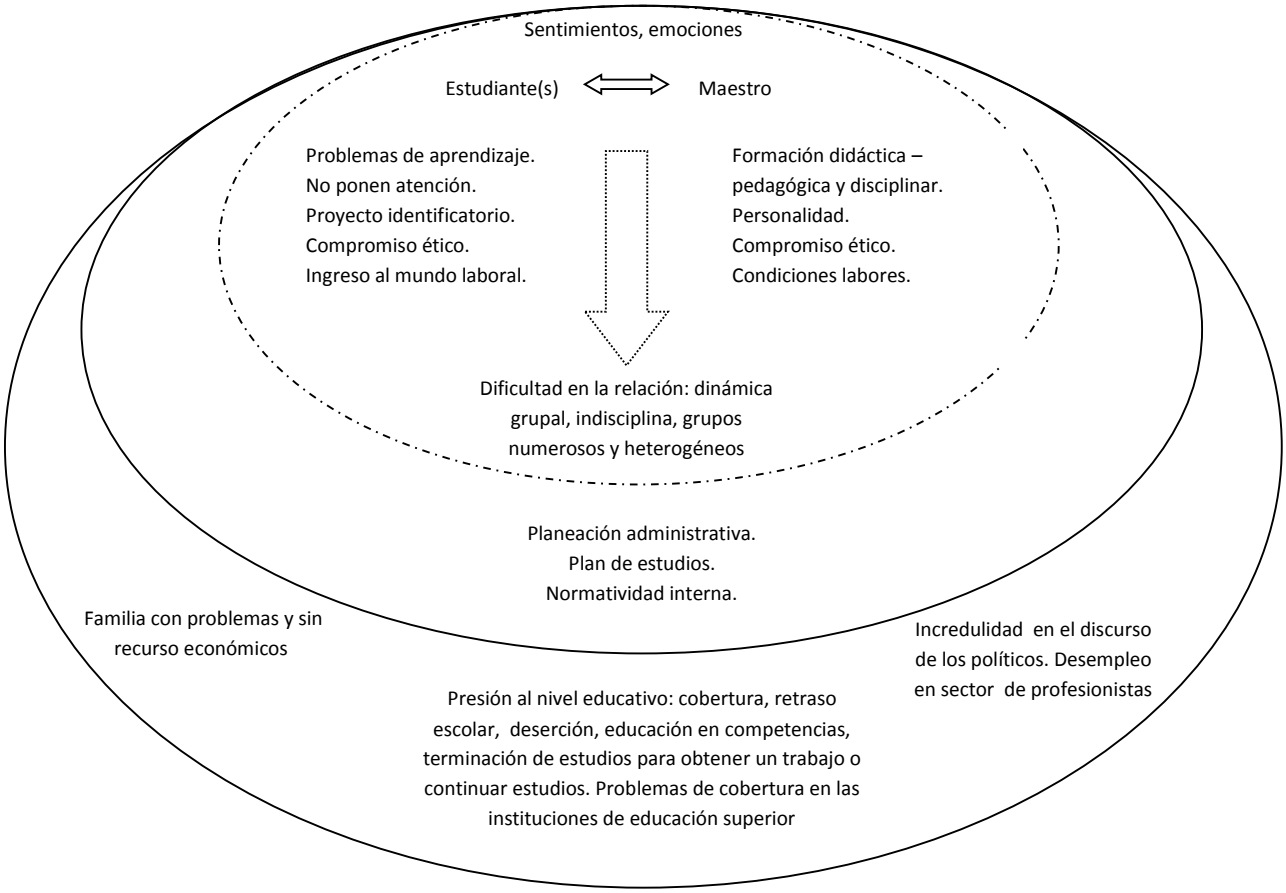
Si se dejan todas esas *masas de representación* y sus *representaciones sociales* de manera nominativa, permite responder como causa-efecto sobre el *desinterés por conocer*, lo interesante es colocar líneas imaginarias entre las diferentes dimensiones espacio-temporales, donde se construyan circunstancias específicas para que un joven presente conductas que no entran en lo deseable: estudiantes que no estén interesados por conocer dentro del aula.

Este ejercicio que se invita a realizar con la Figura 20, permite hacer un juego continuo sobre la forma en que se entrelazan las *masas de representación* que pueden estar prevaleciendo en un ***salón de clases***, la intención es la búsqueda de respuestas no lineales, sino dinámicas y complejas. Las circunstancias no son iguales en un grupo y otro, entre un estudiante y otro.

La construcción del análisis requiere tener este tipo de mirada dinámica y compleja, desde la cual se observe la constante interrelación de *masas de representación* que expliquen lo que ocurre en el salón de clases.

Como una aclaración, en el gráfico de la dimensiones espacio-temporales (Figura 20), se integraron en la dimensión ***socio-histórica*** algunas *representaciones sociales* que fueron comentadas por muy pocos jóvenes, además de incluir la presión que se ejerce en el nivel medio superior en problemáticas de cobertura, rezago educativo, deserción, educar en competencias a partir de la implementación de la Reforma integral de la educación media superior (RIEMS, 2008), ya que son fundamentales para entender el contexto por el que pasa este nivel educativo.

Figura 20. Relaciones multidimensionales



Fuente: Elaboración propia.

Como en los esquemas que se organizaron sobre los dicho por los jóvenes en de todos los grupos focales (Figura 10 a la 19, pp. 116-146) la Figura 20 tiene en el centro la relación estudiante(s)-maestro, algo que Herbart (1935) desde el siglo XIX consideró como

un punto nodal para educar (ideas, sentimientos y prácticas), por lo que era importante que el maestro tuviera un método adecuado para que el interés se pudiera generar en el estudiante.

Para Herbart, la masa de representaciones con las que el estudiante llega al salón de clases (Compayré, 1996), son fundamentales para enlazar las nuevas ideas que se quiere que él conozca. Si no se conectan las representaciones del estudiante con las que el maestro le quiere hacer llegar, se vuelve un problema que entorpece la relación entre el estudiante y el maestro.

En una relación deteriorada entre el estudiante y el maestro, lo primero que aparece son los sentimientos, emociones y actitudes, que vienen a sumar masas de representación no favorables para que mejore la relación entre estos dos actores educativos.

La invitación es tender líneas imaginarias en la Figura 20, donde el interés de un joven no está solamente en esas viejas representaciones, sino como lo refiere Herbart (1935), requiere de un maestro que esté consciente de la necesidad de construir un adecuado proceso de educación de los contenidos programáticos, además de estar al pendiente de la relación compleja que se tiene con la dimensión espacio-temporal ***institución y socio-histórica*** (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011), para dejar de lado el estigma de que el desinteresado es el estudiante.

En los resultados que arroja esta investigación, en el mismo salón de clases pueden existir varias *masas de representación* que provoquen que un estudiante tenga conductas de distracción en clase, algunas circunstancias que pueden generar esto son: problemas familiares, el cansancio que por permanecer siete horas en el salón de clases, el sinsentido que se tiene de la escuela, un maestro desinteresado en los temas de la materia, entre otros.

Sin un análisis sobre lo que rodea al *desinterés por conocer*, en la actualidad, es frecuente que cuando aparecen conductas en jóvenes que se nominan como *desinterés por conocer*, lo que sigue es el resquebrajamiento de la relación entre estudiante y maestro, no se produce diálogo y prevalece la incomprensión sobre lo que acontece (Ibarra, 2013), es la parte de la cotidianidad dentro del salón de clases, es un momento de crisis que se puede mantener sin solución.

Dolto (2009) y Mannoni (2005) plantearon está falta de escucha del maestro sobre aquello que le ocurre al niño, como el origen de la no-relación entre estudiante y maestro, una barrera "segregadora", situación que se agrava cuando se tienen grupos numerosos, el contacto personal se difumina o se concentra en un pequeño grupo.

Un ejemplo de esto, es cuando los jóvenes refirieron como problema para tener interés por conocer: no entender el tema, que en la Figura 20 (p.152) se agrupó en la *masas de representación* que fueron nominadas como *problemas de aprendizaje*, si unimos esto con una línea imaginaria podemos llevar hacia la *representación social* del agente **maestro** que no resuelve dudas, que corresponde a la *masa de representación* denominada *formación didáctico-pedagógica y disciplinar*. Esta línea imaginaria posibilita comprender una no-relación entre el estudiante y el maestro, que llena de sentimientos y emociones no agradables, tiene por lo regular un diálogo interrumpido.

Los estudiantes de preparatoria están dentro de la etapa de la adolescencia, momento de la búsqueda de identidad y de constante construcción y re-construcción de su *proyecto identificatorio*, con el cual pueden reconocer cuáles son sus intereses personales, entre ellos, asumirse como estudiante de la preparatoria. Circunstancia cotidiana que le permiten a los estudiantes identificarse con otros sobre lo que ocurre en el salón de clases, *masas de representación* que dan argumento y son materia para la construcción de representaciones de la realidad que comparte con su pares, creando y recreando su identidad como estudiante.

Se van instituyendo formas de actuar dentro de la escuela, actitudes de estudiantes y maestros que se vuelven invisibles, no hay un momento de reflexión, hay una identidad instituida que les permite adaptarse y responder a lo que sucede a su alrededor.

Se puede concebir con los comentarios que se produjeron en los grupos focales, un reticulado que permita un nivel de explicación de cómo las diversas *masas de representación* llevan a que los estudiantes tengan actitudes que se pueden denominar como *desinterés por conocer*. Se observa en el análisis como diversas *masas de representación* pueden converger en el aula, algunas que se presentan, están más allá del contorno del ***salón de clases*** y la ***institución***.

Para construir este reticulado, se siguió la clasificación que se mostró en la Tabla 9 (p. 150), los agentes **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro, escuela, familia** y **entorno social**, con sus *masas de representación* donde fueron agrupadas las *representaciones sociales* de los estudiantes que participaron en los grupos focales.

4.3. Reticulado de relaciones que se producen en el desinterés por conocer

En este apartado se presenta un nuevo nivel de lectura de los agentes y sus *masas de representación*, un reticulado de relaciones generado por el fenómeno que se ha denominado *desinterés por conocer* dentro del aula.

Las experiencias que contaron los estudiantes que participaron en los grupos focales, dan cuenta de una realidad compleja que no puede ser mirada desde un solo ángulo para acercarse a una nueva compresión del fenómeno denominado dentro de esta investigación como *desinterés por conocer.*

Desde hace varios siglos, diferentes pedagogos y más recientemente psicólogos, psicoanalistas, sociólogos y antropólogos, han reflexionado sobre el interés que tienen los estudiantes por conocer dentro del aula, sus propuestas teóricas van a ser punto de enlace con lo vertido por los estudiantes que participaron en los grupos focales.

Este análisis puso en evidencia los límites que tiene esta investigación, no todas las *masas de representación* y *representaciones sociales* habían sido tratadas en los capítulos anteriores, es por ello que el tratamiento de algunas *masas de representación* y *representaciones sociales* en este apartado no fue profundo, quedando como aspectos que necesariamente se tienen que investigar.

A continuación y siguiendo la Tabla 9 (p.150), donde se describen las diferentes *masas de representación* que favorecen el *desinterés por conocer*, en este nivel de análisis, también se dividirá en las diferentes agentes: **estudiante, grupo escolar en el aula, maestro, escuela, familia y entorno social**.

4.3.1 Estudiante

Los comentarios que hacen los estudiantes que participaron en los grupos focales, sobre el *desinterés por conocer* dentro de las aulas, lo manifestaron haciendo referencia a diversas representaciones sociales tomando como referencia sus vivencias como alumnos de secundaria y en la preparatoria, por lo que se reunieron estas *representaciones sociales* en diferentes *masas de representación*:

- *Problemas de aprendizaje*
- *Proyecto identificatorio*
- *Ingreso al mundo laboral*
- *Compromiso ético*

Al comentar sobre las *representaciones sociales* que están agrupadas en estas *masas de representación*, narraron experiencias dentro de las aulas, haciendo referencia a características personales de los estudiantes, otras están vinculadas directamente o indirectamente con otros agentes del proceso educativo dentro del aula: maestro y grupo escolar en la aula, además comentaron ciertos aspectos que forman parte de la estructura curricular o normativa de la institución, o factores que quedan fuera del espacio institucional.

4.3.1.1. Problemas de aprendizaje

El agente **estudiante** en la *masa de representación* denominada *problemas de aprendizaje* (Anexo 2: Gráficas de reprobación de la Generación 2009-2012), ya fue planteada Marchesi (2005, 2006) como una causa de la falta de interés en conocer que tienen los estudiantes, por el hecho de que exista un pobre reconocimiento de su aprendizaje y sus procesos de adquisición.

Los estudiantes refieren tres momentos de su proceso de aprendizaje en asignaturas de contenidos abstractos como física, matemáticas y química. Primero se presenta el retraso escolar con el que llegan a la preparatoria, enseguida sus dificultades para entender el tema, y finalmente que el maestro no le da asesorías para resolver sus dudas.

En estos extractos sobre los comentarios de los jóvenes se encuentran estos tres momentos:

> **H68** ", pero muchas veces los maestros, por ejemplo en tu secundaria, tenían que haberte dado bases en caso de física para que pudieras mínimo tener la noción de que es lo que estabas tú tratando de resolver, y en muchas escuelas la verdad no te las dan, entonces eso es otro problema, que las bases las primeras bases que te tenían que haber dado no te las dieron por tiempo, y cuando intentas resolver un problema futuro no sabes o no tienes las herramientas suficientes para poderlo resolver, y te cuesta más trabajo porque no es que en sí que las cosas sean complicadas, sino que no tienes las herramientas

> **A2:** …también con lo que venimos de varias partes, de varías escuelas, no, no todos le entendemos a un mismo maestro, porque, hay algunos que sí le entienden a su forma de explicar otros no, y entonces, como tenemos otro método, igual sigues con esa parte de no le entendí, le pregunto a alguien y nos atrasamos, y entonces otra vez se vuelve así como a retroceder.

> **D29** "si no entiendo con él, pues no entro y voy y busco ayuda", ¿no?, pero igual si no, si no consigues resolver bien tus dudas, pues igual se van deteniendo y se van atrasando ellos mismos, y pues complicando que, pues ya no pasen los parciales, o no sé, y pues igual lleguen al final, al extempo y van a seguir con la misma duda, y entonces eso ocasiona que, ¿cómo se llama? se retiren, pero también es culpa de los profesores, porque hay algunos profesores que no dan esa posibilidad, de que tú te acerques y les preguntes, porque si tú les preguntas alguna duda que tengas, se enojan, o se molestan, o no te contestan y te dicen: "ay ¿pues qué no pones atención? pues pregunta, chécale en tu cuaderno", entonces si te están dando, si te están tratando de esa manera, pues tú ¿qué interés vas a tener en ponerle a esa materia?, igual profesores, no sé, bueno es que según sean…

El proceso de aprendizaje es uno de los más comentado entre los grupos focales, los estudiantes de los grupos A, B, D, E, F y G, abordan como una de las causas para no tener interés por conocer, no entender el tema en los tres niveles que se plantearon párrafos arriba.

En tanto que los grupos C, E, F, y H, sostuvieron que entender el tema es parte del interés que puede tener un estudiante por conocer los temas que un maestro está dando en su clase, hay que recordar que los estudiantes hicieron uso de *representaciones sociales* que estaban relacionadas con su cotidianidad en la aula, para argumentar desde esa experiencia lo que ellos consideraban como *desinterés por conocer* en el aula.

F51: de hecho, te interesan las clases, por, hazte de cuenta quien se desempeña más en esa materia y quien les gusta esas cosas, como por ejemplo, F52 dice: "no, no, me interesan las matemáticas" y como que no le interesan las clases, pero le interesarán otras en las que pone atención, le va bien y todo eso y le interesa como los maestros las explican y las entienden, pero en, bueno, en mi caso, como matemáticas como es lo que más le entiendo, es lo que más hago, este, no me cuesta trabajo, pero las otras materias sino me las explican como dice F52, cómo, cómo, cómo va el proceso y cómo va todo, no le entiendo y me bloqueo y no (alguien dice: comienza tu desinterés) aja, es ahí donde no le entiendo (alguien dice: y le dejas de poner atención)

Marchesi (2005, 2006) refiere, que si a los estudiantes no se les explica en que están equivocados, difícilmente podrán avanzar en sus aprendizajes, la frustración será una condición constante en su vida estudiantil, lo que puede derivar, desde su propuesta en desmotivación por el aprendizaje.

Para esta investigación, la *representación social* de no entender el tema, en una relación dinámica con la *representación social* de que maestros no apoyan en dudas, produce un *desinterés por conocer* dentro del aula.

Otros aspectos que expresaron los estudiantes para que produjeran los problemas de aprendizaje están relacionados con el agente **maestro,** por lo que serán analizadas con mayor profundidad en ese apartado:

1. Clases tradicionales, abuso de la clase expositiva donde los jóvenes refieren que se aburren y son tediosas.
2. No dominan el tema.
3. No apoyar en dudas.
4. Aplicación de exámenes que invitan a la memorización en detrimento de otras habilidades que son necesarias para el aprendizaje, como el análisis y el razonamiento.
5. No saber transmitir los conocimientos, lo que causa confusión.
6. Dejar mucha tarea que no revisa.

También comentaron los estudiantes que participaron en los grupos focales, que una causa para que se presente la *masa de representaciones* denominada *problemas de aprendizaje*, es la falta de atención en las clases, sus experiencias llevan a dos factores que causan esto:

1. Indisciplina del grupo, pues distraen al compañero que pierde la explicación del maestro, provocando retraso en el aprendizaje de varios temas, este factor se retomará con mayor profundidad cuando se analice la *masa de representación* que se nominó *grupo escolar en el aula*.

2. Problemas personales que no dejan a estudiantes tener una atención concentrada al momento de la clase, éstos pueden tener origen en la familia, y también hacen referencia a estados de ánimo que desconocen las razones que los llevan a sentirse de esa manera, por último, un estudiante refirió a problemas fisiológicos.

En este último punto, algunos psicoanalistas han propuesto teorías que dan cuenta de la adolescencia, periodo etario de los estudiantes de la preparatoria. La adolescencia como época de vida del hombre occidental, conlleva una serie de determinantes que producen conflictos a los sujetos que se encuentran en ese momento.

Erikson (1987) tiene como uno de sus conceptos centrales, la crisis de identidad en los adolescentes, aspecto que representa un dilema para los jóvenes que se tienen que integrar a la sociedad. Dentro de esta investigación, se ha afirmado que la identidad se produce en un continuo ir y venir de procesos simbólicos entre el sujeto y lo social, estando en una dinámica de construcción y re-construcción.

Con sus amigos -compañeros pares que lo acompañan en este proceso-, comparte sus ideales, sus dudas y esperanzas. El comportamiento de adolescentes es expresión entre lo que son y aquello que quieren llegar a ser. Su proyecto identificatorio (Castoriadis-Aulagnier, 2010) está en proceso de construcción-reconstrucción permanente, lo que lleva a que estudiantes de la preparatoria tengan momentos de conflictos no resueltos, produciendo en ocasiones conductas no esperadas dentro del aula, aquello que los estudiantes denominan como problemas personales.

B18: Yo creo que una de las razones también, por las que no nos interesamos en las clases (inaudible) que cuando estamos como sobrecargados, por decirlo así, o tenemos demasiadas broncas encima o demasiadas tareas o son muchas materias o cosas así, obviamente no te concentras, ¿no?, yo antes, bueno yo tengo una manía extraña, normal, si tengo clases y de repente estoy nerviosa, pensando en otras cosas empiezo a quitarme el esmalte de las uñas o a mordérmelas, o algo así, ¿no? finalmente después, termino pintándomelas de nuevo, o sea, es como una cuestión que, es cómo, cómo, no, no es tanto la acción pues, sino porqué, supongo, estoy pensando: "¡al rato tengo que ir a esto a mi casa y mi mamá va a pedir ba,ba,ba!" estoy como pensando sólo en eso, te desconcentras de lo demás, terminas haciendo otras cosas, en lugar de centrarte en tu clase pues, o de poner atención a tu profe.

4.3.1.2. Proyecto identificatorio

Otro aspecto que se presenta en la adolescencia, es asumir metas vocacionales que es una de las bases para la definición de su identidad, ligadas estas metas al proyecto identificatorio (Castoriadis-Aulagnier, 2010), aquello que quiere ser a futuro.

En los grupos focales fue una de las *masas de representación* que más se abordaron, en los grupos A, B, C, D, E, G, H e I, hablaron de diferentes *representaciones sociales* para plantear que las metas vocacionales son fundamentales para que estudiantes estén interesados en el conocimiento que se transmite en diversas asignaturas. El estudiante interesado tiene pasión, compromiso y responsabilidad con aquellas asignaturas que sabe que van a ser importantes en su formación dentro de la carrera que quieren estudiar.

C26: ¡Je! Bueno, yo creo que también algo que es importante, o sea, aparte de, bueno, como decía C25 de los intereses, o sea, de que, si muchas veces dependiendo de lo que nosotros queremos enfocarnos, a veces, la materia sí nos gusta más, claro, nos esforzamos más en la materia, ¿no?, y cuando decimos: "no pues esa materia como que no me va a servir mucho en lo que yo quiero aprender más en mi vida"…

Los comentarios de los estudiantes, sobre los jóvenes que no tiene claras sus metas vocacionales, expresaron que presentan conductas dentro del salón de clases, que pueden ser consideradas como *desinterés por conocer*: el no esfuerzo por conocer, no tener pasión, no les gusta la asignatura, no tienen motivación intrínseca.

E37: Ah ¿yo?, este, bueno yo lo que me di cuenta en economía, es que en mi examen, este, propedéutico sí venía mucho economía, y la verdad no mí, no mí, no me interesa, porque yo

decía: “no eso, no va a venir en la facultad, en la facultad en la que yo vaya, voy a ingresar” (E: ¿A dónde vas a ingresar E37?) A derecho entonces yo dije: “no va a venir” entonces, este, también venía mucho filosofía, entonces yo, este, la verdad en filosofía yo no entendía mucho, porque si eran muchos, como filósofos, y mucho, mucho, mucho, este, teoría, y entonces eso como que a mí no me interesa, y en mi examen de derecho venía la mitad de puro filo… de puros filósofos, nada más filósofos, filósofos, filósofos y muy poco, ajá, o sea, yo me quedé así como que no, pues a mí la verdad. A mí como lo planteaba derecho, a mí se me hacía muy interesante, pero ya cuando lo ves bien, como que te das cuenta de cómo que si te gusta, y luego como que no te gusta, por ejemplo, yo ahorita, ya cuando me… en durante mis, mi prope, yo ya le empecé a poner más atención a economía…

Ante el desconocimiento que tienen varios jóvenes, sobre cuáles son las habilidades y conocimientos previos que se deben tener para pasar el proceso de selección que tienen las diferentes carreras profesionales, consideran que algunas de sus materias no son importantes.

Al no ser importantes para su vida futura, los conocimientos que se imparten se van desvalorizando

G56: Pues que muchas veces ya no nos importa lo que nos están enseñando, con tal de que nos pongan el seis, pues ya, ya pase, además… je…

G61: O porque cuando vas a entrar a la facultad, pues así, pues esa materia no me va a servir para nada, entonces le pierdes interés, porque dices: “sólo quiero pasarla, pero no quiero aprender”.

Esta “estrategia” de pasar la materia sin importar lo que se está enseñando y aprendiendo, fue un aspecto que surgió en los comentarios de los grupos focales A, B, C, E, F, G y el I, esto es, siete grupos refirieron que ocurre entre sus compañero o en ellos mismos, es una circunstancia que llama la atención.

En algunos grupos focales se relacionó este comportamiento a la existencia de materias que no van con su proyecto identificatorio, así como está en la transcripción del comentario del joven G61, que se encuentra arriba de estos párrafos, y en otros grupos se comentó que era una falta de compromiso como estudiantes:

F45: Yo creo que tiene que ver mucho con lo que dijeron ahorita mis compañeros, de por ejemplo con el A., ya nadie entra porque, bueno, poca gente entra porque, ya casi todos

> estamos en final y muchas veces venimos más que para aprender, para pasar materia y pues está muy difícil, porque vienes más como a fuerzas que de ganas, vienes más porque, o sea, dices, porque necesitas el certificado de prepa para trabajar, para conseguir un buen trabajo, para entrar a la universidad, y entonces, pues, vienes para pasar la prepa, pero pos vienes, así como… pues… sin ganas de aprender.
>
> **F47**: es falta, falta de compromiso güey, compromiso verdadero.
>
> **F45**: aja, eso está muy difícil, porque… porque tienes que dar como mucho esfuerzo para que nosotros pongamos atención y eso.

La pregunta que puede surgir de estas circunstancias que se están produciendo en la escuela ¿qué significa para los jóvenes ser estudiantes?, existe una constante tensión entre un estudiante responsable y aquellos que buscan "estrategias" para pasar las materias:

> **D31:** Lo peor es que luego los alumnos que están separados empiezan a decirte: "ay, este, que la estudiosa, que tú eres su consentida", o cosas así –¿por qué lo voy a hacer? digo- ahí es donde empieza el problema de convivencia con los compañeros, como que te ven así de: "ay es que tú eres la que empieza a trabajar ahí, entonces yo no (incomprensible) y ya", o sea te, o te empiezan a pedir las tareas o cosas así, bueno (risas)

Haciendo una analogía con la propuesta de Tenti Fanfani y Steinberg (2011: 119) cuando aborda el compromiso ético de los maestros, propone la existencia de una erosión de los determinismos estructurales e institucionales que imponían un deber ser, provocada por los procesos de individuación y desinstitucionalización. Plantean Tenti Fanfani y Steinberg (2011) que ahora los individuos son más libres de elegir, que seguir un mandato. Con esto pasamos a la siguiente *masa de representaciones*: compromiso ético.

4.3.1.3. Compromiso ético

Los jóvenes que participaron en el grupo focal, hicieron referencia a conductas de estudiantes y maestros que contravenían las normas establecidas dentro de la institución. El Reglamento de Estudiantes (UAQ, 2007) y Estatuto orgánico (UAQ, 2006) son documentos normativos que se utilizan en la EB-UAQ. En ellos se estipulan una serie de artículos, donde se establecen las reglas para la sana convivencia de todos los universitarios.

Estas normas forman parte de la ética del estudiante y maestro universitario, son imperativas y requieren de un compromiso del sujeto para cumplirlas. Ante lo impensado

que resultó esta *masa de representación* que surgió en los grupos focales, se hace necesario esclarecer brevemente, que se entiende por ética. Sanabria (1971) en su libro *Ética*, cita a Finance para afirmar que

> "La Ética es la ciencia de lo que el hombre debe hacer para vivir como debe vivir, para ser lo que tiene que llegar a ser, para alcanzar su valor supremo, para realizar en su naturaleza lo que se presenta como justificación de su existencia, aquello hacia lo que y por lo que existe". (p. 21)

Ser miembro de la comunidad universitaria, requiere ajustarse a la normas que existen dentro de la institución para estudiantes y maestros, buscando actuar en el deber ser, esto demanda de un compromiso ético, para que estudiantes y maestros en su actuar busquen siempre el bien y no queden fuera del orden ético-institucional

Entre las normas que marca el Reglamento de Estudiantes para exentar, es tener un 80% de asistencias, esta información se les hace llegar a los jóvenes, desde que están en el curso de inducción. Algunos estudiantes por diversas circunstancias dejan de asistir a sus clases, una de las consecuencias de sus ausencias a las clases es retrasarse en los temas que el maestro está revisando, solamente el grupo A y D comentaron sobre esta *masa de representacione*s:

> **A8**: Bueno, retomando algunas cosas, a mí me agrada el sistema, que tenemos, no tenemos ni prefecto, no llevamos uniforme y la puerta la tenemos abierta todas las horas que estamos aquí, eso nos forja a nosotros, nos hace madurar, porque nos hace tomar decisiones, el tomar decisiones, en lo personal yo siento, te hace más válido, por ejemplo, a lo mejor cuando entras a primer semestre dices, pues, " ¡ay! tengo la libertad", a lo mejor como eres de primero, eres pequeño, no sabes bien qué onda todavía, a lo mejor te tomas la libertad de volarte una o dos o tres clases, pero cuando te das cuenta que empiezas a tener faltas en clase y que el maestro no va a esperar a que tú llegues y pases asistencia, y entiendas lo que está explicando, él simplemente va a seguir con el tema, entonces, yo siento que es un aspecto muy importante, el de las inasistencias y que por eso a veces muchos tienen deficiencia…

Lo que nos lleva a reflexionar que faltar a las clases, como una toma de decisión de los estudiantes, puede traer consecuencias en sus aprendizajes, el retraso escolar que puede ya existir desde que ingresa a la preparatoria, puede agravarse provocando serias deficiencias en el conocimiento que debe tener sobre ciertos temas:

D33: … muchos así como decían, muchos de nuestros compañeros no entienden así el tema, y entonces por presión: "ya va a entrar", y dicen: "no pues mejor hago mi final y ya", pero pues buscan asesorías, y luego lo que se enseñó en tu clase que no entraste, y luego las asesorías que fuiste no son lo mismo que viene en tu final, y entonces te vas a extemporáneo, y luego te dan otras cosas, y pues es ahí cuando se van perdiendo, y entonces se van quedando…

Por último, una condición que tienen muchos jóvenes, la necesidad de irse a trabajar para obtener algún ingreso económico.

4.3.1.4. Ingreso al mundo laboral

En la Encuesta Nacional de la Juventud (2005), los datos revelaron la cantidad de jóvenes que abandonan la escuela para entrar a trabajar, el alto escepticismo de que la escuela les ayude a tener un buen trabajo (Saraví, 2009), ha generado el sinsentido que tiene para muchos jóvenes estudiar, por lo que dejan la escuela para trabajar.

H68: Si, yo también, bueno, estoy de acuerdo en eso porque, este, a veces tú mismo te pones (alguien dice: barreras) barreras, y eso es lo que yo antes me ponía también, porque me decía: "si me va a ir, este, mejor trabajando, que esto que estoy estudiando, hasta, antes voy a hacer menos años en lo que aprendo bien" (un oficio)…

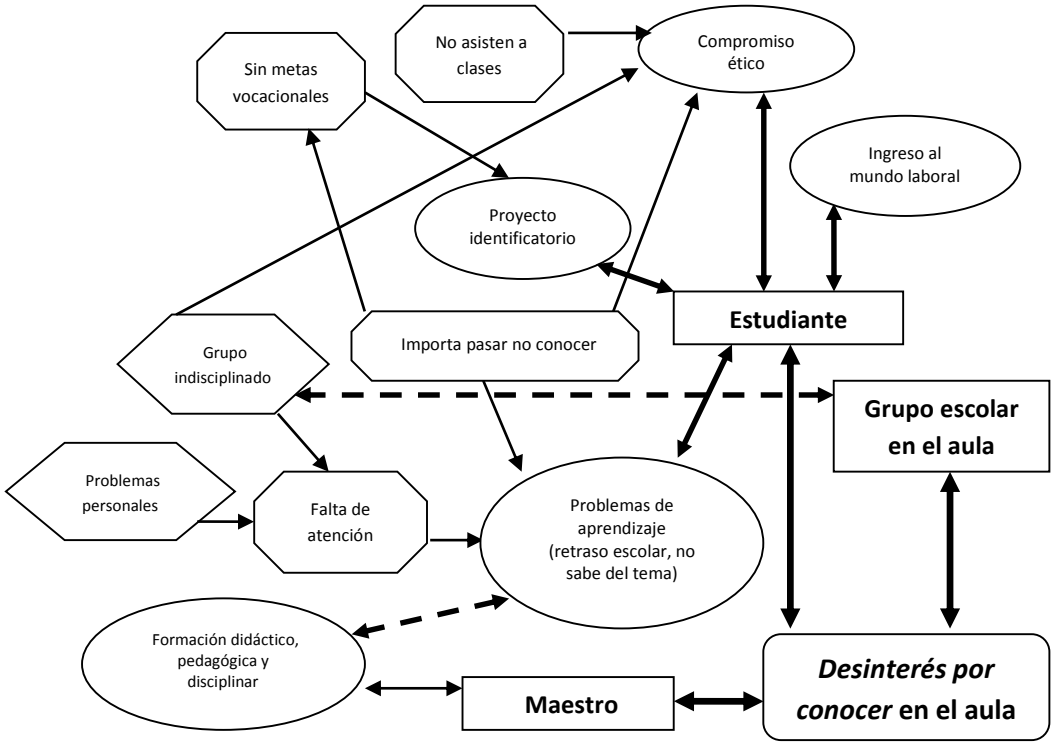
Esta pérdida de interés que tienen algunos jóvenes por permanecer en la escuela, no es una constante entre los estudiantes que deciden irse a trabajar, algunos lo hacen por las dificultades económicas que tienen sus familias, viéndose obligados a ganar dinero para el sostenimiento del grupo familiar, ambas circunstancias fueron abordadas por el grupo H:

H66: tienes que acomodar tus tiempos, y pues el tiempo para hacer la tarea, de estar trabajando, no sé, pensar en varias cosas, ¿no? y eso te hace responsable, o sea, recibes un dinero que bueno, yo lo veía así, o sea, doscientos para mí, cien para mi mamá, si puedo, o sea, y ya después dejé de trabajar…

Hay que reconocer que las experiencias que viven cotidianamente los estudiantes produce una gran diversidad de circunstancias que rompe la posibilidad de una descripción lineal, el siguiente gráfico (Figura 21) busca acercar a este entreverado de relaciones que se dan en el agente **estudiante**.

El gráfico (Figura 21) tiene como punto de encuentro al ***desinterés por conocer*** **en el aula,** como en todos los agentes, en este caso **estudiante**. La cual se distingue por estar en un rectángulo, luego siguen las *masas de representación*, cada una en un óvalo, y las *representaciones sociales* en un octágono, aparecen algunas *representaciones sociales* más específicas en un hexágono.

Figura 21 Agente estudiante con sus *masas de representación* y *representaciones sociales*



Fuente: Elaboración propia.

Las líneas van dirigidas con la flecha de las *representaciones sociales* hacia las *masas de representación*, con líneas de doble flecha se unen las *masas de representación* y los agentes con líneas más gruesas de doble flecha se unen al ***desinterés por conocer*** **en el aula.**

Cuando la *representación social* requiere unirse con otra *representación social* o con una *masa de representación* que forma parte de otro agente, van a estar unidas por líneas discontinuas de doble flecha, este tipo de línea sólo tiene la intención de hacer resaltar la relación que existe entre *representaciones sociales* y *masas de representación* de diferentes agentes.

En este gráfico (Figura 21), se puede observar las relaciones que tienen algunas *representaciones sociales*, con diversas *masas de representación*, así tenemos que "importa pasar, no conocer", es una arista que lleva a tres *masas de representación* diferentes: *problemas de aprendizaje*, *proyecto identificatorio* y *compromiso ético*.

En tanto la *masa de representación* denominada *problemas de aprendizaje*, se vincula con el agente **maestro** por su estrecha relación con la *masa de representación* denominada *formación didáctico-pedagógica y disciplinar*.

Por último, también muestra el gráfico (Figura 21), la relación que existe entre la *representación social* de grupos indisciplinados con la *masa de representación* de *compromiso ético* y el agente **grupo escolar en el aula**.

4.3.2. Grupo escolar en el aula

Los grupos escolares que se conformaron en el turno matutino del Plantel Sur en la generación 2009-2012, fueron numerosos, de primero a cuarto semestre casi todos los grupos pasaron de 50 alumnos, llegando algunos grupos a tener 56 estudiantes. En quinto y sexto semestre la mayoría pasaron de 45 estudiantes, y pocos fueron los grupos que tenían más de 50 (Tabla 6, p. 97).

La diversidad en las características de los estudiantes era la constante, muchos rostros de jóvenes que agrupaban en filas dirigidas hacia donde estaba el pizarrón; siempre aparecían dentro de los grupos, jóvenes que eran más ruidosos que sus otros compañeros, razón por la cual, el maestro tenía que iniciar su clase hasta que se callen o detener la clase para poner disciplina.

Esta gran cantidad de estudiantes tenían que ser colocados en butacas, que en algunas ocasiones no eran suficientes, por lo que los estudiantes se daban a la tarea de buscar una butaca disponible en otros salones.

Todos los laboratorios se saturaban por la gran cantidad de alumnos, por ejemplo en los dos laboratorios de física y química se tenían que reunir todos los estudiantes en seis mesas de trabajo, estas mesas estaban alineadas de tres en tres. Esta misma sobresaturación

estudiantil se observaba en los laboratorios de biología, de informática, de matemáticas y de inglés.

Estas circunstancias que se vivían cotidianamente en los salones y laboratorios del turno matutino del Plantel Sur, vienen a ser complemento de aquellas experiencias que comentaron los estudiantes en los grupos focales.

En los grupos focales se hicieron referencias a diferentes *representaciones sociales* que se integraron a tres *masas de representación* ligadas a los grupos escolares:

1. *Relación con el maestro*, provoca *desinterés por conocer*, en tanto que una buena relación, es propicia para que se produzca el interés por aquellos conocimientos que el profesor tiene que transmitir, este punto de vista lo compartieron los grupos A, B C, G, H y el I.
2. *Dinámica grupal* entre los mismos integrantes de los grupos escolares, fue un punto de reflexión de un solo grupo focal, el D, exteriorizando diversas problemáticas que surgieron en su grupo. También el grupo focal D y el B refirieron sobre la i*ndisciplina* que se genera al estar el maestro dando clase, una circunstancia que provoca que no estén atentos en clase.
3. *Grupos heterogéneos* surgió de cuatro grupos focales A, E, F y H, refiriendo sobre la diferencia en el grupo para aprender y en especial sobre sus estilos de aprendizaje.

4.3.2.1. Relación con el maestro

Para el primer punto, la relación entre los estudiantes y el maestro, se volvió un referente que tuvieron los estudiantes para plantear una el *desinterés por conocer* dentro del aula:

> **G59**: pues yo no saqué ficha para propedéutico ni nada, así que ando normal, lo único que me pasa es que no aguanto a la única materia de inglés (risas de sus compañeros) no tengo presiones así que ando normal, no, no entro a inglés, sí, sí entiendo todo lo que hay en el papel, puedo hasta leerlo y lo puedo comprender, pero a la hora que me pregunta ella (*la maestra)*(risas de sus compañero) no tolero ni la voz, me hace una pregunta, y ya, no quiero responder

Herbart (1935) ya había planteado la importancia que tenía la relación entre el estudiante y el maestro, esta puede devenir en simpatía (Ibarra, 1999) o por el contrario en un rompimiento que lleva a lo que Dolto (2009) denominó como una no-relación.

Para Mannoni y Dolto (2009), esta dificultad tiene origen en la falta de contacto personal entre el maestro y sus alumnos, estas psicoanalistas denunciaban en los años sesenta la gran cantidad de estudiantes que atendían en cada salón los profesores.

Si existen muchos estudiantes en un aula, el maestro no puede escuchar los intereses de los estudiantes, para Mannoni (2005), esto produce una "barrera segregadora" donde el profesor impone su deseo al niño que no permite un encuentro entre el maestro y el alumno.

> **D30:** Si bueno, yo desde que estoy aquí, desde primer semestre yo he visto eso, que los maestros así como que ponen, le dan más, así, importancia a ciertos alumnos, no sé, ya sea porque sí le ponen atención, así, pero como maestros digo que su objetivo debe ser, este, enseñarle a todos, a la mayoría, que en un futuro transmitan los conocimientos a casi todos, no sólo enfocarse en ciertos alumnos, y entonces preguntarse ellos mismos ¿qué pasa? ¿Por qué los otros alumnos mmh que no están así como en ese grupito, este, no ponen interés? Empezar así, como preguntarle a todos, involucrar a todos, y que así se vaya dando la dinámica, y que todos participen y no se sientan excluidos, y pues, este, aprendan y que no hagan así: "ay, nada más estos porque son los que me ponen atención", no pues. También ver por los demás ¿por qué no están poniendo atención? y empezar así, no sé, a poner nuevas dinámicas, preguntarles también ¿por qué? interesarse por ellos y apoyarlos (alguien dice: y hacer cambios).

La escucha (Dolto, 2009) y el diálogo (Ibarra, 2013) son un buen antídoto ante la mala relación que puede existir entre maestros y alumnos.

Otros grupos estaban estigmatizados, maestros tenían una idea de que tal grupo tiene ciertas características, sean buenas o malas, esta versión que recorre pasillos, sala de maestros y áreas administrativas, produce un prejuicio de maestros al llegar a ciertos grupos:

> **I80**: Bueno, muchos de los maestros ya conocen como es nuestro grupo, y cuando ya lo conocen, ellos no prestan atención, ellos son así, y como igual pierden ese interés por enseñarnos, hay muchos maestros igual que a otros grupos les exigen más que a nosotros, igual porque nosotros somos así…

4.3.2.2. Dinámica grupal

Solamente el grupo focal D, adujo que las malas relaciones interpersonales que se tenían al interior de su grupo de origen, producían *desinterés por conocer*,

D29: Porque bueno, ya al momento, hasta la fecha yo no he visto ninguna participación de nuestros tutores a que el grupo se mejore, por ejemplo, en primero y segundo tuvimos la misma tutora, (alguien dice: ella sí), y fue la que sí nos motivó con los psicólogos, con el psicólogo (alguien dice: A.) ajá, ella fue la que nos estuvo ahí impulsando, porque veía que estábamos muy desunidos, y bueno nos funcionó un tiempo hasta que entramos a (alguien dice:¿tercero? Tercero) como a tercero con la maestra M. (alguien dice cuarto, ¿cuarto?, otra voz refiere: fue tercero y cuarto), bueno tercero y cuarto, bueno el chiste fue que tuvimos como año y medio unos psicólogos, en el que ello en mi parecer hubo algunos de ellos, en el que, entre que a diferencia de unirnos nos echaban a pelear más, es lo que yo sentía, entonces te quedas: "bueno, pues si son psicólogos ¿por qué nos echan a pelear en lugar de que nos unan más como grupo?" y pues igual, ahí tenías desinterés de los profe… de los alumnos, porque yo en mí digo: "ay, pues si no me llevo bien con nadie pues a que entro", y así entonces, para no sentirme como sola, así yo en mi rinconcito, luego a veces no entras, o así,…

D29:Y bueno dentro del salón, pues como que alteran el orden que haya, porque pues igual, por ejemplo en nuestro salón no falta la personita que dice algo, y empiezan ¡aahhh! y empiezan a echarle burla, o sea, ¡aahhh! lo mismo de siempre, o así cualquier cosita te andan echando carrilla y demás.

E-¿Y está dando clase el maestro?

D29: ¡Ah sí! Incluso te… (Murmullos incomprensibles)

D33: Si el maestro tampoco dice nada pues lo siguen haciendo con mayor razón.

D31: Fue como esa actitud de: "a mí me vale lo que hagas tú, yo nada más me voy a portar por… éramos muy poquitos los que de verdad, este, hacíamos cosas.

D33: Poníamos atención, y así se veía la división del salón, y él se pasaba para acá y ahí daba la clase, mientras los otros pues estaban dormidos, este, ah, platicando.

D31: Lo peor es que luego los alumnos que están separados empiezan a decirte: "ay, este, que la estudiosa, que tú eres su consentida", o cosas así –¿por qué lo voy a hacer? digo- ahí es donde empieza el problema de convivencia con los compañeros, como que te ven así de: "ay es que tú eres la que empieza a trabajar ahí, entonces yo no (incomprensible) y ya", o sea te, o te empiezan a pedir las tareas o cosas así, bueno (risas)

En los grupos escolares, se pueden producir un sinnúmero de problemáticas, Saraví (2009) nos presenta dos tipos de estudiantes que generan conflictos dentro del salón de clases: el "desastre" y el "aburrido", que ante la falta de sentido que tiene para ellos la escuela, tienen actitudes contestarías y de reto a los maestros para desautorizarlos, no entregan tareas, no se presentan a clases, con la intensión de "des-aburrirse".

4.3.2.2.1. Indisciplina

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), hace estudios en los países donde se aplica la prueba PISA, estudios sobre la situación de disciplina que prevalece en las aulas.

> Especifica que en muchos países asociados a la OCDE o invitados al estudio PISA, los estudiantes responden que es frecuente que su maestro tarde en iniciar la clase o interrumpa la clase para poner disciplina.
>
> En el caso de México no hubo variación (*entre 2000 a 2009*), de cada 100 alumnos 79 no estaban de acuerdo en que sus maestros "nunca", "casi nunca" tenían que esperar a que hubiera silencio para iniciar su clase (OCDE, 2011) (La cursiva es aclaratoria del texto de origen).

En los grupos focales comentaron las dificultades que tienen los maestros para dar su clase cuando no hay disciplina, y la falta de atención que tienen algunos estudiantes, por compañeros que están distrayendo a los demás.

La indisciplina es una condición dentro del aula que se produce cotidianamente, siguiendo a Doufur (2009), la caída de los grandes relatos (religión, Estado, ética y ciencia) han producido nuevas formas de subjetividad entre los jóvenes, trayendo consigo cierto tipo de comportamientos dentro de la escuela.

La falta de disciplina dentro del salón de clases, denota una forma singular de asumirse ante las normas impuestas por la autoridad que representa un maestro, o como lo plantean Tenti Fanfani y Steinberg (2011), la desestructuración que tienen las instituciones puede provocar que la imagen del profesor se vea desvalorizada, decayendo su función de autoridad dentro del aula.

B14: …y a la maestra es como que la sacan de quicio y ya muchas veces de que hasta puede pasar de que se salga del salón, que ya ni dé bien el tema, porque ya esté molesta, o lo está dando y: "ssshh cállense, ssshh, cállense" o ¿no? ¿la verdad?, y eso pasa mucho, a veces de que también muestres interés, pero muchas acciones externas a ti, hacen que te distraigas, o ya viste que le dio el sape al otro, así nomás de reojo, y ya te estás riendo, ya ni le tomas atención, ya nomás estás volteando a ver que hacen, es como también, ciertas acciones que hacen los compañeros o tú mismo, provocan que se pierda el interés por, ¡no que se pierda!, sino que unn… te distraigas rapidito y ya es como: "¡ya, ya no sé porque saco el cero la maestra de mate!" o "porque saco eso", y no preguntas porque estás distraído, la verdad tienes miedo, aparte de eso, que tienes miedo a participar, bueno, es lo que a veces a mí me pasa, el que por miedo, porque hay gente que par… preguntas y ya se andan burlando de ti, entonces, es como, me quedo callada y le pregunto al compañero, el compañero ni te lo explica bien, te quedaste en cero, repruebas, final y preocupaciones y horrible (se escucha un rumor).

Cambiar esta circunstancia en el salón de clases, implica la toma de decisión basada en un compromiso ético del alumno y del maestro, donde el profesor asuma la autoridad (Durkheim, 2001) que se requiere dentro del aula, como una parte fundamental de su identidad docente.

Las repercusiones que tiene la indisciplina en un grupo en la *masa de representación* denominada *problemas de aprendizaje*, fueron descritas en el agente **estudiante**, donde fue tomada como una *representación social*, igual que en el agente **grupo escolar en el aula** que entra en la *masa de representación* denominada *dinámica grupal.*

4.3.2.3. Grupos heterogéneos

La diversidad de formas de aprender, de conocimientos previos, de maneras de ser, de condiciones socioeconómicas, de puntos de vista, entre otras cosas, son parte inherente de los grupos escolares.

Herbart (1935), Dewey (2004), Freinet (Crahay, 2002), Decroly (Crahay, 2002) entre otros pedagogos, se han referido a la gran variedad de intereses e inquietudes que se puede presentar en los educandos, sus propuestas van dirigidas mantener esta postura de heterogeneidad de intereses. Claparède (Crahay, 2002) agrega a los intereses, la variedad de habilidades que tienen los niños.

En los grupos focales esta heterogeneidad es relacionada con la gran cantidad de alumnos que tiene los grupos, esta *masa de representación* del agente **grupo escolar en el aula**, la vinculan los jóvenes con la *masa de representación* de *problemas de aprendizaje* del agente **estudiante,** a la *masa de representación* de *formación didáctica, pedagógica y disciplinar* del agente **maestro** y a la *masa de representación* de *grupos numerosos* del agente **escuela**.

Es una *masa de representación* que se presenta como una realidad compleja, ya que no sólo está relacionada con otras *masa de representación* de varios agentes, sino que en el propio grupo se presenta como un entreverado de intereses, aptitudes y conocimientos que pueden aprovechados para ampliar el conocimiento de sus integrantes o por el contrario, producir crisis en los grupos.

> **F44**: Es que son, bueno, son muchísimos, muchísimos alumnos y un maestro, aparte no todos aprenden al mismo ritmo, unos son más rápidos, otros somos más lentos, unos intermedios, a unos les gusta por su lado estudiar, otros les gusta que el maestro les explique, esto así, esto asa, otros no sé, todos son diferentes, como son muchos, no todos pueden aprender con el mismo maestro.

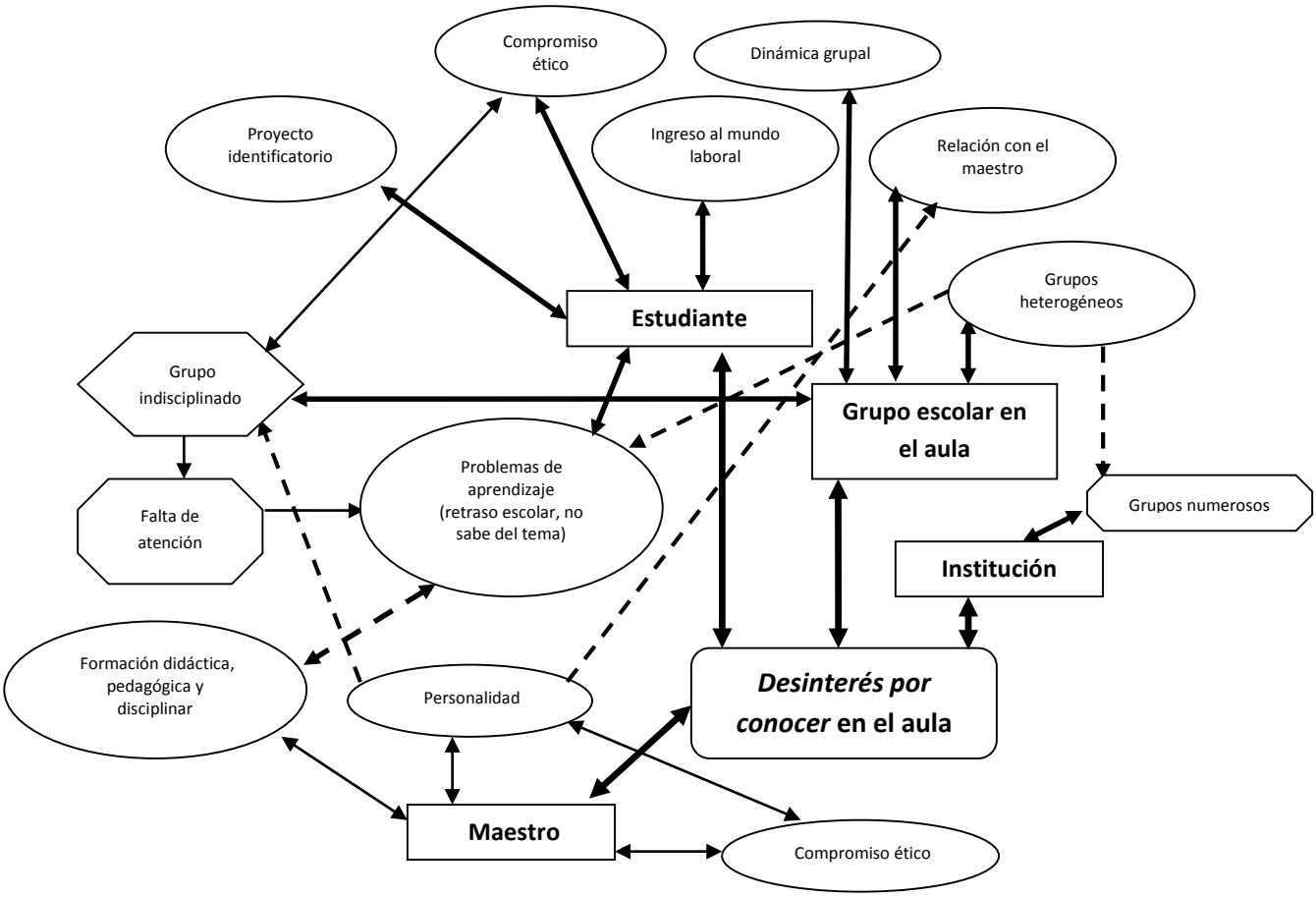
> **F52**: Hay muchos maestros que luego llegan y se dedican a escribir en el pizarrón (alguien dice: sí) y luego hay mucha gente que no nada más es puro audio o puro visual, sino que es como kinestésicos. Bueno, lo que yo sé, es que la mayoría es kinestésico y es más fácil que aprendas de diferentes maneras, no nada más viendo el pizarrón y todo eso, (varios participan se vuelve incomprensible).

Enseguida se muestra el gráfico (Figura 22), ahí se puede observar como las tres *masas de representación* del agente **grupo escolar en el aula:** *relación con el maestro, relaciones interpersonales y grupos heterogéneos,* se van relacionado con otros agentes y algunas de sus *masas de representación*.

La *relación con el maestro,* no es una *masa de representación* donde esté implicado solamente un estudiante o los estudiantes de un grupo escolar, también requiere que el docente realice una reflexión profunda sobre las circunstancias que están provocando una mala relación con y entre los estudiantes. En el gráfico (Figura 22) se muestra esta interrelación, existen líneas discontinuas que van de la *masas de representación* de

personalidad del agente **maestro**, y está a su vez unida a la *masa de representación* de *compromiso ético*, que también pertenece al agente **maestro,** estas mismas relaciones las tiene la *masa de representación* de *grupo indisciplinado*.

Figura 22. Agente grupo escolar con sus *masas de representación* y *representaciones sociales*



Fuente: Elaboración propia.

En tanto que la *masa de representación* de *grupos heterogéneos*, sus relaciones se van a los agentes **estudiante, maestro** y **escuela**, pues está vinculada con las *masas de representación* de *problemas de aprendizaje*, *formación didáctica*, *pedagógica y disciplinar*, y por último con *grupos numerosos.*

4.3.3. Maestro

El agente **maestro** surgió en todos los grupos focales, el **maestro** fue el actor educativo más mencionado por los estudiantes, algunos jóvenes llegaron afirmar, que era el **maestro** el encargado de generar el interés en los estudiantes.

Ciertamente, los maestros tienen bajo su responsabilidad construir una serie de estrategias de enseñanza para que los estudiantes conozcan ciertos contenidos, sus acciones deben ir encaminadas a este objetivo.

En el marco teórico de esta tesis, está una sección dedicada a los pedagogos que estuvieron preocupados por el interés por conocer de los estudiantes, cada uno de ellos hizo planteamientos muy importantes para que los maestros tuvieran las herramientas necesarias para que organizara acciones que llevaran a los estudiantes a estar interesados en los contenidos de las asignaturas.

Sus propuestas están encaminadas tomando como referencia su idea de niño, así es como Montessori (1985), Claparède (Crahay, 2002) y Freinet (Crahay, 2002) tienen una visión naturalista sobre el origen del interés de los niños, de ahí que sus métodos pedagógicos vayan encaminados para que los estudiantes tengan elementos para alcanzar a concretar sus intereses, que de manera natural tienen en un estado potencial.

En tanto que Herbart (Compayré, 1996) consideró que los alumnos vienen a la escuela con una masa de representaciones, el joven evoca ideas antiguas cuando el maestro está tratando de enseñar cosas nuevas. Su método de la instrucción, tiene como objetivo que los maestros liguen esas representaciones con las que el estudiante viene al salón de clases, con aquello que busca enseñar.

Para Dewey (Abbagnano y Visalberghi, 2005) los niños tienen cierta incertidumbre sobre la realidad que viven, existen intereses vitales en los estudiantes; la enseñanza, por lo tanto, debe ser una constante construcción y reorganización de esa realidad que inquieta a los niños. Su propuesta está pensada para que los maestros asuman una actitud flexible, para que los estudiantes resuelvan problemas de su realidad inmediata, con fines prácticos. La propuesta es que los estudiantes investiguen estos problemas con un método sistemático.

Seguidor de Dewey y de la Escuela de Ginebra, Decroly (Crahay, 2002) consideró al niño, como un ser bio-psíquico cuyos intereses están ligados a cubrir necesidades fundamentales de todo ser humano, entre estas necesidades, está la de trabajar solo o en grupo y de recrearse. Para este pedagogo, los niños ven la realidad como una totalidad *globalizada*, ligada a sus necesidades e intereses.

Por último, Durkheim (2004) planteó que los niños eran unos seres egoístas, a los cuales era necesario imponerles la sed de saber. La educación, está fundada en creencias y sentimientos comunes que buscan un ideal del hombre, el maestro debe imponer a los estudiantes esos fines impersonales construidos en la colectividad. Que dejen los niños de lado sus intereses personales, para lograr fines colectivos, asumiendo el maestro la autoridad (Durkheim, 2001) que le concierne a su práctica docente.

Para esta investigación que tiene la concepción de un sujeto en constante construcción y reconstrucción de sí mismo, producto de la intersubjetividad, encuentro con el otro (Otro), vienen a ser las propuestas de Herbart, Dewey, Decroly y Durkheim, puntos de reflexión sobre las vivencias que refirieron los estudiantes en los grupos focales.

En el agente **maestro**, no sólo se tiene la *masa de representación* denominada *formación didáctica, pedagógica y disciplinar*, sino también *compromiso ético*, *condiciones laborales* y *personalidad.*

4.3.3.1. Formación didáctica, pedagógica y disciplinar

Cuando los estudiantes que participaron en los grupos focales hicieron referencia a experiencias que estaban relacionadas con la *masa de representación* que se denominó *formación didáctica, pedagógica y disciplinar* dentro del agente **maestro**, plantearon una gran variedad de vivencias, que representaban para ellos circunstancias que provocaban el *desinterés por conocer.*

Se mencionaron en todos los grupos focales experiencias relacionadas con maestros dentro del aula, para poder agrupar todos los comentarios de los jóvenes que están ligados a la *masa de representación* de *formación didáctica, pedagógica y disciplinar* se clasificaron en diferentes *representaciones sociales*:

1. No apoyan en dudas: fue muy citada por los jóvenes participantes de los grupos focales, los grupos B, C, D, E, F, G. H y el I, sus experiencias refieren a maestros que no resolvieron dudas que tenían sobre los temas que se revisaron en clase, para tener un argumento más contundente los grupos D y E, comentaron de maestros que sí resolvieron sus dudas.
2. No domina el tema: esto fue abordado por los grupos focales desde dos perspectivas, maestros que no dominan el tema y generan desinterés grupos E, D y H) y, por otro lado, maestros que dominan el tema y generan interés. Ambas perspectivas fueron argumento para que plantearan que consideraban como *desinterés por conocer* en el aula.
3. Deja mucha tarea, no la revisa: esta experiencia que vivieron en el salón de clases, la comentaron los estudiantes de los grupos focales A, B, C y E, en tanto que los grupos focales B y E, refirieron prácticas de maestros que revisan tareas, lo que generan interés por conocer en estudiantes.
4. Clases tradicionales: aquí se agruparon diversas experiencias escolares, relacionadas con la expresión categórica de una estudiante, que planteo que maestros "dan clases tradicionales", algunos otros expusieron que maestros "escriben y escriben en el pizarrón", dan clases expositivas, esto fue comentado por los grupos focales A, E, F y G. Otras experiencias que están clasificas aquí son: que el maestro no sabe transmitir (grupos focales H y el I), que confunde el maestro (grupos focales C, D y el I), no prepara clases se guía por un libro (grupo focal A), no está preparado psicopedagógicamente (grupo focal A), no sabe enseñar a diferentes estilos de aprendizaje (grupo focal C), no hace clase divertidas (grupo focal G), no sabe utilizar las tecnología de la información y comunicación (grupo 7). Pocos grupos comentaron que los maestros hacen cosas divertidas (grupos focales D y G), plantean las cosas de manera práctica (grupo B).
5. Por último, refirieron los jóvenes que maestros enseñan conocimientos sólo útiles para el examen (grupo focal C, F y el I)

Casi todas estas *representaciones sociales* que integran la *masa de representación* denominada *formación didáctico-pedagógico y disciplinar,* narran circunstancias que son

contrarias a las propuestas que hicieron los diferentes pedagogos y psicólogos, en los siguientes apartados se amplía más el análisis de cada uno de ellos.

Los pedagogos que se han revisado en el capítulo del marco teórico, consideraron de suma importancia organizar con antelación las actividades que se van a realizar con los estudiantes, siempre atentos a las necesidades o intereses de los niños.

Lo que refieren los estudiantes, son actividades docentes que centran su trabajo en actividades de enseñanza sin detenerse a escuchar sus dudas.

> **G58**: No que está mal los maestros, pues que sí, (murmullos, E: quítate la mano de la boca) sí es muy pesado, o sea, bueno ahí, un maestro, bueno en semestres pasados que: "oiga maestro como se hace esto", "no, pus ahí vele, ahí está en el pizarrón", "no, pero no me puede explicar", "no, ahí vele", (risas) y así como que, bueno, bueno pus, así luego, así a veces son, uno que puede hacer ¿no

Siguiendo a Herbart (1935) las representaciones que evoca el joven tienen que relacionarse con las nuevas ideas, si no existe este lazo, se pierde la posibilidad de transmitir aquellos conocimientos planteados en los contenidos de los programas.

> **F48**: Luego se enojan, no sé, se enojan, porque están explicando para ellos mismos, están escribiendo de bolada con una letra que no se les entiende, (alguien dice: ay sí) y este, entonces cuando tú les preguntas: "profesor esto", "no se atrase, que luego no entiende por esto, y esto y esto", "pues sí pero no todos somos tan rápidos como usted, la neta no entendemos lo que usted escribe" (interrumpen y hablan varios a la vez, se vuelve incomprensible).

El vínculo que tienen estas *representaciones sociales* con la *masa de representación* de *problemas de aprendizaje,* es innegable. Los sentimientos que vienen acompañando a los recuerdos de las vivencias que refirieron estudiantes en los grupos focales, dan cuenta de la impotencia y enojo que suscita experiencias escolares como estas.

> **H63:** Ah bueno, yo creo que otra cosa que provoca desinterés o al menos bueno a mí, me ha pasado, es no tener confianza, o sea, eh, por ejemplo en el aula, tanto con tus compañeros, o sea, no sentirte bien, no sentirte en confianza, no estar tranquilo y también con los, con algunos maestros, ¿no?, o sea, que no entiendes algo y les preguntas y te contestan tan feo, tan grose… son tan groseros a veces, que eso hace que ya no hables, no, ya no, o sea, ya no

> vuelves a preguntar y te vas quedando ¿por qué? por a veces por el miedo porque no, no te genera ninguna confianza estar ahí ni hablar con ellos…

Herbart (Compayré, 1996) fue maestro de niños y jóvenes, su vasta experiencia como profesor le permitía considerar los conflictos que se producían si el maestro no estaba al tanto de las viejas representaciones que traía consigo el estudiante, se perderá la conexión entre las ideas del estudiante con lo que se transmite en el salón de clases.

Problema que Marchesi (2005) replanteo, cuando refirió que la frustración de no encontrar cuales son las dificultades que tiene para conocer, lleva al estudiante a la desmotivación. Su enojo le hace afirmar que

> **F50:** es que creo que el problema, yo creo que el problema de aquí, de una escuela pública es que al maestro le vale, o bueno no, a lo mejor si es un problema a lo mejor no, pero al maestro le vale si aprendes o no aprendes, o si entras o no entras,
>
> **F51**: eso le viene valiendo gorro, él recibe su sueldo

Otra de los temas que tuvieron las *representaciones sociales* que más refirieron los estudiantes que participaron en los grupos focales fue que el profesor no dominaba el tema. Como vértice, esta *representación social* lleva a la *masa de representación* denominada *compromiso ético* del maestro, parte de su identidad profesional como docente. Con Tenti Fanfani y Steinberg (2011) se había analizado el mismo concepto de compromiso ético, para reflexionar sobre las actitudes que toman estudiantes dentro del salón de clases y la escuela, lo mismo ocurre con el maestro.

Tener dominio sobre el tema de la asignatura es fundamental para generar interés, así lo expresaron en seis grupos focales, es una de las características del *buen maestro* (Ibarra, 1999). Cuando no existe este dominio, la duda de que un maestro esté enseñando bien el tema, viene a producir desinterés:

> **H68:** Bueno tal vez eso también influya mucho, pero yo digo, porque hay profesores que de plano de la materia que imparten no saben nada de ella, por así decirlo, que estudiaron para una cosa y dan clases, este, dan clases de otra, por ejemplo ¿cómo quién?, eh, aunque me caiga bien: T, este, era así, es C ¿no?, y nos daba, nos daba lógica, y ya cuando ves un profesor que no sabe lo que está, este, enseñando, es cuando dices: "no manches, ya para que entro a

> su clase", o que tal si, qué, y no sabes si es cierto lo que, lo que te está explicando, o si sabe en realidad lo que hace, y si tienes una duda tú mismo sabes que él no te va a dar respuesta, eso hace también, luego que de plano no quieras entrar a clases.

La falta de un perfil idóneo para cualquier asignatura, se relaciona con la *masa de representación* denominada *planeación administrativa* del agente **escuela**. El perfil del profesor debe ser revisado por la administración, los estudiantes se percataron de la falta de conocimientos que un maestro tenía: no son respetados, hay profesiones que son ubicadas en muy diversas asignaturas, una de ellas es la de abogado, igual puede dar derecho, sociología, que historia o economía (Espinosa Feregrino, 1992).

> **I72:** …que la UAQ contrata malos maestros como W…, como C… que no están suficientemente preparados.

Otra circunstancia que ocurre en el salón de clases, es que maestros confunden, no saben transmitir los conocimientos, esto ya viene en línea de continuidad de todas las demás *representaciones sociales* que fueron agrupadas.

> **D29**: …ah, y este bueno, en mi opinión, porque me ha tocado de que hay algunos profesores, incluso ahorita en este semestre, en que sí de plano ni ganas dan de entrar a clases, ¿por qué? porque o no organizan bien sus ideas los profes y te revuelven

Los pedagogos que se expusieron en el marco teórico de esta tesis, dan clara muestra de aquellas acciones que un maestro debe realizar para que un estudiantes esté interesado en conocer aquello se le transmite en el aula.

Sus posturas plantean la forma en que ellos conciben al niño que se va a educar, tienen una postura epistemológica del conocimiento, un método guía para que un maestro organice sus estrategias que lleven al niño a tener interés en conocer, tener claridad sobre lo que es interés, así para Herbart (1935) el interés tiene vínculo con las ideas antiguas del niño, para Dewey está ligado a inquietudes para fines prácticos (Crahay, 2002, Abbagnano y Visalberghi, 2005), y Decroly lo relaciona con necesidades que tiene el niño (Larroyo, 1976,).

4.3.3.2. Compromiso ético

Lo dicho párrafos arriba, requiere un *compromiso ético* (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011) al momento de emplearse como maestro, de no ser así, los primeros en percatarse de una falta de compromiso ético como maestros, son los estudiantes.

Actitudes, relacionadas con lo que denominaron como falta de vocación, fueron comentadas por los grupos A, E, F y H; no interés por los contenidos de la asignatura lo narraron los grupos C y G; inasistencias a clase y llegar tarde fue planteado por los grupos B, G, D y el I; no se interesa porque los estudiantes aprendan lo comentaron los grupos C, D y F. Todas estas *representaciones sociales* que integran la *masa de representación* de *compromiso ético.*

Estas experiencias escolares que expresaron los estudiantes de los grupos focales, están vinculadas con los perfiles profesionales que tiene que revisar la administración.

Enojo, impotencia y desaliento, fueron los sentimientos más frecuentes cuando narraban las *representaciones sociales* relacionadas con esta *masa de representación*:

> **H67:** …aunque la verdad creo que el más importante es que muchos de los maestros no saben enseñar, actualmente ya no tienen esa pasión por enseñar, si no por estar simplemente trabajando en algún lugar.
>
> **C27:** Pues yo también, quería decir que, por ejemplo, pues muchos maestros, volviendo a eso de la vocación por enseñar, que, –o sea-, se la pasan diciéndotelo: "a mí ni me gusta esta materia, yo no sé para qué das esta materia, a mí no me gusta, yo doy no sé qué, pero a mí me pusieron, así es que a ver, vamos a empezar". Entonces, pues como ya de plano: "ni siquiera a ti te gusta –dices-, si a él no le gusta por qué a mí me va a interesar"
>
> **I74:** ¡No! A lo mejor sólo en tercer semestre, por los profes que nos tocaron, pues sí fueron de flojera, nos tocó X… (Se escuchan risas) y nos tocó W… nunca venía, nunca. Nos dejaba unas hojas que teníamos que hacer unos mapas conceptuales (alguien dice W…) pero, a sí W…, pero sí venía (varios a la vez hacen comentarios, queda poco audible para saber que dice cada quien) sabías, podías entrar y salir o no entrabas y pasabas con él…
>
> **G62**: Ni que ellos no faltaran por problemas, a veces faltan los maestros por sus problemas personales y ni siquiera tienen la amabilidad de decir: "pus perdónenme, no va haber estas clases, nos vemos hasta no sé cuándo", o sea, no, nada más es, ya como si nada y… (E: o sea

no les avisan) no, llegas bien temprano, y que no va haber clases y tú así queriendo tu camita (risas).

G56: No te acuerdas que algunos maestros son medio solitarios, que llegas tarde unos cinco minutos o bueno 10, dice: "que no pasas" y luego que ellos llegan tarde, veinte minutos tarde y pueden poner su clase así, tú no me dejaste entrar, pero tú si puedes llegar a la hora que quieres, ¿no?

G57: Eso sí es muy hartoso, llegan a la hora que quieran, así sea la media ellos llegan y dan su clase, y así cómo, entonces tu así cómo, pa'empezar, te quedas esperarlos, por ejemplo, las primeras que tienes que ir a desayunar o x cosas, te quedas a esperarlos, así como de: "que hago, me voy o me quedo", y de repente llegan, y entonces, como bueno, entonces ya no sabes ni qué hacer, si quedarte o irte, o luego no vienen, bien enfadosos

F50: pero es que maestro de todo, desde, así, el más flojo y desinteresado por sus alumnos, hasta el que (F48: exige de todo) aja, aja, te exige y te pone atención como maestro…

Comportamientos que van desgastando las relaciones interpersonales entre estudiantes y maestros, el diálogo es la mejor vía para evitar que ciertas condiciones contextuales se conviertan en conflicto dentro del salón de clases.

4.3.3.3. Personalidad

Ligado al compromiso ético, es importante reconocer que maestros expresan parte de su personalidad en el aula, lo que produce en grupos conflictos, los estudiantes refirieron que maestros exteriorizan sus emociones en el aula, no muestran pasión por su quehacer docente y no tiene autoridad.

Los grupos que comentaron sobre disciplina fueron el B, D y el F, que exterioriza sus emociones el D y el I, sobre la pasión refirieron los grupos focales C, D, G y el H.

D29: Si porque una vez surgió un problemita entre la maestra y una compañera, y pues en lugar de que la maestra se lo reservara para platicarlo nada más con la compañera que tuvo problema, ¡ah no! anda diciéndole, un día llegó al salón y nos empezó a contar, y sacó a una compañera que era amiga de esa chava con la que tenía problema, y la sacó y empezó a (murmullo inaudible) ajá, y empezó a hablar mal de la chava.

D30: O cuando sacó a L. ¿se acuerdan? (inaudible)

D32: Le sacó una foto, así le dijo "tú me estás viendo muy feo" Tú foto para que no…

Varias comentan -Si, una compañera nada más la estaba viendo (Risas) (inaudible) –no puede ser- y llegó y "tú me estás viendo feo"

D33 Y sacó la cámara y sacó la cámara y le tomó una foto y le dijo "ahora tengo pruebas de que me ves feo" Y tú así de: "¿qué?"

D32: Ella no le había hecho nada, nada malo, ajá

D31: Si hay bastantes problemas en el salón.

G62: Que no se basen solo en el número, sino también participando, que sea interés, o sea, que despierten el interés, tanto también tiene que influir el maestro, porque hay veces que el maestro no quiere, no quiere dar ni esa clase, o sea, es maestro que tiene que dar lógica y está dando mate, o sea, no tienen interés por esa materia, o sea, no tienen pasión por impartir esa materia, que le guste la materia, entonces como, muy diferente a alguien que te está enseñando filosofía y le gusta la filosofía y te comparte, o sea, te lo transmite y tú te quedas con interés y hasta entras con ganas a sus clases, a otro maestro que nada más quiere ir a dar su clase y que le paguen.

D31 –Porque, bueno, yo por ejemplo, este, soy becaria aquí en el Tecal, entonces sí, si es difícil estar con los chavos, si es como que: "¡Ah! Te pasas sobre tú autoridad", y dices bueno, este, ¿cómo estuvo eso?, entonces por ejemplo yo, yo empecé a tomar una actitud de: "bueno si yo te valgo y pasas mi autoridad pues tú me vas a valer", el problema de eso, fue que hubo más problemas. Entonces las maestras también ya hacían eso: "bueno, tú no le hagas caso, sí tú les vales que te valga a ti", pues yo me quedaba así de: "¿cómo? eres la maestra y pues no dices nada". Entonces sí, yo lo he visto en muchos maestros. Y si se ve que, se van solo a una parte de los que están hasta el frente, estudiosos y dejan a todos los demás hablando. No hacen nada. Como que no prefieren decir nada y lo dejan así de: "bueno, como que ya lo veremos en tu calificación a ver qué pasa" Sí, es como, te das cuenta de muchas cosas, y sí te decepciona, pero bueno…

4.3.3.4. Condición laboral

Los estudiantes hicieron alusión a las circunstancias laborales que tienen algunos maestros dentro del Plantel Sur, por un lado la cantidad de grupos que atiende, además de que en cada grupo tiene muchos alumnos, lo que produce que no conozca a todos los jóvenes que les da clase.

Un acercamiento a las condiciones laborales en que trabajan maestros en el turno matutino del Plantel Sur está en la Figura 4. En ella se muestra una gráfica sobre la forma de

contratación de los 71 maestros que dieron clases a la generación 2009-2012: tiempo completo, tiempo libre y honorarios; en otra gráfica (Figura 5) están los porcentajes de grupos atendidos por tipo de contratación y en la Tabla 6 (p. 97) está la matrícula por grupo en todos los semestres, desde primero hasta sexto.

Estas condiciones laborales las comparte con otros subsistemas de educación media superior que ofrecen educación pública. Tanto la Subsecretaria de Educación Media Superior, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2013), han hecho patente con datos la masificación que existe en los grupos escolares, además de las formas de contratación que tienen los maestros de este nivel educativo.

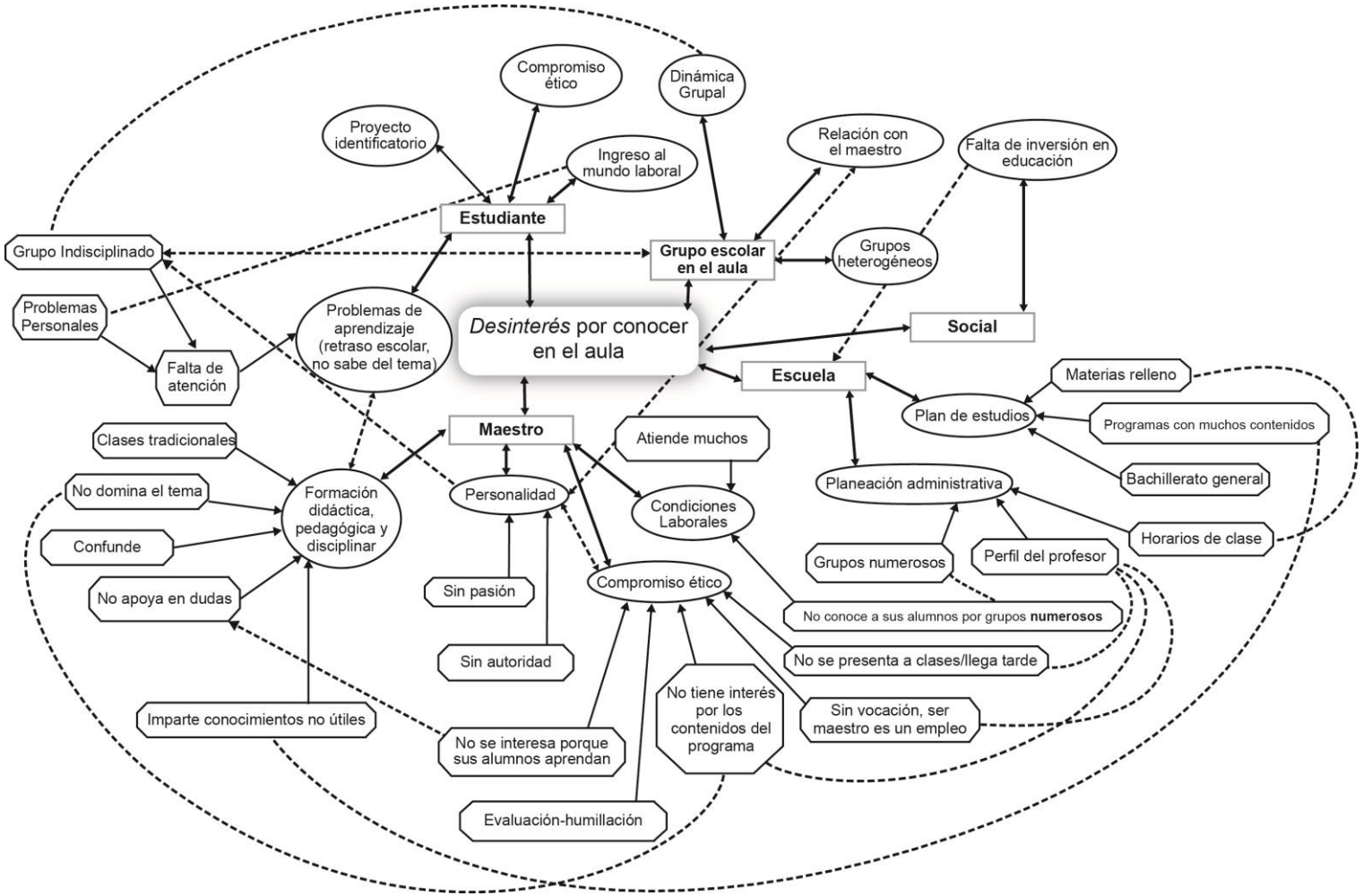
Esta problemática tiene una relación directa con los comentarios que hicieron algunos participantes de los grupos focales, sobre la falta de un presupuesto adecuado para la educación, los cuales están ubicados en el agente **entorno social.**

Los grupos focales que abordaron esta problemática, fueron los grupos A y F.

> **F47**: Yo siento, que también hay ocasiones que los profesores, ya también, como nosotros nos aburrimos en nuestras clases, hay profesores que llegan aburridos a sus clases, porque hay profesores que dan desde las siete hasta las dos, dan ocho horas, y ya como a la cuarta hora, ellos ya están bien, se sienten (alguien dice: fastidiados) fastidiados, y ya nada más llegan al siguiente grupo, anotan y anotan, y hacen que se les pase la clase y llegan a la otra hora, y siguen igual

Como se puede observar, el agente **maestro** con sus *masas de representación* y *representaciones sociales*, tienen una relación con los agentes **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **escuela** y **entorno social.** Para dar cuenta de esta multi-relación que existe, se presenta un gráfico (Figura 23) que permita verlas con mayor detalle:

Figura 23. Agente maestro con sus *masas de representación*, *representaciones sociales* y la multi-relación con otros agentes



Fuente: Elaboración propia.

La multi-relación que tienen sus *masas de representación* y *representaciones sociales* del agente **maestro**, con otros agentes, se puede explicar por la función tan importante que tiene un profesor dentro de la educación.

Maestros dentro de las aulas, deben ser los actores directos en la búsqueda de ideales sociales para educar a las futuras generaciones (Durkheim, 2004), y a la vez proveer espacios educativos donde la creatividad, imaginación, conocimientos, habilidades, inquietudes, necesidades e intereses de los estudiantes tengan cabida. No hay camino hecho para transitar sin sobresaltos e incertidumbres, en cada aula las tensiones (Ferrero, 1998) que se producen por hacer coincidir ambas posturas, son parte de lo cotidiano en el salón de clases.

Las acciones que realizan maestros en el salón de clases están vinculadas con lo que se ha denominado en esta investigación como agentes: **estudiante, grupo escolar** y **escuela**. La Figura 23, busca mostrar de manera gráfica estas relaciones que, en las participaciones de los estudiantes de grupos focales, se hicieron evidentes; aun cuando aparecen dichas relaciones de manera bidimensional por estar construida en una hoja de papel, se debe considerar la necesidad de que se visualice de manera tridimensional, es un reticulado complejo que en varias *representaciones sociales* y *masas de representación*, son vértices que conectan a otras tantas *representaciones sociales* y *masas de representación*. Hecha la aclaración, se continúa con el agente **escuela**.

4.3.4. Escuela

Este agente tiene tres *masas de representación*: *planeación administrativa, normatividad y Plan de estudios,* en cada una de ellas tiene *representaciones sociales* que los jóvenes refirieron.

- En la situación de *normatividad,* se encuentran con tres tipos de *representaciones sociales*:
    a. Derecho a faltar, que fueron comentados por los grupos A y D, se analizaron en el agente **estudiante** en la *masa de representaciones* denominada *compromiso ético*.
    b. Luego se relató en el grupo G, la *representación social* de abuso de poder, una mirada de los jóvenes sobre lo que consideran su lugar en las relaciones de poder.

> **G55**: …sí, a fin de cuentas es el abuso de poder (G56: aja) o sea, tienen más poder los vigilantes o cualquier maestro que nosotros, por cualquier problema que llega haber, te llevan a la dirección, y le van a creer más a un vigilante o a un maestro que a ti, siento que son esas las situaciones: "fue lo que pasó, son los hechos y se acabó", pero no, no; o sea, los maestros tienen el poder y eso se aprovechan en la clase porque saben que tú no puedes hacer nada contra ellos, aunque se supone que sí, ¿no?, pero te dejan unos trabajos, te quitan puntos, te, te traen así como dice.. (alguien dice: mangoneando) aja, te traen así mangoneando, porque pueden, y porque a ti es al que le interesa pasar, total ellos ya están ganando su dinero, entonces es como un abuso de poder, no sé de autoridad.

c. Por último, la *representación social* de que la coordinación le pida a los alumnos que entren a clases, un relato que tiene tintes de solicitar que la coordinación mire hacia aquellos estudiantes que por diversas circunstancias van retrasando sus aprendizajes por abusar de su derecho a no entrar a las clases. Tensión entre la libertad de un estudiante a decidir sobre su permanencia o no en el aula, y su dificultad de ver cuáles son las consecuencias de este acto de "libertad", condición que necesariamente nos lleva a la *masa de representación* de *compromiso ético,* discutido por Tenti Fanfani y Steinberg (2011). Este comentario fue hecho en el grupo D:

> **D31:** No, no, no este, no sé, que te… por ejemplo, bueno, la misma coordinadora o las mismas autoridades, siento que nunca salen de su lugar (Risas) como para decir: "bueno ¿por qué no entran a clases? vamos a clase" o por qué hay, veo que si hay maestros que comparten y empiezan a hablar con los alumnos problemáticos, por lo que yo he visto, este, yo tuve una maestra que empezó a hablar conmigo pues, este, para que yo siguiera, como que no dejara atrás las cosas, eh, sobre todo mis obligaciones, este, pero sí siento que debe de haber como esa idea, al menos en el maestro de intentar hablar con los alumnos.

Otra *masa de representación* es la de *planeación administrativa*, sus *representaciones sociales* fueron vinculadas a *representaciones sociales* y *masas de representación* de los agentes **estudiante** y **entorno social** esta son: grupos numerosos

(grupos focales A, C, F y H), perfil del profesor (A, C, E, G, H y el I) y horarios de clase (grupos focales B, F, G y el I).

En especial, para tener una mayor comprensión de los comentarios de los estudiantes en relación a los horarios de clase, se tiene que considerar que del primero al cuarto semestre, los estudiantes tuvieron clases de 7 de la mañana a las 2 de la tarde, todos los días a las mismas horas tenían las mismas materias.

En quinto semestre la asignatura de Laboratorio de inglés sólo tenía tres horas a la semana, lo que generaba que tuvieran jueves y viernes algunas horas libres. Ya en sexto semestre, con sólo seis materias se organizan sus horarios de tal suerte que en ocasiones tienen dos horas libres entre clase y clase, la Tabla 4 (p. 96) muestra los horarios de los grupos focales de los lunes, miércoles y viernes, en tanto que la Tabla 5 (p. 96), se pueden observar los horarios de los martes y jueves.

La última *masa de representación* de este agente, es la de *Plan de estudios*, las tres han sido reflexionadas en los agentes **estudiante** y **maestro**:

a. Materias de "relleno" (grupos focales A, F, G y H), donde que refieren los estudiantes que tienen contenidos no útiles para ellos;
b. Bachillerato general, los grupos focales A, C, E y F, refirieron que no hay división de áreas de conocimiento y que homogeniza, mientras que para otros jóvenes es de suma importancia, que si no tienen definidas sus metas vocacionales, estén cursando un bachillerato general que les permita a lo largo de sus estudios, decidir qué carrera profesional van a cursar.

4.3.5. Familia

En este agente, se encuentran dos *masas de representación*: *problemas familiares* (grupos focales A, D, G y H), y *problemas económicos* (grupo focal C). Ambas han sido reflexionadas en el agente **estudiante.**

4.3.6. Entorno social

El agente que se nombró **entorno social,** la *masa de representaciones* denominada *falta inversión en la educación* (grupo la focal F, G y H) se ha tratado en los agentes **escuela**, con sus repercusiones en el agente **maestro.**

Otras *representaciones sociales* que refirieron los estudiantes, y que para esta investigación corresponde a una *masa de representación* de *falta de empleo a profesionistas* (grupo focal H), que se convierte en una circunstancia que genera sinsentido entre los estudiantes (Saraví, 2009 y García Canclini 2004, 2006).

> **H68:** Yo siento, que algo también que pasa, que a veces dices ¿para qué estudio?, es porque nunca en realidad has conocido gente que ha estudiado, ha terminado sus estudios pero no les va bien económicamente, yo sé que a la mayoría nos importa, bueno a mí si en verdad me importa también, este, que me vaya bien económicamente, pero también quiero cumplir con otras metas, este, ya siendo médico que sería el altruismo, que es lo que la verdad me importa demasiado, pero siento que algo que desmotiva demasiado, es que nunca he conocido a las personas, alguien que de verdad sea bueno en su trabajo y que sea muy exitoso, por ejemplo ves a doctores así, trabajando este aunque suena muy feo, en él, ahí en el simi, que dices: "¿para eso voy a estudiar?", este, "¿para eso estoy matándome tanto, para que me vaya, este, peor que alguien que no estudia?" y es lo que desmotiva, yo conocí ahí, trabajaba en el Campestre, ahí con los caballos, ahí en los caballos, este, con un tío

Como una forma descriptiva del fenómeno denominado *desinterés por conocer* en el aula, se construyó un reticulado (Figura 24, p. 190), que da cuenta de la multi-relación que existe entre las diferentes agentes, *masas de representación* y *representaciones sociales.*

4.4 Incidencia de masas de representación y representaciones sociales

El origen del reticulado general multi-relacional (Figura 24, p. 190) son las *representaciones sociales* y *masas de representación* que los jóvenes expresaron en los grupos focales, algunas de ellas fueron más comentadas que otras, esto las vuelve representativas, en tanto que las otras quedan en un segundo y tercer plano, sin que esto les haga perder su importancia, sin embargo, suceden con menos frecuencia.

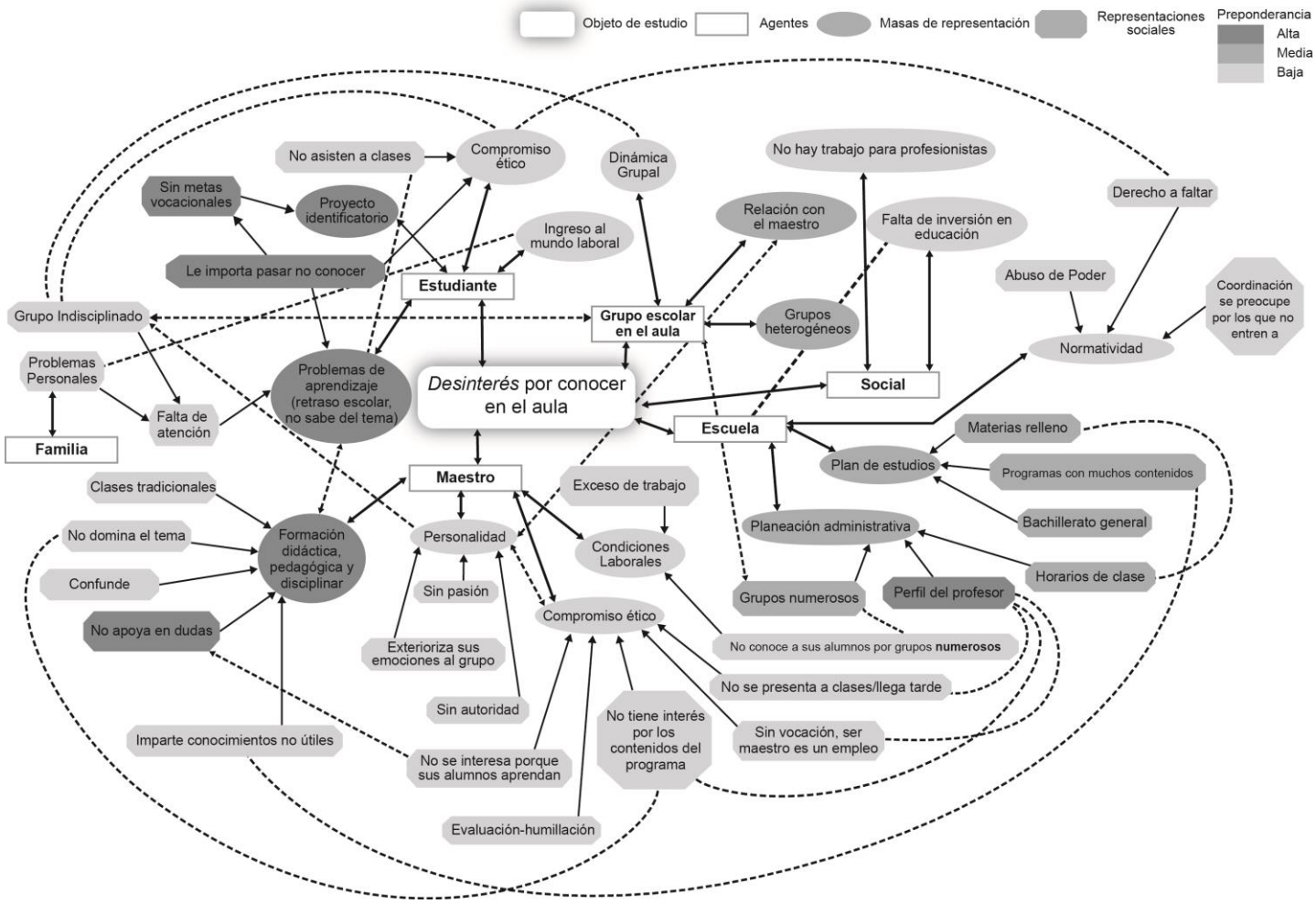
En la Figura 24 (p. 190), las *representaciones sociales* y *masas de representación* más representativas están con sombreado de gris más oscuro, ubicadas en la dimensión espacio-temporales ***salón de clases*** dentro de los agentes **maestro** y **estudiante**, y en la dimensión espacio-temporal ***institución*** en el agente **escuela**.

En un segundo plano, se encuentran *representaciones sociales* y *masas de representación* en un sombreado de gris más claro, ahora ubicadas en las dimensiones espacio-temporales: ***salón de clases*** e ***institución.***

Por último, en tercer plano, por la cantidad de comentarios que refirieron los jóvenes en los grupos focales -que son igual de importantes para tener una perspectiva dinámica y global del fenómeno-, estas *representaciones sociales* y *masas de representación* están en un tono de gris mucho más claro y se encuentran en las tres dimensiones espacio-temporales: ***salón de clases, institución*** y ***zona socio-histórica.***

Las incidencias permiten considerar áreas de oportunidad en donde se pueden proponer acciones que tengan mayor impacto para reducir factores que producen el fenómeno denominado *desinterés por conocer*.

Figura 24. Reticulado general multi-relacional



Fuente: Elaboración propia.

4.5 Conclusiones

El interés que deben tener los alumnos dentro del salón de clases, ha sido un tema de reflexión de pedagogos desde hace muchos siglos, Comenio en el siglo XVII en su libro de Didáctica Magna dedicó algunos comentarios sobre la dificultad que se tiene para poseer un método que lleve a los niños a tener interés en lo que se enseña en la escuela. Especialmente a finales del siglo XIX y principios del XX, se agregaron varias posturas pedagógicas que propusieron métodos, para que los maestros lograran que sus estudiantes estuvieran interesados en las actividades que se desarrollaban dentro del salón de clases.

En el capítulo dos de esta tesis se describen sucintamente diversas propuestas pedagógicas: Herbart, en el siglo XIX, planteó el método de la instrucción, a partir de la conceptualización del interés, como aquello que evoca antiguas ideas y a la vez llama a las nuevas, en un movimiento continuo. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, Dewey ideó que la enseñanza debería darse en la acción, considerando que el interés del niño provenía de fines prácticos para ordenar la realidad, de ahí la necesidad de que se le provea al estudiante de un método sistematizado para conocer aquello que le causa incertidumbre. Claparède, por su parte, proyectó lo que denominó *escuela a la medida*, consideró que el niño tiene múltiples intereses, pensó, que si en la escuela no toman en cuenta sus intereses, el niño tiene bajo rendimiento. Decroly seguidor de Dewey y de la Escuela de Ginegra, diseñó su postura didáctica metodológica con base en los conceptos de *globalización, necesidades, intereses y centros de interés*. En esta postura, el interés del niño está íntimamente ligado a sus necesidades bio-psíquicas en una realidad globalizada. Montessori planteó que los niños son autoeducables, por lo que sólo era necesario acercar al niño material adecuado para que desarrollara de manera natural sus potencialidades. Por último se expuso a Freinet, quien también tenía una visión naturalista del niño, consideró que los pequeños estudiantes tenían un impulso vital, que estimulaba sus intereses para generar proyectos y vencer obstáculos.

Las propuestas teórico metodológicas de estos pedagogos, han sido ampliamente difundidas en la formación de maestros, a través de estudios superiores y de posgrado, en diplomados y cursos de formación continua. Además, son utilizados frecuentemente sus marcos teóricos en planes de estudio de distintos niveles educativos.

A pesar de la difusión que tienen estas propuestas pedagógicas, se sigue presentando en el aula, la existencia de algunos estudiantes que se muestran desinteresados en conocer aquello que el maestro busca enseñarles. Así los muestran las investigaciones de Barbosa (2005) en uno de los planteles de Colegio de Bachilleres de Querétaro, Almeida (2007) en la Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ y Saraví (2009) en la zona de Chalco, en el Estado de México. Cada una de estas investigaciones, que muestran contextos y metodologías diferentes dan cuenta del desinterés, que manifiestan los estudiantes en las actividades que se desarrollan en la escuela y en especial en el salón de clases.

Otras investigaciones, como la Encuesta Nacional de la Juventud (2005), en su concentrado estadístico nacional, el 38.2% de los jóvenes encuestados a la pregunta *¿Por qué razón dejaste los estudios?*, respondieron que *Porque ya no me gustaba estudiar*. Fue la respuesta que quedó en segundo lugar, sólo debajo de *Tenía que trabajar* que tuvo el 40.2% de respuestas. Estos datos fueron utilizados como parte de los argumentos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008), donde se destacó el porcentaje tan alto de estudiantes que abandonan la escuela por falta de interés.

Ante la vigencia que tiene el *desinterés por conocer* dentro de las aulas, en esta investigación se buscó escuchar a los jóvenes, como sujetos capaces de dar su versión de aquello que ocurría dentro de las aulas en torno a este fenómeno. Los estudiantes, que se tomaron como muestra de participantes voluntarios para esta investigación, estaban por concluir sus estudios de bachillerato, adolescentes de sexto semestre.

Al ser los jóvenes sujetos de la investigación y a la vez los informantes sobre el fenómeno a estudiar, en el capítulo dos se tiene un apartado sobre las diversas teorías que abordan la etapa etaria por la que estaban pasando: la adolescencia. En psicología Stanley Hall (1935) y Arnold Gesell (1987) hicieron muchas observaciones para dar cuenta de las características de la adolescencia. En tanto que en el psicoanálisis Freud (1976a y 1976b) planteó la existencia de la etapa genital, nunca mencionó esta etapa como adolescencia, el uso que le dio a esta palabra, fue desde una conceptualización médica, por lo que le significó a Freud como: crecimiento. Quienes ya utilizan la palabra adolescencia para designar esta etapa del desarrollo humano, son Blos (1987), Erikson (1987), Aberastury y Knobel (2000),

Dolto (2004 y 2009), Mannoni (2005 y 2009) y Castoriadis-Aulagnier (2010), cada uno de ellos plantearon propuestas para explicar el desarrollo emocional de los adolescentes.

Blos en su libro *Psicoanálisis de la adolescencia* (1987), dividió en diversas etapas la adolescencia, el conflicto que presenta el adolescente es dominar sus impulsos que provienen del inconsciente apuntalados en sus cambios orgánicos.

Aberastury y Knobel, plantearon la existencia de lo que denominaron *síndrome de la adolescencia normal,* que tiene diversos síntomas "normales" que explican las diferentes conductas de los adolescentes. Estas características del adolescente se vinculan con tres duelos que los adolescentes tienen que elaborar: el primer duelo es por su cuerpo infantil, el segundo es por su identidad y el rol infantil y el tercero por la pérdida de los padres de la infancia. Esta es una de las teorías más difundidas en la formación de profesores, es una teoría legible que permite fácilmente encontrar ejemplos con las conductas observables de los jóvenes que están pasando por la adolescencia.

Francoise Dolto y Maud Mannoni fueron psicoanalistas francesas que, siguiendo las propuestas lacanianas del psicoanálisis y rodeadas de un ambiente científico-cultural con filósofos existencialistas y fenomenólogos como Merleau-Ponty, propusieron acercarse a los jóvenes con una *mirada* diferente hacia las problemáticas que presentaban, en especial dentro de la escuela. Denunciaron la *no-relación* entre el maestro y el estudiante, una de las consecuencias que tiene este fenómeno, es que ante la mala relación que existe, no se logran los objetivos de la escuela, llevando a un constante conflicto; ante este panorama, consideraron ambas psicoanalistas, la importancia de escuchar a los jóvenes.

Por último, Piera Castoriadis-Aulagnier, expresó que la construcción de la identidad del adolescente está ligada íntimamente con su *proyecto identificatorio*, que tiene su origen en sus primeras relaciones con el otro (Otro), casi siempre la madre.

Como se puede leer, hay una gran variedad de teorías que hablan de la adolescencia. La intención de revisarlas, fue para establecer los vínculos necesarios con ciertos supuestos conceptuales para sustentar la investigación. También para desligar en alguna medida, la

estigmatización que desde la teoría se tiene de los jóvenes estudiantes, pues resulta frecuente que se desestime sus opiniones por el solo hecho de ser adolescentes.

En el sentido común la adolescencia es una etapa de conflicto, de vacilaciones, contestaría, de inestabilidad emocional, entre otras cosas. Para realizar una escucha de lo que los jóvenes comentarían, se requería desubicarlos de ese lugar, reconocerlos como sujetos capaces de dar opiniones valiosas que llevaran a la comprensión de lo que se denominó en esta investigación como *desinterés por conocer.*

Era colocar el discurso de los estudiantes como expresión de su subjetividad. Cuando los jóvenes expusieron sus vivencias para argumentar lo que consideraban como interés o *desinterés por conocer*, su discurso traía una carga de construcciones simbólicas e imaginarias. Éstas cobraban sentido en el devenir de las conversaciones que plasmaron en los grupos focales que se organizaron como técnica de recogida de datos. Se encontró en las *representaciones sociales* expresadas por los jóvenes, ejemplos de cómo explican y caracterizan a diversos agentes relacionados con el *desinterés por conocer*, entre ellos el agente **estudiante**.

Es así que, al momento de hablar desde su singularidad, el joven también habla de los otros (Otro), las propuestas teóricas de Freud (1976c), Lacan (1961-62, 1978a, 1978b, entre otros textos), Castoriadis (1983, 1986, 1997, 2006), Durkheim (s/d, 2001, 2004, 2006), Moscovichi (2011) y Jodelet (2008), tienen como denominador común, la relación que existe entre un sujeto y su entorno (familiar/social) que está en un continuo devenir, no se detiene, siempre tienen al sujeto en un proceso de construcción-reconstrucción de su subjetividad ligado a lo social.

Lacan en su *retorno* a Freud postuló la construcción del sujeto a partir del lenguaje: el *inconsciente* estructurado como lenguaje. Tomó la teoría lingüística de Saussure para dar el status al significante de articulador, el sujeto hace uso de la lengua, apropiándose de ella. Así, en el devenir del discurso del sujeto, los significantes son "llenados" de significado. Combinación permanente de significantes que sólo tiene sentido en su relación con el otro (Otro). El otro (Otro) sostiene el discurso del sujeto en una relación continua de intercambios

simbólicos e imaginarios, el lenguaje, las normas y las costumbres que se presentan en todas las colectividades humanas.

Castoriadis estableció la existencia del *imaginario social instituyente,* que es creado dentro de las instituciones humanas en momentos sociohistóricos determinados. Lo simbólico: lenguaje, reglas y ritos conforman sistemas de significación junto con el magma de significaciones imaginarias sociales. *Imaginario social instituido* que da a los sujetos significación de la realidad, sin que los homogenice, permite que lo instituido se modifique, creando nuevos sistemas de significación que lleva a las colectividades humanas a una constante re-construcción de sentido, re-creando permanentemente la subjetividad de los sujetos que las conforman.

Con una postura teórica diferente, sin embargo bajo el mismo tenor, Durkheim plantea la existencia de lo que denominó *conciencia colectiva,* a la cual se subordina la *conciencia individual.* Representaciones de espacio, tiempo, religiosas o mitológicas ligadas a sentimientos, que el individuo asimila a través de la educación, *representaciones colectivas,* dicha asimilación puede ser imperfecta, lo que lleva a que las representaciones sean falseadas o modificadas, produciéndose una incesante relación entre lo individual y lo social. En este continuo juego entre representaciones colectivas y representaciones individuales, hay una importante manifestación del sentido común, a través de lo que denominó Durkheim como la *opinión.*

La *opinión* llevó a tomarla también como referencia a Moscovici, con su concepto de *representaciones sociales*. Su discípula Jodelet, refirió que las *representaciones sociales* están entre lo social y lo psicológico, forman parte de la cotidianidad del individuo, a la vez pertenecen al ámbito social, las personas han sido educadas a través de ellas y son también agentes que las transmiten a nuevas generaciones.

Una de las ópticas con las que se estudia las *representaciones sociales*, es considerar el contexto que tienen alrededor y su capacidad de generar pertenencia a los individuos que las encarnan. Los diferentes contextos contienen en sí mismos *representaciones sociales,* que proveen a los individuos de sentido en su actuar, dentro de una realidad construida a

partir de saberes de sentido común. También los dotan de identidad y pertenencia a grupos sociales específicos.

Las *representaciones sociales* permiten que los individuos organicen la realidad que les circunda, justificar sus propias acciones a partir del grupo de pertenencia, que también los provee de identidad de grupo.

La subjetividad se construye y re-construye en el entorno donde el sujeto se desarrolla y convive cotidianamente. El diálogo que se establece entre los diferentes teóricos -respetando la lógica interna de las teorías de origen- es a partir de la existencia en la subjetividad de:

- Una figura que unifica a las colectividades humanas: el Otro, imaginario social instituyente, conciencia colectiva, representaciones colectivas, *representaciones sociales.*
- Los elementos que la componen, simbólicos e imaginarios, que permiten dar cohesión y sentido a la realidad que circunda a los individuos.
- El lenguaje como sustento de la construcción del inconsciente del sujeto, creador de representaciones individuales, sin provocar la homogenización de los sujetos que conforman las diferentes colectividades humanas, ya que pueden diferir sobre lo establecido, re-creando con ello a esta gran figura y a sí mismos.
- La identidad grupal, que permite la intermediación dentro de la relación interpersonal, entre los diferentes sujetos que conviven cotidianamente.

Este juego continuo entre los social y lo individual, entre el sujeto y el imaginario social instituyente, se produce en la relación cotidiana del sujeto con el otro (Otro), permite que la constante re-construcción de la subjetividad, espacio a partir del cual el sujeto explica su realidad y comparte con el otro (Otro), dando sentido a su propio actuar.

Especificado lo anterior, el dicho del joven es punto de encuentro con el fenómeno *desinterés por conocer* en el aula. En la metodología de esta investigación, se formaron nueve grupos focales donde participaron ochenta estudiantes de sexto semestre, en ese

espacio vertieron sus comentarios sobre lo que consideraron que era el *desinterés por conocer* en el aula.

Las opiniones de los jóvenes que participaron se volvieron valiosas para la investigación, su experiencia como estudiantes, de por lo menos doce años de escolaridad, les facilitaba expresar una gran cantidad de anécdotas que les permitía argumentar sobre lo que consideraban como *desinterés por conocer* en el aula. Cada grupo focal expuso en sus comentarios situaciones que los hacían únicos, no obstante de estas diferencias, al mismo tiempo surgieron temáticas en las conversaciones que compartían con otros grupos focales.

En las conversaciones quedaba en evidencia la forma tan similar en que los estudiantes vivían dentro de las aulas sus experiencias ligadas al desinterés por conocer, mostrando a la vez expresiones en que se desdibujaba esta característica para pasar a la diferencia de posturas, revelando la contradicción que se presenta en el fenómeno del *desinterés por conocer* en aula.

Cuando los jóvenes tomaban la palabra, hablaban de sí mismos, hablaban de los otros, y al mismo tiempo, cuando hablaban de los otros, hablaban de sí; explicaban y caracterizaban en cada una de sus anécdotas a diversos actores educativos, su discurso compartido, o no por sus compañeros, traía consigo *representaciones sociales* que provenían de sus propias reflexiones, las cuales habían surgido de su entorno escolar, familiar o social.

En un primer nivel de análisis, se reconoció que en casi todos los grupos focales se explicó y caracterizó a seis agentes: **estudiante**, **grupo escolar en el aula**, **maestro, escuela**, **familia** y **entorno social**. Se habló de **estudiante,** que tiene o no tiene interés por conocer; de **grupo escolar en el aula,** que presenta una dinámica poco propicia para que se produzca en interés por conocer en el aula; de **maestro,** que transmite o no el interés por conocer; de **escuela,** donde expusieron aspectos curriculares y de gestión administrativa que no son idóneos para que se dé en el aula el interés; de **familia,** donde se gestan problemáticas que tienen preocupados a los jóvenes, y finalmente, de aspectos del **entorno social** que atraviesan el aula, políticas educativas, financiamiento a la educación, entre otras cosas.

Las diferentes *representaciones sociales,* ya clasificadas en cada uno de los agentes que explicaban y caracterizaban, tenían temas en común, algunos de ellos más comentados que otros, las más representativas fueron:

- Aquellas que explicaron que el *desinterés por conocer* está fuertemente ligado a un problema didáctico-pedagógico. Muchos jóvenes plantearon la dificultad que existe para entender los conocimientos que están brindando **maestros** en sus clases por el tipo de estrategias de enseñanza: uso excesivo del pizarrón, de exámenes que requieren el uso de la memoria a corto plazo, exceso de tareas que no revisan, que los estudiantes sean quienes expongan los temas, entre otras cosas. En este punto, también refirieron los jóvenes la existencia de maestros que no respondieron a sus dudas sobre los conocimientos que tenían que aprender.
- Cuando **estudiantes** no entienden el tema que se está tratando en las clases, esta *representación social* está directamente interrelacionada con las estrategias didácticas pedagógicas que tienen maestros en sus aulas.
- De **estudiantes** que sólo les importa pasar sin conocer. Las circunstancias que generaba esto fueron diversas: estudiantes que por tener claras sus metas vocacionales no les interesaban materias que en sus contenidos no estuvieran relacionadas con la carrera que tenían ya elegida para estudiar, otros por el contrario, al desconocer qué querían estudiar, no ponían interés en las materias, por lo que hacían lo necesario para pasar; también había estudiantes que al no entender el tema buscaban sólo acreditar la materia.
- La falta de metas vocacionales, que no sólo está ligado a que los estudiantes tengan estrategias para pasar sin que les interese conocer, sino también con la inasistencia a clases, al sinsentido que tiene la escuela para ellos, a la falta de perspectivas laborales a futuro.
- Por último, dentro del agente **escuela**, se encuentra la falta de idoneidad en el perfil del maestro contratado, ya sea porque no tienen una formación didáctica-pedagógica disciplinar, por las características en su personalidad o por la falta de compromiso ético en su función docente: falta. llega tarde, es maestro como forma de emplearse y recibir un salario.

Las temáticas de estas *representaciones sociales* no son las únicas que abordaron los jóvenes en los grupos focales, también existen una gran cantidad de ellas que no fueron tan

representativas, sin embargo son importantes para ver el dinamismo que generan para explicar el desinterés por conocer.

En un segundo nivel de análisis, fue posible agrupar las *representaciones sociales* en *masas de representación* (Herbart, 1935) (Sierra Rubio, 2009) por la asociación de representaciones que se dieron en las diversas conversaciones dentro de los grupos focales. Se tiene registro de diecisiete *masas de representación* (Tabla 9, p. 150).

También en este segundo nivel de análisis, se consideró la existencia de diferentes dimensiones espacio-temporales: ***salón de clases***, ***institución*** y ***zona socio-histórica*** (Figura 20, p. 152), mismas que se encuentran en constante interrelación; lo que sucede en una de ellas tiene sus repercusiones en las demás.

En la dimensión espacio-temporal denominada ***salón de clases*** (Figura 20, p. 152), se establece una relación continua entre estudiante(s) y maestro, donde cada uno tiene *masas de representación* que producen el fenómeno denominado *desinterés por conocer*, y que pueden a la vez estar en una relación directa o indirecta con *masas de representación* que se encuentran en la dimensión espacio-temporal ***institución*** o la zona ***socio-histórica***.

Ninguna de estas dimensiones espacio-temporales puede verse aislada, la dinámica se produce en las relaciones interpersonales e institucionales, que en suma, son muchas. Para este nivel de análisis, se tomó como referencia la Tabla 9 (p. 150) donde se organizaron los comentarios de los jóvenes en agentes, *masas de representación* y *representaciones sociales*.

En ocasiones, en el fenómeno denominado *desinterés por conocer* están interrelacionadas diversas *masas de representación*, un ejemplo es cuando un alumno no tiene claras sus metas vocacionales (proyecto identificatorio), se ausenta de clases (compromiso ético), tiene un maestro con exceso de trabajo y que no llega a conocer a todos sus alumnos (condiciones laborales). Como se puede observar, no es un algo simple explicar el *desinterés por conocer*, representa una realidad compleja.

También puede suceder que una sola *masa de representación* puede producir el *desinterés por conocer*, el caso de una mala relación entre estudiante y maestro.

La gran dinámica que se produce entre *representaciones sociales*, *masas de representación*, agentes y dimensiones espacio-temporales, se presenta como propuesta de explicación del fenómeno del *desinterés por conocer* en el tercer nivel de análisis, donde se muestra un reticulado de relaciones entre ellas. En las Figuras 21 (p.165), 22 (p. 173), y 23 (p. 184) están, de manera gráfica, los reticulados de los agentes **estudiante**, **grupo escolar en el aula** y **maestro**, y un reticulado general donde se interrelacionan los seis agentes, pues se agrega **escuela**, **familia** y **entorno social** (Figura 24, p. 190).

Mientras no se tenga una mirada global sobre lo que está sucediendo con el fenómeno del *desinterés por conocer*, va a continuar depositándose sólo en la conducta del estudiante. Es importante que dentro de la institución educativa se piense detenidamente sobre las circunstancias que llevan a un joven a tener este tipo de expresiones que se denominan *desinterés por conocer*, pues, como lo muestra los resultados de esta investigación, no se trata sólo del alumno, sino que toca diversas esferas de la escuela y en especial al maestro.

Esta investigación aporta la descentralización del joven estudiante en el fenómeno del *desinterés por conocer*, mostrando la multi-relación de *masas de representación, representaciones sociales* y agentes, que requieren ser analizadas de forma dinámica para construir propuestas novedosas y así realizar acciones que permitan dar una respuesta más certera a lo que ocurre en el aula y que se le llama el *desinterés por conocer*.

Si bien, en la Figura 24 (p. 190), ahí se presentan relaciones entre las *representaciones sociales* y *masas de representación* de cada agente, sin embargo es necesario volver a reconocer en el discurso de los jóvenes un camino para destacar aquellas que son más significativas para ellos.

Hay que recordar que en la dimensión espacio-temporal ***salón de clases*** se encuentran tres agentes: **estudiante, grupo escolar en el aula y maestro**; la segunda dimensión es la ***institución,*** con su único agente que es la **escuela**, y como tercera dimensión, es la ***zona socio-histórica*** con dos agentes, **familia** y **entorno social.**

Cada uno de los agentes contiene una serie de *masas de representación* y *representaciones sociales*, que se fueron agrupando a partir de la temática que contenían

estas últimas. Algunas de las *representaciones sociales* fueron más representativas que otras, pues casi todos los grupos hicieron referencia a ellas, generando un panorama tridimensional que muestra aquellas *masas de representación* que están siendo más reiterativas para que se esté presente en el aula el *desinterés por conocer*.

En la Figura 24 (p. 190), para diferenciar cada plano, se sombrearon de manera diferente óvalos y octágonos:

- Primer plano, las *representaciones sociales* y *masas de representación* que fueron más representativas -óvalos y octágonos en gris oscuro-, se encuentran en el **estudiante,** es la *masa de representación* denominada *problemas de aprendizaje*, destacando la *representación social* de "no entender el tema", además la *masa de representación proyecto identificatorio* por las *representaciones sociales* "sin metas vocacionales" y "le importa pasar, no conocer".

En tanto que al agente **maestro,** en la mayoría de grupos focales, jóvenes le atribuyen la *masa de representaciones* denominada formación didáctica, pedagógica y disciplinar, con la *representación social* de "no apoya en dudas" y muchas *representaciones sociales* que hacen referencia a lo inadecuado de acciones didácticas-pedagógicas que utilizan maestros en el aula.

En este mismo plano en el agente **escuela,** la *masa de representaciones* llamada *planeación administrativa*, en seis grupos se comentó la falta de idoneidad del perfil docente que tienen maestros que son contratados por la administración.

- En un segundo plano, se encuentran *masas de representación* y *representaciones sociales* que no fueron tan representativas, se localizan en la Figura 24 (p. 190) en óvalos y octágonos sombreados con gris claro.

En este plano, el agente **grupo escolar en el aula** tiene la *masa de representación* donde destaca como responsable del *desinterés por conocer*, la mala relación que existe entre estudiante(s) con el maestro, y la característica de que los grupos escolares son heterogéneos.

Por su parte, en el agente **escuela,** las *masas de representación* llamadas *planeación administrativa* y *Plan de estudios*, las *representaciones sociales* que contienen, fueron varias veces mencionadas por los jóvenes que participaron en los grupos focales: programas con muchos contenidos, materias de "relleno", que sea un bachillerato general sin áreas de conocimiento terminal y existencia de grupos numerosos.

- En tercer plano, con óvalos y octágonos sombreados con un gris muchos más claro, se encuentran *masas de representación* y *representaciones sociales* que pertenecen a todos los agentes, generando un gran dinamismo con los demás planos, pues se pueden relaciones varias *representaciones sociales* y *masas de representación* de diferentes agentes, logrando mostrar parte de la complejidad que se vive día a día en el aula.

En este plano se puede ver dentro del agente **estudiante**, las *masas de representación* de ingreso al mundo laboral y compromiso ético, junto a la *representación social* de no asiste a clases.

En el agente **maestro,** las *masas de representación* de personalidad, compromiso ético y condiciones laborales, sus *representaciones sociales* son: sin pasión, exterioriza sus emociones al grupo, sin autoridad, no se interesa porque sus alumnos aprendan, evaluación-humillación, no tiene interés por los contenidos del programa, sin vocación, ser maestro es un empleo, no se presenta a clases, llega tarde, no conoce a sus alumnos por grupos numerosos.

Para el agente **grupo escolar en el aula**, sólo se encuentra la *masa de representación* de dinámica grupal y la *representación social* grupo indisciplinado. El agente escuela, la *masa de representación* de normatividad con sus *representaciones sociales* abuso de poder, derecho a faltar y coordinación no se preocupa por los que no entran a clases. En el agente **familia**, la *representación social* problemas personales, y por último, el agente **entorno social**, tiene en este plano a las *masas de representación* de no hay trabajo a profesionistas y falta inversión en la educación.

Por la descripción anterior, es posible afirmar que una circunstancia que produce *desinterés por conocer* en la dimensión espacio-temporal ***salón de clases*** en algunos estudiantes, está incrustada en un nicho que la sostiene y promueve: jóvenes que tienen

retraso escolar en algunos de los contenidos de programas de estudio, maestros que no ofrecen espacios, ni estrategias didáctico pedagógicas para nivelar en sus aprendizajes a estos jóvenes.

Es notorio que no existen acciones educativas ni docentes, ni institucionales para que jóvenes construyan sus metas vocacionales. Esta ausencia contribuye a generar displicencia y confusión en estudiantes que no tienen construido su *proyecto identificatorio*, que les permita crear expectativas a futuro.

Uno de los resultados, que se produce al coexistir de manera tan cotidiana estas dos *masas de representación* denominadas *problemas de aprendizaje* del agente **estudiante** y *formación didáctica, pedagógica y disciplinar* del agente **maestro**; que pareciera parten de orígenes diferentes, está dentro de las dificultades que se dan en la relación entre maestro y estudiante(s), ocasionando un sinnúmero de sentimientos que fueron expresados en los grupos focales. Muchos de estos sentimientos están ligados a experiencias no agradables, que provocan en la mayoría de casos, un rompimiento del diálogo y la buena convivencia entre maestro-estudiante(s), aspectos necesarios para que se dé el proceso educativo. Con lo anterior, se puede vislumbrar la complejidad de los actos educativos dentro del aula, que están ligados al fenómeno *desinterés por conocer*.

No se puede olvidar, que los jóvenes consideran que el perfil docente de ciertos maestros no es el adecuado, por no tener los conocimientos que requieren las asignaturas que tienen a su cargo, además de carecer de herramientas didáctico-pedagógicas apropiadas y en algunos casos del compromiso ético que es necesario en la función docente de la universidad.

Esto que se le presenta en la dimensión espacio-temporal ***salón de clases,*** para el estudiante es algo evidente, esta-ahí en su cotidianidad, el maestro tiene que agregar una mirada dinámica y global. Recordando que las *masas de representación* y *representaciones sociales* que tuvieron menos incidencias, que se ubican -desde esta investigación doctoral, para su análisis no pierden importancia- en segundo y tercer plano.

Las dimensiones espacio-temporales ***institución*** y ***zona socio-histórica***, atraviesan e inciden en lo que ocurre en la dimensión espacio-temporal ***salón de clases***. También incide la condición que tiene actualmente las familias, las políticas educativas sobre educación, y dentro de la **escuela** las decisiones en la planeación administrativa y curricular tienen sus consecuencias en el aula. Así el maestro tiene con los resultados de esta investigación, la posibilidad de analizar las circunstancias que está produciendo en su aula el *desinterés por conocer.*

Tener conciencia histórica y social de lo que pasa en la actualidad y como trasciende en el aula, es un imperativo que el maestro tiene que asumir. La institución educativa se mueve dentro de una crisis estructural (Ibarra, 2013), existen diversas manifestaciones que así lo atestiguan, diferentes *representaciones sociales* que expresaron los estudiantes de los grupos focales: maestros que no se presentan a clases, que llegan tarde, que no se preocupan por sus estudiantes, que están desinteresados en los temas que tiene la asignatura que tiene a su cargo, falta de vocación, donde ser maestro es una forma de emplearse y recibir un sueldo.

Las instituciones educativas en México, son afectadas por la falta de recursos para contratar más maestros con sueldos dignos, que los lleven a tener menos horas frente a grupo; para que en las escuelas no se tuviera grupos numerosos; para la contratación de maestros con el perfil idóneo para la materia que va a dar. También las escuelas tienen, la exigencia de implementar políticas educativas, que obliga a tener cambios en la estructuración de plan de estudio y programas de asignatura; la formación de estudiantes que contesten exitosamente exámenes para ingreso a profesional, Enlace y PISA, lo que lleva a maestros a considerar como importantes un gran número de contenidos en los programas de estudio, entre otras cosas.

Circunstancias que van interrelacionándose hasta producir el fenómeno del *desinterés por conocer*, momento de crisis, que como bien lo plantea Ibarra (2013), es momento de volver a reestructurar, construir nuevas estructuras, el diálogo y el pensar pueden hacer cambiar el rumbo que se tiene dentro de una escuela.

Esta conciencia de las circunstancias que tiene a su alrededor el maestro en su salón de clases y más allá, no es para que lo lleve a la paralización y se quede señalando sólo al estudiante como responsable del fenómeno de *desinterés por conocer*. La creatividad y búsqueda de apoyo multidisciplinario tiene que ser una constante en su quehacer docente, ya que la realidad que circunda el fenómeno de *desinterés por conocer* es complejo. Actualmente los maestros por sí solos carecen de recursos para analizar y determinar acciones que los lleven a revertir lo que sucede en sus aulas.

Marchesi (2008) en su libro *Sobre el bienestar de los docentes*, refiere la importancia de la comunicación, proyectos compartidos, preocupación por los otros, y para esta investigación, se agrega la preocupación por sí mismos. La cantidad de sentimientos que están presentes dentro de las aulas debe ser una de las prioridades de atender, para dar paso al diálogo (Ibarra 2013) y a la pedagogía de la acogida, como lo plantean Guijón y Seguí Maura (s/d), buscando momentos en que maestro y estudiante(s) se comprometan a realizar acciones conjuntas –cognitivas, afectivas o procedimentales- y a la vez se dispongan al diálogo, la reflexión y a la proyección. La crisis estructural que están mostrando las instituciones educativas, genera coyuntura donde es posible hacer acciones educativas, lo que sigue es tener apertura, imaginar, crear, aprender a pedir ayuda y aceptarla.

No resulta sencillo a un maestro encontrar respuesta a lo que está ocurriendo cuando algunos jóvenes están presentado conductas que están dentro de lo que se ha denominado en esta investigación como *desinterés por conocer* en el aula. La gran cantidad de *representaciones sociales*, *masas de representación* y agentes que convergen de manera dinámica en dimensiones espacio-temporales, requiere la construcción de relaciones para acercarse a este fenómeno complejo.

¿Cómo desentrañar lo complejo del fenómeno del *desinterés por conocer* en el aula? Plantear la respuesta lleva a posicionarse en un principio dialógico, ordenar, jerarquizar (Morin, 2007), para luego pasar al desorden, que permita iniciar el ciclo dialógico, ordenar, jerarquizar, y así todas las veces que sea necesario en cada circunstancia áulica.

Tabla 10. Matriz de relaciones entre *masas de representación*

Agentes	*Masas de representación*		1.1 Problemas de aprendizaje	1.2 Proyecto identificatorio	1.3 Ingreso al mundo laboral	1.4 Compromiso ético	2.1 Relación con el maestro	2.2 Dinámica grupal	2.3 Grupos heterogeneos	3.1 Formación didáctica	3.2 Personalidad	3.3 Compromiso ético	3.4 Condiciones laborales	4.1 Formación didáctica...	4.2 Plan de estudios	4.3 Normatividad institucional	5.1 Familia	6.1 Inversión en educación	6.2 Falta de empleo
Estudiante	Problemas de aprendizaje	1.1																	
	Proyecto identificatorio	1.2																	
	Ingreso al mundo laboral	1.3																	
	Compromiso ético	1.4																	
Grupo escolar	Relación con el maestro	2.1																	
	Dinámica grupal	2.2																	
	Grupos heterogéneos	2.3																	
Maestro	Formación didáctica…	3.1																	
	Personalidad	3.2																	
	Compromiso ético	3.3																	
	Condiciones laborales	3.4																	
Escuela	Planeación administrativa	4.1																	
	Plan de estudios	4.2																	
	Normatividad institucional	4.3																	
Familia	Familia	5.1																	
Social	Inversión en educación	6.1																	
	Falta de empleo	6.2																	

Preponderancia Alta Media Baja

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 10 presenta las relaciones que se establecen entre las diferentes *masas de representación* con las mismas *masas de representación*, colocando en las celdas de intersección el color gris oscuro cuando la preponderancia es mayor, gris claro cuando es media y gris más claro cuando la preponderancia es baja, cada una de estas relaciones son parte de un proceso recursivo, que permite explicar circunstancias específicas que estén ocurriendo en un salón de clases.

Para lograr la relación, en las columnas y las filas se repiten las *masas de representación*, iniciando en la primera columna con la *masa de representaciones* problemas de aprendizaje (1.1), que tiene una relación recursiva con casi todas las demás masas de representación:

Agente **estudiante**

- 1.1 Problemas de aprendizaje. Aquí está el hecho de que jóvenes no entienden el tema, presentan retraso escolar y por ende, tiene problemas de aprendizaje que lo llevan a desinteresarse por los conocimientos que tiene la asignatura.
- 1.2 Proyecto identificatorio. Si estudiantes no tienen claras sus metas vocacionales, empiezan a tener conductas de indiferencia a los diversos conocimientos que varias asignaturas están mostrando en clases. Esto hace que se inicie un retraso escolar, que puede tener repercusiones al momento de decidir la profesión que van estudiar, pues algunas asignaturas que no les prestaron atención, ni aprendieron los conocimientos que maestros dieron en clases, pueden ser indispensables para cuando estén estudiando sus carreras.
- 1.3 Ingreso al mundo laboral. Por problemas económicos en su familia los estudiantes tienen que trabajar, presenta dificultades en el aprendizaje de asignaturas, la falta de tiempo y cansancio pueden ser los detonantes.
- 1.4 Compromiso ético. La falta constante a clases trae como consecuencia retraso en los conocimientos que debe adquirir, hay un exceso en el uso de días que tiene permitido faltar.

Agente **grupo escolar en el aula**

▪ 2.1 Relación con el maestro. Cuando las relaciones entre estudiante(s) con maestro dentro del salón clases es tensa, se vuelve un obstáculo para los procesos de interés de conocer los temas que se están revisando en las clases.

▪ 2.2 Dinámica grupal. Otro obstáculo para que se logre el interés por conocer en el salón de clases, está relacionado con el agente **grupo escolar en el aula**. Se trata de la dinámica interna del grupo, puede ser que exista indisciplina, que no permite el logro de los objetivos didáctico-pedagógicos que maestros tienen previstos para desarrollar en sus clases. Otra situación, es cuando existen conflictos personales al interior del grupo, provocando que no exista un ambiente propicio para la participación y colaboración entre los estudiantes para que aprendan los conocimientos que se encuentran en los contenidos programáticos, produciéndose *desinterés por conocer*.

▪ 2.3 Grupos heterogéneos. En un grupo escolar, conviven diariamente estudiantes que son expertos en el tema que de la materia, otros que intermedios, o los llamados novatos, que requieren apoyo personal para llegar a los niveles de conocimiento que son deseables para los objetivos pedagógicos de la materia. Esto se vuelve un problema para la construcción adecuada de estrategias de enseñanza en grupos numerosos, si maestros avanzan al ritmo de los estudiantes expertos, los intermedios y novatos quedan retrasados perdiendo el interés por conocer, si el maestro se dedica a los intermedios y da atención a los novatos, estudiantes expertos en los conocimientos que tiene la materia, consideran inadecuadas las estrategias de maestros, perdiendo interés en la clase.

También en esta *masa de representaciones*, se encuentra las diferencias que tienen los estudiantes en sus estilos de aprendizaje, es difícil que maestros tengan estrategias de enseñanza adecuadas para cada estilo aprendizaje en grupos numerosos, con clases de una hora. Un ejemplo es cuando estudiantes que su estilo de aprendizaje es kinestésico, al tenerlo sentado en equipo o escuchando una exposición, propicie el desinterés de este estudiante por el conocimiento que se está enseñanza en clase.

Agente **maestro**

▪ 3.1 Formación didáctica pedagógica disciplinar. Propicia que maestros no respondan dudas y sus estrategias no sean adecuadas para mejorar el conocimiento de los jóvenes en los contenidos del programa, ya sea por no tener herramientas didácticas pedagógicas o

conocimiento disciplinar de la asignatura que tiene a su cargo, esto trae como consecuencia problemas de aprendizaje en estudiantes.

- 3.3 Compromiso ético. Profesores al no interesarse porque sus alumnos mejoren en los conocimientos que están implicados en su asignatura, por falta de vocación al ser maestro y si muestra desinterés por los contenidos del programa, los jóvenes también se desinteresen del conocimiento que tienen asignaturas.
- 3.2 Personalidad. Las características en la manera de ser de algunos maestros, se nota su falta de pasión ante el conocimiento que está enseñando en clases, por las exteriorización en clases de sus emociones que no mejoran la relación con el grupo y la falta de autoridad que puede llevar al grupo escolar a una indisciplina que provoque problemas en las clases y por consecuencia en el aprendizaje de conocimientos que tienen que ser revisados en la asignatura que tenga bajo su cargo maestros.
- 3.4 Condiciones laborales. Maestros que tienen exceso de trabajo con grupos numerosos, es difícil que atiendan de manera personal a estudiantes que presentan retraso escolar.

Agente **escuela**

- 4.1 Planeación administrativa. Estudiantes comentaron, las dificultades que tienen en su interés por conocer con horarios discontinuos en quinto y sexto semestre, esperar en ocasiones hasta tres horas para tener una clase, o esperar por una sola clase hasta la una de la tarde y que el maestro por alguna circunstancia personal llegue a faltar producía hastío y falta de interés. La contratación de maestros que no tienen el perfil idóneo para materias, refirieron estudiantes que se percatan cuando el maestro no tiene herramientas didácticas pedagógicas adecuadas, ni el conocimiento sobre la materia, esto por supuesto viene a repercutir en problemas de aprendizaje, un ejemplo es de estudiantes que recordaron a su maestro de algebra que no supo enseñarles el conocimiento que después requerían en las demás matemáticas que cursaron, además de química y física.
- 4.2 Planeación curricular. Tener un bachillerato general puede ser un problema de aprendizaje a estudiantes que por tener o no sus metas vocacionales, tiene que cursar forzosamente todas las asignaturas de las diferentes áreas de conocimiento. Mostraron en sus comentarios, una verdadera reticencia hacia materias que denominaron de “relleno”, consideraban que no debían darse, lo que producía apatía, no compromiso con los

aprendizajes de los conocimientos de esas materias. Otro punto que expresaron estudiantes en esta *masa de representaciones*, es que los programas tienen muchos contenidos, si algunos maestros terminan de ver todos los contenidos del programa en el transcurso del semestre, varios jóvenes no tuvieron la oportunidad de aprender los conocimientos de la asignatura, otros hicieron estrategias para pasar la materia sin conocer y algunos están agradecidos, porque son conocimientos que van a necesitar para realizar exámenes de admisión a carreras profesionales en diferentes instituciones de educación superior.

- 4.3 Normatividad. En la escuela existe laxitud, al permitir a maestros faltar, llegar tarde o no hacer nada ante estudiantes que hacen un mal uso de los días que tienen permitido faltar, con consecuencias en su proceso de adquisición de conocimientos.

Agente **familia**

- 5.1 En el salón de clases estudiantes pueden estar presentes, no poniendo atención por tener problemas en casa, ya sea emocionales o económicos.

Agente **entorno social**

- 6.1 Inversión en la educación. Repercute en el aprendizaje de estudiantes, entre otras cosas por la existencia de grupos numerosos, maestros sin tener contratos dignos en salarios y condiciones de trabajo, atendiendo a muchos grupos y en ocasiones trabajando en varias instituciones por lo raquítico de su salario.

- 6.2 Falta de empleo a profesionistas. Produce sinsentido de la educación escolarizada, se ha desvanecido la promesa de movilidad social a los jóvenes que se esforzaban por terminar sus estudios.

En la segunda columna está la *masa de representaciones* de proyecto identificatorio (1.2) que además de tener relación con la *masa de representaciones* de problemas de aprendizaje, tiene relación con:

Agente **estudiante**

- 1.4 Compromiso ético. Al no tener claras sus metas vocacionales, el estudiante falta a materias que considera no son de su interés y hace lo necesario por pasar, en ocasiones estas materias le son indispensables cuando decide la carrera que va a estudiar.

Agente **entorno social**

- 6.2 Falta de empleo a profesionistas. Esto agudiza las dificultades que tienen jóvenes para determinar cuáles son sus metas vocacionales.

En la tercera columna, está la *masa de representaciones* de ingreso al mundo laboral (1.3), además de la relación con la *masa de representaciones* de problemas de aprendizaje, tiene relación con:

Agente **familia**

- 5.1 Familia. En una relación recursiva con los problemas económicos que pueden existir en su familia.

Cuarta columna, la *masa de representaciones* de compromiso ético (1.4), además de su relación con *masa de representaciones* de problemas de aprendizaje, se relaciona con:

Agente **escuela**

- 4.3 Normatividad. El mal uso que se hace de las normas de la institución, que puede derivar en un círculo vicioso, faltan, no aprenden, se amplía la brecha de retraso escolar, uso de estrategias para sólo pasar sin conocer, se hace mayor el desinterés por conocer.

Quinta columna, está la *masa de representaciones* de relación del grupo escolar con el maestro (2.1), que tiene relación con la *masa de representaciones* de problemas de aprendizaje, y con:

Agente **maestro**

- 3.2 Personalidad. Si la relación entre maestro y estudiante(s) es conflictiva va a generar desinterés por los conocimientos del materia que tiene a su cargo, si es una relación adecuada los jóvenes se muestran abiertos e interesados con el conocimiento que el maestro está enseñando.

Séptima columna, la *masa de representaciones* grupos heterogéneos (2.3), además de tener relación con la *masa de representaciones* problemas de aprendizaje, tiene relación con los agentes, **maestro** y **escuela**:

Agente **maestro**

- 3.4 Condición laboral. Además de tener exceso de trabajo, maestros tienen condiciones laborales poco dignas, con salarios bajos, sin prestaciones sociales y contratos que no permiten tener trabajo de base, estas circunstancias los vuelve vulnerable laboralmente, en ocasiones buscan trabajo en otras instituciones educativas. Estas condiciones laborales no son propicias para que maestros se identifiquen con su función docente o tengan tiempo para planear su propuesta didáctica pedagógica adecuadas, por ejemplo, para grupos que tengan estudiantes con niveles de aprendizaje diferentes y diversos estilos de aprendizaje.

Agente **escuela**

- 4.1 Planeación administrativa. Mantiene la administración grupos numerosos, ante la demanda social que se tiene de la educación media superior y la falta de inversión en educación que tienen las políticas educativas del país, es difícil que los grupos tengan menos estudiantes y que reciban atención adecuada por parte de los maestros, creando estrategias adecuadas a las características de estudiantes.

Octava columna, la *masa de representaciones* de formación didáctica pedagógica y disciplinar (3.1), además de relacionarse con la *masa de representaciones* problemas de aprendizaje, se relaciona con:

Agente **maestro**

- 3.2 Personalidad. Si profesores muestran pasión por enseñar, busca profesionalizarse en su función docente, lo que transmite es interés por conocer.
- 3.3 Compromiso ético. Junto con la *masa de representación* personalidad representan puntos de anclaje para transmitir o no interés por conocer en estudiantes. Si falta pasión a maestros, tienen indiferencia para actualizar su formación didáctica pedagógica y disciplinar, está en una relación directa con falta de compromiso ético pues aceptó un contrato laboral como maestro.

Agente **escuela**

- 4.1 Planeación administrativa. Se debe tener cuidado al contratar maestros, pues estos deben ser idóneos para las asignaturas que van a estar a su cargo. Ésta fue una de las *representaciones sociales* más representativas, fue comentada por casi todos los grupos focales, si maestros no tienen la formación didáctica pedagógica adecuada o el conocimiento

de los contenidos de la materia, origina que estudiantes tengan *desinterés por conocer* dentro del aula.

- 4.2 Plan de estudios. Programas con muchos contenidos, en ocasiones consideran estudiantes que no son útiles en su vida. Materias denominadas de "relleno" que despiertan desinterés. Bachillerato general, algunos estudiantes con expectativas vocacionales claras, tuvieron que cursar materias que no eran de su interés, hacían lo mínimo posible por pasarlas, sin interesarse en conocer sus contenidos programáticos.

En las columnas nueve y diez, las *masas de representación* compromiso ético y condiciones laborales, ambas del agente **maestro,** ya han sido tratadas párrafos arriba.

Después de este análisis, hay que considerar que esta investigación se ubica en un momento determinado en el Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, es un espacio-tiempo sincrónico, donde es innegable, entre otras cosas, que el retraso escolar con el que llegan estudiantes a los diferentes grados y niveles educativos son parte de la realidad compleja que se tiene en la educación del país.

El discurso de los jóvenes dentro de los grupos focales, mostró que la gran mayoría de *masas de representación* junto con sus *representaciones sociales* sobre *desinterés por conocer* en el aula, se encuentran ubicadas en tres agentes **estudiante -**solo o en su grupo escolar-, **maestro** y **escuela**, llevando en sus dichos a verificar que en las funciones que realizan día a día estos agentes, existen tensiones que son provocadas por las contradicciones que sustentan a la educación escolarizada. A saber.

Estudiantes. Ante la falta de una inversión adecuada en la educación, se tienen grupos numerosos donde estudiantes llegan a presentar retraso escolar, falta de metas vocacionales, sinsentido de estar en la escuela, apatía por asistir a clases y problemas emocionales y económicos.

Maestros. No tienen una buena formación didáctica pedagógica y disciplinar, flexibilización de su función de autoridad, con un cuestionado compromiso ético ante faltas continuas, llegar tarde, muestras de desinterés por los contenidos de las materias que tienen

a su cargo y condiciones laborales poco dignas, que problematizan ejercer profesionalmente su función docente.

Escuela. En condiciones económicas al límite, tiene que funcionar para dar apertura a la gran demanda social que se tiene en la educación, con planes y programas que deben dar respuesta a mejorar los conocimientos en los estudiantes, además debe tener en sus programas de las materias, los contenidos necesarios para que los jóvenes presenten pruebas nacionales para determinar la "calidad educativa" que se exige a las escuelas, sin olvidar por supuesto, que los estudiantes presenten con éxito exámenes para ingresar a los pocos espacios que ofrece en sus carreras la educación superior.

Todo ello es un caldo de cultivo que deriva, entre otras cosas, en conductas de estudiantes que se clasifican como desinterés por conocer, y que cómodamente se le ha asignado como agente causal al estudiante o al maestro por no generar el interés sus alumnos.

Encontrar respuesta al entramado que tiene un fenómeno complejo como el *desinterés por conocer* en el aula, no se resuelve con sólo seguir la propuesta de método pedagógico de alguno de los teóricos que se preocuparon por construir estrategias para generar interés por conocer en los estudiantes. Ellos no visualizaron la incidencia que tiene aspectos curriculares, éticos, de normatividad, familiares o socioeconómicos en el *desinterés por conocer*.

Los métodos pedagógicos son sólo pasos, acciones que de manera conjunta tienen que dar el docente acompañado de otras acciones reflexionadas en compañía de un grupo multidisciplinario, que le permita atender a la variedad de aspectos estén provocando el desinterés por conocer.

La educación media superior tiene una gran variedad de profesionales de diferentes disciplinas: lenguas modernas (español, inglés), abogados, sociólogos, médicos, ingenieros, informáticos, administradores, psicólogos, nutriólogas, entre otros. Construir redes de relaciones, donde se organicen grupos colegiados que coadyuven a encontrar respuesta a lo que ocurre en conductas de jóvenes que se puedan catalogarse como *desinterés por conocer*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES IMPRESAS
Libros

Abad Pascual, J.J., Díaz Hernández, C. (2007). *Historia de la Filosofía.* México: Mc Graw Hill.

Abbagnano, N., Visalberghi, A. (2005). *Historia de la Pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Aberastury, A., Knobel, M. (2000). *La adolescencia normal.* México: Paidós.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Madrid: Taurus.

Aron, R. (1980). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Baz, M. (2003) La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social en *Tras las huellas de la subjetividad*, Jáidar, I. (compiladora) México: UAM

Besse, J.M. (1996). *Decroly*. México: Trillas.

Blos, P. (1987). *Psicoanálisis de la adolescencia.* México: Planeta.

Bowen, J. (1979). *Historia de la educación occidental.* Barcelona: Herder.

Breuer, J., Freud, S. (1976). *Estudios sobre la histeria (1893-1895)* en Freud, S. Tomo II Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Camps, V. (2011) *El gobierno de las emociones.* Barcelona: Herder.

Castoriadis-Aulagnier, P. (2010) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* Buenos Aires: Amorrortu.

Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets Editores

_____ (2006). *Figuras de lo pensable*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. (1999). Capítulo 1. Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación en *Desarrollo psicológico y educación II* compilación de Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. Madrid: Alianza.

Coll, C., Miras, M. (1999) Capítulo 16. La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en *Desarrollo psicológico y educación II* compilación de Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. Madrid: Alianza.

Comenio, J.A. (2009). *Didáctica Magna.* México: Porrúa.

Compayré, G. (1996). *Herbart: la educación a través de la instrucción.* México: Trillas.

Crahay, M. (2002). *Psicología de la educación.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.

Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes.* México: Paidós.

_____ (2009). Prefacio. Mannoni, M. *La primera entrevista con el psicoanalista.* (pp. 9-40) Buenos Aires: Gedisa.

Dufour, D-R. (2009). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era de capitalismo total*. Buenos Aires: Paidos.

Durkheim, E. (s/d) *Las formas elementales de la vida religiosa.* México: Colofón.

_____ (2001). *La educación moral.* México: Colofón.

_____ (2004). *Educación y Sociología.* México: Colofón.

_____ (2006). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón.

Erikson, E., (1987). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.

Fernández, A. M. (1993). *Tiempo histórico y campo grupal.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, L., Ruiz Velasco, M.E. (1997*).* Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo en León, E., Zemelman, H. (Coords.) (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 93-103). México, DF.: UNAM-Antropos.

Ferrater Mora, J., (2004). *Diccionario de Filosofía.* Barcelona: Ariel.

Ferrero, J. J. (1998). *Teoría de la Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Filinich, M. I. (1998) *Enunciación.* Argentina: Eudeba.

Freinet, C. (1984). *Por una escuela del pueblo.* México: Fontamara.

Freud, S. (1976a). *Histeria (1888)* Tomo I. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores.

_____ (1976b). *Tres ensayos de teoría sexual (1905)* Tomo VII Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores.

_____ (1976c). *Psicología de masas y análisis del yo (1921).* Tomo XVIII. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas.* México: Siglo XXI.

García Canclini, N. (2006). "La modernidad en duda". En *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, Tomo I (2007). (pp. 59-73) México: I.M.J.

Gesell, A., Ilg, F.L., Ames, L.B., (1987). *El adolescente de 10 a 16 años.* Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención.* Madrid: Morata.

_____ (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Giroux, H.A., (1989) El posmodernismo y la crítica educativa en De Alba, A. (Comp.). *Posmodernidad y educación (2004)* México, DF: UNAM-CESU.

Hall, S. (1931). *Adolescence – Its Psychology And Its Relations To Phisiology, Sex, Crime, And Religion.* New York: Appleton and Company.

Herbart, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología.* Barcelona: Paidós.

_____ (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ibarra Rivas, L. (1999) *La educación universitario y el buen maestro.* México: Gernika

INEE, (2013) *Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. INEE: México.

Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, conce pto y teoría en *Psicología social, II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* S. Moscovici. (pp. 469-494) México: Paidós.

Konstantinov, N.A., Medinskii, E.N., Shabaeva, M.F. (1985). *Historia de la pedagogía.* México: Editorial letras.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata

Lacan, J. (1975). *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud.* Barcelona: Ateneo de Caracas/Paidós.

_____ (1978a). *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (1936 [1949]).* Escritos 1. México: Siglo XXI.

_____ (1978b*). La subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano.* Escritos 1 (pp.305-339). México: Siglo XXI.

_____ (1978 c). *Tratamiento posible de la psicosis.* Escritos 2. México: Siglo XXI.

_____ (1978d). *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*. Escritos 1(pp.179-213). México: Siglo XXI.

_____ (1981). *El Seminario. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud.* Barcelona: Paidós.

_____ (1990). *El Seminario. Libro 3. Las Psicosis.* Buenos Aires: Paidós.

_____ (1991). *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós.

_____ (2007). *Seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente (1957-1958)* Buenos Aires: Paidós.

Lamo de Espinosa, E., González García, J.M., Torres Albero, C. (2002) *La sociología del conocimiento y de la ciencia.* Madrid: Alianza Editorial

Larroyo, F. (1976). *Historia general de la pedagogía.* México: Porrúa.

Leon-Portilla, M. (2010). Orígenes y desarrollo en Mesoamérica en *Historia de México* Coordinación Wobeser, G. México: Fondo de Cultura Económica

Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia.* Barcelona: Herder.

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible.* México: Siglo XXI.

_____ (2009). *La primera entrevista con el psicoanalista.* Buenos Aires: Gedisa.

Marchesi, A. (2005). Los alumnos con escasa motivación para aprender en *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Compilación de Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. Madrid, Alianza Editorial.

_____ (2006). *Qué será de nosotros los malos alumnos.* Madrid: Alianza Editorial.

_____ (2008). *Sobre el bienestar de los docentes.* Madrid: Alianza Editorial.

Martínez Miguélez, M. (2011). *Metodología cualitativa.* México, D.F.: Trillas.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción.* México: Fondo de cultura económica.

Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Colofón.

Montessori, M. (1985). *El niño. El secreto de la infancia.* México: Diana.

Morch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. En *Revista JÓVENes* julio-septiembre de 1996. pp. 78-106

Morin, E., (2007). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (2011) Prologo en *El discurso de lo cotidiano y el sentido común.* Wagner, W., Hayes, N. pp. IX-XVIII. España: Anthropos.

Muss, R.E., (2007). *Teorías de la adolescencia.* México: Paidós.

Pérez Gómez, A.I. (1995) "Las funciones sociales de la escuela, de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno Sacritán, J., Pérez Gómez, A.I. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Piaget, J., Inhelder, B. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Barcelona: Paidós.

Pimentel Álvarez, J. (1999). *Diccionario Latín-Español Español-Latín.* México: Porrúa.

Ponti, M. (1957) *Fenomenología de la percepción.* México: FCE

Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid:Morata.

Reale, G., Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* Tomo III *Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder.

Rodríguez Castro, S. (2006). *Diccionario etimológico griego-latín del español.* Naucalpan: Esfinge.

Roudinesco, E. (1993). *La batalla de los cien años (2). Historia del psicoanálisis en Francia. (2) (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos.

Roudinesco, E., Plon, M. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Rousseau, J.J. (2009) *Emilio o de la Educación.* México: Porrúa.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto

Sanabria, J.R. (1971) *Ética.* México: Porrua.

Safouan, M. (2010) *Lacaniana I*, Buenos Aires: Paidós.

Saussure, F. de (1985). *Curso de lingüística general.* México: Planeta.

Savater, F. (2002). *El valor de educar.* México: Ariel

Spiegelberg, H. "La fenomenología y método fenomenológico" en *Antología de fenomenología* (1993) de Parent Jacquemin, J.M. pp. 56-65. Toluca: UAEM

Tenti Fanfani. E., Steinberg, C. (2011) *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada.* México: Siglo XXI.

Tortosa Gil, F. (1998). *Una historia de la psicología.* Madrid: McGraw Hill.

Vargas Isla, L.E. (2003) "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad? En *Tras las huellas de la subjetividad*. Isabel Jáidar (Compiladora). México: UAM

Documentos institucionales

UAQ, (2011a).Reestructuración del Bachillerato semiescolarizado. Plan de estudios 2010. Querétaro: Escuela de Bachilleres, UAQ

UAQ, (2011b) Reestructuración. Plan de estudios 2009. Querétaro: Escuela de Bachilleres, UAQ

Revistas

García Canclini, N. (2004) Culturas juveniles en una época sin respuesta. *JOVENes Revista de estudios sobre la juventud. Edición: año 8, No. 20*, enero-junio 2004, México: IMJ pp. 43-53.

Ibarra Rivas, L. (2013). Educar, dialogar y pensar en *Perfiles educativos.* Vol. XXXV, núm. 141, (pp. 167-185). México: UNAM

Saraví, G.A. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. En *Revista CEPAL núm. 98*, p.p. 47-65

Tamayo, L. (2006) "La crisis de identidad del adolescente" en *Psicología y Sociedad, Facultad de Psicología, No. 3 Julio 2005.* Querétaro: UAQ

Tesis

Almeida Pérez, L. (2007*). Factores que intervienen en la permanencia y eficiencia terminal en los estudios de los alumnos de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur de la U.A.Q.* Tesis para obtener el grado de Maestro en Administración, UAQ.

Barbosa Cervantes, M.C., (2005) *Adolescencia y juventud en el bachillerato: formas de relación y compromiso académico analizados desde la posmodernidad.* Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, UAQ.

Espinoza Feregrino, F.O. (1992) *Causas que provocan la irregularidad escolar del alumno de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro*, Tesis para obtener grado de maestro en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Querétaro.

Sierra Rubio, M.A. (2009). *Genealogía e implicaciones epistemológicas del concepto freudiano de representación.* Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Clínica, U.A.Q.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Disco compacto

Lacan, J. (1961-1962). *Seminario 9 La identificación.* CD infobase s/d

UAQ, (2008). Programa "SEGUIRE". Reporte: enero-junio 2008. Escuela de Bachilleres, material electrónico entregado en CD.

Internet

Banchs, M.A. (2001) *Jugando con las representaciones sociales.* Extraído de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70512127003 el 5 de enero de 2012.

Castoriadis, C. (1986) El campo de lo social histórico. *ESTUDIOS. Filosofía-historia-letras.* Primavera 1986. Extraído de Hemeroteca Virtual ANUIES, 6 de agosto de 2004. http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/estudio04/sec_3.html

_____ (1997) El imaginario social instituyente. *Zona Erógena. No. 35.* p. 1-9 en www.educ.ar

Guijón, M., Seguí Mauro, V. (s/d) *Aproximación a una pedagogía de la acogida y el reconocimiento.* Extraído de http://es.slideshare.net/ProyectoEsperanza/conclusiones-monica-gijon el 20 de septiembre de 2014.

IMJ, (2005) Encuesta Nacional de la Juventud. Obtenido el 22 de abril de 2010 de http://cendoc. imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html

Lutte, G. (2008). *Violencia global contra jóvenes.* Obtenido el 3 de junio de 2010 de http://www.amistrada.net/S/S+ana-sag/S+ana-sag+s/S+ana-sag+s+G-Lutte-2008-10-04-b.htm

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital 2*. Disponible en http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf

OCDE, (2011). PISA in focus. Extraído de http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm el 5 de marzo de 2014

Osorio, F. (1998) “El método fenomenológico”. Revista *Cinta moebio*. pp. 50-63. Extraído de www.moebio.uchile.cl/03/frprin03.htm el 30 de octubre de 2013.

Piñero Ramírez, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual en *Revista de Investigaciones Educativa 7,* julio-diciembre. Instituto de investigaciones en Educación, U. Veracruzana. Extraído el 9 de diciembre de 2011 de: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdieu.pdf

SEP, (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012, México. Obtenido el 8 de abril de 2010 de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

SEP, (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. “La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Extraído de http://www.ceppemsqro.org/docs/REFINTBACH_17-09-07-2[1].ppt el 25 de Febrero de 2008.

SEP (2013) Enlace, Resultados 2012. Extraída de http://201.175.44.205/Enlace/Resultados2012/MediaSuperior2012/R12msCCTGeneral.aspx el 8 de marzo de 2014.

Tenti Fanfani, E. (2003) Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescente. Extraído de www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/09**tenti**.pdf el 7 de agosto de 2013.

UAQ (2006), Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Querétaro. Extraído de http://www.uaq.mx/leyes/Est-Org.pdf el 4 de diciembre de 2014.

UAQ (2007), Reglamento de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Extraído de http://www.uaq.mx/leyes/Reglamento-EstudiantesUAQ.pdf el 4 de diciembre de 2014.

UAQ, Unidad de información y estadística universitaria, en http://www.uaq.mx/estadistica/estad/04_1115/11_12/02bach/al_ed.html extraído el día 30 de abril de 2012.

Vera, H. (2002) Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim en *Sociológica*, año 17, número 50, septiembre-diciembre, pp. 102-121. Extraído de http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5005.pdf el 11 de diciembre de 2011.

Yáñez Delgado (1986). La enseñanza Media Superior. Obtenido el 28 de julio de 2008 de http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html

Anexo 1

GRUPOS FOCALES

En este anexo se presentan clasificadas las transcripciones de los diálogos de los grupos focales. Son nueve grupos focales que se nombran con letras en mayúsculas, de la A a la I. En cada se inicia con una pequeña descripción del número de integrantes, en casi todos se van mostrando las conversaciones transcritas donde los estudiantes abordaron los agentes de **maestro**, **estudiantes, grupos escolar en el aula, escuela, familia** y lo **social.**

Grupo A

Grupo de once integrantes, cinco mujeres y seis hombres, nueve se habían anotado como voluntarios, se agregaron otros dos jóvenes, en la transcripción se puede localizar a lost siguientes agentes: **maestro** que transmite y no transmite interés, **estudiante** con o sin interés por conocer, aspectos de la **escuela** y **sociales.**

a. Maestro que transmite interés por conocer

Las características comentadas por los jóvenes son: inspiraba a sus estudiantes a querer saber más sobre el tema que está enseñando, domina el tema, exige a sus estudiantes, trató y escuchó a sus estudiantes y debe tener vocación de maestro.

> **A4:** Y este, para retomar el punto que decía M., hay maestros que exigen mucho, y bueno yo pienso, este, específicamente el maestro que nos dio matemáticas *x* y matemáticas *y*, a la mayoría del grupo no le cae bien, no le agrada, en lo personal a mí sí, les voy a decir porqué, porque es un maestro que los que quisimos, este, nos enseñó mucho de matemáticas, a plantear problemas, a cambiar nuestra forma de pensar, en cuanto al planteamiento de problemas y en la resolución de ellos, entonces es lo que me doy cuenta, pues que no les interesa o sienten que no lo van a utilizar en su carrera y dicen: "¡ah! eso para qué" y "eso qué" y "es que está loco", "es que profundiza demasiado" "es que ese maestro nos exige, ni que fuéramos ingenieros", "no, es que ni en la universidad apenas". Entonces, están queje y queje, pero en lo personal yo, más bien le agradezco porqué ahora que fui hacer el propedéutico, este, todos estaban en ceros y nosotros que ya teníamos esos antecedentes ya íbamos con unas bases firmes, y ya pues, sabíamos más o menos como resolver los problemas y ya llevábamos una cierta ventaja. Entonces, pues sí aprovechas, este, lo que te ponen aquí, pues, y sabes darle una actividad, vas adquiriendo ventajas.

A10: …las clases que más me gustaron fueron las de *X* que sí se dedicaba al ambiente… que es físico y daba muy bien su clase,… que a muchos les influenció el profesor *X* para dedicarse a física, O. le gustó mucho la clase y por eso él decidió estudiar o dedicarse a física…

A5: …es como un líder, un capitán, si él nos inspira hacer algo, pues nosotros no solamente los que tienen interés, sino todos lo vamos hacerlo, … para que ellos nos den un buen trato y te enseñen bien, sino por el hecho de ser profesores deben ser conscientes de que nos están forjando y que no va a ser como su culpa pero tiene que ver mucho de que nosotros aprendamos y si ellos aquí nada más se vienen aquí a hacerse güeyes, disculpe la palabra, y a no enseñarnos nada, pues como esperan que aprendamos, pues simplemente podemos subsistir nosotros, pero ellos son los encargados de darnos toda esa enseñanza, y como me enseñaron, así como estaban diciendo en mi propedéutico de derecho, es que para ser un maestro de derecho, y supongo que aplica para todos, son, primero se tiene que tener vocación, no vocación para su materia, porque seguramente todos tienen vocación y tienen mucho conocimiento, y no vocación para ser maestro, y no cualquier persona puede ser maestro por más que tenga maestría y doctorado o lo que sea, todos pueden tener estudios, pero no todos tienen la vocación para ser maestros, ellos tienen que, como se dice… este, que, mmm… que transmitirnos sus valores, sus experiencias, que yo no sé, cómo les dije aquí, para ganar dinero. Ellos tienen que estar consciente que son las personas que deben de formarnos, que… pero es eso, tienen la responsabilidad de ayudarnos

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Para este grupo de jóvenes, hay maestros dejaban mucha tarea, imparten conocimientos poco prácticos, consideraban como clases "tradicionales" donde el maestro pidió a sus alumnos hacer ejercicios de un libro, no exponía bien las clases, debe prepararse psicopedagógicamente.

A8: …la materia de formación cívica y ética en la secundaria, caemos mucho, bueno se cae mucho en la clase tradicional de que el maestro no prepara su clase, llega y te dice, saca tal página, …copia tal ejercicio, tú solo, en mi caso así fue en mi formación cívica y ética en la secundaria, fui yo sola con mi libro y a pesar de todo, de que sí lo hice y que sí me centré en alguna cosas, no me acuerdo… tengo algunas cosas vagas de lo que fue formación cívica y ética, entonces en este caso me pongo a pensar, que no es mucha la culpa de nosotros, sino quien tenemos en el aula, de que muchas veces estas personas no están preparadas psicopedagógicamente para impartir materias en el aula, muchos estudian sus carreras y todo, y nunca se pone a pensar, nunca que va a acabar terminando dando clases en un aula, no están preparados para tener un grupo y para exponer algún tema, entonces, yo había escuchado

aparte de que estudies tu carrera tuvieras una materia especial para… ¿cómo de psicopedagógico?, para que aparte la sepas aplicar y también la sepas enseñar, pero este no es el punto, en caso de que yo voy para medicina, que quiero estudiar medicina, no quiero acabar en una aula enseñando anatomía, a pesar de que me gusta mucho.

A7: Es que los maestros, según el caso, puede ser que se la pasen escribiendo en el pizarrón, y espera que tú le entiendas nada más leyendo lo que él escribió y en otros casos que nada más te dejan un montón de tarea y se basa en que tú entiendas y ya le pidas a otro compañero que te explique sin que le hayas entendido sin decirte nada más.

A2: …también con lo del maestro, es también por falta de interés, tanto de nosotros… por ejemplo los alumnos que se sientan adelante, muestran más interés, que los que se sientan atrás. También los maestros no les toman tanto interés a los de atrás, por ejemplo, en cuarto semestre, A3 y yo pusimos hasta adelante para… porque nos interesaba esa clase y cuando teníamos duda le preguntábamos, luego, luego y nos los respondía de inmediato, mientras que a los de atrás, todavía se tardaba, es por eso que también los maestros no tienen un trato más personal, por eso muchos de los alumnos no entienden, entonces, en lo que mientras él de adelante le dice al de atrás como es, y en lo que ese le dice al de atrás se tardan y entonces el maestro va avanzando, entonces se pierde, y entonces es cuando uno se atrasa.

A5: …aquí por ser grupos muy grandes, entonces ellos no pueden tener un mismo conocimiento de tus problemas, de tus capacidades, porque realmente, tantos grupos, tanta gente, no puede meterse a ver de cada uno, yo voy hacer una propuesta, sería tal vez, ya sé que es muy difícil por la cantidad de alumnos, pero que se redujeran los grupos para que el maestro tenga un control sobre las actividades, sobre los problemas que tiene cada alumno, porque es más importante, conocer al alumno, conocer sus capacidades, para explotarlas al máximo, sus problemas, para mejorarlos, para corregirlos, y así diría, sería que se puede formar mejor a los alumnos, porque el problema, aunque dicen aquí que es lo sienten los alumnos por los maestros, como lo ven, también algo que influye mucho es como los maestros tratan a los alumnos, no es simplemente porque me caiga bien, porque me caiga gordo, por x razón, si eso sucede el maestro podría poner atención y acercarse a mí y decir: "oye porque no estudias porque te caigo gordo" y así se aclararían las cosas, se aclararían los malos entendidos, y podríamos estudiar mejor y tener más, ¿cómo se dice? tener más cosas básicas, yo diría eso: es más de los maestros que de los alumnos.

Cuando se habla del maestro necesariamente se retoma actitudes del **estudiante**, los que están *interesados en conocer* y aquellos que *no se interesan por conocer*.

c. Estudiante con interés por conocer

Cuando se habla del maestro necesariamente se retoma actitudes del **estudiante**, los que están *interesados en conocer* y aquellos que *no se interesan por conocer*. Las características que expusieron fueron: estudian, leen libros para conocer cosas, quieren y les gusta conocer, tienen afán por el aprendizaje, toman decisiones, sienten satisfacción por hacer lo correcto, el maestro no tiene que estarlo presionando, tienen iniciativa.

Se muestra en estos jóvenes, un impulso para buscar el conocimiento, mezcladas con la impotencia de escuchar en sus compañeros que la motivación del interés por conocer la coloquen en el maestro, la escuela, el aula, cuando en su opinión, el origen del interés, está en el propio sujeto.

> **A3**: Un poco, pero es que la verdad yo creo que, más que nada, no hay que hacerse las víctimas, pues lo que he aprendido en ésta, esta prepa de la UAQ, es que si uno quiere lo hace y si no, nada más se hace menso, se hace la víctima en realidad, pues, porque aunque no haya sido tan buenos maestros, por ejemplo el profesor J que muchos se quejaban de que explicaba muy rápido y todo eso, y yo no hice los trabajos por lo mismo y pues dije: "igual voy hacer el final" y pues la verdad me pongo a estudiar y pos, y pos yo digo que cualquiera, si quiere lo hace y nada más, y eso es lo que yo pienso de la UAQ, que aquí , es como una formación de que uno se tiene que volver responsable de lo que hace, porque en realidad muchas cosas que… mmmh… que ponen como pretexto para no hacer las cosas, o cosas así, pero en realidad el que quiere lo hace, y así, y puede hacerlo muy bien.

> **A9:** Bueno, complementando la opinión que dio mi compañero A3, estoy de acuerdo con él, siento que, sí es muy importante o fundamental la cuestión del maestro, pero en lo personal donde quedamos nosotros, donde está la iniciativa por aprender, como bien nos decía una maestra de psicología, L: "con, sin y a pesar del maestro", y eso es muy cierto, entonces donde quedamos nosotros, ¡sólo por un maestro te vas a quedar, donde quedo tú afán de aprendizaje, tu afán de conocimiento!. Y retomando lo que dice A4, ¡si cierto! muchos nos vamos con la finta de diez y ya, reflexión académica, ya lo sabes todo, y no es cierto, muchísimas veces, cuántos de nosotros hemos aplicado ese diez, cuántos de nosotros, de verdad, bueno, comparando con lo que dice el maestro en los cursos de medicina, nos dijo que: "la calificación se gana pero no necesariamente se merece" y que hay mucha diferencia entre un numerito que se ve ahí en el papel y saber aplicarlo, y otra cosa es saber aplicar esos conocimientos para tu vida cotidiana, con los demás, eeh, en este caso, vuelvo a lo de A1, es muy triste y hasta penoso ver que estamos hasta sexto semestre y ves a compañeros con faltas de ortografía tremendas (se escuchan risas) ¡Dios mío y vas en sexto semestre!

A1: ... es hasta cuarto semestre que te ingresan las materias básicas y en cuarto te empiezan a meter la duda de que quieres con tu vida, entonces, ya después, a partir de ahí, ya vienen materias más especializadas que dicen son una embarrada o que no pueden servir de nada, pero en si la materia la tienes que cursar y el conocimiento no está de más, tienes que aprender lo que hay en esa, porque te puede resultar interesante, y por si alguna te interesa o algo así, no solamente se queda en papel, o sea, es la posibilidad de que te de la duda de que puede seguir del papel, o sea, hacer la carrera y hacer lo que está el papel, en sí de que haya maestros malos, de que no te enseñen nada aquí, lo bueno es que tienen los recursos para valer por ti mismo, pero este es el último de los casos, porque, pues, ah, para los maestros, pues, algunas veces no congenian entre alumnos y maestros por alguna diferencia de intereses o cosas parecidas, pero tienes hasta la biblioteca de la universidad, o sea tienes acceso también a esa biblioteca, y pues aquí, tienes la oportunidad , pues si no tienes el conocimiento que quieres, puedes obtener más de los recursos que se te dan y también por, por ejemplo ahorita las… tenemos horas libres y todo eso, puedes estudiar más, puedes dedicarte a aprender más de lo que te interesa en determinada materia, o pues… (se escuchan risas) o hacer otras cosas, y pues, este, en sí, pues, es el plan de aquí, o sea, nada más darte como el primer paso, o sea, el primer paso para que te intereses en una carrera, por ejemplo, hay quien le gusta el derecho, dirían que solo leímos en esa materia, y todo eso, en sí, yo no voy a estudiar derecho, pero se me hizo muy interesante, y pues dicen los… no saben, no se dan una idea como los abogados iban a trabajar, o sea, desde antes, en orientación vocacional te das cuenta que quieres hacer con tu vida, y pues como lo vas hacer, entonces al momento de hacerte esa pregunta tienes que imaginar cómo vas terminar, o sea imaginarte un futuro de cómo vas a estar, entonces pues no solo se queda en un libro la materia de derecho, sino que, puedes estudiarla, pues por que ya se te infundió ese interés en la materia. También en formación ambiental, han de decir que pues, ha de ser de relleno y todo eso, pero, si en verdad te interesa, o sea no somos iguales, no todos vamos a considerar tan mala una materia, por ejemplo formación ambiental la mayoría la consideran una embarrada y algo que nada va a tener que ver, gente que se va a dedicar a ecología y pues no… por el hecho de que los demás no quieren ese tipo de materias se ha de generar una idea de ha de ser inservible y hasta en unos casos puede cambiar de opinión por algo que no quiera, entonces el chiste es que solamente aquí te dan el paso inicial hacia algo, hacia un conocimiento para que lo puedas desempeñar en una carrera por cinco o cuatro años, y pues eso es.

A3: Pues sí, pues ni modo que porque los laboratorios estén feos o hagamos prácticas tontas, voy a decir pues ya no aprendí, no pues obviamente, uno agarra el libro y se pone a leer, a estudiar o a conocer. O sea, yo no creo que… mmm… se me hace más importante que el,

mmm… no sé cómo explicarlo, así la voluntad de uno de querer más que nada, pues ¡uno se puede quejar de miles de cosas y pretextos puede poner miles! Pero pues en realidad, cada quien es el que… que hace lo que quiere ¿no?

d. Estudiante desinteresado por conocer

Estos estudiantes no tuvieron clara su vocación, no entendían el tema, si no los presionaban los maestros no hacían nada, faltaban a clases, les importaba pasar no conocer, tenían mala percepción del maestro. También comentaron que algunos tenían problemas familiares.

A5: Yo quiero poner primero dos cosas: primero un problema, con el aspecto de cómo deben especializarse las materias y como deben dar el apoyo a cada persona, según quiera estudiar, pero sinceramente hay mucha gente que no sabe qué quiere estudiar, eso tendrían que saberlo desde antes, en la secundaria tendría que darse apoyo para eso, pero, primero, ahorita en sexto semestre hay gente que no sabe, que va a estudiar o gente que cree que va a estudiar, entra a una carrera y se sale en primer semestre porque no le gustó, entonces yo diría que debería haber mayor apoyo para que la gente conociera las carreras y todo eso, para que supiera en qué especializarse, para que la universidad supiera como apoyarnos.

A2: …también con lo que venimos de varias partes, de varías escuelas, no, no todos le entendemos a un mismo maestro, porque, hay algunos que sí le entienden a su forma de explicar otros no, y entonces, como tenemos otro método, igual sigues con esa parte de no le entendí, le pregunto a alguien y nos atrasamos, y entonces otra vez se vuelve así como a retroceder.

A8: Bueno, retomando algunas cosas, a mí me agrada el sistema, que tenemos, no tenemos ni prefecto, no llevamos uniforme y la puerta la tenemos abierta todas las horas que estamos aquí, eso nos forja a nosotros, nos hace madurar, porque nos hace tomar decisiones, el tomar decisiones, en lo personal yo siento, te hace más válido, por ejemplo, a lo mejor cuando entras a primer semestre dices, pues, " ¡ay! tengo la libertad", a lo mejor como eres de primero, eres pequeño, no sabes bien qué onda todavía, a lo mejor te tomas la libertad de volarte una o dos o tres clases, pero cuando te das cuenta que empiezas a tener faltas en clase y que el maestro no va a esperar a que tú llegues y pases asistencia, y entiendas lo que está explicando, él simplemente va a seguir con el tema, entonces, yo siento que es un aspecto muy importante, el de las inasistencias y que por eso a veces muchos tienen deficiencia, luego, otra cosa… mmmh

A11: Pero también siento que la cuestión individual deja mucho que desear de parte de nosotros, por ejemplo, he tenido compañeros, que hacen las cosas sólo por el simple hecho de pasar, e incluso, no digo que no lo haga yo también, ´porque si te das cuenta que te dejas llevar o te dejas arrastrar por esa ola de apatía y por sólo buscar un reconocimiento y no sólo el conocimiento en general.

A7: Considero que hay cuatro tipos de alumnos básicamente: aquellos que aprueban por aprobar, aquellos que nunca prestan atención y que aprueban porque van y estudian por su cuenta, aquellos que de plano no les interesa nada, se van reprueban y siguen aquí de alguna manera y aquellos que sí nos interesa la clase pero no tenemos la capacidad mental para aprender…

e. Aspectos familiares

A5: Pues realmente sí, porque ya sé tengo problemas, ya sé que no puedo esforzarme, ya sé que a nadie le importan los problemas que he tenido, pero me afectó bastante mi desempeño académico durante bastante tiempo, tercer semestre, y pues realmente, tal vez si mis profesores, se hubieran tenido un poquito más de …, ni les dije, hubiera … una ayudada, porque en serio cualquier problema familiar, afecta mucho el desempeño académico y realmente la gente puede ayudarte para esos problemas, cualquier persona y un maestro en lo especial, son gente con experiencia, son gente que puede ayudarte, son los primeros que pueden ayudarte.

f. Aspectos escolares

En este grupo también consideraron aspectos **escolares**, que desde su percepción son factores que generan *desinterés por conocer* dentro de las aulas, así fue como iniciaron su conversación dentro del grupo focal, al comentar sobre las llamadas materias de "relleno", a la vez con posturas opuestas defendiendo materias todas las materias que se cursan a lo largo de los seis semestres.

También plantearon su preocupación de estudiantes que faltan demasiado a sus clases, aspecto ligado a la norma institucional. Por último, expusieron su postura ante la falta de perfil de algunos maestros, que imparten materias donde no tienen un conocimiento adecuado.

A7: Pues en dicho caso sería muy práctico que nos quitaran muchas clases, muchas clases que nada más tenemos de relleno ahorita…

A7: Qué nos quiten clases tipo formación ambiental, nomás no entramos o formación cívica que nomás ni hacemos nada, que nos haga el paro, que nos sean más útiles para el caso…

A8: En mi caso yo diría, que la organización en cuanto a las materias, en cuanto al orden, tiene una mala estructura, porque muchos que ya vamos a la universidad, no estamos bien preparados, y lo que se debería de hacer es que nos dividieran por áreas y que nos forzaran más en las materias que nosotros consideramos más importantes, y que pues, realmente ya están bien encaminadas, a nuestra… en nuestra carrera, por ejemplo, en ciencias de la salud, bueno es el área a que yo voy, medicina, hay muchas deficiencias y pues yo siento que un semestre de anatomía, es muy, muy poco, eh, las químicas que nos dan son muy básicas para comprender todo lo que es, este, ¿bioquímica?, entonces yo siento que deberían dividir las… dividirse todas las materias por área y dependiendo del alumno a que carrera va, colocarlo.

A4: Bueno, es como mal conocimiento a lo que vas, porque cuando tú entras aquí, es como una de las características de esta prepa, que tiene como un mapa curricular muy amplio que abarca de todo, que vas a conocer poquito de todo, y ya te vas a dirigir a lo que quieres, entonces, pues si ya tienes algo centrado, pues debiste haberte enfocada más a ello. Y bueno, es también esa parte de que algunas materias las consideramos inútiles, porque no nos interesan u otras decimos no las vimos bien, pues porque en su momento, porque no nos importaba, lo que nos importaba era pasarla, y entonces, ya cuando es en realidad es de utilidad, es cuando dices: "¡no manches! si la utilizaba", y es cuando dices: " ¡ay! no que ese maestro eso", "¡ay! Es que ni la vimos", "Es que ¡ay!". Y bueno, luego es lo que pasa, es que también, es que a lo mejor si está estructurado en el papel, si están los temas para que los veas, se supone que se deberían de ver, pero en la práctica no se cubre todo el programa o cosas así.

A4: Sí, es como tanta libertad que se nos otorga aquí, incluso es desde que tienes el 80% de asistencia, en trabajos, ya como que tienes una tolerancia en no entrar, en no hacer trabajos, pero, pues, como que esas faltas son para… son faltas necesarias, pero aquí hay quien dice: "ha pues tengo tantas y todavía entro" , y hay otros que nada les importa un cacahuate, y se salen, y luego al final están: "no que páseme profe", sino "presento el final", y estudia y lo pasa y volvemos a lo mismo, hay capacidades.

A10: Yo considero desde mi punto de vista, yo sí creo que tiene que ver con los profesores, porque si está bien lo que todos están diciendo, que es por parte de nosotros, de nuestra voluntad querer estudiar, pero también por eso tenemos a los profesores como un apoyo y el problema aquí es la capacidad que ellos tienen, por ejemplo, unos estudian una cosa o tienen su misma profesión, pero la clase que están impartiendo es otra y no, no la saben dar bien…

g. Aspectos sociales

Por último, abordaron una problemática ligada a los medios de comunicación, como influyen en el salón de clases. En este comentario, el enojo estuvo siempre ligado a la reflexión que hizo esta alumna.

> **A9:** buscamos, un tanto pretextos para sobrellevar y caer o ser víctimas del sistema que estamos llevando, porque para mí serían muchas cuestiones, pero la primera parte del individuo, tú qué quieres conocer y hasta dónde eres capaz de adentrarte para obtener el conocimiento. Estamos en una época en donde se tergiversa demasiado con los medios de comunicación o nos dejamos llevar por demasiadas cosas vanas que realmente nos ponemos a pensar y decir: "bueno ¿vale la pena? ¿de verdad queremos conocer la verdad?

Grupo B

Este grupo estuvo se integró con once participantes, nueve fueron mujeres y dos hombres, después de escuchar la consigna, sus comentarios se abocaron a la figura del maestro, como el que tiene la responsabilidad de crear el interés en el estudiante.

Muchos de los sentimientos que surgieron en el transcurso de la sesión del grupo focal, se pueden percibir nítidamente en la grabación o captar en la transcripción. Algunos de los participantes alzaban la voz o interrumpían al otro para plantear su postura.

a. Maestro que transmite interés por conocer

Las acciones del maestro que fueron comentados: revisaba tareas, tenía autoridad, dominaba el tema y lo transmitía de forma práctica, hacía cosas extras por sus estudiantes, sus comentarios sobre estos aspectos fueron pocos.

> **B21**: Bueno, eso también, yo creo que, tiene mucho que ver que, por ejemplo, luego hay maestros que, revisan, o sea, dejan tarea y son de que siempre la revisan, siempre, siempre, siempre, hacen exámenes y todo, y en cambio hay muchos que dejan tarea, jamás la revisan, entonces, yo creo que, como que le damos más interés, si tenemos una tarea de un maestro que siempre la está revisando y de otro que nunca, como que nunca la revisa, obviamente, como que le vamos a poner más dedicación al que nos va a dar una calificación por lo que estamos haciendo, entonces, como que le damos más interés a las clases, en donde… en donde, pues el maestro, o sea, nos está reportando como vamos y todo eso, a uno que nunca revisa nada, hasta el final nos hace un examen y así.

B13: Conocía del tema, sabía cómo explicarla de manera, planteando de manera práctica, le daba la praxis a la sociología, no llegaba ahí: "laa el estado dice tal cosa lalala", no: "¡muchachos, el estado, imagínense tal cosa!" y lo relacionaba una praxis que encontramos, así que, ese conocimiento, yo al menos lo pude asimilar con ciertas cosas.

B14: A bueno, es que también me hace recordar a la maestra Z, ella a la vez imponía mucha autoridad, ni siquiera podíamos pararnos, pero su clase se me hacía súper interesante, aparte de eso, así como que lo decía como si fuera un chavo, así cuenta, como de una forma muy entendible, eso me agradaba mucho de su clase, aparte me gustaba entrar, mas no, por lo mismo como de que era como… aparte se comportaba así como si fuera chava, pero así leve ¿no? así entendible, o de qué si masticabas chicle, ya te ponía a comprar chicles para todos y nos los aventaba, súper divertido, aparte su clase se me hacía muy interesante, muy dinámica, porque nos paraba a participar, diario nos dejaba tarea, eso sí, las leía, es lo que me agradaba de ella, porque no son de los profesores que dejaba tarea y no las lee, nomás las califica, ella sí las leía y te preguntaba: "oye, esto está mal", si lo tenías mal, si te lo tachaba, y eso sí me gustaba de esa maestra, porque si tiene cierto compromiso con los alumnos, los alumnos nos comprometimos con ella, y pues me gustó su forma de trabajar.

B18: Bueno, esa maestra aparte de ver matemáticas nos hacía muchos trabajos psicológicos, bueno, trabajamos la parte psicológica, así de que, luego nos ponía música para trabajar de hacer exámenes de mate, luego nos ponía música de ópera y para relajarnos, como que ella hacia lo posible para que nosotros no estuviéramos tensos, por lo mismo de que no teníamos las bases para pasar mate, lo hacía como: "relájense, relájense esta materia es para que aprendan, no para que pasen", de hecho ella muchas veces nos dijo que, haz de cuenta que… no sé, no sé cómo explicarlo, pero decía que hay que estar relajado para poder estar bien en los demás aspectos, si tienes problemas en tu casa, y proble…, bueno, y llegas aquí y no entiendes nada, imagínense, se hace una revolución dura y por eso muchas veces no tienes el interés hacia las clases, porque nada más andas pensando, luego a veces lo que te sucede en la casa, afuera del aula, de hecho.

B16: o sea, realmente, hay maestros, como nuestro maestro actual de física, es nuestro tutor, pero nunca, yo nunca había conocido un tutor que se preocupara, de pronto ve alguien que está triste así, (alguien dice: siii y luego rie) y no: "¿qué tienes?, ¿qué te pasa?" ¿no?, pone atención: "¿Qué te pasó aquí?" Realmente es consciente de lo que está haciendo, es gente que está buscando servicio, lo está haciendo bien.

B21: Por ejemplo, un día no entramos a clases, y al día siguiente nos dice: "ustedes porque no entraron" el maestro de física, y todas: "nos fuimos a patinar", y ya nos dijo: "ya por favor, o sea, salgan, vuélense las clases, lo que quieran, pero avísenle a su papás a donde están para

sí les pasa algo, no sé, sepan en donde están, échele mentiras, pero que sepan en donde están". Entonces los maestros hacen esa cercanía (alguien expresa: mmjjee) hacia el estudiante, como que a ti te dan ganas de entrar a su clase, acercarte a él y preguntarle cosas…

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Este tipo de maestro fue el que más ejemplificaron con las experiencias de los jóvenes: no apoyaban en las dudas, dejaban mucha tarea, la forma en que ejercían la disciplina en el aula, el maestro no era explícito en la forma en que evaluaba, lo que provocaba situaciones poco agradables a los estudiantes.

B22: Bueno, a mí en lo personal, en física, igual en la primer física no la pasé, ya cuando fue la… cuando nos volvió a dar clase, pues ya a mí nada más, ya ni siquiera me importaba si iba a aprender algo o no, yo sólo quería pasar con él, y así, bueno mi equipo y yo hicimos, así de todo, para poder pasar, de hecho, nos dijo que hiciéramos un experimento, y nos iba a dar uno punto cinco, porque él que le habíamos hecho estaba muy sencillo y pues que no, entonces se lo entregamos y dijo: "no, éste está muy sencillo, pero quiero que lo expongan en la semana de ciencia". Nos hizo venir en la tarde a exponer, hay como dos horas, o sea, estuvo, muy, muy pesado, y al último que nada más nos dio punto cinco extra, ja, o sea, así fue como, bueno ya, lo que sea pero ya quiero librarme de esta materia. Creo que es lo que le pasa a muchos, que pues ya, ya ni siquiera nos interesa mucho aprender, ya nomás queremos pasar.

B14: Es que ellas, bueno, por lo que me di cuenta, de que ya cuando, de su experiencia pasada de física I, ya reprobadas, NA, ¡di que sí!, ¡no manches! Le echaron un buen de ganas, o sea, yo las veía y ya estaban haciéndolos ejercicios por adelantado, o a la mejor no, no sé, si yo soy una exagerada, o de los experimentos, ¡hicieron un experimento que hasta, siento que traían una caja nuclear ahí! (risas) (alguien dice algo: inaudible) aja, no sé pero padrísimo, la neta y me molestó mucho que cuando fueron a exponer los circuitos, el maestro: "¡no!, ¡está mal!", ¡viejo, viejo maldito! (risas y también los demás ríen) no lo pongan eso (risas de todos) pero es la verdad, ya hasta teníamos miedo de exponer, porque faltaba uno y se lo acababa, y decía: "no, es que está mal, y los circuitos, ¿cómo lo amarraron?" y todavía, o sea y ve.

B19: Este, también porque hemos visto, es que los maestros, nosotros tenemos muchas dudas como estudiantes, pero hay maestros que no, que no las quieren resolver, es como: "¡ay no!, si tú tienes la duda, tú resuélvela", entonces perdemos el interés a estar preguntando, tenemos miedo, tengo duda en tal caso, porque te van a decir: "no porque si a ti te interesa, tú búscalo, no, no tengo tiempo para esto" entonces uno pierde el interés, pierde, y después nos dicen:

"¿por qué no participan?", "¿por qué no hacen la clase más dinámica?", si ellos no se prestan a eso, nosotros no nos vamos a prestar a su (inaudible) y un ejemplo también fue de que en primer semestre nunca tuvimos matemáticas.

B20: Es que yo digo, que sí, se necesitan matemáticas, sí para física, pero que si el maestro nos hubiera explicado bien las fórmulas y como salía el resultado, no se nos hubiera complicado tanto, porque no es tanto de álgebra, no, no (alguien interviene: no súper sencillo) eran fáciles los ejercicios, pero él los hacía difíciles y los exámenes, aun los hacía más difíciles, él llegaba, en el libro siempre había ejemplos, y él llegaba y los escribía tal como estaban en el libro, (alguien dice: aja) así que no servía de nada, y cuando los repasabas, te quedabas con la duda de donde había salido el resultado y no servía de nada, que llegara y diera su clase, porque era lo mismo que venía en el libro.

B16: Bueno, depende también, es lo mismo del maestro, si impone autoridad no es tanto, pero sí el maestro también da pauta, no tiene, ni siquiera él mismo la fortaleza mental de controlar un grupo, pues simplemente se va estar distrayendo cada rato, porque hay clases que el maestro tiene mucha disciplina, va bien preparado, y todos están callados y tratan de ponerle atención…

c. Estudiante con interés por conocer

En cado de los estudiantes que les interesa conocer en el aula, estaba ligado al interés que tiene el joven por lograr las metas que se había propuesto:

B13: En mi caso personal, me he topado con muchas, muchas deficiencias de mis intereses, yo toda la vida he tenido interés por el arte, el dibujo y todo eso, y toda la vida he conocido gente que me dice: "¡no!", detractores que me dicen: "¡no! eso no te va a servir de nada, te va a llevar a la carrera y a todo eso ¿no?, mas sin embargo, he aprendido todos estos años de mi vida que me han enseñado mis padres que no, no pudo hacer cambiar a las personas, me voy a encontrar así como a malditos, diez mil malditos peor que X, en toda mi vida, y nos los voy a cambiar, yo tengo… no puedes cambiar a las personas, si no cambias, si no cambias a ellos, tienes que cambiar tu actitud y seguir, según se aparezca, quien se aparezca, ahorita yo estoy por ingresar a la carrera de diseño industrial, y la carrera de diseño industrial me exige, aparte de los conocimientos que yo estuve aprendiendo que, de arte, de historia, de los mismos de estética y todo, me exige matemáticas y física, pero yo dije: "los maestros, pues me enseñaron mal", pero yo, yo mismo dije: "quiero eso", busqué las maneras de aprender, mis tíos me ayudaron, me dieron libros, me dieron, mi tío es, tiene su maestría en matemáticas, en sistemas, y pues dije: " ah, pues chido, él me ayuda", buscas las maneras de poder alcanzar eso, no pasar, aprender, y de superarte tú mismo, a pesar de todos los que te

interponen en el camino, los detractores, todos los malditos que no te enseñen, que te digan que no sirves para nada, que lo que buscas es un sueño inútil, eh, tú pues, a pesar de ello sigues adelante, es lo que he estado aprendiendo estos dieciocho años de mi vida

B16: Bueno, eh aquí ya, lo que, bueno, lo que aquí hay es una meta a aceptar, el hecho de llegar hasta la universidad, porque ya en la universidad, o sea, es tu sueño dorado, las materias si bien no las pasaste, te faltó motivación lo que sea, pero a fin de cuentas vas a llegar a la universidad, entonces ahí, ya tienes, si como el sueño dorado, entonces ahí, ¡sí! ya existe motivación intrínseca, que ya no tiene que ver con todo lo demás, eh, por ejemplo, así ya, quiero estudiar esto o lo otro, ahí también voy a empezar a sacar factores de donde yo quiera, voy a empezar a sacar las motivaciones extrínsecas de donde sea, para lograr ese sueño que yo tengo, ¿no…

d. Estudiante desinteresado por conocer

A diferencias del punto anterior, en el caso del estudiante que está desinteresado por conocer, los participantes de este grupo focal plantearon que existen diversas causas: la relación con el maestro, la cantidad de actividades que tiene que realizar, problemas familiares, y por último, la indisciplina en el grupo, pues no permite esta circunstancia que pongan atención a lo está enseñando el maestro.

Los participantes encontraron que existen diversas razones por las cuales se genera el *desinterés por conocer* en el aula. Su relación con los maestros viene a ser uno de los factores, otro es la cantidad de actividades que tienen que realizar y que se entreveran con situaciones familiares, y por último, la indisciplina que se produce en el grupo, es lo que no permite que pongan atención a las clases.

B15: …si eres inteligente y si le echas ganas, pero si el maestro no le importa y no te pone atención, tú le pierdes el interés y vas bajando, porque es como: "ay, si no me pela, si no me hace caso, para qué le echo ganas", porque si el maestro no se presta.

B18: Yo creo que una de las razones también, por las que no nos interesamos en las clases (inaudible) que cuando estamos como sobrecargados, por decirlo así, o tenemos demasiadas broncas encima o demasiadas tareas o son muchas materias o cosas así, obviamente no te concentras, ¿no?, yo antes, bueno yo tengo una manía extraña, normal, si tengo clases y de repente estoy nerviosa, pensando en otras cosas empiezo a quitarme el esmalte de las uñas o a mordérmelas, o algo así, ¿no? finalmente después, termino pintándomelas de nuevo, o sea, es como una cuestión que, es cómo, cómo, no, no es tanto la acción pues, sino porqué,

supongo, estoy pensando: "¡al rato tengo que ir a esto a mi casa y mi mamá va a pedir ba,ba,ba!" estoy como pensando sólo en eso, te desconcentras de lo demás, terminas haciendo otras cosas, en lugar de centrarte en tu clase pues, o de poner atención a tu profe.

B14: …y a la maestra es como que la sacan de quicio y ya muchas veces de que hasta puede pasar de que se salga del salón, que ya ni dé bien el tema, porque ya esté molesta, o lo está dando y: "ssshh cállense, ssshh, cállense" o ¿no? ¿la verdad?, y eso pasa mucho, a veces de que también muestres interés, pero muchas acciones externas a ti, hacen que te distraigas, o ya viste que le dio el sape al otro, así nomas de reojo, y ya te estás riendo, ya ni le tomas atención, ya nomás estás volteando a ver que hacen, es como también, ciertas acciones que hacen los compañeros o tú mismo, provocan que se pierda el interés por, ¡no que se pierda!, sino que unn… te distraigas rapidito y ya es como: "¡ya, ya no sé porque saco el cero la maestra de mate!" o "porque saco eso", y no preguntas porque estás distraído, la verdad tienes miedo, aparte de eso, que tienes miedo a participar, bueno, es lo que a veces a mí me pasa, el que por miedo, porque hay gente que par… preguntas y ya se andan burlando de ti, entonces, es como, me quedo callada y le pregunto al compañero, el compañero ni te lo explica bien, te quedaste en cero, repruebas, final y preocupaciones y horrible (se escucha un rumor).

B18: Aunque seamos varias personas y varios grupos por decirlo así, igual aunque algunos no quieran entrar y así como sshh, todo súper bien, generalmente suelen ser ellos los que generan todo, o generan que todos estemos así: "¿qué dijo? ¿de qué hablan?" nos distraemos, o nos enteramos más de lo que ellos hablan… siento en mi opinión, son los que más, (alguien dice: desmadrozos) desmadrozos, por usar esa palabra, son quienes más exigen, ven un profe que no sabe algo. "¡de qué nos dice usted, si no sabe nada!", o sea, "¡de qué se queja si usted!", o sea, está bien, no está mal, pero tampoco como que no nos prestamos, bueno si el profe no nos explica bien, o no sabe tanto, vamos a tratar de echarle ganas o a ver qué onda, para tratar de recibir más de… tratar de entender.

e. Aspectos escolares

Para las situaciones que ocurren en la **escuela**, consideraron los jóvenes como un factor, que maestros no se presentaban a sus clases y tienen horas libres:

B14: Como nos toca tecal y tenemos hora libre a la última, entonces los martes salimos a las doce, (alguien dice: "y jueves") y los demás días a la una y como es de las dos últimas clases y luego sigue ambiental, que a la maestra ni le hacemos caso, ya estamos como así: ya me quiero ir, ya me quiero, ya me quiero ir.

B19: No tuvimos en pocas palabras, nunca llegaba, en primer semestre, matemáticas, porque primer semestre es como la rama de todos los años, lo van a ver los tres años, entonces si no llevamos matemáticas I, hemos sufrido todas las matemáticas, entonces los maestros nos echan la culpa a nosotros, pero, si en primera, bueno si, en parte si tenemos la culpa (se escucha: exigíamos) aja, no exigíamos, pero también los maestros no se prestan, o sea, nunca iban, no nos podíamos quejar o algo, entonces es por eso el problema.

f. Aspectos sociales

Los alumnos comentaron que cuando los adultos obligan a los niños a leer un libro, se produce una aversión en los pequeños hacia el gusto por la lectura:

B16: …por ejemplo, también puede existir una falta de interés en una clase, por ejemplo, se preguntan por qué a la gente no le gusta leer, es porque desde pequeños nos instruyeron a que: "¡te voy a castigar y te voy a leer ese libro!", lo ponen así como algo malo (alguien: mmjj), entonces no lo hacen para que digas: "mira está muy interesante", ¡no! como un castigo. Luego también, junto con mate "ahora me van hacer ochenta ejercicios para mañana", entonces le pierdes el interés, y entonces llegando a niveles más altos, este, aunque en la clase el maestro imponga disciplina, tenga conocimientos, simplemente como que, sin, sin, sin ser consciente, como que te deja de gustar la materia.

Grupo C

En este grupo hubo seis participantes, cinco mujeres y un hombre. Al inicio de la sesión se presentaron las jóvenes y más tarde se incorporó su compañero. Cuando se les dio la consigna, no les quedaba claro que entender por interés por conocer, hasta que se les explicó que se trataba de algunas actitudes de estudiantes que no entregaban tareas, no entraban a clases y otras conductas, inician haciendo una diferenciación entre lo que los maestros ven como desinterés.

Cuando comenzaron a dialogar después de la aclaración, hicieron una diferenciación entre sus propios intereses vocacionales y la necesidad de cursar materias que no están acorde a sus metas. Los comentarios de este grupo focal, se presentan también las cuatro agentes: **maestro, estudiante, escuela** y **familia.**

a. Maestro que transmite interés por conocer

Es aquel que transmite su pasión por conocer aquello que enseña.

C27: Yo también siento que otra cosa que nos transmite interés, bueno, por ejemplo, a mí me gusta la clase cuando veo que al maestro le gusta lo que está diciendo, o sea, te transmite como ese gusto por su materia, o sea, porque se ve que a él le encanta, y puede que no sea tu materia favorita, por ejemplo mate, no es mi materia favorita, pero me encanta como da la clase el maestro, porque a él le gusta mucho, no sé, como que te transmite ese interés, ese gusto que él tiene y, este, pues yo también soy así, muchas veces, pues un, como aquí en prepa muchas materias que, pues que son como una carrera o la base de otra, no sé, como que muchas veces puede ser algo que te guste, y por odiar al maestro y a la materia, nunca te das cuenta que es lo que te gustaba y, no sé, vas a otra donde te caía bien el profe y llegas, y no es lo que tú esperabas o no sé.

C28: Si, yo también pienso que la relación entre los alumnos y el maestro tiene mucho que ver, o sea, la forma en la que cómo, desde que entran ellos y la forma que, eh, se dirigen al escritorio para, para empezar a dar su clase. La forma en que nos vean, es ya como importante y también coincido con, con ella sobre la pasión, por su, por su materia, por su trabajo, eh, porque creo que para transmitir eso, para enseñar de verdad, es importantísimo que a ti te guste lo que tú quieres transmitir, sino pues se queda como: "en el tienes que hacerlo, porque tienes que hacerlo y ya hazlo", o sea, finalmente no, no despiertan en nosotros como esa, esa hambre por saber más, en cambio cuando realmente si les gusta y saben transmitir su pasión, este, como dicen ellas, aunque no te guste dices: "es que de verdad, o sea, tienen razón, de verdad es importante" y entonces es cuando empieza como en nosotros ese, esa inquietud por aprender más, cuando ellos son capaces, Ustedes son capaces de, de mover en nosotros como esa inquietud por aprender.

C26: Entonces, sí influye mucho la manera en que nos instruyan, también depende de nosotros porque si nosotros queremos aprender más siempre vamos a estar buscando, ¿no?, pero sí, la mayoría de las veces, sí necesitamos alguien que nos diga: "oye pues ve por aquí" ¿no? este, "sino, para que no te pierdas tanto, no te confundas tanto, ve por aquí", pero muchas veces no lo hacen, y nos perdemos.

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Los estudiantes expresan varias características para que un maestro no transmitiera interés por su materia, comentaron que sus estrategias para enseñar no eran buenas, un ejemplo que comentan es la cantidad de tarea que dejaba este tipo de maestros y que no la leían, los conocimientos sólo servían para pasar exámenes, no mostraba interés por sus estudiantes y por la materia.

C28: Sí, también, bueno, pienso que también algo importante, este, pues que nosotros no, o sea, nos lo presentan, las clases como algo que aplicamos en nuestra vida en que necesitamos saber por qué, este, tenemos que saberlo para el futuro y así, pero muchas veces. O sea, no, simplemente lo que nos dicen que tenemos que saber, pues, no lo llevamos a la práctica, o sea, no le vemos el lado práctico en nuestra vida, lo vemos como un conocimiento inútil. Eh, porque... No lo sé, a pesar de que llevamos laboratorio de física y de química, y de física y de biología pues, se queda allí y si, o sea, vemos que lo que nos han enseñado, pues, lo confirmamos en el laboratorio, pero no pasa de eso, porque lo que aprendemos aquí muchas no lo aplicamos allá afuera, entonces eso también provoca que sea: pues sí, me lo tengo que aprender para el examen, y paso el examen pero pues, de ahí en fuera se queda en eso, no, realmente no, no lo aprendo para mi vida, entonces no queda en mi persona.

C26…y otro punto importante quizás, muchas veces también es el maestro, ¿no?, de que, no sé, como nos imparta la clase, o como nos dé los temas, o igual, él que tanto nos exija a nosotros. Porque igual, si nosotros, este, vemos que el maestro es así, como de que no, pues nos deja hacer lo que nosotros queramos, o que si no ponemos atención, pues, a veces le da, este, igual, o no se esfuerza el maestro también tanto porque a nosotros nos interese su clase, igual nosotros dejamos de tomarlo en cuenta.

C25: Bueno. Le voy a poner un ejemplo, con una clase que tuvimos en el tercer semestre que fue biología uno, este, la maestra que nos impartió esa clase no tenía mucho interés ¡ella! en darnos la clase a nosotros de una manera agradable, no sé si el grupo no le gustaba, o no se sentía a gusto dándonos clase, pero sin embargo, a mí, que voy para el área de ciencias biológicas y de la salud, me interesa mucho conocer más sobre este tema, porque va a ser, van a ser mis bases, entonces yo necesitaba de donde sacar más información, entonces literalmente mi maestro en ese tercer semestre fue un libro. No tanto la maestra, el hecho de que la maestra no nos impartiera bien su clase, y que a mí no me interesara escuchar como daba ella su clase, porque me confundía más,…

C26: Bueno, es que de hecho sí influye mucho el cómo el maestro nos dé la clase, porque igual nosotros consideramos que hemos tenidos maestros que nos imparten la clase, y que tal vez estén capacitados para darlas, pero no tienen, pues así como que la vocación de impartirnos la clase, o de que, a veces, igual no se ve mucho interés sobre ellos de que nosotros en realidad queramos aprender.

C26: Además, de que algo que no hemos tocado y que también me parece importante, es que también influye mucho las técnicas de enseñanza del maestro, porque muchos se basan en la repetición y la repetición y la repetición, y a veces igual, como comentaban ellas, este, quizá para nosotros no es el mejor método, porque nos fastidiamos de tanto estar haciendo lo

mismo, y cuando a nosotros no nos sirve, porque no se nos queda nada de todas maneras, entonces, igual, este, también puede ser.

C27: Pues yo también, quería decir que, por ejemplo, pues muchos maestros, volviendo a eso de la vocación por enseñar, que, o sea, se la pasan diciéndotelo: "a mí ni me gusta esta materia, yo no sé para qué das esta materia, a mí no me gusta, yo doy no sé qué, pero a mí me pusieron, así es que a ver, vamos a empezar". Entonces, pues como ya de plano: "ni siquiera a ti te gusta, dices, si a él no le gusta por qué a mí me va a interesar"

C23: Yo creo que sí, porque pues, muchas veces también, no sólo es desinterés de los alumnos, sino desinterés de los maestros, que dejan una tarea absurda, como no la van a leer, luego nosotros nos damos cuenta cuando no la leen, o nada más quieren cantidad, y pues, bueno, en mi caso yo sí soy así, de que pues, sí me di cuenta que no lo lee, ni me importa si está bien o mal, mientras esté completo, y este, porque precisamente son clases que no me interesan, o bueno, no me llaman la atención, tal vez por el maestro que también es desinterés de su parte, entonces, como que, si llegas, no sé, copias y pegas o, pues, le pides a algún compañero y pues ni siquiera lo lees.

c. Estudiante con interés por conocer

Son aquellos jóvenes que estaban interesados en conocer porque tenían metas, sabían que les interesa un conocimiento en específico, entendían el tema y tenían pasión:

C25: No tanto la maestra, el hecho de que la maestra no nos impartiera bien su clase, y que a mí no me interesara escuchar como daba ella su clase, porque me confundía más, libros, no quería decir que yo no estuviera interesada en el tema, entonces yo comencé a leer en otros yo aprendía de los libros y pues ese gusto por conocer me llevó a buscar muchas bibliografías y aprendí, o sea, no necesariamente con ayuda del profesor, mi interés por conocer sobre el tema me llevó a buscar alternativas, y a preguntar incluso a otros maestros, incluso formé también equipos con compañeros para estudiar…

C26: ¡Je! Bueno, yo creo que también algo que es importante, o sea, aparte de, bueno, como decía C25 de los intereses, o sea, de que, sí muchas veces dependiendo de lo que nosotros queremos enfocarnos, a veces, la materia sí nos gusta más, claro, nos esforzamos más en la materia, ¿no?, y cuando decimos: "no pues esa materia como que no me va a servir mucho en lo que yo quiero aprender más en mi vida", digamos, no le tomamos tanta importancia, sino que lo hacemos más, porque tenemos que cursar la materia, y …

C28: …aun así seguimos entregando trabajos, pero no creo que sea tanto por desinterés, igual sí muchos pueden decir, no sé, por ejemplo, los que van para áreas que nada que ver no tienen

con matemáticas, lo sé, lo he escuchado muchas veces, de que, así: "ay, para qué hago esta tarea, si eso no me va a servir en mi vida, no lo voy a volver a ver las matemáticas en mi vida, y entonces para qué lo hago" –¿no?- pero pues, de todas maneras son conocimientos, ¿no?, que igual tenemos que adquirir, y que aunque veamos que en este momento, no sirven tanto en nuestra vida, creo que de todas maneras nos ayudan a desarrollar nuestras capacidades, entonces pues también sí depende mucho de la forma y como sea la persona.

C25: Exactamente, lo que nos decía C26. Entonces, si no nos logra transmitir los conocimientos, a nosotros no nos va a interesar, no nos va a interesar de que un maestro se pare en el pizarrón y se pierda en él, sino le estamos ni entendiendo, o sea, creo que el entendimiento del tema, es lo que provoca el verdadero interés de las materias como matemáticas.

d. Estudiante desinteresado por conocer

En el caso de estudiantes que no muestran *interés por conocer* en el aula, presentaron una serie de circunstancias que inciden en que tengan conductas ligadas a este agente, no tiene pasión el estudiante, los maestros malinterpreten comportamientos como si fueran *desinterés por conocer*, la diversidad de estilos de aprendizaje, la relación entre el maestro y el alumno, además que tengan mucha tarea.

C28: Sí, bueno de hecho creo que, no sé, hay un señor, creo que es filósofo de hace mucho tiempo, que dice que mmhh: es que los niños nos tienen que llenar como un vaso de conocimientos, nos tienen que encender como, encender por el fuego de aprender, o sea, yo de nuevo caigo en eso, no de que, sinceramente la mayoría de nosotros viene como con flojera a la escuela, no todos venimos al cien, este, son muy pocos los que realmente tienen la pasión, ya por aprender, entonces, todos venimos así, eh, así como de: "ah las clases de nuevo" y así, y llega el profe…

C23: Este bueno, yo creo que también influye el cómo lo tomen los maestros nuestras actitudes, porque a lo mejor algunas veces pueden malinterpretarse nuestras acciones o algo así, por ejemplo, no sé, cuando está dando una clase, a veces yo miro al suelo o a otro lado, pero estoy escuchando y puedo imaginar lo que el maestro dice, entonces, no sé, a lo mejor algún maestro puede tomarlo como desinterés o, no sé, también cuando no toman en cuenta que tenemos a lo mejor, no sé, problemas o algo así, no sé, que aunque haya pasado algo la noche anterior y que por eso no hayas entregado un trabajo, y que por más que le quieras explicar, te diga que sólo es una excusa, a lo mejor eso también influye en que crean que es desinterés, cuando en realidad puede ser otra cosa.

C27: Bueno, pues yo creo que cuando los maestros dicen que desinterés, es porque pues están distraídos en clase, jugando, platicando o también porque no leemos el tema que nos dejaron o las tareas no se entregan, pero, pues, también considero que, pues, no necesariamente es desinterés de nuestros compañeros o de nosotros, sino que, bueno, he escuchado que cada persona, bueno, hay diferentes formas de aprender, ¿no?, por imágenes, por sonidos, por movimiento, pues cada persona aprende mejor de una manera, entonces hay, hay como que yo siento, que muchas personas que a la mejor, el método de estar escuchando al maestro no es la forma de aprender, entonces, pues se distraen, porque pues no está captando su atención, porque no están entendiendo lo que están diciendo, entonces, pues se distraen…

C25: Sí, yo creo también que es un punto medular en eso, porque la simpatía que haya entre los alumnos y el maestro, es muy importante para que la clase o se desarrolle un interés en ella ¿no?, este, porque a veces este desinterés no es de alumnos en particular sino de todo el grupo, y entonces sí depende de la clase del maestro, la forma en que la dé, y también del interés de la mayoría del grupo.

C25: De hecho, en la materia en que sucede mucho esto, es matemáticas, este, por ejemplo, el semestre pasado teníamos tareas a morir, o sea, todo el semestre no nos veía sin la libreta de matemáticas, haciendo ejercicio, tras ejercicio, tras ejercicio y muchas veces uno dice: ¿Por qué me dejan tanto de los mismos?, si al final de cuentas ni le entendí al primero, no la voy a hacer bien porque no le entendí y tengo que pedirle, al que sí lo sabe hacer, entonces, como no nos alcanza el tiempo para terminarla, muchas veces lo que he observado es que los compañeros: "préstame tus ejercicios", le sacan copia a todos y lo único que hacen es transcribirlos todos.

e. Aspectos escolares

Los estudiantes que participaron en este grupo focal, refirieron situaciones que fueron abordadas por otros grupos focales, como: programas que tienen muchos contenidos y el perfil del profesor. En ambos, los comentarios de los jóvenes eran muy similares; por un lado, plantearon que los programas tienen muchos temas para ser abordados en un semestre; además consideraban la problemática que se presentaba cuando un maestro da clases de una asignatura y tiene la capacidad para enseñar. También agregaron los participantes otros factores a este agente: la escuela homogeniza a todos los estudiantes y la existencia de grupos numerosos:

C23:A la mejor también, muchas veces no llegamos a entender bien el tema por lo largo que son los programas, vamos rápido y, o sea, noo, para abarcar el programa los maestros van

muy rápido y no profundizan, o llegamos a entender bien que es lo que quieren que entendamos, por ejemplo, yo siento que con la de ecología vamos rápido, pero yo no he entendido cuales la unión de todas esas cosas, o sea, como, pues, como que sí según las une, pero nos empieza a hablar como, no sé, muy raro, o sea, a lo mejor que no fueran no tan extensos los programas, pero sí con lo necesario, y ya de, o sea, que tengamos los conocimientos bien fij… firmes, los básicos, y ya de ahí nosotros solos nos encargaríamos en un futuro poder ampliarlos, o sea, pero que tengamos la base bien, aunque fuera menos pero que estuviera, o sea, bien.

C28: Hay profesores que sí, como dicen ellas, llegan y te dicen: "esta materia no sirve para nada y no debería de existir, yo no sé porque les meten esta pendejada" Así nos han dicho –¿no?- Entonces es como de, o sea, digo: "Usted es el que está ahí enfrente dándonos la materia", o sea, ¡qué le pasa de verdad¡ Entonces yo creo que también debería de existir un perfil para ser profesor, que no todos tienen la capacidad de, este, pararse al frente y, pues enseñarnos.

C25: Sí, y uno después lo analiza y se pone a pensar, sí es cierto, esto es tan básico, que cuando lo tuve que aprender no me lo aprendí y yo lo necesitaba, o lo voy a necesitar a futuro. Y creo que también hay que ligar nuestras habilidades y destrezas con los intereses, porque si yo no soy bueno en algo, ni por más que le haga lo voy a hacer bien, o sea, también hay que tomar en cuenta, es por eso que a mí me gustaría que nos explotaran, por decirlo así, más en lo que somos buenos, porque muchas veces uno quiere evolucionar, pero los mismos programas, los mismos maestros, los mismos compañeros te detienen y tú no puedes, este, avanzar, porque no, simplemente el sistema educativo está diseñado para eso, que todos tienen que ir iguales, y a los… a los… a los grandes talentos los están desperdiciando, yo veo muchos compañeros que son buenísimos en matemáticas y no hay quien los explote intelectualmente, […]

C23: aja, analice, pues por lo menos que te preguntes muchas cosas, ¿no?, y entonces, ya ahí tu empiezas a, pues sí, a investigar y no necesariamente a hacer toda una investigación sino a: "¡ah no me había dado cuenta de esto!" y, pero pues igual, o de sociología o cualquier materia, el punto no es que te lo aprendas así, sino que tú lo razones, que pues sí que te enseñen a pensar, y pues como que muchos maestros han perdido eso, y es memoricen porque yo tengo que entregar cuentas a la dirección de sus calificaciones, y pues no sé, si también por parte de la dirección los presionen en algún sentido para que, pues no sé, se enfoquen más en la calificación que en realmente…

C24: Pero yo siento que también ahí no es tanto la culpa de los maestros, porque, bueno, o sea, lo mismo, yo leí más o menos de este tema, a muchos maestros les enseñan a dar clases

a veinticinco alumnos, por ejemplo, llegan a la escuela y hay cincuenta alumnos en un solo salón, o sea, es imposible darle clases a tantas personas, o sea, porque son personas inquietas que necesitan atención individual, o sea, y con un grupo así de ese tamaño, no se puede controlar, entonces, o sea, yo creo que también no es tanto culpa de los maestros, sino también de las autoridades, o sea que, o sea, en ellos recae nuestro desinterés, porque muchas veces también, o sea, ¿qué nos enseñan? nos enseñan para tener una calificación, para que salgamos bien de la prepa, para que entremos en la universidad, y en la última de las cuentas consigamos un buen trabajo. No nos enseñan para que, o sea, aprendamos de la cultura en general, nos enseñan ¿para qué? para que terminemos trabajando, entonces yo creo que es ahí es donde nuestro desinterés recae, porque, o sea, yo le puedo decir que, o sea, yo quiero estudiar medicina, pero quiero saber mucho de filosofía, pero, o sea, lo voy a hacer, a un lado todas esas ganas que tengo de conocer, ¿por qué?, porque para conseguir, bueno, entrar a la universidad, terminar mi carrera y empezar a trabajar, entonces ahí yo creo, creo que también nos están guiando mal, o sea, tanto los maestros, como nuestros papás, como las autoridades.

C27: Yo también, este, quería decir, que bueno, de lo que decía C24, igual nos llenan de conocimientos y todo, pero igual y nada más es memorizar, pero pues muchas materias sí son importantes, y puede que nunca vamos a usar cálculo en nuestra vida, ¿no?, nunca vas a sacar una integral una derivada, bueno, raro el que lo hace no, los ingenieros, pero los que no, a lo mejor no vas a aplicar, pero si es algo que debes de aprender bien y la base porque te ayuda a razonar y a desarrollar otras habilidades, o sea, a lo mejor la escuela no es para llenarte de conocimientos […]

f. Aspectos familiares

Mostraron los participantes, las dificultades que se presentaban a los jóvenes, que por situaciones económicas no podían continuar estudiando, y que no se trataba de falta de *interés por conocer*.

C27: Estoy en una organización… un techo para mi país, hay una comunidad donde trabajamos que se llama La Laborcilla, y pues pocos chavos adolescentes son los que van en la secundaria, la mayoría deja desde la primaria, y pues no es precisamente que sea desinterés, pero pues obviamente ven la necesidad y van a trabajar con sus papás, y no es que no les interese, y pues también, eh, para ir a una copiadora, creo tienen que ir a otra comunidad que se llama El Pozo, que está como a diez minutos, no sé, o sea, y pues no sé si se les hace tarde.

Grupo D

El **Grupo D** tuvo cinco participantes, todas eran mujeres, después de cuarenta minutos se quisieron integrar tres personas más, no se les permitió, pues ya estaba muy avanzada la conversación.

Desde el inicio la dinámica del grupo focal, las participantes consideraron que la forma en que "los maestros" dan su clase, era la causa de que no tuvieran "atracción" hacia la clase. De esta manera abordaron desde el principio una de los agentes, la del **maestro**, también se plantearon cosas en relación a los agentes **estudiante** y **escuela**, respecto a lo social no hicieron ningún comentario.

Algunos sentimientos que surgieron son enojo, desaliento, decepción, preocupación, respeto, impotencia y admiración.

a. Maestro que transmite interés por conocer

Durante la sesión de trabajo, la discusión se vio atravesada por sentimientos que daban fuerza a las experiencias escolares de las jóvenes, también eran acompañadas con posturas de recogimiento, voz tenue y silencios.

La discusión al iniciar, pone en el maestro la responsabilidad de generar el *interés por conocer* en el aula. Para fundamentar este argumento, plantearon las características del maestro que transmite interés por conocer:

> **D32**: Veníamos aquí los sábados de ocho de la mañana a cinco siete de la tarde a veces, todo el día estar sentado nada más escuchando, y luego muy padre que nos está dando, este, K, bueno el doctor K., mis respetos, sus niños que tuvieron clase con el profe saben, pues les preguntas y así (chasquido) Y en cambio, muchos de nosotros no hemos tenido como la suerte de llevar una materia así, porque estábamos viendo, estábamos comparando, ¿no?, que está un chavo del dos que también va entrar, y el profe y de verdad, era una diferencia así, saben mucho…
>
> **D30**: Yo ya terminé mi propedéutico, y pues, mmh, los maestros que tuve, pues sí se me hacen buenos a comparación a los que están aquí, porque sí, como que dominan su tema, lo explican con, con un… de una forma más, así activa, este, que sí hace que te intereses, pero

pues, no todo lo que nos enseñaban, así como que lo sabía. Sí, fue volver a retomar temas y todo, y, pero a final de cuentas, pues sí aprendí algo de mi prope, y sí.

D31: Eso es muy, eso es lo padre de la escuela, la autonomía, eh, que tú te haces responsable, yo sí siempre había cargado con mis papás, ¿no?, o sea, promedios así par… excelentes y todo, según, pero sí cuando entre aquí fue como de: "ah bueno yo me tengo que hacer cargo", pero sí te hacen ser responsable y empiezas a pasar por muchas cosas, y te das cuenta que, pues ya no estás bien como para seguir, este, haciendo cosas, y pues sí, muchos, a muchos maestros me, bueno muy pocos, pero a los que sí se ve que tenían mucho amor por sus cosas que hacían, este, me decían: "no pues tienes que, que seguirle y avanzar con las materias", y hay muchos alumnos problemáticos, problemáticos, este, pues son los que están fuera del salón, entonces uno, pues, no sé, o sea, uno lo ve, pero pues no va a hacer nada.

E -¿Y a qué les llamarías problemáticos?

D31: Problemático desde, no sé, puede que traigan problemas, digo, no, no es necesario saber el problema ¿qué te paso en tu casa?, o no sé, pero sí, es decir: "ah, este, vamo… eh ¿qué haces aquí afuera?, entra, este, ¿qué pasa? te aconsejo que vayas con, con alguien para platicar, o no sé, este, porque por ejemplo yo, yo veo que pueden tener su problema desde niños, entonces yo que trabaja, que llegue a trabajar con niños, este, yo me di cuenta de muchas cosas que me decían, y desde chiquitos suelen ser problemáticos, entonces sí.

b. Maestro que no transmite interés

Plantearon los estudiantes muchas características de un profesor que puede generar el *desinterés por conocer* en el aula: porque no dominaba el tema de su materia, confunden, tenía problemas en sus estrategias de enseñanza y el manejo de la disciplina en el salón de clases, no se interesaba por los alumnos. También trajeron a la discusión los "títulos" que tienen los maestros, que no son otra cosa que los apodos que los estudiantes les han dado a sus maestros.

D29: …ah, y este bueno, en mi opinión, porque me ha tocado de que hay algunos profesores, incluso ahorita en este semestre, en que sí de plano ni ganas dan de entrar a clases, ¿por qué? porque o no organizan bien sus ideas los profes y te revuelven, o igual como decía D30, este, se van a cierta parte del salón y a los demás como que nos ignora, y entonces te quedas: "bueno entonces si me está ignorando el maestro, después para que entro, si no me va a tomar en consideración las participaciones que yo tengo". Igual tener desinterés es porque, o son, no saben desarrollar muy bien su tema, y lo que más nos hacen, son confundirnos, conforme avanza el tema incluir… y cuando, cuando van a ser los parciales y demás, pues no

entendemos bien las cosas. Ah, también el desinterés, puede ser porque o llegan también muy tarde los profesores y dices: "pues bueno, siempre llega tarde entonces ¿a qué entro?", y nos vamos a otros lados.

D30: Este, yo digo que el desinterés que los jóvenes tienen en las aulas de clase, es porque muchas veces los maestros no ponen, eh, la clase muy dinámica, muy, pues atraigan, este, ¿cómo?, la atención de los jóvenes, porque, no sé, siempre andan así, nada más como con ciertos alumnos y a los demás los deja como si no estuvieran en el salón Y entonces, esto ocasiona que los jóvenes, pues no les ocasione, este, esta atracción hacia la clase y se dediquen a hacer otra cosa, no sé, bueno, que no tenga nada que ver con la clase.

D29: Sí igual, por ejemplo, bueno, yo siento que el segundo semestre era donde más teníamos, como, no teníamos muchas clases, había mucho desinterés, porque el profesor, yo faltaba demasiado, por suerte y nunca me fui a final, ¿no?, y así para, para pasar mis asistencias, pero sí fue, fue cuando yo más noté el desinterés, no tanto como por parte mía, sino como por más compañeros que, pues no teníamos el interés de entrar a clases, porque decíamos: "bueno pues, este, siempre lo mismo, este profesor siempre llega tarde, este nunca toma asistencia, o es muy aburrida su clase", entonces, pues nos íbamos y así, y pues bueno, así se da más cuenta uno de que los profesores si te decepcionan cada vez, porque yo, por ejemplo decía: "ay, ya nos va a tocar esta materia", y a mí me emocionaba la idea de saber que íbamos a tener esa materia, y en especial con algún maestro, pero pues ya teniendo la clase, pues te dabas cuenta de que no era lo que tú esperabas, igual y el profesor ya era, estaba ya muy cambiado, mmh su clase seguía igual o así cositas por el estilo, y pues si no, ni ganas daban de entrar a uno. Y luego como estaba diciendo D31, o sea, también es mucha decepción con los profesores por impartir sus materias, o incluso también de la misma prepa, porque aunque si nos dan una base para estudiar cualquier carrera, pues sí faltan muchas cosas, de todas, porque, por ejemplo, yo que voy a odontología casi no sé nada, o sea, ¿qué me han enseñado aquí en la prepa?, entonces igual, tienes que andarle buscando tú por otros lados, pero pues también, o sea, pues en realidad ni siquiera se ven muchos temas aquí en la prepa, igual tengo otras compañeras que van a otras licenciaturas y tampoco no saben nada, porque igual aquí en la UAQ, bueno, en especial aquí en la prepa, no imparten de educación todas las materias que ofrece la misma UAQ, para que tengas como una base de lo que vas a estudiar.

D29: Sí porque una vez surgió un problemita entre la maestra y una compañera, y pues en lugar de que la maestra se lo reservara para platicarlo nada más con la compañera que tuvo problema, ¡ah no! anda diciéndole, un día llegó al salón y nos empezó a contar, y sacó a una

compañera que era amiga de esa chava con la que tenía problema, y la sacó y empezó a (murmullo inaudible) ajá, y empezó a hablar mal de la chava.

D30: O cuando sacó a L. ¿se acuerdan? (inaudible)

D32: Le sacó una foto, así le dijo "tú me estás viendo muy feo" Tú foto para que no…

Varias comentan -Si, una compañera nada más la estaba viendo (Risas) (inaudible) –no puede ser- y llegó y "tú me estás viendo feo"

D33 Y sacó la cámara y sacó la cámara y le tomó una foto y le dijo "ahora tengo pruebas de que me ves feo" Y tú así de: "¿qué?"

D32: Ella no le había hecho nada, nada malo, ajá

D31: Si hay bastantes problemas en el salón.

D30: Si bueno, yo desde que estoy aquí, desde primer semestre yo he visto eso, que los maestros así como que ponen, le dan más, así, importancia a ciertos alumnos, no sé, ya sea porque sí le ponen atención, así, pero como maestros digo que su objetivo debe ser, este, enseñarle a todos, a la mayoría, que en un futuro transmitan los conocimientos a casi todos, no sólo enfocarse en ciertos alumnos, y entonces preguntarse ellos mismos ¿qué pasa? ¿Por qué los otros alumnos mmh que no están así como en ese grupito, este, no ponen interés? Empezar así, como preguntarle a todos, involucrar a todos, y que así se vaya dando la dinámica, y que todos participen y no se sientan excluidos, y pues, este, aprendan y que no hagan así: "ay, nada más estos porque son los que me ponen atención", no pues. También ver por los demás ¿por qué no están poniendo atención? y empezar así, no sé, a poner nuevas dinámicas, preguntarles también ¿por qué? interesarse por ellos y apoyarlos (alguien dice: y hacer cambios).

D29: Ya todos tienen como un título.

D33: Como que ya saben a qué le tiran, ¿no? o lo que te cuentan de otros semestres ya nos decían –no qué el profe X reprueba así a muchísimos así como a la mitad del salón- (murmullos)

D29: Y te van inculcando ese miedo a los profesores, -exacto- yo al menos sí, sí sufrí eso, miedo por los profesores porque te van… (varios comentan: inaudible)

D31: Te ilusiona que te van a llamar Ingeniero o Ingeniera -sí sí sí sí- Licenciada, ay sí.

D29: Eso emociona demasiado a mí al menos me emociona mi autoestima saber que me voy a ganar ese derecho que me llamen por lo que soy.

D31: Vas a tener un título que sí es merecido ¿no? No un título como el que te ponen aquí o por ejemplo no quisiera tener un título en una escuela, y que me dijeran "ahí viene la –no

sé- la Topitos" (Risas) Yo quisiera, no sé, si yo voy a dar clases tendría un título diferente (Risas y murmullos) la Topitos.

E: ¿Qué es la Topis? (Risas)

D32: Ella, es la Topis. Ella.

D31: No bueno ya es que - - ponerle muchos títulos a los maestros "ahí viene la tal o no sé". Los que siempre están como que… (Risas) (Incomprensible)

D30: El apodo del profesor- E -¿El qué? –El apodo- (Risas)

D31 –Porque, bueno, yo por ejemplo, este, soy becaria aquí en el Tecal, entonces sí, si es difícil estar con los chavos, si es como que: "¡Ah! Te pasas sobre tú autoridad", y dices bueno, este, ¿cómo estuvo eso?, entonces por ejemplo yo, yo empecé a tomar una actitud de: "bueno si yo te valgo y pasas mi autoridad pues tú me vas a valer", el problema de eso, fue que hubo más problemas. Entonces las maestras también ya hacían eso: "bueno, tú no le hagas caso, sí tú les vales que te valga a ti", pues yo me quedaba así de: "¿cómo? eres la maestra y pues no dices nada". Entonces sí, yo lo he visto en muchos maestros. Y si se ve que, se van solo a una parte de los que están hasta el frente, estudiosos y dejan a todos los demás hablando. No hacen nada. Como que no prefieren decir nada y lo dejan así de: "bueno, como que ya lo veremos en tu calificación a ver qué pasa" Si, es como, te das cuenta de muchas cosas, y si te decepciona, pero bueno

c. Estudiante con interés por conocer

Comentaron que el interés se va a producir cuando estén en la profesión que eligieron:

D33: Aparte es como bueno, es como te hablan de lo que te interesa y de lo que te gusta, por ejemplo, aquí dices, matemáticas, pero por ejemplo, ya en la universidad, es como de "te voy a hablar de lo que vas a hacer de lo que quieres ser" y entonces te interesa porque dices: "en realidad es lo que me gusta, es lo que me interesa" y es cuando le pones tú parte de lo que tus maestros te explican, y así ya le pones tú mayor interés y también dedicación…

d. Estudiante desinteresado por conocer

Las participantes comentaron, que las características de los estudiantes que por algunas razones no tienen *interés en conocer*, se debía a que no entendían el tema, la dinámica grupal y los tipos de estudiantes que estaban en el grupo.

D29: Ah bueno, por ejemplo, como, bueno regresando a lo que había dicho anteriormente, de que en segundo faltábamos mucho, pues híjoles, ahí se ve, porque incluso igual, los

mismos profesores, ¿cuántos de mis amigos se quedaron, este, en tercer semestre?, en sí, fue por lo mismo de que había algunos profesores que igual, por lo mismo, la forma de dar su clase, es que es en eso, de que o no explica muy bien su clase, entonces se queda uno: "si no entiendo con él, pues no entro y voy y busco ayuda", ¿no?. pero igual si no, si no consigues resolver bien tus dudas, pues igual se van deteniendo y se van atrasando ellos mismos, y pues complicando que, pues ya no pasen los parciales, o no sé, y pues igual lleguen al final, al extempo y van a seguir con la misma duda, y entonces eso ocasiona que, ¿cómo se llama? se retiren, pero también es culpa de los profesores, porque hay algunos profesores que no dan esa posibilidad, de que tú te acerques y les preguntes, porque si tú les preguntas alguna duda que tengas, se enojan, o se molestan, o no te contestan y te dicen: "ay ¿pues qué no pones atención? pues pregunta chécale en tu cuaderno", entonces si te están dando, si te están tratando de esa manera, pues tú ¿qué interés vas a tener en ponerle a esa materia?, igual profesores, no sé, bueno es que según sean, no se esfuerzan también en dar su clase, porque siempre se ha visto, al menos yo lo he notado en estos tres años, que siempre es lo mismo, y lo mismo, y lo mismo, y lo mismo con el profesor, porque nos ha tocado lo que es de repetir profesores y es lo mismo con ellos, o sea, no, porque digas: "ay, bueno ya entramos a otro nuevo semestre, es como que ahora va a ser más divertidos los profesores, ahora van a cambiar un poquito en su forma de de enseñar" y no, y siguen igual, entonces, pues si ocasiona aburrimiento y pues, es lo que ocasiona que algunos, pues se vayan, al menos es lo que yo he notado con mis amigos que se han quedado.

D33: Aparte, por ejemplo, así como decía, que si te acercas a un profesor y no te, o sea, se enoja porque dice: "¿no entiendes mi clase o qué?", y tú vas a buscar así como asesorías en otro lado, no son así como las mismas técnicas, entonces cuando tú resuelves las cosas, como, cuando ya le entendiste igual, y los maestros con los que tienes tus clases se molestan y dicen: "pero así yo no te lo enseñé o por qué lo haces así", entonces también es como variación de los maestros, de que también dan, y tienen así como su técnica de enseñar, y si tú cambias, por ejemplo, de un maestro a otro, y entiendes con otro, pues entonces, como que dice: "no ¿cómo lo haces así?", ¿no?, entonces igual, y también por eso, por ejemplo, muchos así como decían, muchos de nuestros compañeros no entienden así el tema, y entonces por presión: "ya va a entrar", y dicen: "no pues mejor hago mi final y ya", pero pues buscan asesorías, y luego lo que se enseñó en tu clase que no entraste, y luego las asesorías que fuiste no son lo mismo que viene en tu final, y entonces te vas a extemporáneo, y luego te dan otras cosas, y pues es ahí cuando se van perdiendo, y entonces se van quedando…

D31: …bueno, yo pienso que el desinterés en el aula es por, es por el aspecto de convivencia entre los compañeros y el mismo maestro. Entre los compañeros porque, este, por ejemplo no hay mucha, no hay mucho compañerismo, que tiene el objetivo, por ejemplo en una

universidad, que es de si el compañerismo, es ayudarse a sobresalir para estudiar y en ese aspecto yo creo que, que un compañero pues no va y te dice: "ay vamos a entrar a la clase para que sigas", o sea, no, no hay esa unión porque tampoco la hay entre los maestros, y hay mucho desinterés de parte de los maestros que en los, bueno, casi tres años que hemos llevado aquí la mayoría son, en promedio, son la mayoría los que no tienen mucho interés sobre su propia materia, este, no llegan con iniciativa al salón de querer dar clase. Hay ciertos maestros que se siente el corazón que sí, hasta como que te lo contagian, y este, y por ejemplo la mayoría pues tiene desinterés, entonces prefiere irse, prefiere salirse y bueno yo si me he llevado varias decepciones de muchos maestros, y no solamente de los maestros sino de las autoridades…

D29: Porque bueno, ya al momento, hasta la fecha yo no he visto ninguna participación de nuestros tutores a que el grupo se mejore, por ejemplo, en primero y segundo tuvimos la misma tutora, (alguien dice: ella sí), y fue la que sí nos motivo con los psicólogos, con el psicólogo (alguien dice: A.) ajá, ella fue la que nos estuvo ahí impulsando, porque veía que estábamos muy desunidos, y bueno nos funcionó un tiempo hasta que entramos a (alguien dice:¿tercero? Tercero) como a tercero con la maestra M. (alguien dice cuarto, ¿cuarto?, otra voz refiere: fue tercero y cuarto), bueno tercero y cuarto, bueno el chiste fue que tuvimos como año y medio unos psicólogos, en el que ello en mi parecer hubo algunos de ellos, en el que, entre que a diferencia de unirnos nos echaban a pelear más, es lo que yo sentía, entonces te quedas: "bueno, pues si son psicólogos ¿por qué nos echan a pelear en lugar de que nos unan más como grupo?" y pues igual, ahí tenías desinterés de los profe… de los alumnos, porque yo en mí digo: "ay, pues si no me llevo bien con nadie pues a que entro", y así entonces, para no sentirme como sola, así yo en mi rinconcito, luego a veces no entras, o así,…

D29:Y bueno dentro del salón, pues como que alteran el orden que haya, porque pues igual, por ejemplo en nuestro salón no falta la personita que dice algo, y empiezan ¡aahhh! y empiezan a echarle burla, o sea, ¡aahhh! lo mismo de siempre, o así cualquier cosita te andan echando carrilla y demás.

E-¿Y está dando clase el maestro?

D29: ¡Ah sí! Incluso te… (Murmullos incomprensibles)

D33: Si el maestro tampoco dice nada pues lo siguen haciendo con mayor razón.

D31: Fue como esa actitud de: "a mí me vale lo que hagas tú, yo nada más me voy a portar por… éramos muy poquitos los que de verdad, este, hacíamos cosas.

D33: Poníamos atención, y así se veía la división del salón, y él se pasaba para acá y ahí daba la clase, mientras los otros pues estaban dormidos, este, ah, platicando.

D31: Lo peor es que luego los alumnos que están separados empiezan a decirte: "ay, este, que la estudiosa, que tú eres su consentida", o cosas así –¿por qué lo voy a hacer? digo- ahí es donde empieza el problema de convivencia con los compañeros, como que te ven así de: "ay es que tú eres la que empieza a trabajar ahí, entonces yo no (incomprensible) y ya", o sea te, o te empiezan a pedir las tareas o cosas así, bueno (risas)

D30: Yo pienso que pues este problema del desinterés, este, nos perjudica principalmente a nosotros los jóvenes, porque si desde primer semestre empezamos con ese des… desinterés, ya sea porque las clases son aburridas, porque el maestro falta mucho, entonces no estamos adquiriendo todos los conocimientos que deberíamos, y nosotros no nos estamos preparando bien para cuando el momento de egresar de la prepa…

e. Aspectos escolares

Manifestaron las jóvenes que las situaciones que generaban *desinterés por conocer* en las aulas: los maestros faltaban a sus clases y llegaban tarde, aspectos que han aparecido líneas arriba de los comentarios transcritos de las participantes. También refirieron que otra situación que producía desinterés por conocer, es que los estudiantes no asistían a clases amparándose en los artículos del Reglamento de estudiantes.

D31: No, no, no este, no sé, que te… por ejemplo, bueno, la misma coordinadora o las mismas autoridades, siento que nunca salen de su lugar (Risas) como para decir: "bueno ¿por qué no entran a clases? vamos a clase" o por qué hay, veo que sí hay maestros que comparten y empiezan a hablar con los alumnos problemáticos, por lo que yo he visto, este, yo tuve una maestra que empezó a hablar conmigo pues, este, para que yo siguiera, como que no dejara atrás las cosas, eh, sobre todo mis obligaciones, este, pero sí siento que debe de haber como esa idea, al menos en el maestro de intentar hablar con los alumnos.

D33: No tanto acarrearlos sino como apoyarlos.

D29: Sí porque bueno, se entiende (murmullos) ajá se, o sea, en lugar de que, porque aquí en la U en la UAQ y en la prepa nos dan mucha libertad, y muchos lo entienden como libertinaje, entonces pues sí, se ve ahí también la responsabilidad de algunos de los compañeros si no entran, porque también ¡ah estar como en la secundaria!, que a todos, a meternos en nuestro saloncito pues como que no (Risas) no, no estaría bien, pero pues sí, se necesita como de mucho enfoque hacia eso de que, ¿cómo le diré?, de que, de que tengan más cuidado sobre

> eso, sobre tanto la libertad que nos dan, pero pues digo, también siento que por otra parte, está bien porque pues tú te haces responsable, ¿no? de si entras o no (murmullos) Ahí como que nos dan un arma con doble filo para que pruebes tú tu responsabilidad que tienes con tus materias y demás.

Grupo E

En el **Grupo E** estuvieron diez voluntarios, ocho eran mujeres y dos hombres, iniciaron sus participaciones haciendo referencia a las materias del semestre que estaban cursando, consideraron que sería importante que se tomaran materias en los primeros semestres como tronco común, para después seguir en los otros semestres cursando materias que fueran ligadas a la carrera que van a estudiar en profesional.

Estos comentarios llevaron a discutir sobre la postura que tienen como estudiantes de la preparatoria, al plantearla emergieron sentimientos de enojo, fastidio, desaliento, impotencia y respeto. Los agentes que surgieron en este grupo focal fueron el **estudiante,** el **maestro** y la **escuela**.

a. Maestro que transmite interés por conocer

En relación al **maestro**, consideraron que el maestro es el más importante dentro del salón de clases:

> **E40:** pues es que te puede interesar mucho la materia, pero si ves que el maestro como que no sabe o, no sé, bueno, nos pasó con estética, que yo creo que a muchos les interesaba la clase, o se les hacía como de que: "ay, qué padre", no vimos nada de lo que es estética, fue como de puros colores coloridos (risas) y así

> **E42**: Si el maestro despierta nuestro interés en una clase, será más fácil aprender, será más fácil tener una comunicación con él, será más fácil verle sentido a la materia, pero, si en cambio, el maestro no ofrece una comunicación con sus alumnos este, a mí en lo personal se me olvidará muy rápido la identidad del profesor, su materia, y se me hará muy difícil hacerle una pregunta durante la clase, porque incluso hemos conocido maestros que te responden: "mira, es que no me estás planteando muy bien tu pregunta…este….reflexiónala y luego te la contesto", algo así. Y hay maestros que de plano no saben dónde están parados en su clase como….ya sabe, una maestra de estética que tuvimos que de plano nos describía los colores como "coloridos" (ininteligible). El profesor creo que es lo más importante durante las clases.

E39: ¿Con el interés? Pues que ella supo fomentarlo, la maestra, la maestra supo crear ese ambiente, para bueno, no solo a mí, a muchísimos nos interesara, es la maestra, fue excelente la maestra, en ese aspecto, ella hizo que nosotros nos interesáramos en la materia, y cuando la impartía también se prestaba de: "maestra no le entendí", se prestaba de, Usted bueno, de él o incluso, este, si tú llegabas con ella y le decías: "maestra es que en serio no le entiendo", ella iba ahí y te explicaba a ti, personalmente de: "no, se hace así y así", porque yo incluso, ella se prestaba para eso, para que tú te acercaras a ella, a preguntarle, y muchos maestros no lo hacen así, incluso cuando vienes a asesorías dices: "maestro tengo dudas en ¿cómo se hace esto?", incluso haces tú, tu duda específica, y no se presta para decirte: "ah se desarrolla así, y así, y así", no simplemente te empieza a desarrollar algo así, pero quiero que me explique, y no, nunca hacen eso, y esa maestra sí tenía eso, te ayudaba, te fomentaba, fomentaba un interés en su materia, y te decía: no ya (incomprensible) te sentías seguro, porque sí sabias que sabía

b. Maestro que no transmite interés por conocer

A través de las experiencias que han tenido a lo largo de su vida como estudiantes, refieren muchos ejemplos de situaciones que provocaron *el desinterés por conocer* en el aula: el maestro no revisaba tareas, no apoyaba en dudas, las estrategias de enseñanza no eran las adecuadas y en la evaluación no existieron criterios claros.

E39: Bueno, también hay otra cuestión, bueno a mí me pasaba, Yo hacia las tareas, por ejemplo, con los profes que tuvimos historia, eh, nos pedían mínimo cinco cuartillas, cuando mínimo, de ahí en fuera estabas libre de escribir hechas, ¿no? Ah tenías que escribir con letra así, no letra tan grandota y demás, pero para que te esmerabas tú haciendo tu resumen bien, cada uno de los datos, si llegabas a la hora de revisar tu tarea nada más así: "tú la hiciste" y una raya, "tú la hiciste" y una raya. Entonces, casi, casi te plagiabas la tarea de tu compañero y nadie se daba cuenta. Nada más cubrías ese espacio con el profe, no era de llevar tu tarea y así ha pa… y así ha sido sucesivamente, muy pocos han sido los maestros que sí se interesen: "a ver que me trajiste", leer tu tarea y decirte "sabes que en esto y esto estás mal", puede que te moleste que te digan que estás mal ¿no?, pero en cierto modo, creo que aunque te molestes estás aprendiendo ¿no?, bueno, corregir esto, voy a hacerlo mejor la próxima vez, y bueno yo los siento así, porque ahora nos exigen muchísimo (Risas). Ahora así es como de: "has un movimiento que lo haces bien" (Risas) Entonces creo que, pues si se te hace pesado, pero creo que aprendes, y mientras que haces otras tareas, así de na… pues le sigo, el maestro le pone una raya y si tan siquiera así, una raya. Ahí estás, ya estás, ya estás, ya estuvo Entonces creo que para fomentar un interés, y digo de cualquier, de cualquier materia y no precisamente de tus favoritas, yo creo que depende del maestro, como ya E43 le dijo, mate dos, ¡ay! yo

amé mate dos, incluso amaba hacer tarea de mate dos, porque era muy bonita, bueno era muy padre, era así como de "tarea de mate", porque sabías (alguien dice: si como no) te sentías totalmente seguro de ti, y decías: "ay está bien", es más, hasta te, hasta te peleabas por pasar al pizarrón y hacer los ejercicios. Y yo digo: "¡ay guau! mate, mate que padre", pero ya después, otras mates fueron, era llegar al pizarrón, era llegar al matadero, entonces dices: "no" (Risas) mejor bueno al menos ya no sentías (Risas) mate cinco (Risas) que decepción.

E36: Bueno luego también…sí, también, este…algo que también está ocurriendo es que muchos maestros no saben usar así como los aparatos, el cañón o cosas así, y aunque bueno, a mí como que se me facilitaría más aprender por medio de videos o cosas así o exposiciones que uno haga, bueno, eso algunos maestros sí lo aplican, pero otros como que nomás llegan, escriben, escriben, y es así como que, aparte que ni se les entiende lo que escriben, es así como que preguntas y como que se molestan, porque te dicen: "pero, como, no te entiendo", o sea, quieren que tú le respondas con palabras que ellos te explican y pues tú apenas estás formando un (alguien dice: vocabulario) vocabulario para tú, o sea, apenas te estás formando como persona para en un futuro, tú saber hablar como realmente se debe hablar, ¿no? Y tú como que así…no sabes ni qué.

E43-A mí igual en esa materia, o sea, más o menos te da la idea de cómo quiere el trabajo, a veces, y a veces nada más te dice tráeme esto, entonces cuando ya lo llevas, tú con todas las bases, con todo bien estructurado, dice que no, que eso está mal, que así no es, que le hace falta, que no parece un, una investigación de una persona universitaria. Entonces mejoras el trabajo, y te dice que no, que está muy elevado para tu nivel, entonces dices: "no la entiendo", y luego nos enseñó unos proyectos pasados que más o menos los quería así, y los proyectos no eran de preparatoria, o sea, eran de secundaria o de primaria, tenían colores por todos lados, casi en la página, en el número de página tenía un piolín y cosas así, y un buen de cosas así, que dices: "¿cómo?", o sea, ya se lo entregamos todo así de colores como lo pidió, y tampoco le parece, entonces así como que no, no entiendo si, también causa desinterés, que dices nunca de la manera que lo haga, nunca va a decir que está bien (alguien dice: complacencias) Te desinteresa la materia y dices: "¡ay!".

c. Estudiantes desinteresados por conocer

Refirieron los participantes, que se percataron de la importancia de conocer hasta que empezaron a tener sus cursos propedéuticos para acceder a la carrera profesional que habían elegido, esto llevó a considerar que aprendieron de manera memorística, les importó nada más pasar y no conocer, no entendían los temas

E37: Ah ¿yo?, este, bueno yo lo que me di cuenta en economía, es que en mi examen, este, propedéutico sí venía mucho economía, y la verdad no mí, no mí, no me interesa, porque yo decía: "no eso, no va a venir en la facultad, en la facultad en la que yo vaya, voy a ingresar" (E: ¿A dónde vas a ingresar E37?) A derecho entonces yo dije: "no va a venir" entonces, este, también venía mucho filosofía, entonces yo, este, la verdad en filosofía yo no entendía mucho, porque si eran muchos, como filósofos, y mucho, mucho, mucho, este, teoría, y entonces eso como que a mí no me interesa, y en mi examen de derecho venía la mitad de puro filo… de puros filósofos, nada más filósofos, filósofos, filósofos y muy poco, ajá, o sea, yo me quedé así como que no, pues a mí la verdad. A mí como lo planteaba derecho, a mí se me hacía muy interesante, pero ya cuando lo ves bien, como que te das cuenta de cómo que si te gusta, y luego como que no te gusta, por ejemplo, yo ahorita, ya cuando me… en durante mis, mi prope, yo ya le empecé a poner más atención a economía y empezaba yo a hacer mis exámenes, y veía que no me iba bien en mis calificaciones, de hecho el maestro me decía que estaban bien mis preguntas, o sea, yo como los ponía, porque el profe quería en el examen, como él lo ponía, no como nosotros, este, pensábamos más o menos, por ejemplo, con otro maestro que nos dio derecho, ese sí como que me gustaba más, porque era como más lo que tú pensabas, por ejemplo, te hacia una pregunta y tú lo ponías como tú, como tú creías y más, aquí en economía tú tienes que poner básicamente lo que, la definición que él está pidiendo, entonces a mí eso fue lo que se me complicó en esa materia.

E40: Una materia con la otra por ejemplo ahorita en economía, este, tenemos que saber sobre (alguien dice: Historia) historia (alguien dice: Historia tres), historia tres del pueblo, de presidentes de ahorita, lo más reciente. Entonces, te dice el profesor: "ya tienen que saber de esto, cómo se llamó el plan, este, qué fue lo que hizo bla bla bla" y dices: "no pues, o sea, sí me acuerdo que lo transcribí una, una libreta completa sobre, sobre los presidentes pero no me acuerdo de nada, ni siquiera me acuerdo, ni de su nombre, ni de la fecha en la que estuvieron". Entonces ahí se te complica, porque no, porque no solo tienes que ver economía, sino también historia. Se supone que ya lo viste. Entonces, ahí es un ejemplo de que, de que el desinterés causa problemas a futuro.

E34: Pues sí yo también pienso como E39, yo creo que a la mayoría de nosotros no les importa tanto las materias que lleven, si no, mientras que logren exentarlas y tener un certificado, un certificado para poder pues terminar este curso, y bueno yo siento, que sí hay materias que son importantes, pero también estoy a favor de lo que dicen mis compañeros que van a unas carreras que no necesitan ciertas materias, y que no, que no les importan ya en un futuro, que ya no, que ya no las van a necesitar y, o sea, yo lo veo que es más por la necesidad de terminar un período, a, a no hacerlo por, porque te guste, si no que ya es como que porque lo tengo que hacer, pues ya por eso tienes que pasar las materias.

d. Aspectos escolares

Comentaron cuestiones que tienen que ver con la agente de **escuela**, en dos aspectos que consideraban que producía desinterés por conocer en el aula: el perfil del profesor que se hace cargo de la asignatura y tener que cursar asignaturas que no son de su interés para la carrera profesional que han elegido, refirieron que sería importante que se hiciera en los primeros semestres un tronco común, para después tomar materias que estén ligadas a ciertas áreas de conocimiento, ya que en sexto semestre tenían que cursar materias que no tenían que ver con la carrera que van a estudiar.

> **E35**: Creo que, mmm, más que mis intereses, más bien como que, mmm, una, una crí… una crítica, ahorita al sistema que estamos viendo en sexto semestre cosas que, bueno si son de poco interés, porque ahorita más que en ningún otro semestre, ah, es muy importante tener así presentes las cosas para el siguiente semestre, bueno para el siguiente paso que es la Universidad, y por ejemplo, aquí ahorita, estamos aprendiendo otra, o viendo cosas, que no vamos a ver en la Universidad, y eso sí es un poco disgustante, porque deberíamos más bien como en primer y segundo semestre, hacer como un tronco común y después, este, y ya derivarnos cada quien en lo que quiera ser, y no lo estamos haciendo, entonces todos tenemos que aprender parejo, y ya hay cosas que no vamos a ver en la carrera que vamos a elegir. Entonces, por ejemplo a mí me, tengo desinterés, por ejemplo economía, eh mmm, en todas las matemáticas que hubo, que nada más ahorita necesitamos en realidad, o muchos necesitamos nada más, este, probabilidad lo que estamos viendo ahorita, eh, no recuerdo que más fís… bueno no, física, no nada más esas dos ahorita en este semestre, economía si no es de mi interés para nada

> **E42**: Mmh bueno sí, yo apoyo a E35, en lo que ella se refiere a que ya estamos en sexto semestre, nosotros ya tenemos una idea, o ya decidimos por completo lo que queremos hacer más adelante, por tanto también ya descartamos aquello que creemos que ya no nos va a servir, y por ello mismo ponemos un desinterés, y digamos incluso llegar a frustrarnos con una materia que no se nos da, y para la que no nos vamos a preparar en la universidad, pues nos está causando problemas. Pues yo conozco algunos muy inteligentes, muy capaces que, ya tomaron decisiones que le van a servir en mucho en su futuro, pero que sin embargo, por una materia que tienen problemas, porque no se les da, o porque la comunicación con el maestro no funciona, pues terminan frustrados en ella, y creo que eso también causa desinterés.

Grupo F

En el **Grupo F** se invitó a petición de su maestra, a los estudiantes a las 8:10 a.m., veinte minutos antes de que comenzara el grupo focal. Se integró por cuatro mujeres y seis hombres. Al inicio de la sesión se les dio el tiempo de duración, esto los inquietó mucho, reían y se acomodaban.

Los sentimientos que hicieron su aparición fueron la apatía, enfado, enojo, indignación, desaliento, impotencia, respeto, admiración, gusto.

Los comentarios que hicieron los participantes están ligados a los agentes **maestro, estudiante, escuela** y lo **social**.

a. Maestros que transmite interés por conocer

Cuando hablaron del **maestro**, consideraron que era el responsable de crear interés en el salón de clases y el maestro que transmitía interés por conocer es el que apoyaba a sus estudiantes, les explicaba todas las veces que era necesario, además de considerar que en algunas ocasiones, no todos los estudiantes aprenden con el mismo maestro.

> **F50:** Pero igual, así, como hay maestros que son así, también hay maestros buenos, (alguien dice: ah sí) por ejemplo me gustó mucho las clases que tuvimos con Z, a mí se me hizo, bueno a mí, personal, dije: "yo creo", a mí me gustó mucho su clase, me explicó muy bien, y no era, igual y de repente, tal vez y se enojaba y le daba flojera explicar o decía "ay, no quiero explicar" pero lo volvía hacer si tenías una duda…
>
> **F50**: bueno hay que como: "bueno, ay D, bay con su clase", tienen diferente forma de pensar y de ver las cosas, pero yo creo que igual tiene mucha razón F53: está en el maestro hacer la clase.
>
> **F44**: Es que son, bueno, son muchísimos, muchísimos alumnos y un maestro, aparte no todos aprenden al mismo ritmo, unos son más rápidos, otros somos más lentos, unos intermedios, a unos les gusta por su lado estudiar, otros les gusta que el maestro les explique, esto así, esto asa, otros no sé, todos son diferentes, como son muchos, no todos pueden aprender con el mismo maestro.

b. Maestros que generan desinterés por conocer

Surgieron muchos comentarios sobre las características de un maestro que generaba *desinterés por conocer* en el aula: no apoyaba en dudas, sus estrategias de enseñanza no fueron adecuadas para que sus estudiantes entendieran el tema, los conocimientos que impartía, no eran "útiles", no se interesaba por sus estudiantes, mostraba desinterés por la materia y el manejo de la disciplina era autoritario.

> **F48**: Pero luego hay maestros que no tienen paciencia, se desesperan cuando una persona no entiende, bueno no está bien, porque si decidiste trabajar en eso, es porque sabes con quien vas a trabajar y tienes que tener la paciencia adecuada para trabajar con ellos, porque si no, no vas a lograr nada.
>
> **F52**: Hay muchos maestros que luego llegan y se dedican a escribir en el pizarrón (alguien dice: sí) y luego hay mucha gente que no nada más es puro audio o puro visual, sino que es como kinestésicos. Bueno, lo que yo sé, es que la mayoría es kinestésico y es más fácil que aprendas de diferentes maneras, no nada más viendo el pizarrón y todo eso, (varios participan se vuelve incomprensible).
>
> **F50:** es que creo que el problema, yo creo que el problema de aquí, de una escuela pública es que al maestro le vale, o bueno no, al o mejor sí es un problema o lo mejor no, pero al maestro le vale si aprendes o no aprendes, o si entras o no entras,
>
> **F51**: eso le viene valiendo gorro, el recibe su sueldo
>
> **F48**: Luego se enojan, no sé, se enojan, porque están explicando para ellos mismos, están escribiendo de bolada con una letra que no se les entiende, (alguien dice: ay sí) y este, entonces cuando tú les preguntas: "profesor esto", "no se atrase, que luego no entiende por esto, y esto y esto", "pues sí pero no todos somos tan rápidos como usted, la neta no entendemos lo que usted escribe" (interrumpen y hablan varios a la vez, se vuelve incomprensible).
>
> **F44**: Creo que también eso del desinterés, es porque no le vemos ninguna aplicación a lo que estamos aprendiendo, aja, es como que nos explican algo teórico y bueno esto para que nos va a servir, entonces como que lo vemos muy lejano, muy ajeno a nosotros y no nos interesa, o no sabemos cómo aplicarlo a nuestra vida, y por eso no le hacemos caso. (Pequeño silencio). También en mi caso, cuando llego a la clase y estoy muy cansada, muy presionada, me siento mal y no pongo atención, ni me interesa nada, no es tanto el maestro sino uno.
>
> **F47**: Yo siento, que también hay ocasiones que los profesores, ya también, como nosotros nos aburrimos en nuestras clases, hay profesores que llegan aburridos a sus clases, porque

hay profesores que dan desde las siete hasta las dos, dan ocho horas, y ya como a la cuarta hora, ellos ya están bien, se sienten (alguien dice: fastidiados) fastidiados, y ya nada más llegan al siguiente grupo, anotan y anotan, y hacen que se les pase la clase y llegan a la otra hora, y siguen igual.

F53: También son parciales, otra vez aventándole pedrada a Z, (risas) sí, sí, sí (E: que sean parciales) aja, ayer… a los compañeros no los deja entrar si llegan dos minutos tarde, le tocan: "ah, me estás interrumpiendo", y ayer llegó una chava y le dijo: "ah, sí, sí, sí, fue: "me estás interrumpiendo mi clase hay pero buscas y la, la, la" (risas) para ella sí tuvo tiempo para de interrumpir su clase, pero para alguien que estaba en el baño, que estaba comiendo y quiere llegar a la clase, por lo menos, como dicen, a pasa… a que me pasen lista, a que vean que sí fui…

F48: Eso sí es cierto maestra, luego los hombres 10 ó 15 minutos después de la clase, después de la hora y no podemos pasar, y niñas pueden llegar 25 ó 30 minutos después de la hora y las deja pasar, y eso sí es verdad y no creo que sea justo. (Pequeño silencio) Y hay muchos profesores como él…

F50: pero es que maestro de todo, desde, así, el más flojo y desinteresado por sus alumnos, hasta el que (F48: exige de todo) aja, aja, te exige y te pone atención como maestro y el que nada más quiere molestar, o no sé, como, hacer, no sé, así como molestar, no sé (alguien dice: el que piensa que es su única materia) aja, o que piensa que es él, el que manda y él es el que toma la decisión de que repruebes, no por tu desempeño.

c. Estudiantes interesados por conocer

Para este grupo focal, el interés del estudiante está relacionado con su posibilidad de entender el tema:

F44: yo digo más bien que, por ejemplo, eh, que no entiendes, que cuando estás en matemáticas le entiendes súper bien al ejercicio, y quieres pasar al pizarrón para hacerlo (F48: ah sí) y quieres hacer un buen de cosas de esas, o sea, te interesas, cuando te interesas y cuando no, dices: "ya no quiero ver el cuaderno", eso también cuenta que tú le entiendas.

F51: de hecho, te interesan las clases, por, hazte de cuenta quien se desempeña más en esa materia y quien les gusta esas cosas, como por ejemplo, F52 dice: "no, no, me interesan las matemáticas" y como que no le interesan las clases, pero le interesarán otras en las que pone atención, le va bien y todo eso y le interesa como los maestros las explican y las entienden, pero en, bueno, en mi caso, como matemáticas como es lo que más le entiendo, es lo que más hago, este, no me cuesta trabajo, pero las otras materias sino me las explican como dice F52,

cómo, cómo, cómo va el proceso y cómo va todo, no le entiendo y me bloqueo y no (alguien dice: comienza tu desinterés) aja, es ahí donde no le entiendo (alguien dice: y le dejas de poner atención)…

d. Estudiantes desinteresados por conocer

Los participantes expresaron aquellas cosas que consideraban producían *desinterés por conocer* en el salón de clases: que existían de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes en un salón de clases, no entendían el tema que estaba exponiendo el maestro, la importancia que se le daba a pasar las asignaturas sin *interés por conocer*, que los maestros dejaban mucha tarea, la familia no estaba totalmente al pendiente de checar las actividades del estudiante y, desde lo personal, faltaba el interés que se necesita para entrar a clases o poner atención.

F44: Es que es culpa de todos, es culpa de los alumnos, culpa de los maestros y culpa de los papás que no se interesan en sus hijos, que sólo te dicen: "ya hiciste la tarea" y tú: (F51: síiií "sí", (risas) "ah, bueno"(alguien dice: mmje) también eso cuenta mucho que no se interesen por ti, o por ejemplo en mi caso, sino están detrás de mí: "ya hiciste esto, ya hiciste esto", no prendo, así de plano, no estudio.

F45: Yo creo que tiene que ver mucho con lo que dijeron ahorita mis compañeros, de por ejemplo con el A., ya nadie entra porque, bueno, poca gente entra porque, ya casi todos estamos en final y muchas veces venimos más que para aprender, para pasar materia y pues está muy difícil, porque vienes más como a fuerzas que de ganas, vienes más porque, o sea, dices, porque necesitas el certificado de prepa para trabajar, para conseguir un buen trabajo, para entrar a la universidad, y entonces, pues, vienes para pasar la prepa, pero pos vienes, así como… pues… sin ganas de aprender.

F47: es falta, falta de compromiso güey, compromiso verdadero.

F45: aja, eso está muy difícil, porque… porque tienes que dar como mucho esfuerzo para que nosotros pongamos atención y eso.

F52: al final no sabes si estás bien o estás mal (F48: exacto) porque a lo mejor tu entendiste algo, pero no lo hiciste como el maestro lo planteó y te la puso mal y entonces ya no sabes si lo que pusiste está bien.

F48: y lo único que ocasiona es que pase esto, que digamos: "si va a ser así, y va a estar así todo el semestre, ya mejor no entro, entonces me va a mandar a final", y es lo que pasa, mejor

para que entramos, perdemos el interés por el maestro de la materia, porque bueno a lo mejor si nos gusta la materia, bueno a mí sí me gusta la economía, todo eso sí me llama la atención, pero es el maestro es el que hace que la materia no me interese para un carajo, no querer entrar, no querer nada.

e. Aspectos escolares

Expresaron los participantes: la existencia de grupos numerosos, se homogenizaba la enseñanza dejando de lado las diferencias que tenían los estudiantes para aprender, el exceso de trabajo que tuvieron algunos maestros que tenían muchas horas frente a grupo, muchas horas libres marcadas en sus horarios de clase, existió en el último semestre materias que denominaron de "relleno", cargas horarias que fueron rutinarias, todos los días a la misma hora tocaba la misma materia.

F45:Ayer ya llegamos, como que aburridos porque no tuvimos dos horas (varios dicen: aja o a veces hasta tres) a veces hasta tres, solo para una hora, tres horas te da sueño pues te da sueño, te da flojera, llegó a su clase.

F53: …las materias de relleno que no las pusieran, así como, como obligatorias casi, casi, así como en mi caso: ambiental, sé que es una problemática en la actualidad, pero lo que vemos es así como: ¡de qué chingados me va a servir en la vida!, o sea, es una materia, literal: ¡de relleno! Que nomás está para que no tengas más horas libres, mejor acórtale el tiempo de la prepa, de las horas (interrumpen, alguien dice: una hora de estudio) aja, o algo así.

F44: Así cuando en las clases cuando tienes que estar seguido una tras otra (Varios dicen: aja, es incomodidad, aja).

F49: Bueno a mí en secundaria, eh, lo que me gustaba era que todo tiempo cambiábamos de salón, por ejemplo, si terminábamos clase de geografía y nos teníamos que ir a matemáticas y nos cambiábamos de salón, y quieras que no, ese como recorrido como que te relaja, (murmullo) te despierta (risas, alguien dice: viento) así, a mí me gustaba más, era como más, a mí me daba como aire, te levantabas a otra, pero pues igual, no sé, a mí me gustaba más, no está sentado duerme y duerme nada más, ¡en el mismo salón!

F46: Hay veces que estamos en la última clase y nada más estamos aggh… (Murmullos y comentarios: nada más estamos esperando la hora, que acabe, sí que acabe la clase para ya irnos, ya bien fastidiosa la clase).

f. Aspectos sociales

Los jóvenes refirieron la necesidad de mayor inversión financiera en la educación pública:

> **F48**: Incluso también el desinterés se provoca por cómo está la educación en el país, no le dan mucho énfasis a la educación en el país y lo hemos estado viendo, les vale y no se interesan un poco, o como eso podrían implementar, este, un diagnóstico, ya de matemáticas, "bueno, tú no le entiendes, bueno te asignamos un maestro que te tenga más paciencia, que te pueda enseñar más", no que rápido, a pos este ellos no, que el maestro los sueña casi, casi aquí y que ellos sólo los hagan, no, no, no se da la observación, el énfasis necesario a los alumnos para que puedan aprender bien.

> **F44**: Ni los recursos, ni los recursos también bien fea, porque tú ves la escuela bien fea, te aburres o te entristeces, (se ríe) ves tus bancas todas rayadas y dices (risas) que asco, ver la escuela de colorcitos, o ves que tú salón, en mi salón de música teníamos así un buen de cosas, instrumentos, no sólo la flauta, y era de colores y tenía una de cosas, te despertaba el interés.

Grupo G

En el **Grupo G** estuvieron presentes nueve integrantes: ocho hombres y una mujer. Cuando se les leyó la consigna, enseguida plantearon sobre el *desinterés por conocer* tres aspectos: los estudiantes no saben sobre lo importante que es el tema que se está tratando y no le prestan interés; en otras ocasiones el mismo maestro no conoce el tema que trata de explicar, y por último, cuando un estudiante le toca exponer un tema, solo lo hace para obtener calificación.

Los sentimientos que emergieron a lo largo de la discusión son enojo, impotencia, incertidumbre, jovialidad, camaradería, respeto, admiración, tranquilidad, firmeza, solidaridad.

Los temas que se abordaron fueron distribuidos en tres agentes: **maestro**, **estudiante**, **escuela** y **social.**

a. Maestro que transmite interés por conocer

Según los estudiantes el maestro que transmite el interés por conocer:

> **G62**: es que, o sea, también tiene que ver mucho el maestro, porque si al maestro le gusta esa materia, le gusta impartir esa materia, sí, no sé, le gusta mucho las matemáticas, la física o

química, te va a transmitir ese interés, como ese, no sé, te lo va a transmitir, como que vas a tener el mismo interés por, o no sé… y pues pasa en varias clases, o sea, por ejemplo la de filosofía, bueno, en lo personal yo entraba así con un buen de ganas a filosofía y no manches te comparte, o sea, te incluye dentro de su pasión, sientes, o sea (alguien dice: te motiva) te motiva más que nada a estar dentro de la clase, o no sé, por ejemplo, pasa en matemáticas, el maestros es muy bueno y no te la hace difícil, no se basa en el número de examen y todo eso, y dices: "ah, no manches está chido esa clase", o sea, no está pesada, pero también estoy aprendiendo y no siento que pierdo mi tiempo en hacer esto, o sea…

G59: Podría decir, un ejemplo, Tecal, en el semestre anterior nos tocó una maestra N., y ahora, ella era divertida, y así, sí me daba gusto entrar a las prácticas, y a todo, lo hacía didácticamente, sacaba pirinolas, un juego de palitos para ver quien presentaba o no, y así, y ahorita con esta maestra no quiero ni entrar a ninguna práctica ni nada, ni hablarle […]

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Para los estudiantes de este grupo focal, el maestro que no generaba *interés por conocer*, no apoyaba en las dudas que tenían sus estudiantes, no conocía el tema y sus estrategias de enseñanza no fueron tan buenas.

G58: No que está mal los maestros, pues que sí, (murmullos, E: quítate la mano de la boca) sí es muy pesado, o sea, bueno ahí, un maestro, bueno en semestres pasados que: "oiga maestro como se hace esto", "no, pus ahí vele, ahí está en el pizarrón", "no, pero no me puede explicar", "no, ahí vele", (risas) y así como que, bueno, bueno pus, así luego, así a veces son, uno que puede hacer ¿no?

G60: Sí, porque a lo mejor voy a balconear al maestro de física, es que el maestro de física (varios se ríen)… pero por ejemplo, ah estos últimos temas que teníamos que sacar así, varios cosas de gravedad y así, y tenemos una, sí tenemos una compañera (alguien dice: D) así inteligente ¿no?, D, y en eso nos pone un ejercicio del libro y así, y total que lo resuelve y todo, y el maestro se queda así sorprendido, y le empieza a preguntar: "no y como lo sacaste" y todo, y le empieza a explicar mi, mi compañera D y hasta, y él no sabía la verdad, se lo tuvo que explicar ella misma, porque él ni siquiera sabía y después de eso le tuvo que sacar copias a su libreta porque (alguien dice: para darnos clase) él ni sabía.

G57: también que habían de hacer las clases más, como una forma más divertida (G55: más dinámica) aja, más dinámicas, sí, no sé, con material más dinámico y todo, porque luego también, por ejemplo, te ponen hacer así, hacer exposiciones, o así, y tú realmente no dominas el tema ni nada, entonces, es como muy presionante estar diciendo algo que no, no sabes ni

qué, y luego los maestros así como que no, ni te explican ni nada, entonces como que realmente no, te desinteresa y si no entendiste una parte, como que la demás: ¡ay!, por eso también pasa que en los exámenes, ya desde un principio te empieza a ir mal, mal, mal, siempre como, nunca entendiste nada, bueno más, materias como matemáticas, o así física que son más pesadas.

G60: …noo, luego, luego se ve cuando el maestro es apático, por ejemplo, no sé, no estudió su tema, al otro día hace ejercicios y no le salen, como por ejemplo en matemáticas, luego hay unos maestros que librito, nomás lo que marca el librito, no pueden traer, este, este, cosas nuevas o nuevo material y así muchas cosas, se ve, se ve.

c. Estudiante con interés por conocer

Los estudiantes señalaron que se encuentra el interés personal que debe tener cada quien.

G55: podría ser la forma de, de saber la importancia de los temas que se están haciendo, entonces si no sabes para qué, entonces no te interesa

G58: Yo pienso que es por parte de los dos, o sea, hay maestros igual que no saben del tema, pero no hay el compromiso de uno mismo, ¿no?, si uno en verdad quiere aprender, pues debe de esforzarse ¿no?, o sea, hay veces que el alumno se justifica diciendo: "no que es el maestro", no sé, pero si el alumno quiere aprender, debe de esforzarse…

d. Estudiante desinteresado por conocer

En tanto que las características del estudiante que no tuvo el *interés por conocer* en el aula fueron: que le importaba pasar, no conocer, la relación que llevó con algún maestro, la presión de los padres y problemas familiares.

G56: Pues que muchas veces ya no nos importa lo que nos están enseñando, con tal de que nos pongan el seis, pues ya, ya pase, además… je

G61: O porque cuando vas a entrar a la facultad, pues así, pues esa materia no me va a servir para nada, entonces le pierdes interés, porque dices: "sólo quiero pasarla, pero no quiero aprender".

G57: También es algo personal, yo, yo lo digo por mí, yo por ejemplo me comparo en otras veces pasadas, por ejemplo, en la secundaria, me gustaba mucho, aunque no, aunque la materia no me agradara, le echaba muchas ganas y así, me interesaba aprender, entonces

llegabas a otro ámbito, a otra cosa muy diferente como la preparatoria, este, y tan solo tus amistades todas, como que todo tiene que ver, porque como que luego dices, tener problemas, familiares o lo que sea, como que te afecta mucho, para, como que todo el tiempo estás pensando en tus problemas y así, entonces cuando tienes tus clases, como que no, estás completamente en otro mundo, no, no entiendes las cosas, por más fáciles que te las planteen, es como un desinterés, por tus problemas, así como más personal no es tanto que así los maestros no tengan las herramientas para darte la clase correcta, ¿no?, más bien es uno que a veces no sé qué le pasa, bueno, bueno yo digo a veces, no sé qué me pasa a mí que no, yo no era así, porque a veces de plano no me interesan las materias todas en general, por lo completo, antes así, sacaba ocho y casi me ponía a llorar así, no, no, como un ocho, y ahorita saco, ja, entonces, ya es así: "ah, un siete ok", entonces (alguien dice: "X") aja, "ah X".

G59: pues yo no saqué ficha para propedéutico ni nada, así que ando normal, lo único que me pasa es que no aguanto a la única materia de inglés (risas de sus compañeros) no tengo presiones así qué ando normal, no, no entro a inglés, sí, sí entiendo todo lo que hay en el papel, puedo hasta leerlo y lo puedo comprender, pero a la hora que me pregunta ella (*la maestra)*(risas de sus compañero) no tolero ni la voz, me hace una pregunta, y ya, no quiero responder.

G61: sí, suele pasar.

E: ¿Cómo suele pasar? A ver.

G61: pues sí, te tiene harto una persona y la sueñas.

e. Aspectos escolares

Los participantes consideraron que situaciones que producen desinterés es que existieron las llamadas materias de "relleno", cargas horarias rutinarias, que el perfil del maestro no fue el adecuado para que enseñara ciertas asignaturas, el abuso de poder, que los maestros no se presentaran a sus clases y que llegaran tarde.

G59: De que los niños ya saben el tema, por ejemplo, en ecología, unos ya saben lo que está pasando y ya da desinterés, ética ya te lo vienen enseñando desde tu casa para que no hagas nada malo, ese es mi punto de vista, por eso no, no les agarro interés a ninguna de esas, prefiero dormirme cuando ya sé esas cosas. (risas) de hecho…

G60: Este, porque también otra cosa que a lo mejor digo que no está bien, es que en todo el día, estén todas las clases, porque por ejemplo ya sales de mate y ya vas a física, o en tu casa haces lo de mate y después lo de física o al revés, luego te enfocas más en una materia, luego yo digo que estaría bien que un solo día den una materia…

G62: Que no se basen solo en el número, sino también participando, que sea interés, o sea, que despierten el interés, tanto también tiene que influir el maestro, porque hay veces que el maestro no quiere, no quiere dar ni esa clase, o sea, es maestro que tiene que dar lógica y está dando mate, o sea, no tienen interés por esa materia, o sea, no tienen pasión por impartir esa materia, que le guste la materia, entonces como, muy diferente a alguien que te está enseñando filosofía y le gusta la filosofía y te comparte, o sea, te lo transmite y tú te quedas con interés y hasta entras con ganas a sus clases, a otro maestro que nada más quiere ir a dar su clase y que le paguen.

G62: Ni que ellos no faltaran por problemas, a veces faltan los maestros por sus problemas personales y ni siquiera tienen la amabilidad de decir: "pus perdónenme, no va haber estas clases, nos vemos hasta no sé cuándo", o sea, no, nada más es, ya como si nada y… (E: o sea no les avisan) no, llegas bien temprano, y que no va haber clases y tú así queriendo tu camita (risas).

G57: Luego pasa mucho que tenemos una sí, una no y es como hartoso, porque tenemos que esperarnos a la última, ay sí, como que te enfadas, bueno yo me enfado de estar en la escuela, así como de (E: esa discontinuidad también produce) aja, eso fatiga, ya nada más dices: "ay me tengo que esperar para la última, tú dices: "ay, ya me voy", (se ríen todos)…

G56: No te acuerdas que algunos maestros son medio solitarios, que llegas tarde unos cinco minutos o bueno 10, dice: "que no pasas" y luego que ellos llegan tarde, veinte minutos tarde y pueden poner su clase así, tú no me dejaste entrar, pero tú si puedes llegar a la hora que quieres, ¿no?

G57: Eso si es muy hartoso, llegan a la hora que quieran, así sea la media ellos llegan y dan su clase, y así como, entonces tu así como, pa'empezar, te quedas esperarlos, por ejemplo, las primeras que tienes que ir a desayunar o x cosas, te quedas a esperarlos, así como de: "que hago, me voy o me quedo", y de repente llegan, y entonces, como bueno, entonces ya no sabes ni qué hacer, si quedarte o irte, o luego no vienen, bien enfadosos

G55: …si, a fin de cuentas es el abuso de poder (G56: aja) o sea, tienen más poder los vigilantes o cualquier maestro que nosotros, por cualquier problema que llega haber, te llevan a la dirección, y le van a creer más a un vigilante o a un maestro que a ti, siento que son esas las situaciones: "fue lo que pasó, son los hechos y se acabó", pero no, no; o sea, los maestros tienen el poder y eso se aprovechan en la clase porque saben que tú no puedes hacer nada contra ellos, aunque se supone que sí, ¿no?, pero te dejan unos trabajos, te quitan puntos, te, te traen así como dice.. (alguien dice: mangoneando) aja, te traen así mangoneando, porque

pueden, y porque a ti es al que le interesa pasar, total ellos ya están ganando su dinero, entonces es como un abuso de poder, no sé de autoridad

f. Aspectos sociales

Hacen referencia los jóvenes, a la preocupación que tienen de ser aceptados en la carrera donde están haciendo su propedéutico por la gran demanda social que tiene la educación superior, lo que genera mucha presión sobre los jóvenes, pues existe mucha probabilidad de no continuar estudiando un licenciatura.

G57: Porque, por ejemplo, así como que estás en otro mundo, si la clase, pero estás preocupado por tu prope, por el trabajo, porque ahorita es como mucha presión, porque: "si no quedo, si no acabo la prepa, o no acabo la prepa y si quedo o no quedo". Assh, muchas cosas que te quedas así: aigg, "qué voy hacer mis papás y todo". Entonces como que hay mucha, mucha presión y ahorita ya lo único que… bueno lo único que me importa es terminar la prepa y ver lo que voy hacer, ya no andarme preocupando si saco diez en la materia, el chiste es terminar.

Grupo H

El **Grupo H** tuvo la participación de once jóvenes, nueve mujeres y dos hombres, durante la sesión de trabajo se expresaron sus experiencias ligadas con una carga emocional fuerte, los sentimientos de los estudiantes, que surgieron dentro de sus participaciones fueron: admiración, agradecimiento, respeto, impotencia, enojo, preocupación, desaliento.

a. Maestro que transmite interés por conocer

Estos participantes consideraron que los maestros que generan interés, son aquellos que conocen el tema, hacen cosas extras por los alumnos y tienen vocación.

H67: Sí, requiere de tú vocación para realmente saber transmitir lo que has aprendido tú.

H68: Sí, y es que ha habido aquí pocos maestros, aquí en la prepa que de verdad me, pues yo siento que valen mucho la pena, valen, valen, valen mucho, ¿cómo se dice? vale la pena entrar a su clase porque sí te transmiten, este, ese interés por su clase, o aprendes ahí o entras con ellos y aprendes porque aprendes, por ejemplo la maestra Z, ¿no? yo siento que era muy buena maestra (alguien dice: M) L, A también, este, siento que aprendí también mucho matemáticas con ella.

H69: …al reprobar la materia de química uno, tuve que regresar al taller de verano, en el cual conocí a un maestro con el cual estoy eternamente agradecido, porque aparte de que él ya se graduó de lo que yo quiero estudiar, de la rama de química de la que yo quiero estudiar, es un maestro que en verdad amaba, bueno ama su trabajo, porque lo conozco como maestro y como persona, ama su trabajo y al momento de enseñar se mostraba ese amor y esa pasión que tenía por su profesión, entonces creo que eso es muy importante, principalmente porque gracias a él, y gracias a la motivación que él me dio a mí principalmente, fue por lo cual yo he decidido desde ese entonces seguir con lo mismo, estudiar y hacer lo que realmente yo quiero…

H64: Un maestro tiene la capacidad de influir en tu persona, y pienso que esos maestros son los que valen la pena, los que realmente te marcan y hacen que sientas esa pasión por la materia, y hasta tú mismo la puedes estudiar solo. Pero es porque a veces un maestro, o sea, no está ahí solamente para llevar un tema, sino que está ahí porque domina el tema, no por otra cosa, bueno, yo pienso que debería estar ahí por dominar el tema, ¿no?

H69: Bueno, creo que también es importante que los maestros, tengan un cierto conocimiento de que los alumnos no siempre van a estar en la mejor disposición para entender su materia, como por ejemplo me gustaría citar a la maestra J que era una maestra que, eh, no muchos comprenderán o no muchos van a concordar con mi opinión, pero es una maestra que al preocuparse también por la cuestión personal del alumno, y te ayudaba a hacerlo, te ayudaba a hacerlo, en muchas ocasiones yo tuve la fortuna de que a mí me enseñara tres, tres materias, de las cuales siento que no hubiera aprendido con alguna otra maestra, entonces tres materias que los demás a lo mejor no captaban, los demás decían: "no pues es que no explica bien", es que para mí era como un reto tenerla, o sea, ir, ir con su con su forma de enseñanza, con su forma en que uno tiene que aprender; para mí era como un reto, entonces para mí era interesante, y para mí fue una buena ayuda, me ayudó para forjarme y poder aprender sobre esas materias, más allá de las expectativas que todos tenían, entonces creo que eso también es una cuestión que influencia mucho.

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Para este grupo focal hay maestros que no apoyan en dudas y sus estrategias de enseñanza no son las adecuadas.

H63: Ah bueno, yo creo que otra cosa que provoca desinterés o al menos bueno a mi me ha pasado, es no tener confianza, o sea, eh, por ejemplo en el aula, tanto con tus compañeros, o sea, no sentirte bien, no sentirte en confianza, no estar tranquilo y también con los, con algunos maestros, ¿no?, o sea, que no entiendes algo y les preguntas y te contestan tan feo,

tan grose… son tan groseros a veces, que eso hace que ya no hables, no, ya no, o sea, ya no vuelves a preguntar y te vas quedando ¿por qué? por a veces por el miedo porque no, no te genera ninguna confianza estar ahí ni hablar con ellos…

H70: Bueno, es que por ejemplo yo digo, o sea, igual lo que no nos interesa, no sé, es como la historia o las matemáticas, y la otra parte de por qué lo que hace que no nos interesa a veces es, nosotros mismos que no nos gusta las materias o a veces los maestros que no saben cómo impartirlas, que no hacen que nos, que nos llame la atención.

H63:Sí, porque a veces son materias que nosotros creemos que no, que no interesan, o sea, nosotros ya lo creemos, obviamente sabemos que sí, sino, no estarían ahí, ¿no?, pero de por sí, nosotros creemos eso y además muchas veces, igual, los maestros que nos la imparten hacen que la veamos más como: "ay, es que para qué estoy viendo esto", o sea, es que lo que vemos, es cómo, es que no, o sea, nos aburren lo que nos enseñan, sentimos que no va con, o sea, muestran un programa y después estamos viendo cosas que no, entonces eso hace que perdamos interés en esas materias.

H67: Muchos también tienen problemas personales o familiares que tiene el estudiante en sí, puede obligarlo a que en lugar de estar poniendo interés en la clase, que le interese cierta clase, se preocupe por resolver los problemas que tiene en su casa, entonces ese sería otro factor, aunque la verdad creo que el más importante es que muchos de los maestros no saben enseñar, actualmente ya no tienen esa pasión por enseñar, si no por estar simplemente trabajando en algún lugar.

H69: Bueno, yo también estoy en la selección para entrar a la facultad de química en materiales, y bueno, aquí también creo que es donde viene el balanceo entre opiniones entre diferentes puntos de vista, porque, por ejemplo, en el caso de mi compañera, dice que va a estudiar lo mismo, la misma rama que yo, yo diferencio, de que en cuestión, a mí las maestras, no sé, creo que sí tenían conocimiento, pero aquí viene la parte donde sabemos que no, no transmiten conocimiento, yo desde la secundaria había pensado en estudiar química, pero al llegar al primer semestre y al encontrarme con la maestra que nos dio química uno y química dos, fue como: "yo no quiero estudiar esto (Risas) voy a estudiar otra cosa"…

c. Estudiante con interés por conocer

La discusión del grupo se centró en la existencia de estilos de aprendizaje que permiten el aprendizaje de ciertos conocimientos con mayor facilidad, además plantearon, que el *interés por conocer* va ligado a metas vocacionales claras.

H69: …es como también va a caer en cuenta para mis compañeros, no todos son buenos para una cosa, o sea, no todos son buenos para química, entonces si a ti se te da la química y te gusta, es bueno que lo aproveches, así como si a una persona se le da historia, no todos obviamente somos buenos para historia, pero si esa persona se le da y también le gusta estudiarla, es bueno que desarrolle ese potencial principalmente.

H68: Sí, bueno, y decía, este, la verdad, yo cuando estudiaba biología y todo eso me gustaba demasiado, cuando estaba el laboratorio, eh, también biología, bueno, hasta química también, también me gustaba, porque decía: "esto me va a servir", pero de ahí en otras materias, como decía por ejemplo sociología, decía: "no manches, esto no me va a servir de nada, ¿para qué le echo ganas?", por así decirlo, y ya, pero a las materias que de verdad me interesaban que sí las iba a ocupar, esas sí, pues sí les echaba muchas ganas.

H65: Pues vaya, yo también siento que, es depende de lo que te gusta, ¿no?, porque por ejemplo, algunas personas les gustan las ciencias sociales y otras personas les gustan las ciencias exactas, entonces también se definen por eso, o sea, alguien que le gusta, tal vez, no sé, las matemáticas, igual no le va a gustar de la misma forma la psicología, o sea, no va a poner el mismo interés a esa materia, que a su materia que le gusta.

H70 … la falta de interés entre los alumnos, es parte también de nosotros igual de lo que nos interesa, también de los maestros y también con que mentalidad vayas, incluso si te gusta o no la escuela, porque hay veces que no, hay veces que no eres bueno en la escuela y eres bueno en los negocios, y a lo mejor ya desde pequeño te vas al mercado y así y eres un gran comerciante, entonces también creo que eso influye, o sea, que hay personas que son buenas en la escuela y hay unas que no lo sean.

H67: Pues, apoyando la opinión de mis compañeros H68 y H69, siento que no necesitamos de un maestro para aprender, muchas veces si algo te gusta, si algo se te hizo fácil y te interesa, vas a ir a, como quien dice, vas a ir por más de esos conocimientos, porque si ya adquiriste unos y se te hizo fácil, pues ve por los demás, porque si realmente te interesa y te interesó resolver un problema, te puede interesar resolver los demás. Y siempre en el caso de las materias como física o matemáticas van escalonados, entonces si no tienes el de abajo no vas a tener el de arriba, entonces si te interesó el primero vas a poder conseguir el segundo, y así sucesivamente el tercero, el cuarto, entonces no tanto depende de los maestros, sino también del estudiante y de cómo se sienta ante una materia, si siente preparado para seguir resolviendo ese tipo de problemas o no se siente preparado, porque cuando una persona no se siente preparada, entonces se desanima así como de: "que esto no es para mí ¿no?, no le hallo sentido", porque no tiene las bases muchas veces. Y en el caso de H68, así como que no me pareció el hecho de que comentara de que: "está bien pensar", pero muchas veces los

maestros, por ejemplo en tu secundaria, tenían que haberte dado bases en caso de física para que pudieras mínimo tener la noción de que es lo que estabas tú tratando de resolver, y en muchas escuelas la verdad no te las dan, entonces eso es otro problema, que las bases las primeras bases que te tenían que haber dado no te las dieron por tiempo, y cuando intentas resolver un problema futuro no sabes o no tienes las herramientas suficientes para poderlo resolver, y te cuesta más trabajo porque no es que en sí que las cosas sean complicadas, sino que no tienes las herramientas para resolver los problemas así.

H66: O también hay otra cuestión, o sea, por ejemplo hay veces que hay personas que trabajan y estudian, yo tuve la oportunidad de un tiempo trabajar y estudiar en cuarto semestre, y a veces el saber que tienes que ir a trabajar y hacer la tarea te vuelve más responsable, o sea, tienes que acomodar tus tiempos, y pues el tiempo para hacer la tarea, de estar trabajando, no sé, pensar en varias cosas, ¿no? y eso te hace responsable, o sea, recibes un dinero que bueno, yo lo veía así, o sea, doscientos para mí, cien para mi mamá, si puedo, o sea, y ya después deje de trabajar…

H66: Bueno yo siento, que igual el día de mañana podemos salir graduados y todo eso, pero tú vas a ir ahorita en tu camino, aquí vas a ir talachando, así vas a aprender, es cuestión de visión, cuestión de, de saber qué es lo que quieres, y saber que no te vas a conformar con poquito, sino que para ir por eso y más, vas a trabajar duro y vas así verte, porque si desde ahorita empiezan, pues no quiero terminar de taxista, no quiero terminar de en un similar, igual y ese pequeño trabajo en el similar te abre muchas puertas, no puede ser temporal, porque a aprender y tratar, no sé, el chiste es cuestión de visión, de no conformarse y no crearse esa mentalidad de: "ay, voy a terminar así, entonces me voy a otra carrera", sino pues intentarlo, ¿no?, y ya, no sé, trabajar duro y no conformarse, yo siempre digo que no hay que conformarse.

H68: Si, yo también, bueno, estoy de acuerdo en eso porque, este, a veces tú mismo te pones (alguien dice: barreras) barreras, y eso es lo que yo antes me ponía también, porque me decía: "si me va a ir, este, mejor trabajando, que esto que estoy estudiando, hasta, antes voy a hacer menos años en lo que aprendo bien", pero ya viendo esas personas, mmm esas personas que en verdad han sido exitosas, digo: "no manches", esto a veces, hay gente la verdad que si es talentosa y todo eso, pero a veces gente que no es lista, pero que tiene esa mentalidad que quiere superarse o que quiere ser buena en lo que es, en lo que quiere ser, perdón, este, y lo logra más que nada yo siento que a veces es la misma persistencia que tú tienes, eh, para poder lograr tus objetivos, de hecho ahorita yo me puse a estudiar demasiado para el examen de medicina y ahorita me voy a poner para (incomprensible) porque yo quiero entrar, porque sé que yo puedo, bueno todos podemos, pero, este, a veces, eh, (murmullos) no hay gente

que de verdad, este, pues no tiene los mismos motivantes que yo, y sé que eso muchas veces, gente que tiene demasiado potencial pero no lo aprovecha, y ellos mismos se ponen sus barreras, y eso también digo, influencia para que no entres a clases, luego como B, otra vez tomando el tema de mi amigo B, también siento que es demasiado inteligente en matemáticas pero no lo aprovecha, y no sé, yo siento que no tiene los motivantes necesarios para que, para que se interese este en la escuela que bueno yo siento que es bueno en matemáticas.

d. Estudiante desinteresado por conocer

Comentaron los jóvenes la existencia de problemas familiares, relación con el maestro no adecuada, hay quienes no tienen ni pasión, ni interés por conocer; problemas físicos/biológico y encuentran trabajo.

H67: Muchos también tienen problemas personales o familiares que tiene el estudiante en sí, puede obligarlo a que en lugar de estar poniendo interés en la clase, que le interese cierta clase, se preocupe por resolver los problemas que tiene en su casa, entonces ese sería otro factor, aunque la verdad creo que el más importante es que muchos de los maestros no saben enseñar, actualmente ya no tienen esa pasión por enseñar, si no por estar simplemente trabajando en algún lugar.

H69: Pero bueno, creo que no siempre va a ser cuestión de cómo el maestro imparta la clase, eh, también hay otros factores, eh, sociológicamente activos, que puedan afectar el desempeño del estudiante en el aula, el hecho de que no quiera aprender dentro del aula, eh, como podría, bueno como citaba mi compañera G58 hace unos momentos, eh, podemos encontrar, no sé, problemas familiares, problemas personales, eh, cuestiones de un ambiente tenso en el lugar donde se vive, por ejemplo, eh, el compañero mencionaba anteriormente, no sé, la tecnología tiene mucho, mucha importancia, ¿por qué? porque muchas veces abarca mucho tiempo de los jóvenes, lo cual es lo que, lo cual les impide principalmente que quieran aprender ¿por qué? porque su interés está, eh, propiamente en otra otras situaciones y, no sé, hay muchas cuestiones sociológicas que se ven afectadas y que afectan principalmente al joven ¿no?, eh, una razón obviamente clara es el maestro y la materia como ya lo mencionaban mis compañeras anteriormente, pero desde mi punto de vista, desde mi perspectiva creo que también hay otras cosas que influencian, eh, de una forma muy, muy significativa, en la forma de que el joven o los estudiantes queramos aprender, eh, cierto tipos de conocimiento en cualquier nivel escolar.

H71: Pero también eso se puede tomar de otra manera, digo, porque si anteriormente tuviste un maestro que te dejó una mala impresión de alguna materia quieras o no, eso te repercute en el futuro. Si tuviste, no sé, una mala maestra de historia o de ciencias o de lo que sea en, no sé, primaria o secundaria cuando llegas, llegas con esa mentalidad de, a lo mejor (incomprensible)

con la imagen que te dejó tu maestro anterior y si los maestros que tenemos aquí también siguen con, no sé, con el mismo esquema aunque lo cambien, tú sigues con la misma imagen

H67: La verdad es que sí, muchas veces, este, como estudiantes pensábamos: "¿y por qué no hacen así como que cada rama en específico para cada quien lo qué se vaya a dedicar cuando salgan? Pero también, está el problema de que muchos de los compañeros no saben que van a estudiar, entonces el hecho de que ven todo en la preparatoria, la verdad si es muy útil para las personas que no saben que quieren estudiar, porque les sirve como un impulso para saber: "esta carrera me interesó o me interesa esta materia en sí, por ubicar tal carrera y cosas así", pero como tal, muchas veces nos desanimamos también en las clases porque, es como de: "eso no voy a ocupar, tal vez sea como cultura general, pero no me ayuda en la carrera, pero necesito otra cosa algo más que me ayude", porque hay materias que por ejemplo, para los propedéuticos te podrían servir pero no las tenemos dentro de la escuela, porque se abarca más el entorno general, entonces eso también como que te desanima de todas las clases que no, como quien dice, no te ayudan mucho para tu carrera.

H69: Bueno si estoy de acuerdo con lo que menciona mi compañera H63, porque por ejemplo a mí que me encanta la química en primer y segundo semestre, en primer semestre reprobé la materia pero no fue precisamente porque no me gustara y, eh, en parte, una parte es influenciada por el maestro como lo mencionaba, pero otra también es la cuestión como lo decía H63, como era la primer clase y, eh, no sé, yo me dormía tarde, entonces se me hacía imposible, bueno, no era difícil, pero yo no podía llegar a la primer hora ¿por qué? por cuestiones en este caso biológicas, que el cuerpo quería dormir un poco más, entonces ese también es un factor que afecta principalmente al modo que tú quieras aprender, porque bueno, en este caso, mi caso aunque me guste, aunque me haya gustado la materia, este, me vi imposibilitado por otras cuestiones.

H63: Bueno yo quiero también, igual, no sé, pero a veces dicen que también el clima, ¿no?, o sea, influye en cómo te sientas y así, y bueno, yo creo que a veces en esta época que hace tanto calor, o sea, ya a veces en las últimas clases, ya ves a todos como, o sea, ya aunque quieras poner atención, aunque quieras estar ahí ya no se puede, o sea, y a veces somos tantos y tan encerrados que ya es medio imposible, o sea, ya estás como en otra cosa y así aunque no quieras (murmullos) ajá, aunque a veces una materia que te interese y así, o sea, incluso a veces el clima puede afectarte ahí, o sea, dentro del aula.

e. Aspectos escolares

En cuanto a los aspectos escolares los jóvenes consideraron que algo que detonan el *desinterés por conocer* es el perfil del maestro, grupos numerosos y materias de "relleno".

> **H68:** Bueno tal vez eso también influya mucho, pero yo digo, porque hay profesores que de plano de la materia que imparten no saben nada de ella, por así decirlo, que estudiaron para una cosa y dan clases, este, dan clases de otra, por ejemplo ¿cómo quién?, eh, aunque me caiga bien: T, este, era así, es C ¿no?, y nos daba, nos daba lógica, y ya cuando ves un profesor que no sabe lo que está, este, enseñando, es cuando dices: "no manches, ya para que entro a su clase", o que tal si, qué, y no sabes si es cierto lo que, lo que te está explicando, o si sabe en realidad lo que hace, y si tienes una duda tú mismo sabes que él no te va a dar respuesta, eso hace también, luego que de plano no quieras entrar a clases.

> **H71:** Yo voy a estudiar nutrición, y siento que en el plan que tuvimos en toda la prepa, pudieron haber habido materias que nos pudieron haber servido, pero también por, no sé, eh, los maestros, como por ejemplo etimologías grecolatinas del español (incomprensible) pudieron haber servido para algo, pero la verdad nunca supimos de qué se trataba, lo único que nos enseñaron fue a cocinar y a hacer, y a romancear, llegamos a la clase de filosofía con X y nos preguntó: "¿quién les dio etimologías?", yo le dijimos cual, "seguramente nada más aprendieron esto y esto", no pues sí, y nos empezó a decir: "no miren, es que esta carrera bueno esta materia es más que eso" y no sé, diferentes materias que yo pienso que nos pudieron haber servido para otra cosa, pero también, por no haber visto nada de esa materia, como que fue una pérdida de tiempo, como lógica tampoco nunca aprendimos nada de lógica en los dos años, eh, el año que tuvimos los dos semestres ninguno de los dos maestros, fueron maestros diferentes, ninguno supo explicar nada. Entonces son como materias que nos pudieron haber servido para nuestra carrera, y pues nunca vimos nada.

> **H70:** Yo por ejemplo, lo veo mucho en diferentes materias que veo, o sea, como que me da como coraje, por ejemplo incluso en el EXHCOBA son cosas que son bien lógicas, o sea, que ya las pude ver, son cosas tan lógicas que, que dices: "o sea, ¿por qué no capto eso?" pero hay cosas que no nos enseñaron, o sea, en realidad, incluso en filosofía necesitábamos de lógica y no sabíamos nada de lógica, entonces no resolvimos nada de filosofía, también no de filosofía, también veíamos algo de, cómo lo que significaban las palabras de, lo de (alguien dice: etimologías), etimologías, tampoco sabíamos nada, entonces era como desesperante, y eso me hacía que, o sea, tú no sabes de que hablas, entonces no pones atención, o sea, hay veces que te pasa eso, o hay veces que tratas así de, de, de aprender, pero en verdad no tienes bases entonces no, no es como tan fácil para ti, o sea, para ti poder entender esa materia. También es como que es como…

H63: Ya no te interesa, porque dices no le entiendo, ya no sé de que está hablando (incomprensible porque varios intervienen)

H68: Te pierdes ¿No?

-Murmullos incomprensibles, porque vuelven a intervenir varios

H63: Quizás es un mal pensamiento, no debes pensar así, pero muchas veces es frustrante saber que no lo sabes, que nadie te lo enseñó y que ahí te están hablando como si tú ya dominaras eso, y no.

H70: Si y, o sea, y te preguntan y te preguntan y no, y te quedas como… y los maestros dicen es que eso lo debis… lo debiste haber visto en lógica

H63: Aja. Y nos regañan.

H70: Ajá, y nos regañan. Y tú, pero es que, o sea, no nos lo enseñaron, y también obviamente depende de nosotros si queremos aprender, pero incluso al menos llevar el programa o cubrirlo hace que tengamos, o sea, la mínima idea y lleguemos con bases, pero si no, o sea, quedamos primero como tontos, porque en realidad no sabemos, luego quedamos como, o sea, te da coraje, o sea, a mí sí me da como, como coraje, como de no saber algo, como, o sea, yo por ejemplo lo relaciono mucho, con a veces, con una escuela particular, no sé, a veces, ahorita ya no son tan buenas, pero yo les pregunto y saben mucho, y es como: "yo no sé nada y ya voy a salir de la prepa", y o sea, como que eso si no me gusta mucho, y me, como que si me da coraje que no sepamos, y a veces es por los maestros, o sea, que no tuvimos buenas bases y te vas atrasando, y te vas atrasando y ya después no puedes alcanzar el ritmo de las demás personas, o sea, ni de los maestros a veces, o sea, por ejemplo, a mí en mi caso no entendía mate dos al principio, si pero ya después ya no, entonces, ya cuando llegué a los de mate cinco que era prácticamente como si se tratara de lo mismo, yo no sabía y me costó mucho trabajo, entonces era como desesperante también.

H68: Si yo también estoy de acuerdo, porque yo siento que el primer año de preparatoria, este, es casi un repaso de todas las (incomprensible) de todos los años de secundaria, y luego hay cosas que no viste muy bien en tu secundaria, y que de todos modos en la prepa ya sigues sin verlo, y tú sigues con esas dudas y todo esto, y aunque luego busques, este, cosas, no tienes alguien que te sepa ilustrar por así decirlo, por ejemplo yo en, ¿con qué?, no en mate, en mate yo sí en la secu no iba muy bien, pero también hasta que entré aquí, digo gracias a la maestra J, este, pues ya supe, ya más o menos de matemáticas, si no hubiera habido alguien que, si no hubiera habido alguien que me explicara, la verdad ahorita ya llevaría otras materias reprobadas también de matemáticas.

H68. Bueno, también estoy de acuerdo, y también, este, por ejemplo, que tal vez piensas que eso no te va a servir en nada, eh, por algunas materias, por ejemplo cívica y ética, porque luego dices: "no manches, esto ¿para qué me va a ayudar?", entonces es tiempo perdido, mejor lo, mejor estudio (incomprensible) para mi propio estudiar que esta materia, o ecología también, yo siento, siento que esta materia es como qué de relleno, por así decirlo.

H63: Bueno, yo quiero entrar a la normal para preescolar, bueno yo creo que todo, todo es bueno, ¿no?, o sea, bueno, a veces yo, o sea, no tengo interés porque luego me da sueño y así en las clases, pero creo que todo nos va a servir, o sea, para algo, si no por ejemplo en los exámenes de admisión no nos preguntarían de todo a todos, o sea, entonces yo creo que es bueno.

f. Aspectos sociales

El grupo planteó tres aspectos que influyen en el desinterés por conocer: lo económico, la inversión en la educación y la Reforma en la Educación Secundaria.

H68: Yo siento, que algo también que pasa, que a veces dices ¿para qué estudio?, es porque nunca en realidad has conocido gente que ha estudiado, ha terminado sus estudios pero no les va bien económicamente, yo sé que a la mayoría nos importa, bueno a mí sí en verdad me importa también, este, que me vaya bien económicamente, pero también quiero cumplir con otras metas, este, ya siendo médico que sería el altruismo, que es lo que la verdad me importa demasiado, pero siento que algo que desmotiva demasiado, es que nunca he conocido a las personas, alguien que de verdad sea bueno en su trabajo y que sea muy exitoso, por ejemplo, ves a doctores así, trabajando este aunque suena muy feo, en él, ahí en el simi, que dices: "¿para eso voy a estudiar?", este, "¿para eso estoy matándome tanto, para que me vaya, este, peor que alguien que no estudia?" y es lo que desmotiva, yo conocí ahí, trabajaba en el campestre, ahí con los caballos, ahí en los caballos, este, con un tío herrándolos, y había doctores que eran millonarios y decía: "no manches, si él, este, si él pudo, yo sé que yo también puedo, y hasta puedo más", y eso te motiva demasiado, conocer a gente que de verdad sea buena y exitosa en su trabajo, porque a veces te digo, a los mismos papás dicen, no pues para que estudias, si no te va a ir bien, pero es que también luego, este no, luego tus papás, o bueno nunca han conocido gente que de verdad sea, que de verdad sea muy buena en su trabajo y le vaya demasiado bien, yo digo que es lo que desmotiva, yo siento que estaría muy bien que fuera gente que, demasiado exitosa, aunque suene feo, que tuviera, que tenga dinero y todo eso, por ejemplo un doctor, un abogado a las escuelas desde niños, para que digan, yo puede ser, este, yo puedo ser como él, o yo quiero ser como él también, yo digo, hasta en la primaria y en la secundaria, preparatoria, debería haber gente visitando así a las a

los alumnos, y que la verdad les dieran pláticas, este, como les fue y todo eso, porque hay gente que de verdad ahorita es muy rica, y antes no tenía nada, pero echándole ganas ahorita les está yendo muy bien, y eso es a veces lo que le falta, ese tipo de motivación a la gente, más que de los maestros y todo eso, porque, pues no sé, yo siento que eso es lo que a mí me motivó demasiado, de hecho yo, ya no quería yo estudiar en una parte de la prepa, pero ya cuando los conocí, dije… se lo juro ya también, este, ya también quería salirme de la escuela y trabajar, pero dije: "si ellos pueden, yo también, este, yo puedo hasta ser mejor que ellos".

H71: Pues sí, como lo que dice también, lo mismo (incomprensible) por el simi de por mi casa hay un médico cirujano, entonces ves y está ganando, se graduó en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, es un muy buen doctor, está joven vino a Querétaro a buscar trabajo y no consiguió, lo único que consiguió fue en la similares, entonces también te pones a pensar: "cuanto se habrá tardado ese doctor en convertirse en médico cirujano teniendo su cédula, su título y todo", ahorita está trabajando en la simi, hay abogados que están siendo de taxistas, doctores también que he conocido que son taxistas, o sea, la falta de empleo también es como que un factor importante, porque yo quería estudiar medicina, pero después de que conocí este médico cirujano la verdad así, dije: "no para estar así", porque también la competencia en medicina está muy dura, porque hay muchos doctores y pues el campo de trabajo no es muy variado, entonces yo dije: "bueno no estudio medicina, pero hay que estudiar algo con mis gustos, acorde a mis gustos", y pues encontré la carrera de nutrición, y me gustó, la verdad, entonces pues, es lo que estoy viendo, yo también quería estudiar veterinaria pero tampoco aquí en Querétaro no hay mucho campo de trabajo para veterinaria, ni para biólogos, ni, o sea, también es de lo que me gusta, pero ¿en qué voy a trabajar después de eso?, porque falta también campo de trabajo.

H69: Bueno, o sea, no es, con todo respeto, es una forma en que yo le llamo, para no decirle, o sea, es no sé sería tanto como culpables, son factores que alteran o que repercuten sobre esta problemática, mejor dicho, para no caer en falsas interpretaciones, eh, podría estar, y yo lo veo de este lado, también al gobierno ¿por qué? porque sabemos que el gobierno mexicano es, invierte realmente muy poco del PIB en la educación, en la innovación y en todas las cuestiones científicas, o sea, invierte, invierte más en otras cosas que realmente no son tan importantes, ¿por qué? porque no está al paso de muchos otros países que invierten una gran cantidad en educación y son potencias, son potencias mundiales, entonces creo que eso también repercute mucho porque la calidad de la educación aquí en México es realmente mala, y se ve afectada muchas veces porque obviamente no hay inversión, y en otras cosas también se ve afectada por personas que no vale la pena discutir, personas que son, que están al frente de maestros, y que son importantes, pero deben ser un buen ejemplo a seguir, pero que sin embargo, se encargan de hacer disturbios más que preocuparse por la educación de,

eh, princi… básica principalmente, o sea, estamos hablando de primaria y secundaria que son de las más importantes, porque son por las cuales se refleja más que nada en la preparatoria y en la universidad, y es por eso que también viene mucho el fracaso de muchos estudiantes que no logran terminar su preparatoria, y de continuar con su preparación a nivel licenciatura o ingeniería, pienso que principalmente también viene desde ahí el problema.

H67: Yo siento que no solamente es en sí lo que es la inversión a la educación, o sea, es un factor muy importante, demasiado, pero también son las personas que trabajan, este, como para revisar los libros, actualmente, el caso es de que mi mamá es maestra, estaba checando el libro de química que les dan para su materia que está impartiendo, y por ejemplo, yo en lo personal siento que lo básico para química es empezar con la tabla periódica, son los elementos, es como que lo básico lo de la división de química, su tabla periódica y así sucesivamente aumentando como para hacer, este, reacciones molares, todo ese tipo de cosas de química, y en los libros de secundaria la tabla periódica la manejan hasta la mitad del libro, y primero explican todo tipo de reacciones con los diferentes compuestos, y yo me pregunto: "¿cómo quieren que los chavos comprendan el tipo de compuesto que están manejando, si ni siquiera han visto la tabla periódica?" Pues muchas veces arriba, en lo que es, este, los altos mandos, que realizan todo ese tipo de cuestiones, meten a trabajar a cualquier persona, porque es su compañero, es su amigo, aunque no sepa nada sobre este tipo de cuestiones. También lo que me molestó a mí, cuando estaba en secundaria, fue que cambiaran el programa educacional de.. porque antes era un programa más intensivo, más agotador realmente, pero te enseñaban más, o sea, abarcaban más campo, por ejemplo veías química los tres años, matemáticas, eso sí, siempre se me hizo horrible física, los tres años ciencias, los tres años y actualmente es ciencia uno, ciencia dos y ciencia tres, y siento que realmente no abarcas lo que tenías que haber abarcado en todo ese tiempo, entonces ese problema también es como que muy grande dentro de lo que es la enseñanza, porque si ya no tienes tus bases que tenías que, que tenían antes, entonces es como complicado, yo veía cuando mis, mi hermana salió de la secundaria, salió ma… mejor preparada que yo, la verdad, aunque yo, o sea (incomprensible) cosas salía mucho mejor preparada, porque tenían más materias impartidas dentro el programa de secundaría.

Grupo I

El grupo focal se integró por nueve jóvenes, cinco mujeres y cuatro hombres plantearon sus puntos de vista sobre el *desinterés por conocer* en el aula, generando cuatro agentes: **maestro, estudiante, escuela** y **social.**

Los sentimientos que aparecieron a lo largo de la sesión fueron respeto, fastidio, enojo, satisfacción, seguridad.

a. Maestro que transmite interés por conocer

Comentaron los estudiantes que participaron en este grupo focal que los maestros que generan interés dominan cuando dan clases y apoyan a los estudiantes en las dudas que tienen.

> **I80**: Nosotros nos acercamos con quien, por ejemplo con I73, porque es de las personas que si le pides una explicación te lo dice y no se enoja, y vas con el maestro y, ha sí, te lo vuelve a explicar y ya…

> **I74**: Sólo J nos explicaba al principio como salía, esta es la fórmula, y esto sale de, de aquí por esto y por esto, y esto quedó así, él si nos explicaba cómo salía la fórmula, pero fue el único…

b. Maestro que no transmite interés por conocer

Los estudiantes consideraron que estrategias de enseñanza no adecuadas son las que provocan el desinterés por conocer.

> **I75**: ¡Sí!: "tienes 10, ya pasaste", cualquiera lo pasaba, era algo tan tonto, que con la maestra que tenemos, no le entiendo nada, y si le pregunto, aja, si le digo: "maestra no le entiendo"; "ya te di las hojas de pasar", aja… como quiere que lo aprenda si no nos da de su parte

> **I73: …**te lo explica con mucho método, no te explican porque, no te hace razonar, si está esto, simplemente aplicas esto y ya te sale esto, pero no te dice de donde sale, el porqué de las cosas, realmente de donde sale todo, nada más te pone una fórmula y no te dicen de donde sale, luego por eso no aprendemos bien, a parte son muchas cosas las que tienes que aprender, simplemente no las razonas y ya.

> **I74:** En lo que dice I75, yo muchas veces no me quedo a economía, este, uno porque muchas veces, porque quieres ir a comer o porque quieres ir a otro lado, porque tienes dos horas para hacer tus actividades y no me quedo a veces a economía, porque la clase a mí desde el principio no me gustó la forma como enseñaba el maestro, yo dije, a lo mejor es la primera vez que da clases, o lo que sea. Pero para empezar, a mí desde las primeras clases me empezó a caer mal, porque era de qué pegaba en el pizarrón, y sus zapatos a cada rato que caminaba sonaba, traía como un taconcito que lo pegaba y hacia así (hace con los pies la forma en que

el maestro golpeaba el piso con sus tacones) va a llegar a economía, ¡ay! Va a llegar y va a sonar el pizarrón y va a sonar sus zapatos.

M: nada más para ahondar, ¿qué significaría aburrido?

I74: …no me llama la atención, o sea no capta la atención, lo que dice a veces, es como de… es que no, no le veo mucho beneficio a lo que yo quiero hacer, sé que la economía es importante, y está en todo, y lo debo conocer aunque no vaya a estudiar economía, aunque mi ámbito laboral sea otro, pero su forma de tratar de enseñarnos no me parece como la más adecuada o la que nos haga mmhh… o que

I80: Bueno, muchos de los maestros ya conocen como es nuestro grupo, y cuando ya lo conocen, ellos no prestan atención, ellos son así, y como igual pierden ese interés por enseñarnos, hay muchos maestros igual que a otros grupos les exigen más que a nosotros, igual porque nosotros somos así…

I78: …ya está mentalizado cómo comportarse con nosotros, por cómo nos hemos comportado con otros profesores y con las clases anteriores, es de conocimiento que entre los profesores se platican de los grupos, obvio, si entre nosotros platicamos de los profes, porque los profes no van a platicar acerca de los grupos, entonces ya se vienen preparados para lo que les viene, entonces el ambiente en el grupo influye mucho en el humor del profesor, influye de vuelta como nosotros vamos a querer o no aprender

I77: Este, alguna vez hemos tenido profes, en los que… como que mezclan mucho sus cosas personales, con lo que llevan dentro, como sentimentales, así, y que lo llevan aplicar en clase, por ejemplo, una maestra que varias ocasiones nos gritaba muchísimo, es bipolar, eso llevaba a alterarse ella y nosotros, muchas veces como que si nos interesaba un poco la clase, y yo quiero conocer esto, pero llegaba con una cara, o sea voy a llegar a escucharla llorar, gritar, diciéndome cosas y luego estar feliz y luego gritar, eso te desanimaba, nada más entraba a la clase para pasar y olvidarte de esa clase, como que no tienes esa disposición, o sea, porque ya sabes cómo es la maestra contigo….

c. Estudiantes interesados en conocer

Cuando los estudiantes están interesados en conocer tienen valores que los hacen realizar sus actividades como estudiantes sin poner ningún pretexto, ya que al final tendrán recompensas por su esfuerzo.

I74: No creo que sea tanto eso, porque yo desde chiquita, siempre tenía buenas calificaciones y jamás me había saltado una clase ni en la secundaria, ni nada, y aquí, al principio, si fue

como ese como descontrol, para mí no me parece que sea como un factor para que te quedes afuera, porque eso para mí que te hace más responsable, porque tú te haces, este… tu eres el responsable de tus actos, tu sabes que si no entras tiene una consecuencia, que lo que hagas o dejes de hacer va a repercutir en tus calificaciones. Yo en este semestre me he dado la libertad de faltar más, todo eso, porque la verdad digo está bien fácil, todas las materias están como bien fáciles de pasar, la mayoría no pasa lista, entonces es como de… al menos yo como que este semestre me di un descanso, porque yo tengo que entrar a mis clases y mis papás piensan que yo entro a todas mis clases, porque me vengo desde temprano (risas de todos), porque esos son los valores que ellos me han dado, pero no, no creo que eso sea como factor para que a uno no le interese, digo que no voy a sacar malas calificaciones, aun cuando este semestre ha sido el que menos he entrado a mis clases, a mí lo que me preocupaba era subir promedio y yo lo llegué a nueve el semestre pasado, entonces éste, lo único que quiero es mantenerlo para entrar con ese promedio a la universidad y con lo que he hecho, yo creo que es suficiente, y que no me esfuerce más.

I79: Yo creo… (incomprensible) mezclas todo lo demás con la escuela, yo creo que si cada quien hiciéramos lo que tenemos que hacer, no estaría este desinterés, simplemente nosotros tenemos, este, el derecho y la obligación de estudiar, porque no hay nada después, estamos muy chicos, y simplemente mezclas esas cosas sentimentales, porque en lo personal yo sí… si en una clase me distrae de lo sentimental, a mí completamente al revés, yo prefiero entrar a clase para distraerme de todo lo que está fuera de la escuela…

I76: …quien quiere puede, y sí son muchos factores, pero pues esos factores son pretextos, estoy muy de acuerdo con I78, porque, y yo platicando con I77 tengo muchas cosas, bueno ahorita que tengo que hacer, tengo muchos proyectos que todos se me juntaron al mismo tiempo, y a veces llega el momento en que me desespero y yo, I77 lo sabe, porque le platico, tengo este problema, tengo que hacer esto y tengo que hacer acá y todo en un mismo día, pero tú puedes, tú lo demuestras, organízate y vas a ver qué vas a salir adelante y en verdad es así, en verdad cuando uno quiere puede y hasta me sobra tiempo para estar, y por eso hasta vivir y disfrutarlo lo que estoy haciendo, y lo disfruto y lo gozo, y no me quejo, a veces si me estreso muchísimo, pero todo tiene su recompensa, y es lo que tú quieras y vas a poder y lo vas a lograr muy bien.

I74: Yo estoy de acuerdo con I76 que quiere puede, que es el momento de rectificar, empezar a investigar a no poner pretextos y simplemente yo hice esto.

I78: …en realidad mi madre no tuvo tiempo esmerándose en revisar mis tareas, en revisar mis libretas, entonces ella me decía: "tú sabes lo que tienes que hacer en la escuela, tú sabes si lo estás haciendo, y sabes, si no lo estás haciendo, sabes que calificación vas a sacar con

lo que hagas o no lo hagas, entonces en que recae, obviamente que en ti va a recaer una premio o una o un castigo dependiendo de lo que hagas, porque tu única responsabilidad es esto, y no tienes otra cosa que hacer, yo te doy casa, yo te doy comida, yo te doy dinero y si lo necesitas para tus trabajos". Bueno es algo más que salir adelante, yo no presumo de tener buenas calificaciones, porque nunca las he tenido en realidad, no he tenido 5 o seises, he tenido como ochos y nueves, entonces si yo estudiaba era porque yo quería, y si no estudiaba, es porque yo no quería, yo sabía que no quería estudiar, no entonces, es como, es algo propio, la casa te puede decir muchas cosas, tu mamá te puede decir muchas cosas, pero en realidad lo que quieras adoptar es algo tuyo, aparte tu personalidad, y no estamos hablando de algún niño que tiene déficit de atención o algo así, no, y tu personalidad se va forjando con eso, lo que tú quieras hacer de tú vida, si tú quieres ser desinteresado, es lo que tú quieras hacer, si tú quieres ser un huevón que copie toda las tareas, y todos los exámenes, y todos los finales, incluso en el extemporáneo eso es lo que tú vas a querer hacer…

I74: …yo creo que se puede todo, o sea puedes ser popular, puedes trabajar, puedes tener novio, puedes tenerlo todo, si eres organizado, yo creo que es más falta de organización, porque yo el problema que tenía con mi mamá antes, este, en la secundaria cuando empecé a tener novio, y la escuela, y no sé qué, "mamá cuando tu veas que yo baje de calificaciones ahí si me regañas", ahí sí me hubiera gustado tener bajas calificaciones, tenía diez, para mí es una satisfacción, y me ha gustado tener buenas calificaciones, y que se me reconozca, en la secundaria y en la primaria, tanto reconocimiento, ahí sí, buen promedio, y charala, por lo menos a mí, ha sido una satisfacción, para mí, y veo que eso les hace bien a mis papás y bueno así voy a seguir, entonces, no creo, que no puedas hacer todo a la vez, porque no creo que me sienta yo como una super recha, ni tampoco popular, porque no lo soy, pero sí puedes tener tiempo. En la secundaria yo conocí muchas personas, y tenía tiempo para hablarles a mis amigos, para trabajar, porque también trabajaba, y para mi novio, si te organizabas, tenías tiempo para hacer todas las cosas, todas las actividades…

d. Estudiantes sin interés en conocer

Los estudiantes comentaron que cuando no hay interés por conocer es porque importa pasar no conocer, la dinámica grupal también influye y existen diversos tipos de estudiantes.

I75: yo considero que es la flojera

E: ¿a qué le llamarías flojera I75?

I75: Al decir, ehmm, hoy no entro a la clase, igual no pasa nada, mañana entro.

I75: Yo no entrado a clases, porque me voy a desayunar, o me quedo platicando, este, a veces me voy temprano a mi casa, pero porque digo, ¡ay! porque digo: "son las doce, y este, a esa hora tengo hora libre y no me quedo a economía de una a dos, mejor me voy a mi casa", y así, y este, igual y no pasa nada, la flojera de decir, oye tienes que quedarte no es tu obligación, y así…

I80: yo creo que es puro pretexto, la neta, porque se supone que eso vienes a trabajar, se supone que es lo que tienen que enseñar, pero, o es puro pretexto de nosotros el decir: ¡ah! no me gusta su clase por esto, ¡ah! por aquello. Cuando en realidad no queremos entrar porque se nos hace más divertido…

I78: yo siento igual, que más, más que lo que hay dentro del salón, es más lo que hay dentro de nosotros, que es lo que viene desde casa, es la educación que tú tienes de querer decidir, de querer decidir si entras o no, la realidad es así, si la clase es aburrida es lo que tienes que llegar hacer, entrar a la clase, no tenemos otra obligación, muchos estudiantes que trabajamos, hay otros que no, pero la mayoría… pero la realidad no tienen otra cosa más que hacer, más que estudiar.

I80: a mí me gusta la clase de economía y aun así no entro.

E: ¿aun así no entras?

I80: Porque aunque pase lista, aun así voy… no me va a reprobar.

I78: Si, porque en realidad, los temas de economía son de interés, más… a mí me interesa como para lo que voy a estudiar, entonces, la verdad me interesa poco, porque los temas si son de mi interés, la verdad no son malos temas, no son malos, pero la clase es un poco tediosa, igual no entro.

I73: yo creo desde el principio del semestre vemos como a los maestros, les agarramos la talla, a que tan estrictos o como dan su clase, yo creo entonces que al final nos confiamos, simplemente vemos como es el maestro y como que nos esforzamos lo suficiente para pasar, por… aparte las clases no nos las hace interesantes como que… la verdad son aburridas… (Se rié)

I77: Más que nada, es como pasar, ya conoces, ya conoces a cada profe, y ya sabes cómo le puedes hacer, aquí si entro y hago los trabajos, o hago las tareas y estudio, o así como va a obrar el profesor, pues este, ya como que ya sabes, cómo va a reaccionar el profesor, hora si nada más quieres pasarla o tener una buena calificación**.**

I78: …si, se ve en los exámenes finales, se ha visto en los exámenes extemporáneos, como la gente pasa, esperándose al final del extemporáneo, convenciéndolo con verbo, con llanto

o convenciéndolo con pomo, con mota, o con pases para el table dance, no me ha pasado lo he escuchado. Es cómodo no ser un profesor no ético, porque no te cuesta nada no enseñar y al final pasarlos y no llevarte entre las patas ninguna NA, porque al alumno se le ocurrió decirte: "no me repruebe"… y debiera ser una parte mutua, debiera ser una dualidad, una responsabilidad ética del profesor que ya es mayor de edad, que le enseñaron códigos ontológicos de su carrera, valores de la familia, valores de la familia que seguramente ya formó después, con su esposa, que los valores que ella trae, con los hijos que ellos fueron aprendiendo y la otra parte que semos nosotros…

I72: Yo creo que tienen que ver mucho los amigos, no sé, el hecho de que no te vean como un matado, o como un rechazado, o salir a fiestas, de cosas por el estilo, yo creo también, o también de estar facebook, o estar en internet, estar en youtube, de saber sobre eso, prefieres estar en otras cosas que en la escuela, porque te pueden decir rechazado social, no sé cómo muy rechazado…

I74: Pero es que, por ejemplo, cuando tuvimos a Z, es super exigente y con nosotros se portó leve, yo digo que fue la desmotivación del grupo, porque él desde el principio nos dijo: "necesito dos libretas, una libreta de apuntes y una libreta de tareas", y que nos iba a dejar tareas para la clase, al principio nos dejaba diario tareas y era para el otro día, nos iba a dejar una tarea en hojas para antes del parcial, era un buen de ejercicios, más aparte, nos había dicho que en una libreta especial nos iba a poner tareas, y que esa la recogía al final del semestre, pero como fue viendo el desempeño del grupo, como que él también se desmotivó, porque al principio sí era eficiente, en el primer examen lo pasamos dos personas, y él nos dio chance a los demás, si no, "pues si nos les conviene el examen, pues hagan estas tareas y son puntos más", este, "para que puedan tener, para que tengan oportunidad de hacer el siguiente examen", y casi nadie lo hizo, y yo he visto como es en otros grupos, en quinto semestre, yo quería que nos volviera a dar, porque me gusta su forma de enseñar y yo sé cálculo, y les dio al uno, su forma de enseñar no tiene comparación, al uno les dejaba un buen de tareas, así como nos había dicho a nosotros antes, les dejaba un buen de tareas y trabajos, todo, y este, y al final ellos aprendieron un buen de cálculo, que nosotros en cambio, yo me considero que sé nada, porque el profe que nos tocó, nos ponía funciones con nombres, saquen el nombre de María que es igual a tres… da informática, no sé qué relación tiene una persona que dé informática, que dé cálculo.

I74: Otro factor yo creo que, ya hablando de antes es la situación emocional, o sea como vienes tú a la escuela, porque si vienes con las ganas de entrar y todo eso, no faltas, y así, yo me proponía no voy a faltar a ninguna y pues no lo hacía, pero si llegaba a faltar era por ir a comer, pero hay veces que no tienes ganas de estar en la clase, o sea, por más que sabes que

esa materia, es super exigente y si faltas te va ir mal, si sabes que si faltas ese día no le vas a entender al siguiente, porque es mate con N, porque no puedes faltar con N., pero ese no te sientes bien emocionalmente, no puedes, al menos yo veo que es un factor en lo emocional, por lo cual semestres anteriores yo no entraba a las clases, por mi relación, este, emocional con otras personas, porque yo no me sentía bien, entonces no podía estar en la clase, si igual si iba estar llorando o no iba estar poniendo atención, yo prefería entonces salirme y tratar de calmarme para estar bien en otra clase.

I79: Yo creo (inentendible) mezclas todo lo demás con la escuela, yo creo que si cada quien hiciéramos lo que tenemos que hacer, no estaría este desinterés, simplemente nosotros tenemos, este, el derecho y la obligación de estudiar, porque no hay nada después, estamos muy chicos, y simplemente mezclas esas cosas sentimentales, porque en lo personal yo sí… si en una clase me distrae de lo sentimental, a mí completamente al revés, yo prefiero entrar a clase para distraerme de todo lo que está fuera de la escuela, bueno pues, para mí sería, como dice I80, son simplemente proyectos que trai, simplemente como educación.

I75: …si desde tu casa no te dicen, a lo mejor tú lo piensas y dices: "ah sí, lo voy hacer", y mañana, y mañana y mañana. Y aquí en la prepa yo conozco gente que sí, aunque sus papás no les digan, ellos sí estudian y sí lo hacen. Yo conozco a uno que sí, uno que es muy estudioso, y nunca ve a su mamá en todo el día, pero sí trata de aplicarse muchísimo en la escuela, está estudiando para el EXHCOBA y para el de la UNAM, y yo digo: "porque no puedo ser yo así". A lo mejor desde mi casa no me lo dijeron, o yo no tengo el interés por lo mismo que en mi casa mis hermanitos son bien flojos y tengo que ser la maestra de divisiones.

e. Aspectos escolares

Cuando los jóvenes tocaron los temas escolares plantearon como problemas generadores de *desinterés por conocer* a las horas libres, ausentismo de profesores y el perfil del maestro.

I74: Lo malo fue eso, que nos dejaron, para empezar que nos dejaron la hora libre de doce a una, o sea ya nada más nos queda, ya nada más te quedas a la última y luego en mi caso digo ¡ay! ¡es economía!, o sea, por la clase que nos tocó al último, por el profe que nos tocó al último y más aparte sumándole que una hora antes no tenemos clase, entonces sí… y al menos le intentamos decir, que si nos la podía recorrer una hora antes, pero nos dijo que no, que porque ya había arreglado en su trabajo esa hora y que tenía otras cosas que hacer, y así, entonces a mí se me haría más conveniente que en sexto, si te van a dar una hora libre o no tienes una materia, que todos salieran a la una, qué necesidad hay, qué necesidad hay que se intercalen las horas.

Varios: que todos salieran a la una o que todos entraran a las ocho.

I76: Pues también, bueno estoy de acuerdo con I79, pues comparando este semestre con los anteriores, si bueno, con anteriores como segundo semestre, no sé, tercero o cuarto tenía un poco de interés para entrar a clases o subir mi promedio por no tener talleres, bueno, son experiencias que me hacen darme cuenta que tengo que echarle más ganas para no atrasarme, para no perder mis vacaciones. Bueno sí, comparando semestres con este, en verdad este semestre se me hace de mucha flojera, porque hay días que sólo tenemos como tres clases, dos tres clases, las dos primeras, y hasta la última tenemos la tercer clase, y es tan tedioso quedarte siempre en la escuela sin hacer nada, porque llega un momento, en que estamos platicando, ya me quiero ir a mi casa, estar aquí en la preparatoria, pues que flojera, ya quiero entrar a la universidad, porque ahí sabemos que tenemos que echarle muchas ganas y nos va, en cierta parte consumir, es cuando hay… es cuando va haber más interés, en cambio en este semestre no hay tanto interés, pero igual, porque también andamos muy confiados ¿no?, y es esa confianza que tenemos, pues como están los profes muy fáciles, se ve que luego luego, que nos van a pasar, que no son tan exigentes con las clases que… con sus materias, pues ya estamos, pues tenemos la confianza que vamos a pasar, bueno, y por eso no es tanto que le echemos ganas, igual dice I74: "yo sólo quiero mantener el promedio", pues igual no hago tanto esfuerzo, porque no me piden que haga tanto, igual no quedarme y pasar todas las materias ¿no? para que no se me acumulen con las materias que ahorita estoy debiendo.

I74: ¡No! A lo mejor sólo en tercer semestre, por los profes que nos tocaron, pues si fueron de flojera, nos tocó X… (Se escuchan risas) y nos tocó W… nunca venía, nunca. Nos dejaba unas hojas que teníamos que hacer unos mapas conceptuales (alguien dice W…) pero, a sí W…, pero sí venía (varios a la vez hacen comentarios, queda poco audible para saber que dice cada quien) sabías podías entrar y salir o no entrabas y pasabas con él, fue el único semestre que tuvimos horas libres pero eran las primeras, pero comparado con este semestre…

I72: …que la UAQ contrata malos maestros como W…, como C… que no están suficientemente preparados.

I75: …como inglés, con lo que llevamos de inglés no he aprendido absolutamente nada, pero nada y en mi examen de propedéutico, o sea, del 100 por ciento, el 40 por ciento era preguntas y textos de inglés, y así, y no le entendía, bueno más o menos a lo que yo he intentado aprender, y así, pero que así, que por ejemplo tecal, que es una clase muy importante para nosotros, porque eso también depende nuestro futuro, eh, no tenemos buenos maestros.

I75: M., por ejemplo, con M. sabías que te iba a pasar, te dejaba trabajos… (varios hablan a la vez)

I76: …un trabajo bien sencillo que cualquiera lo pasaba.

I74: Luego decía: "no voy hacer examen", y dejaba un trabajo sencillo, que cualquiera lo pasaba, entonces eso es lo que me molesta…

I75 …yo siento que es el profesionalismo del profesor y conocimiento que tenga para que él pueda exigir, si un profesor te exige es que tiene un perfil y un profesionalismo en que tu vas aprender con él y tiene la capacidad de… de enseñarme, si no puede hacer eso, no puede exigirte, como S. nos exigía el libro de biología, no teníamos el dinero al principio, cuando lo teníamos estaba agotado, igual nos puso cuantas NA's de las actividades porque no teníamos el libro y nos juntábamos con otros equipos y era lo mismo, y decía: "no es que ustedes están…"

I74: La verdad no me interesaba su clase, porque luego nos hablaba del alma y que teníamos que hacer un (inentendible) para pasar matemáticas, ¡o sea!, ¡sí claro!, lo que digas, lo que digas, lo que diga y ni siquiera, luego ni anotábamos, o sea, por era, no, no me importa, él era como a si … no explicaba bien, según él lo hacía todo sencillo, según con tus participaciones y con eso vas a pasar, las participaciones eran una vil tontería, le atinaban nada más para poder participar y que les anotara un punto…

I75: Yo pienso que deberíamos ser más inteligentes que ellos, que si él es, a lo mejor así, no sé, no tomarlo en cuenta, pero si como tratar de meterte en la materia, a la mejor no con él, pero si investigar, porque hasta ahorita me estoy dando cuenta, que me estoy dando de topes en el propedéutico, en el EXHCOBA que es de mi especialidad, qué es biología, y todo eso, no sé absolutamente nada, entonces digo, bueno, si no tuve una buena maestra, porque hay maestros bien tontos que dan veinte mil clases y en ninguna son especialistas ni nada, este, y bueno porque yo no tuve el interés de decir, bueno si no estoy aprendiendo nada con ella, voy a agarrar un librito, me voy a poner a estudiar, a leer y así, y no lo hacemos porque nos dejamos llevar por x cosa, porque yo siento que deberíamos hacer.

f. Aspectos sociales

En cuanto a los aspectos sociales, comentaron sobre la falta de credibilidad que tienen los políticos, como un ejemplo de que la falta de interés no es asunto que sólo se viva en las escuelas.

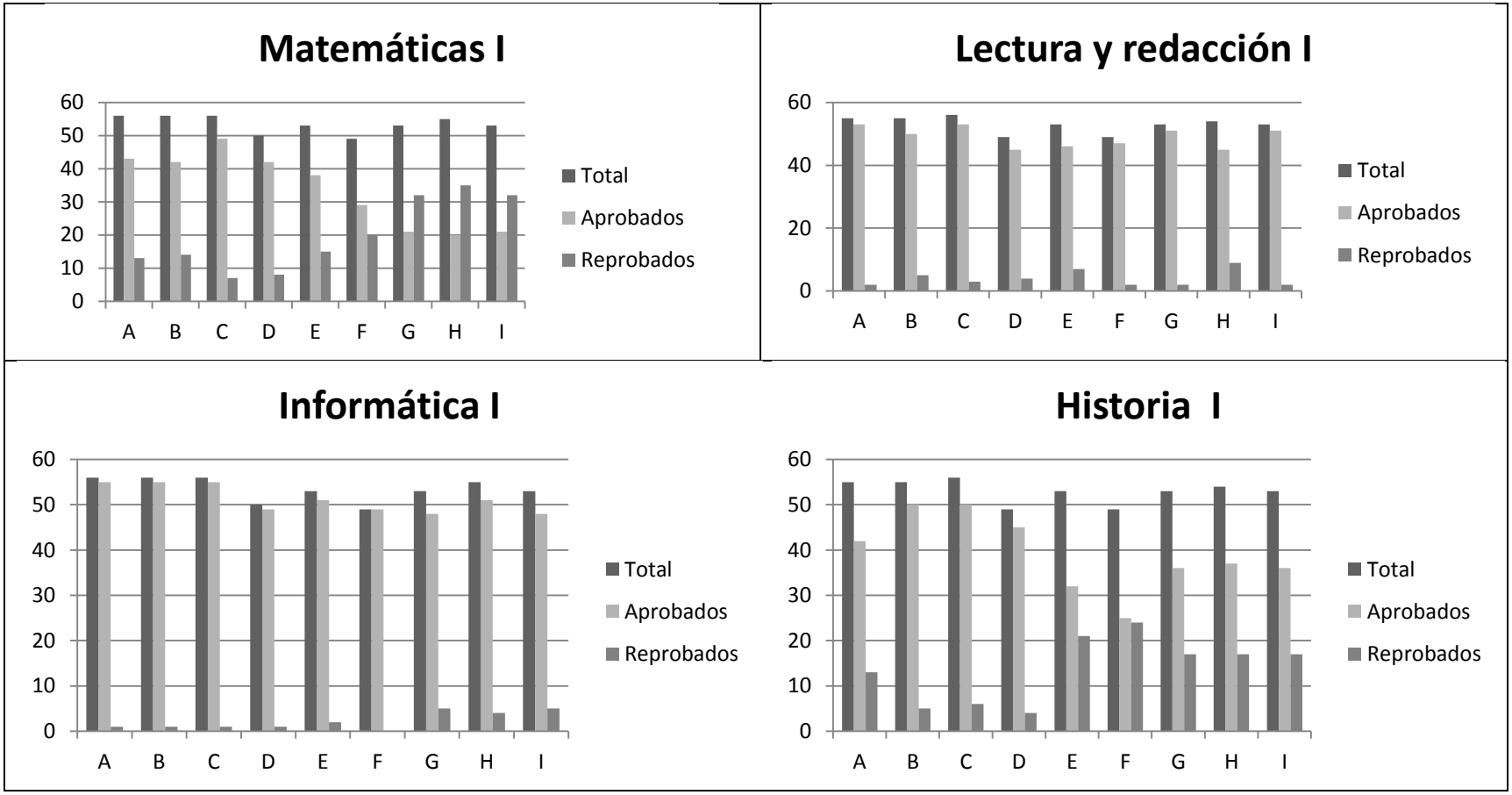
I78: … en realidad, el desinterés forma parte forma, parte de los dos [estudiante y maestro], que no debiera, que debería ser una educación que viene, vamos a ponerlo así, desde la política, desde el gobierno, lo vimos en el debate, ¿de ayer?, ¿de antier? ¿antier? (se le contesta que antier) yo le decía a un compañero: "¿viste el debate carnal? Esperaba más

un debate que tiradera entre políticos, ¿no? "Y me dice: "tú lo viste y ¿qué te pareció?" Yo le dije: "me cagué de risa, ni tantita seriedad", me dice: "pues no güey, pues como puedes tomar, pues como puedes tomar a seriedad, un debate en el que el 70 por ciento de la labia fue tiradera entre políticos, 30, 25 por ciento fueron propuestas de Quadri (risas)". Entonces el interés, viene de mucho más arriba de las casas…

Anexo 2

APROBADOS Y REPROBADOS DE LA GENERACIÓN 2009-2012

Primer semestre 2009-2



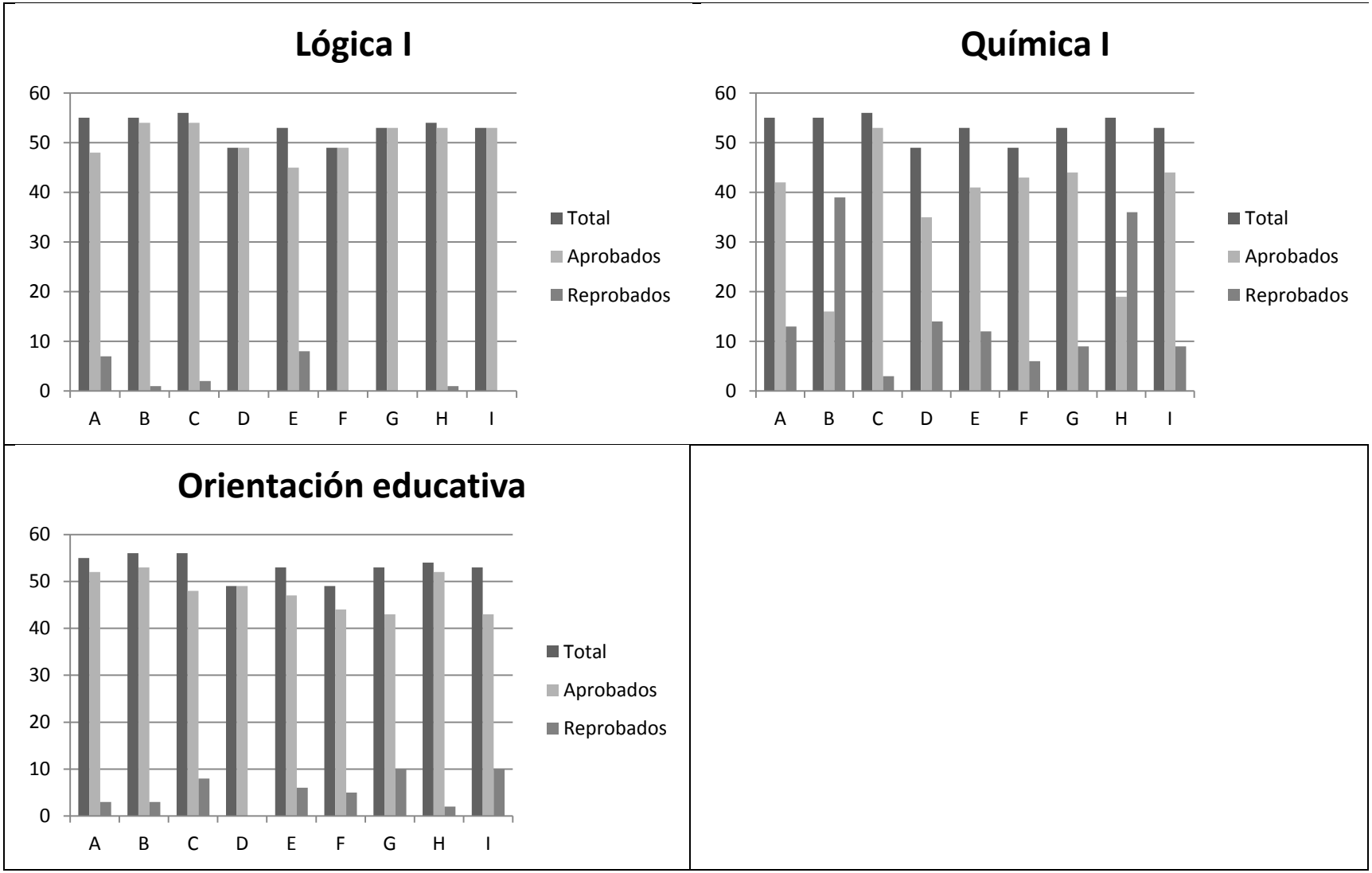
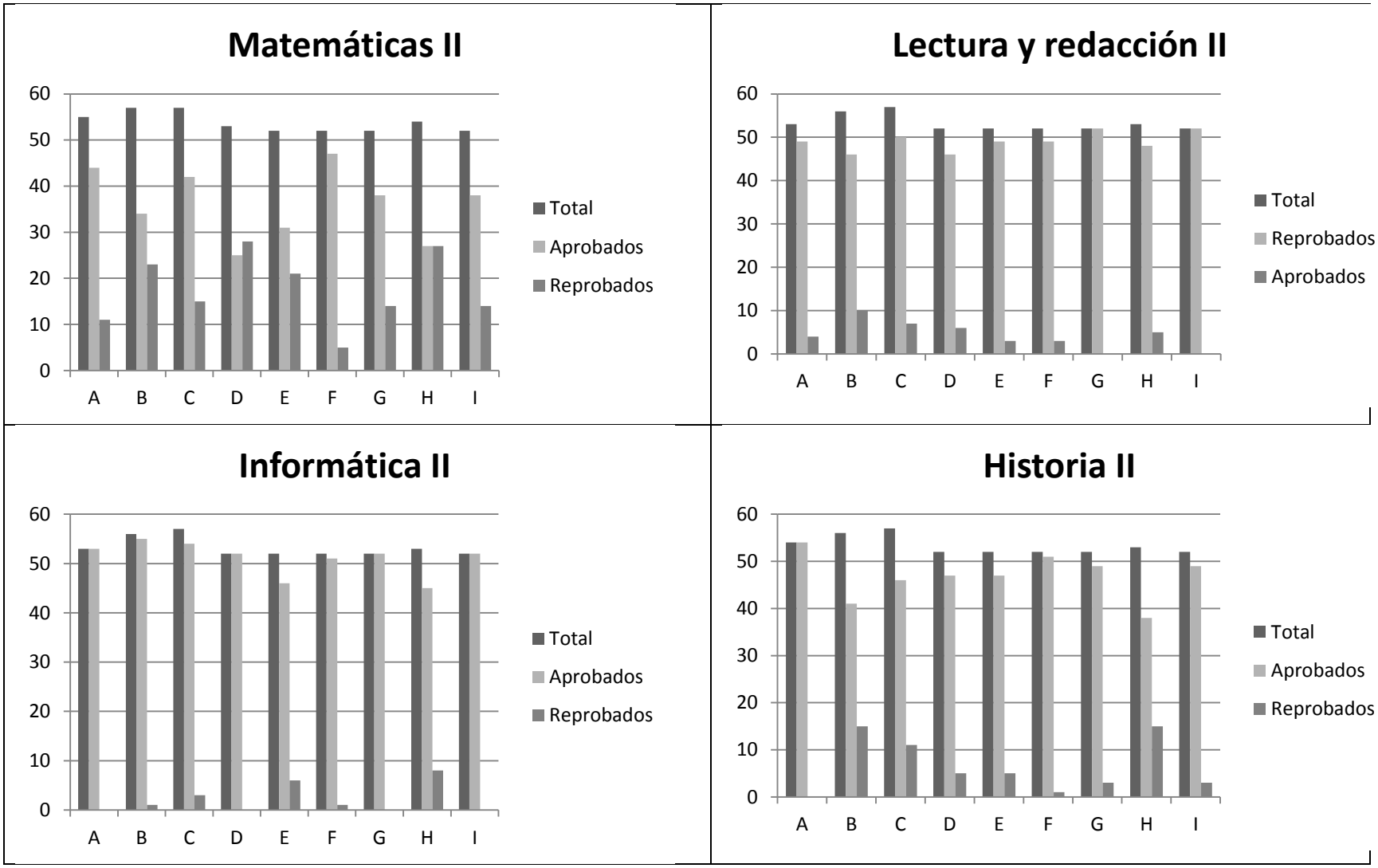


Figura 25 Aprobados y reprobados en primer semestre 2009-2. Generación 2009-2012

Segundo semestre 2010-1



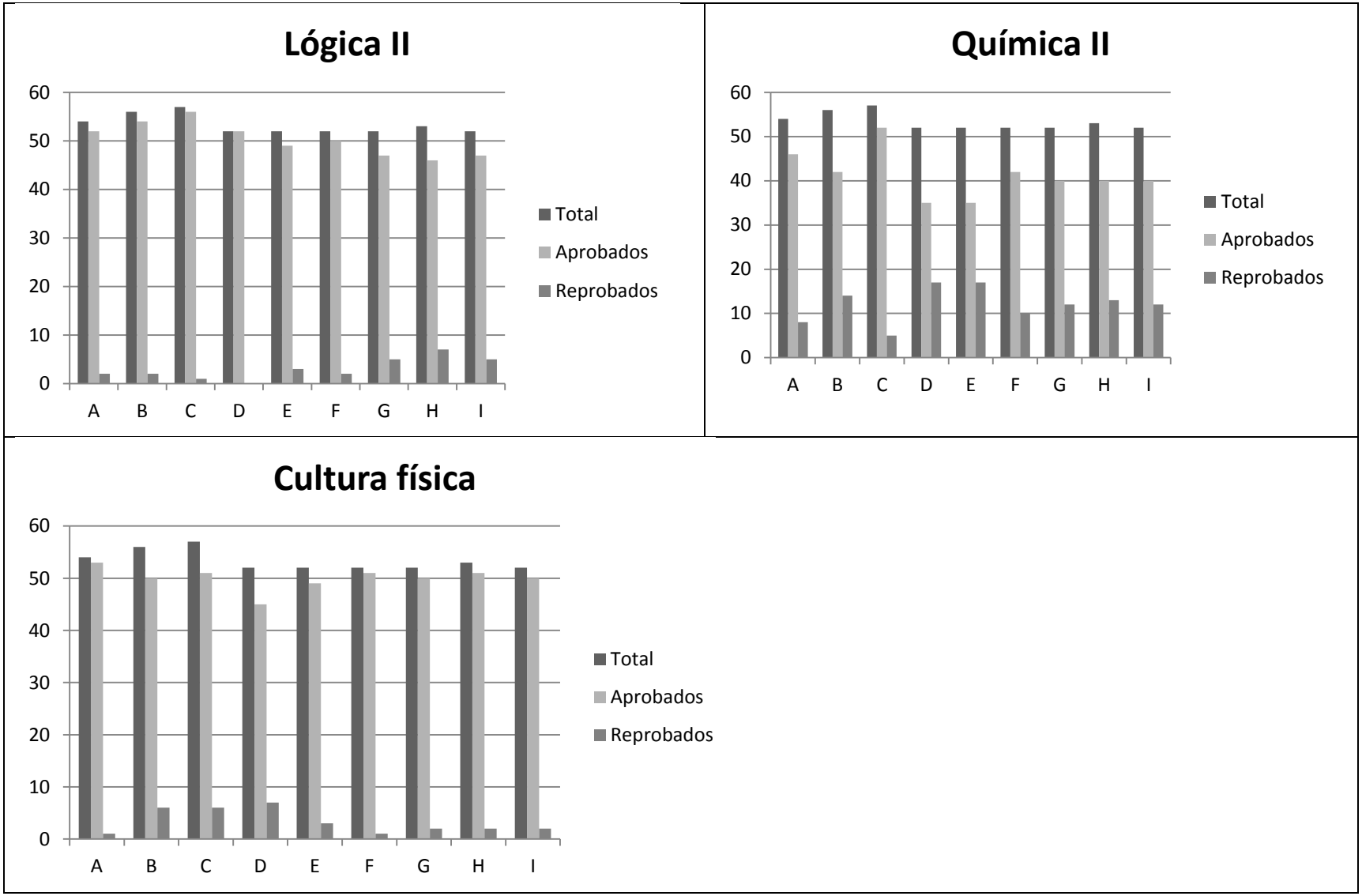
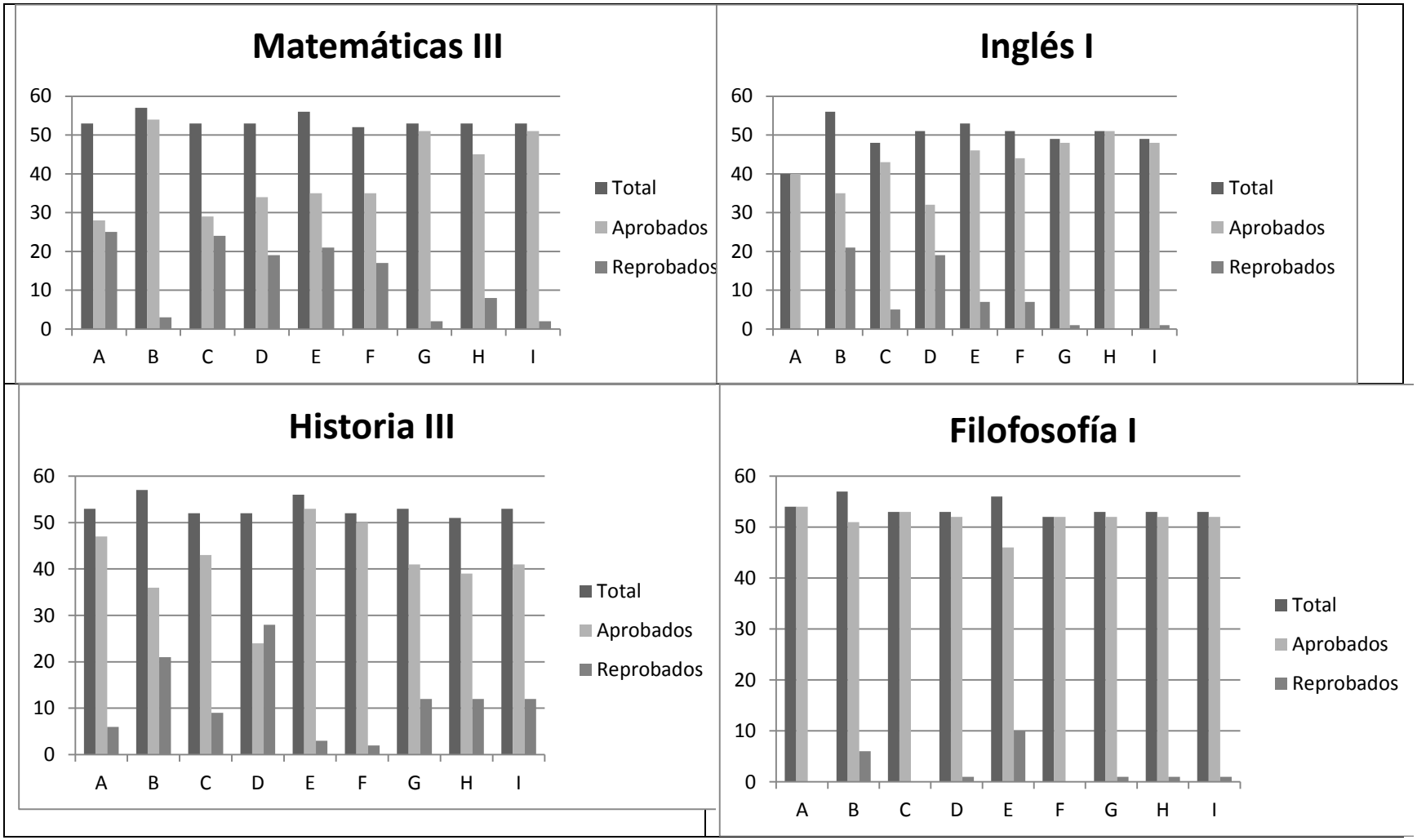


Figura 26. Aprobados y reprobados en segundo semestre 2010-1. Generación 2009-2012

Tercer semestre 2010-2



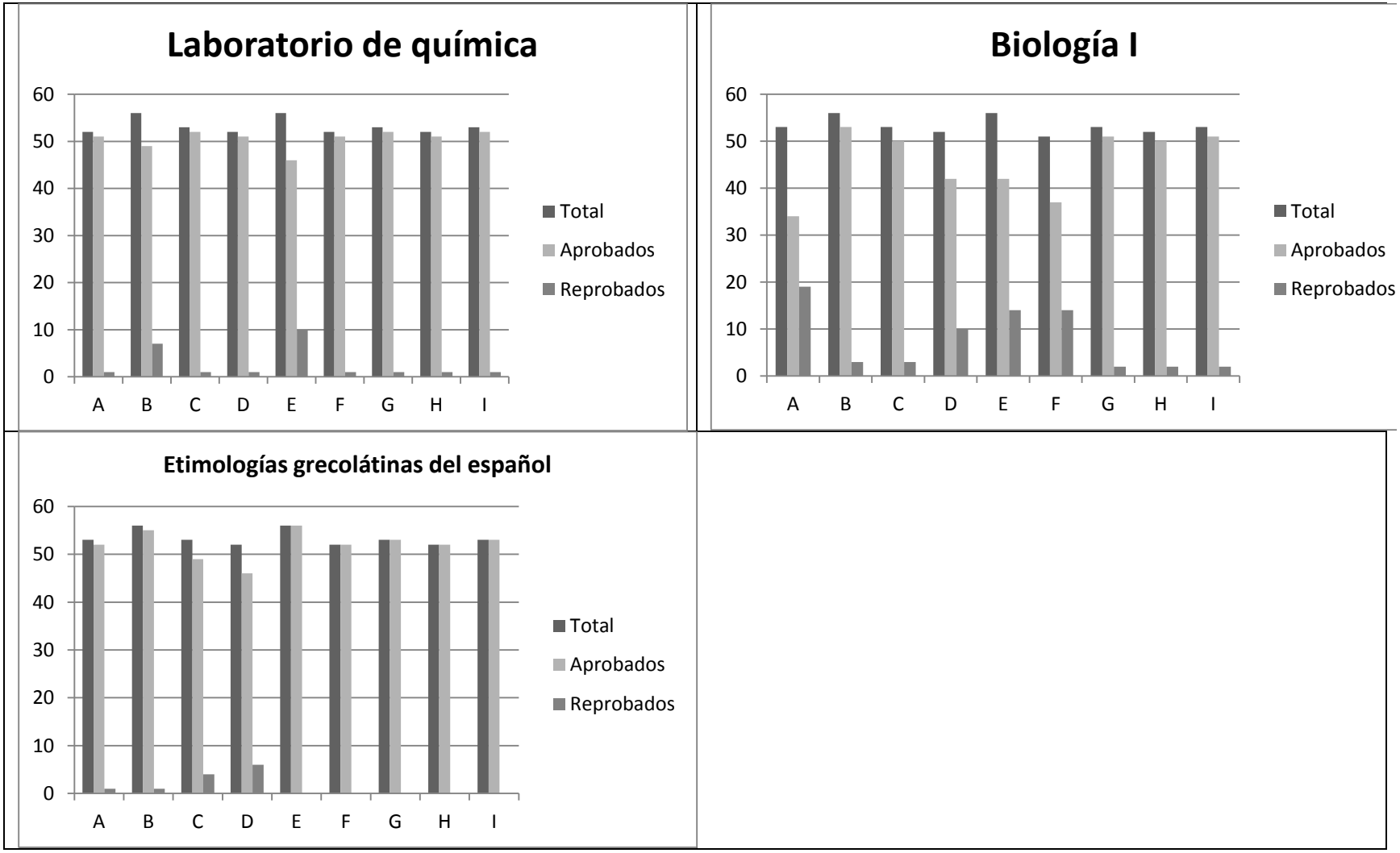
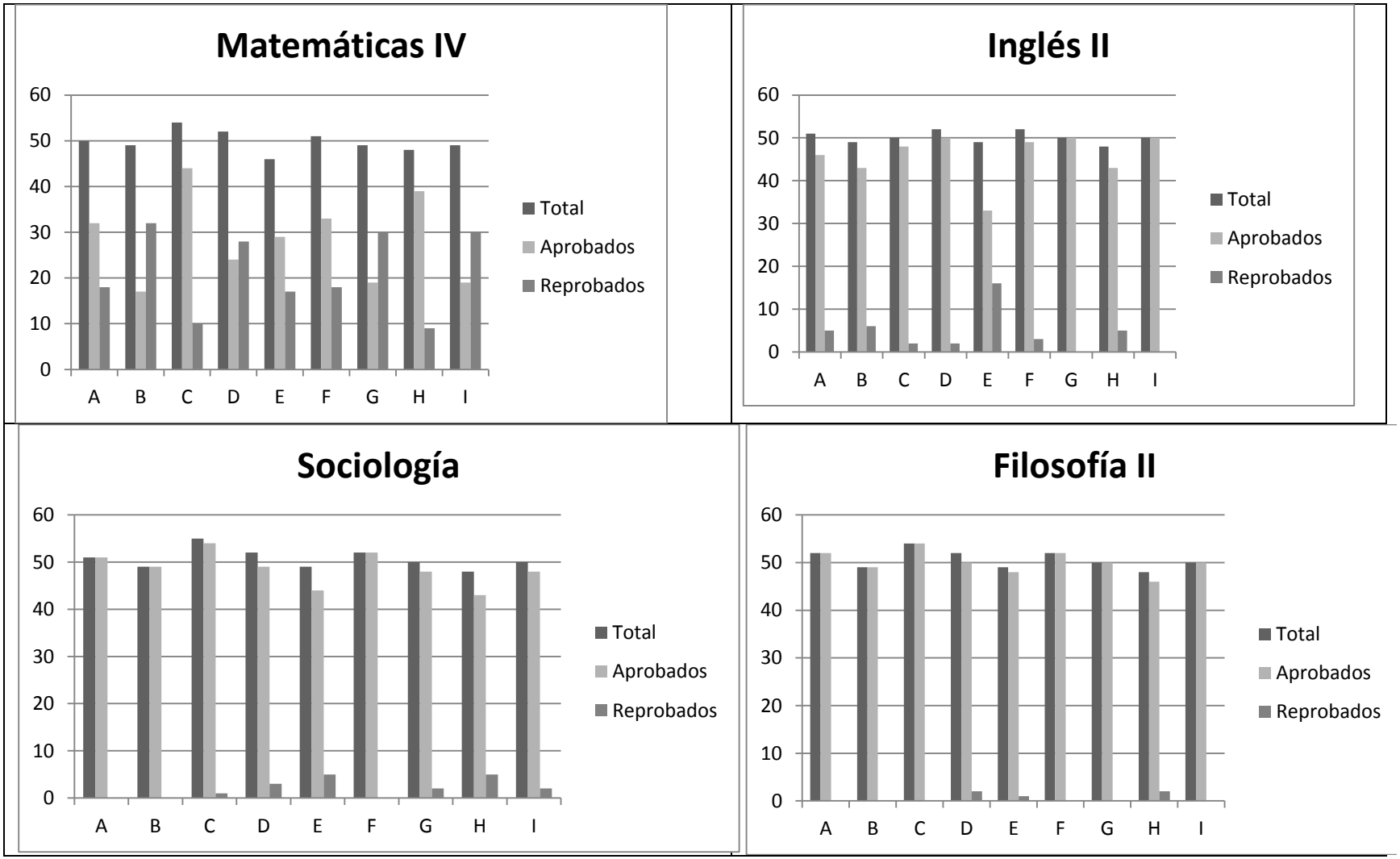


Figura 27. Aprobados y reprobados e tercer semestre 20010-2. Generación 2009-2012

Cuarto semestre 2011-1



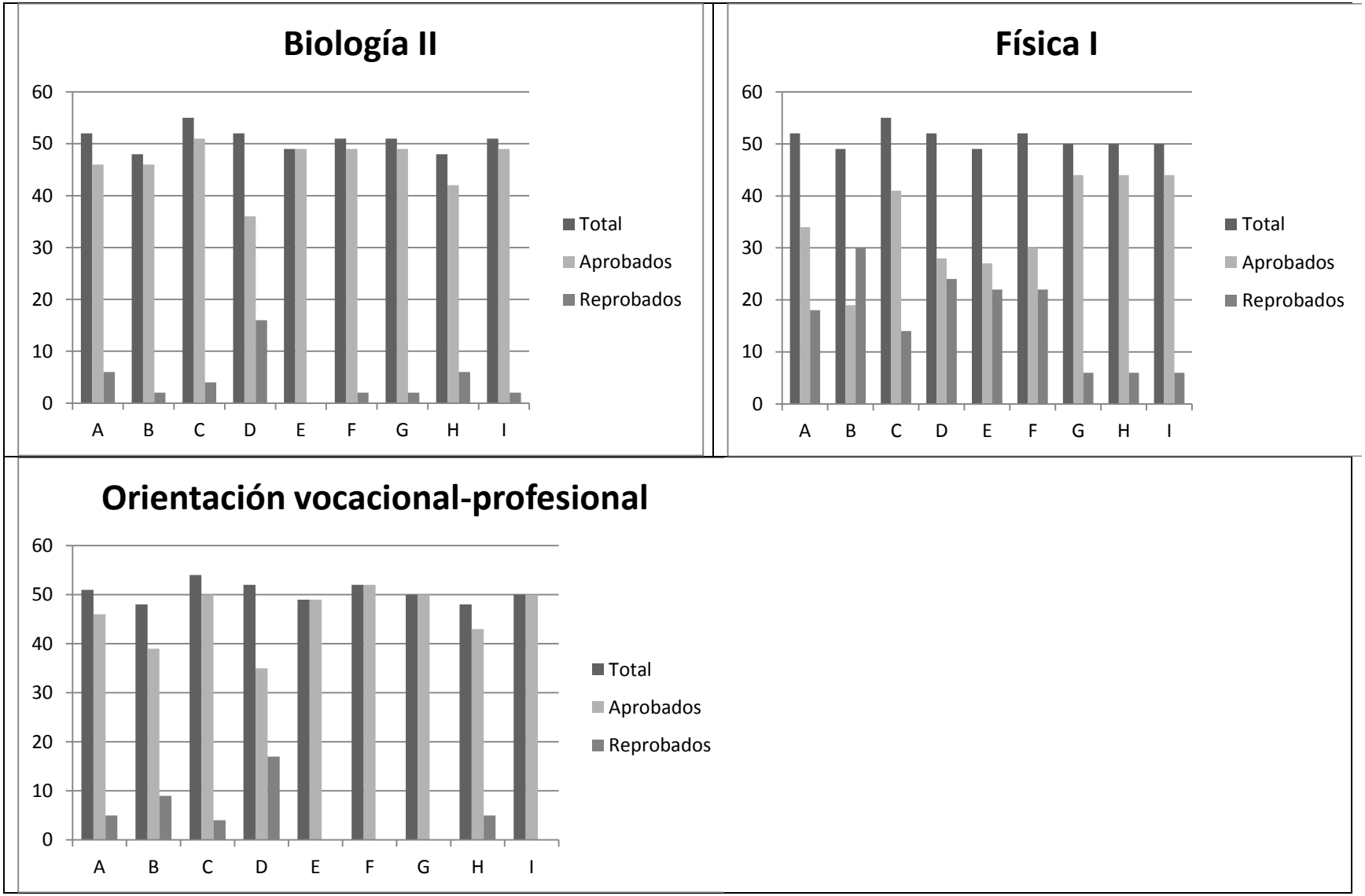
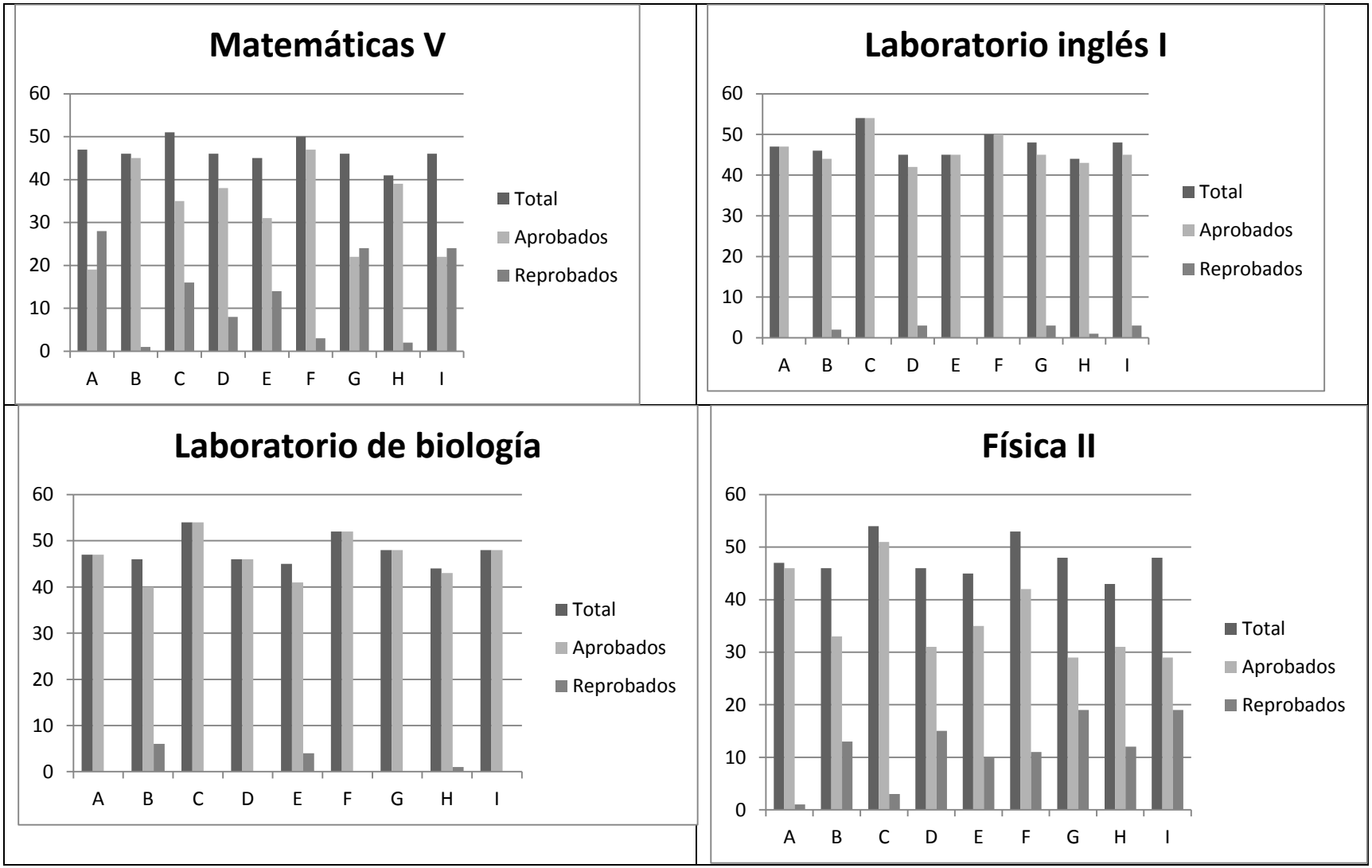


Figura 28. Aprobados y reprobados en cuarto semestre 2011-1. Generación 2009-2012

Quinto semestre 2011-2



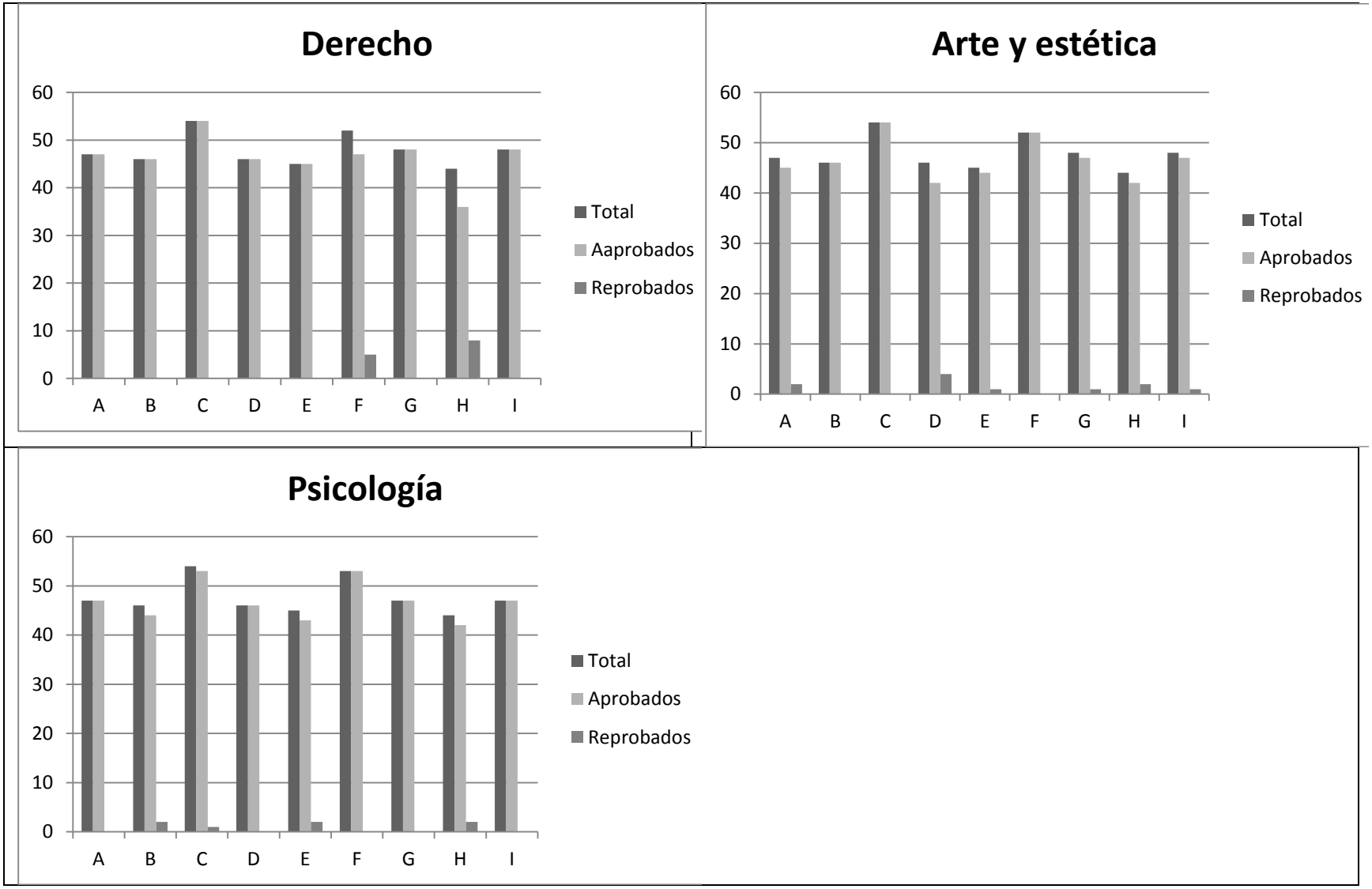
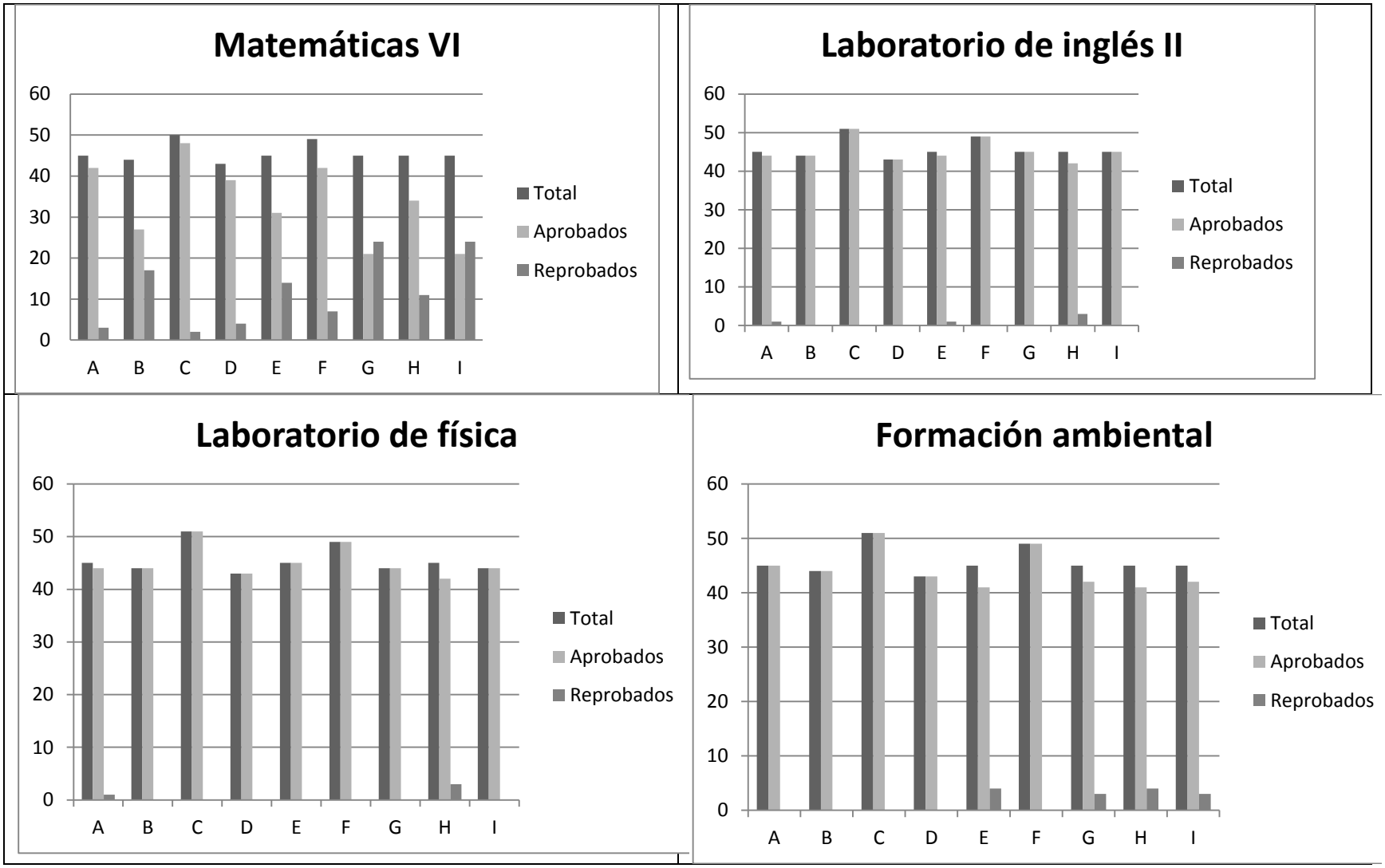


Figura 29. Aprobados y reprobados en quinto semestre 2011-2. Generación 2009-2012

Sexto semestre 2012-1



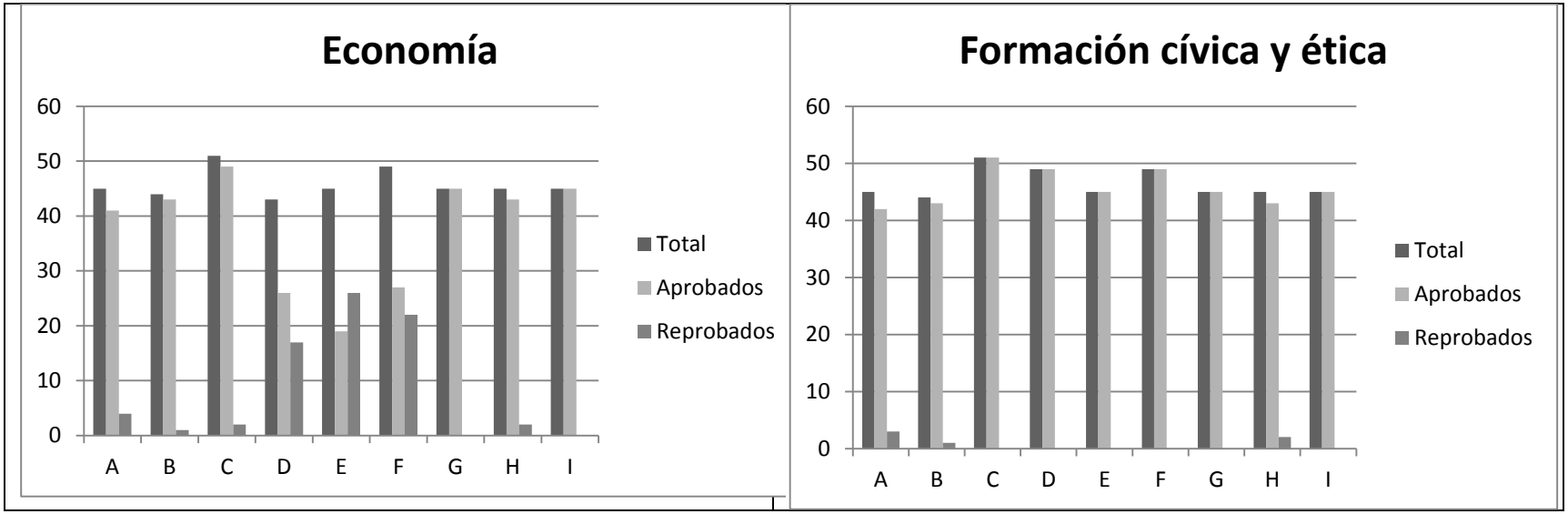
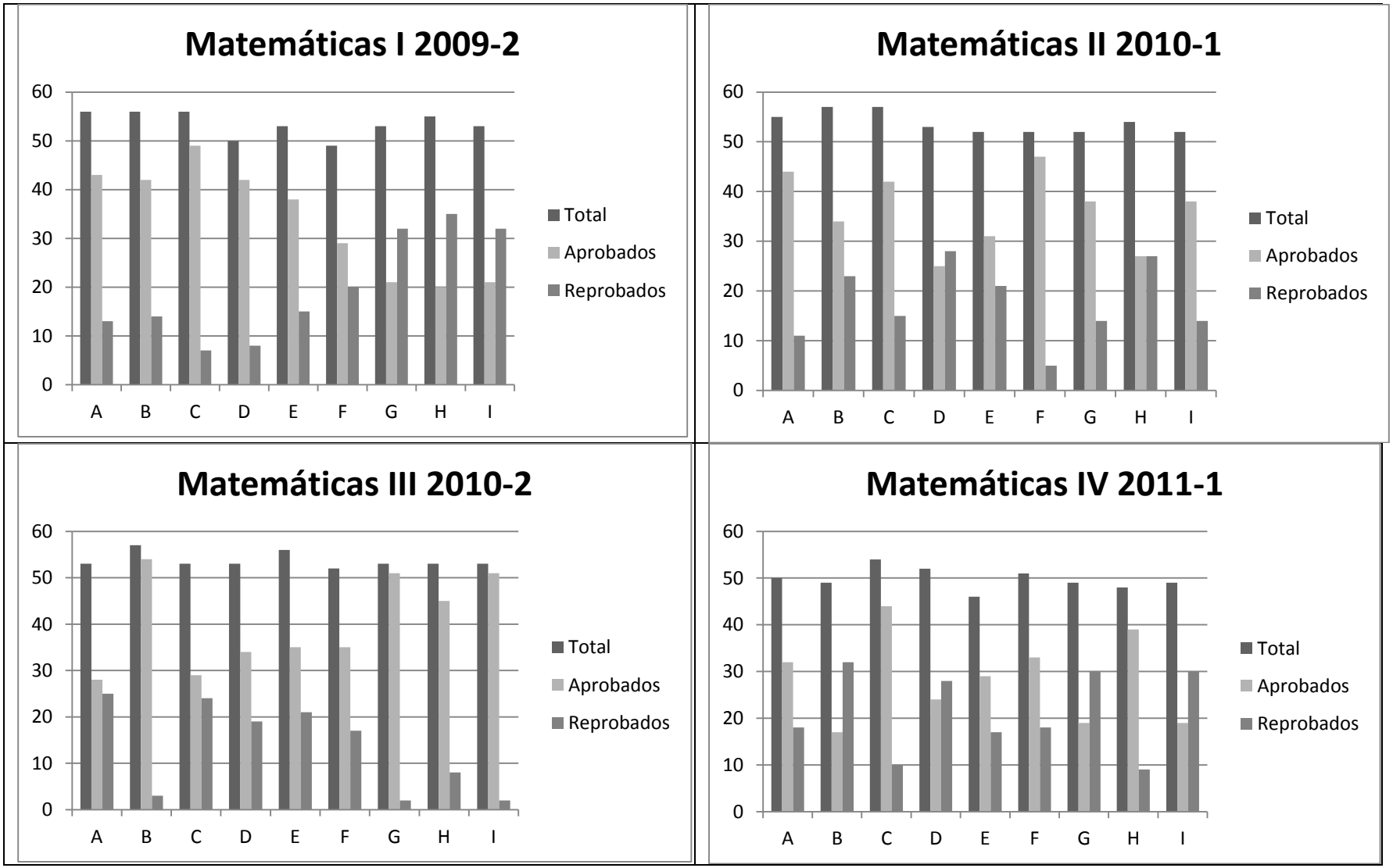


Figura 30. Aprobados y reprobados en sexto semestre 2012-1. Generación 2009-2012

Eje de formación de Matemático y razonamiento



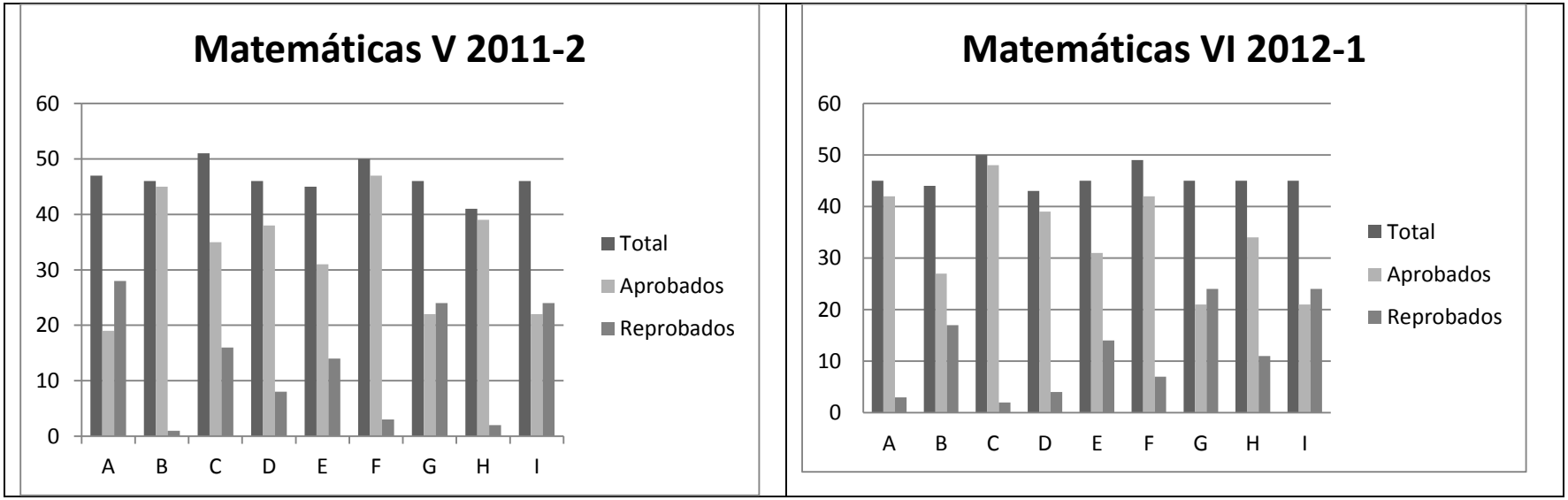
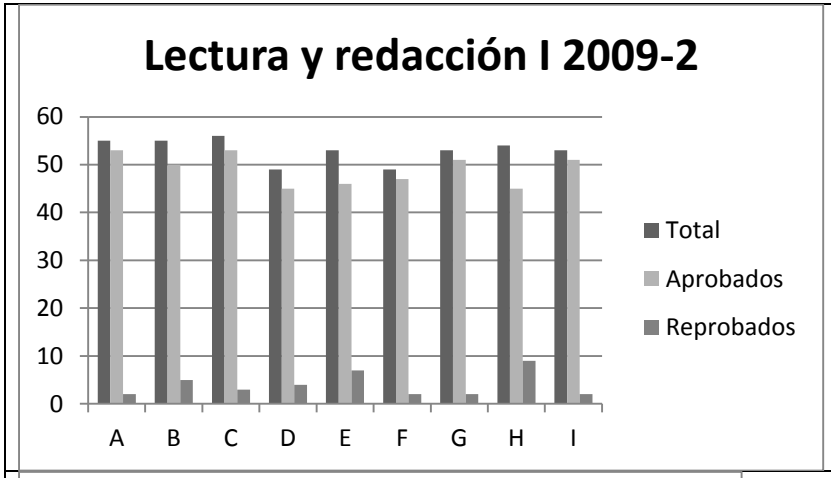
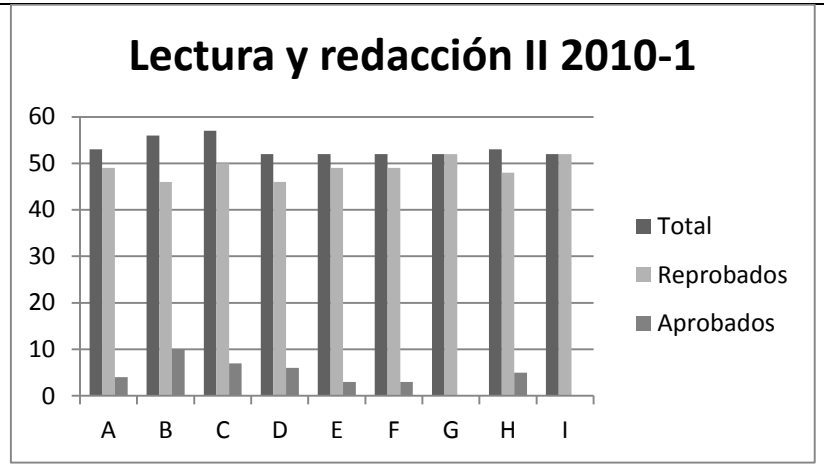
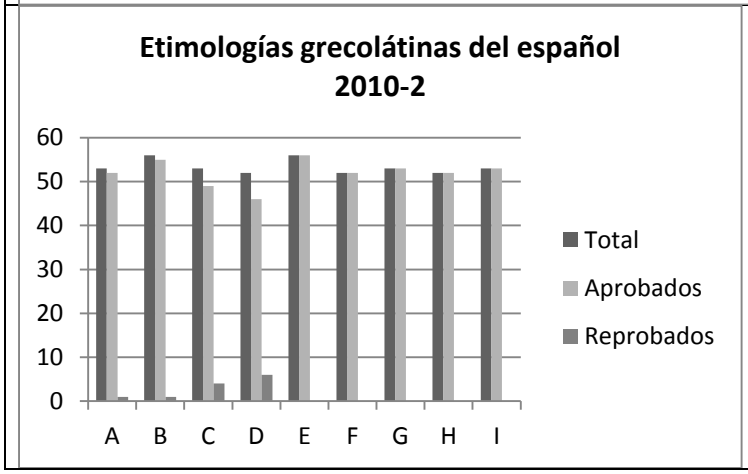


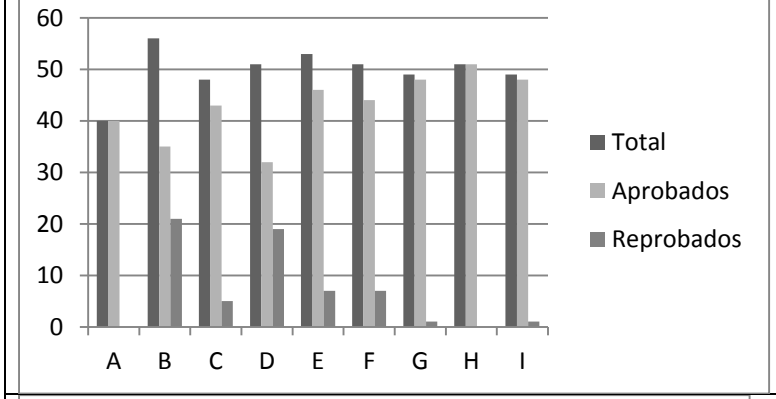
Figura 31. Aprobados y reprobados. Eje de formación de Matemático y de razonamiento. (2009-2012)

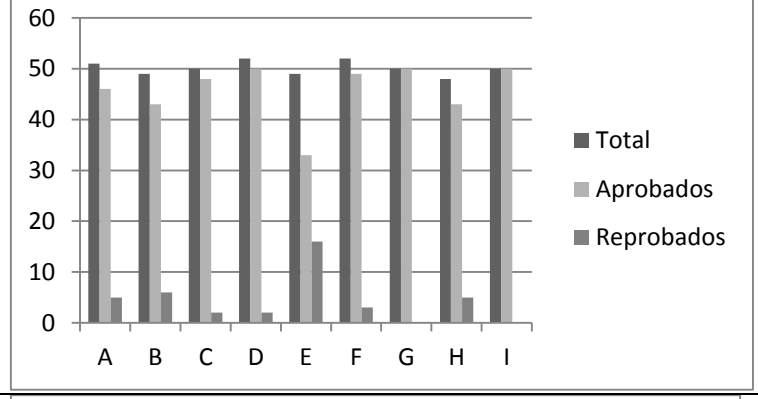
Eje de formación de Lenguaje y comunicación

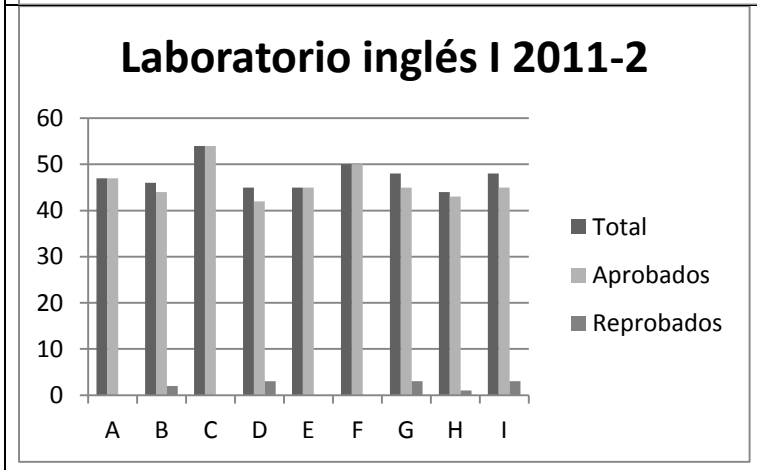


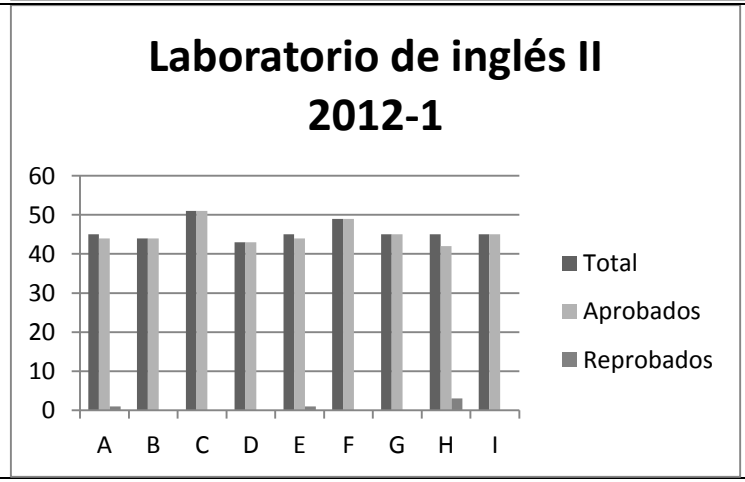





Inglés I 2010-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Inglés II 2011-1
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Laboratorio inglés I 2011-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Laboratorio de inglés II 2012-1
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados

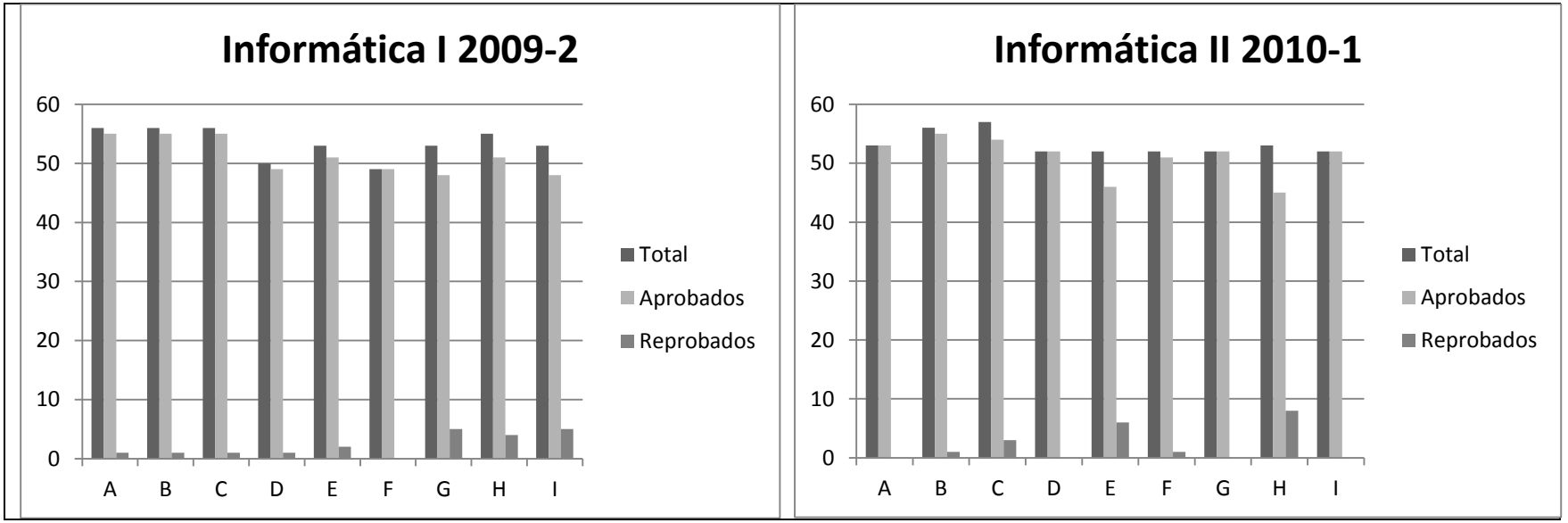
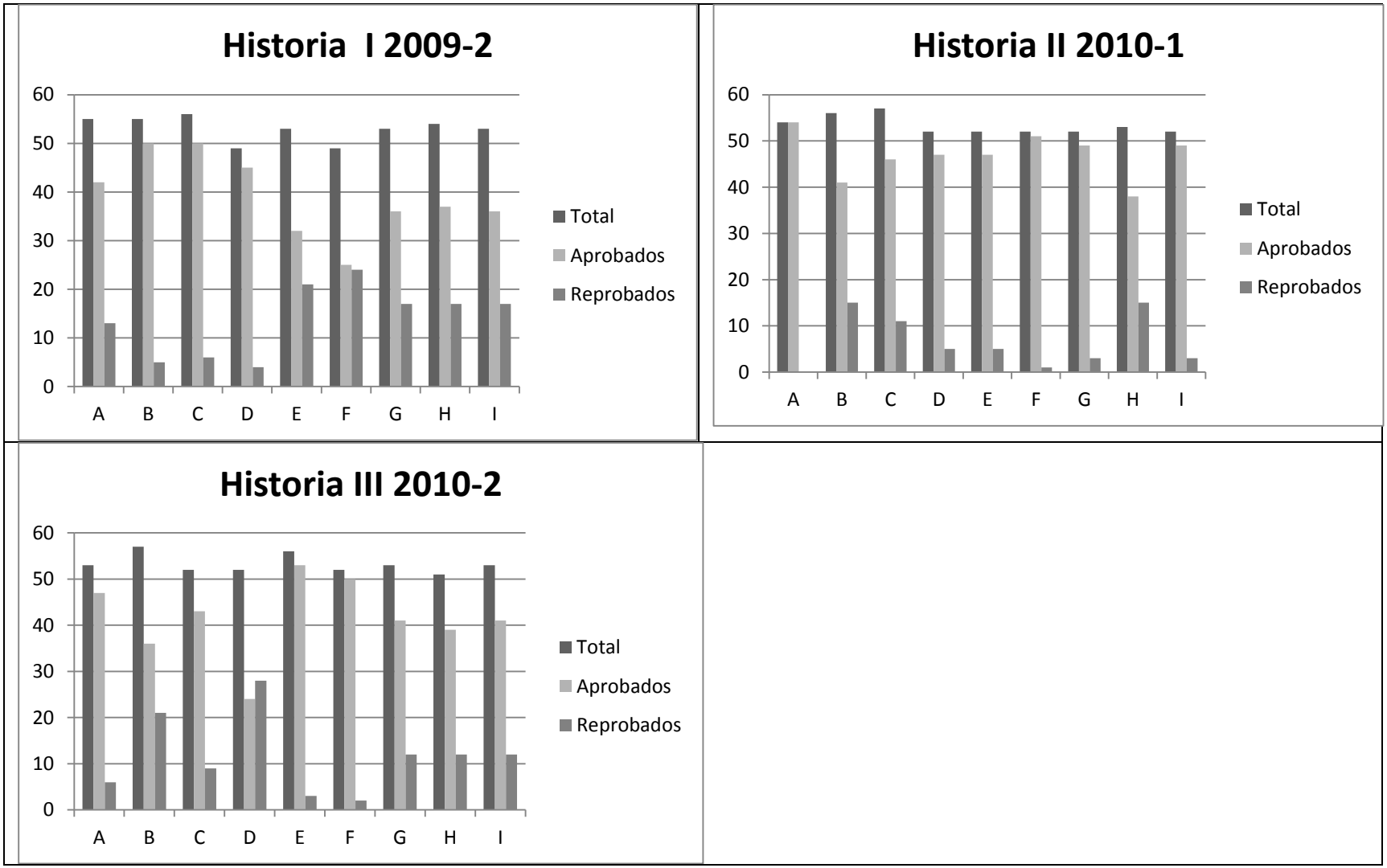
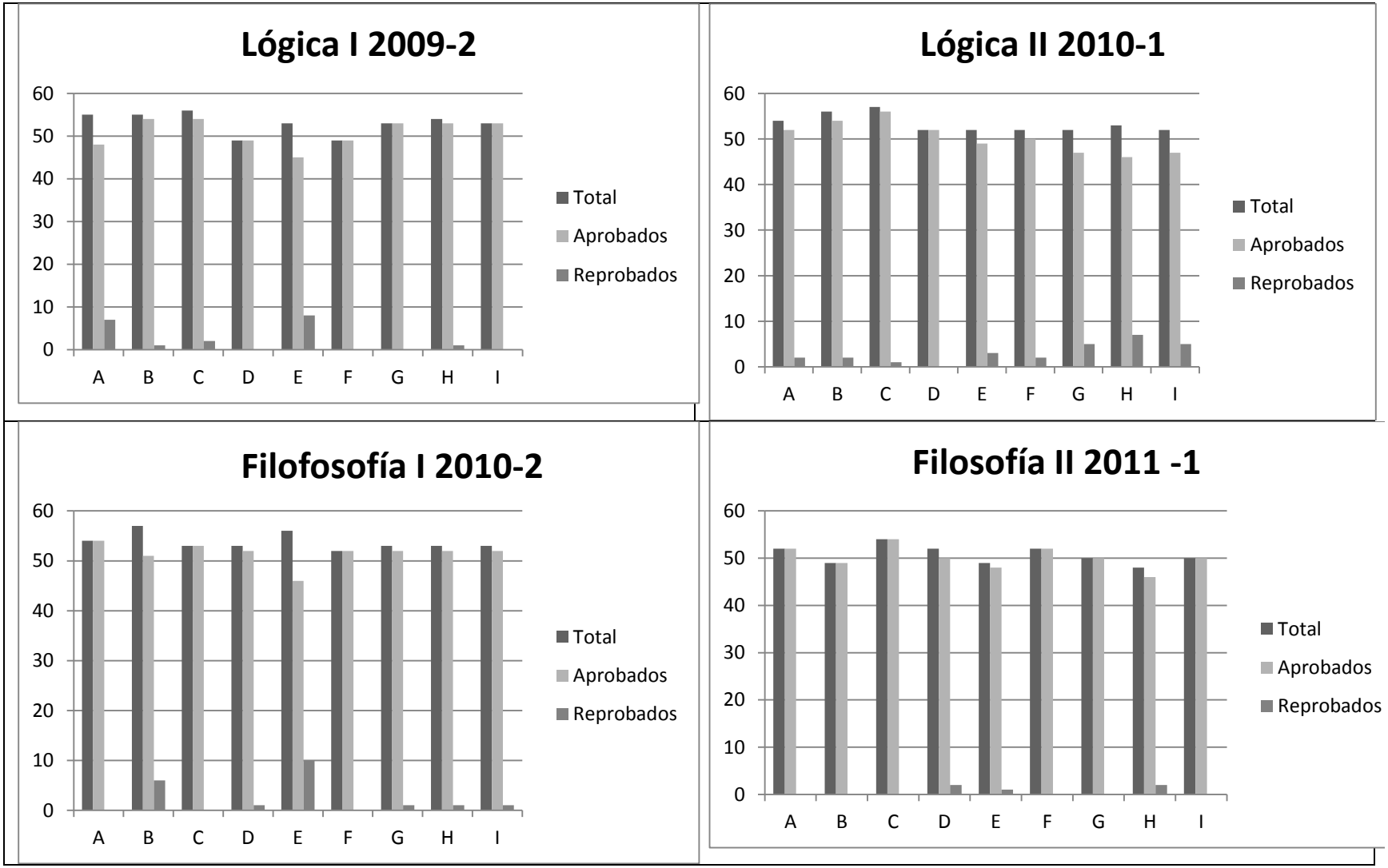
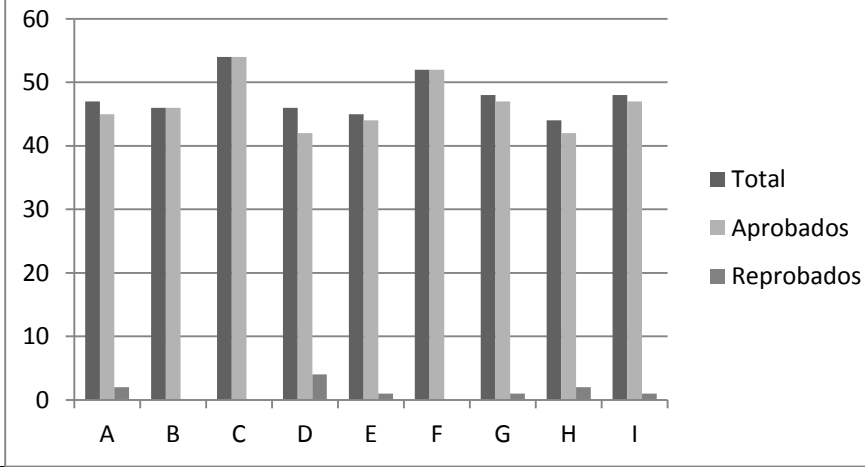


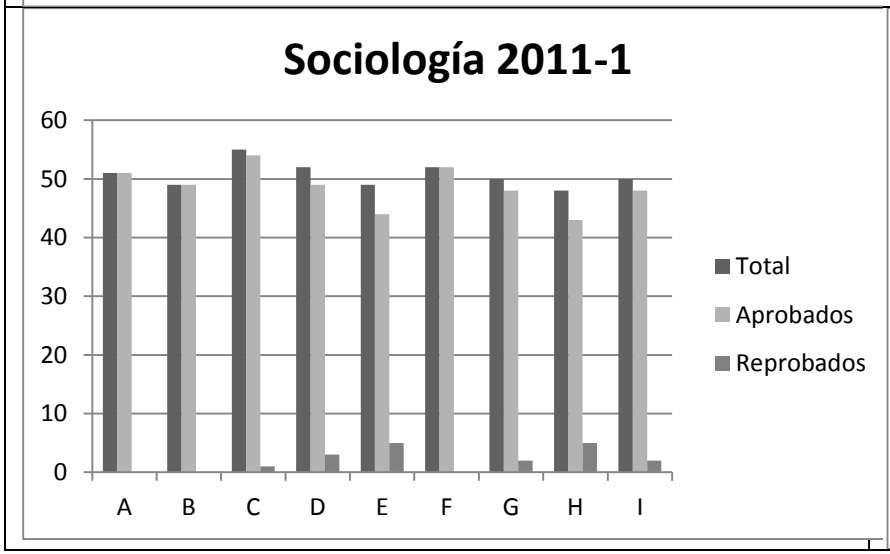
Figura 32. Aprobados y reprobados Eje de formación de Lenguaje y comunicación. (2009-2012)

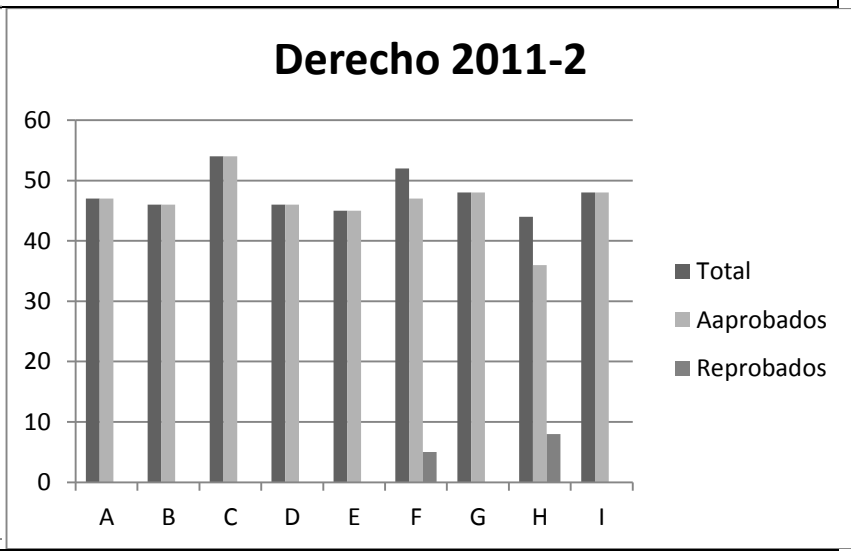
Eje de formación Humanístico y social




Lógica I 2009-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados
Lógica II 2010-1
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados
Filofosofía I 2010-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados
Filosofía II 2011 -1
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Arte y estética 2011-2
60
50
40
30
20
10
0
A
B
C
D
E
F
G
H
I
Total
Aprobados
Reprobados


Sociología 2011-1
60
50
40
30
20
10
0
A
B
C
D
E
F
G
H
I
Total
Aprobados
Reprobados


Derecho 2011-2
60
50
40
30
20
10
0
A
B
C
D
E
F
G
H
I
Total
Aaprobados
Reprobados

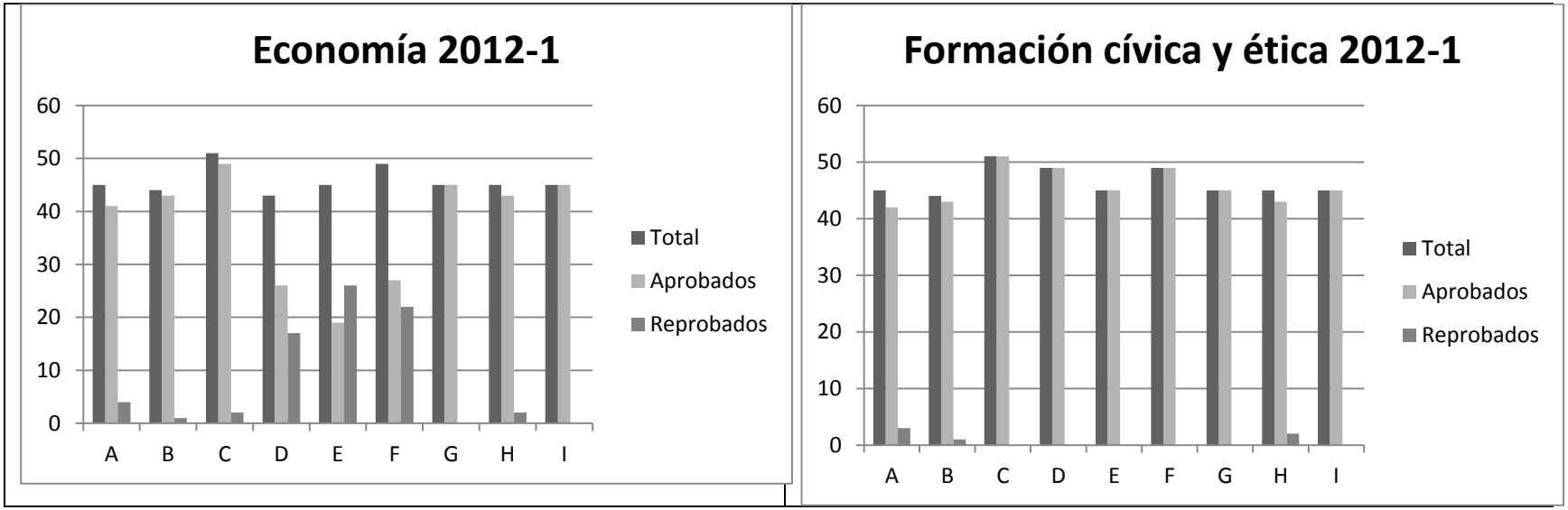
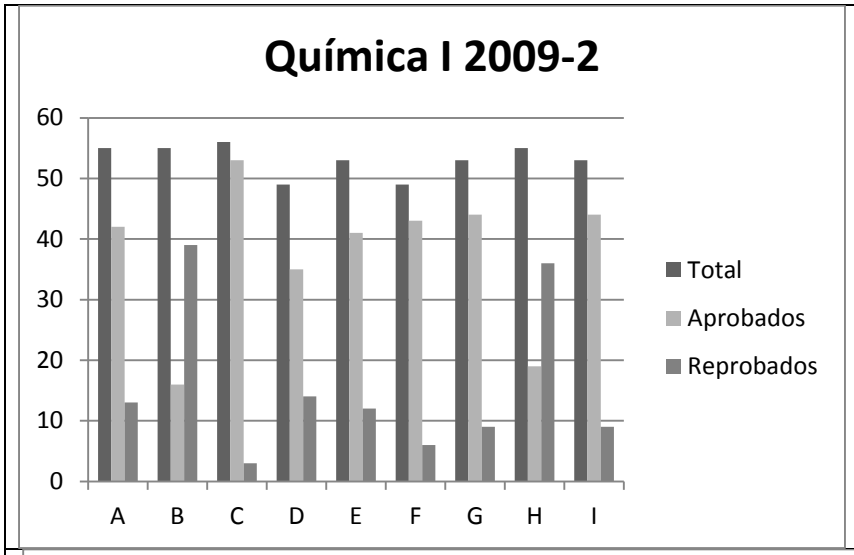
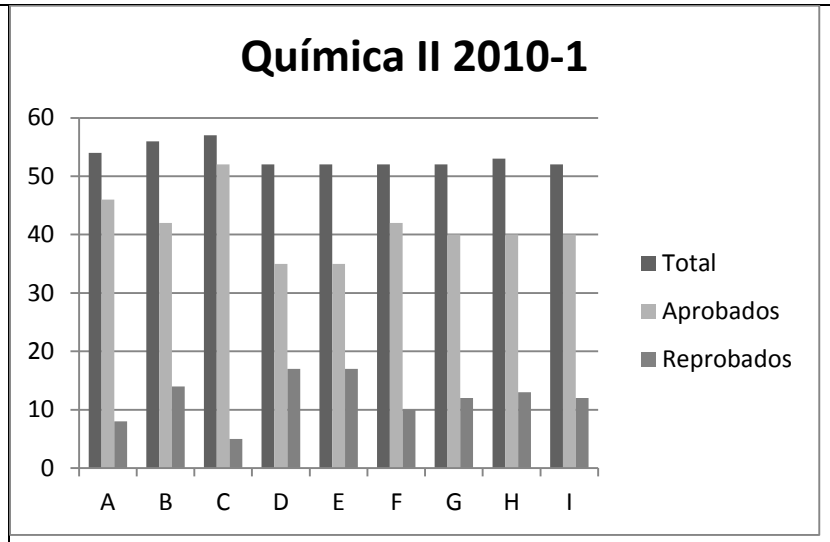
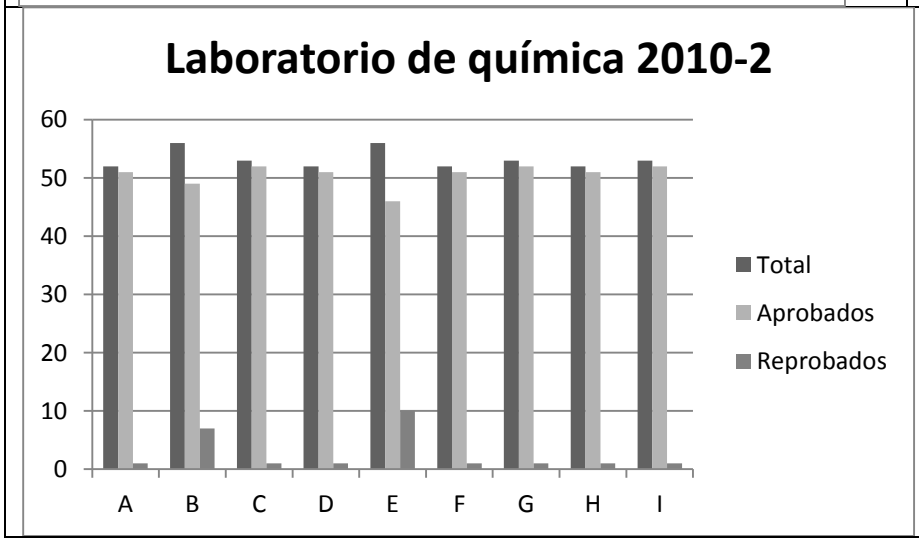


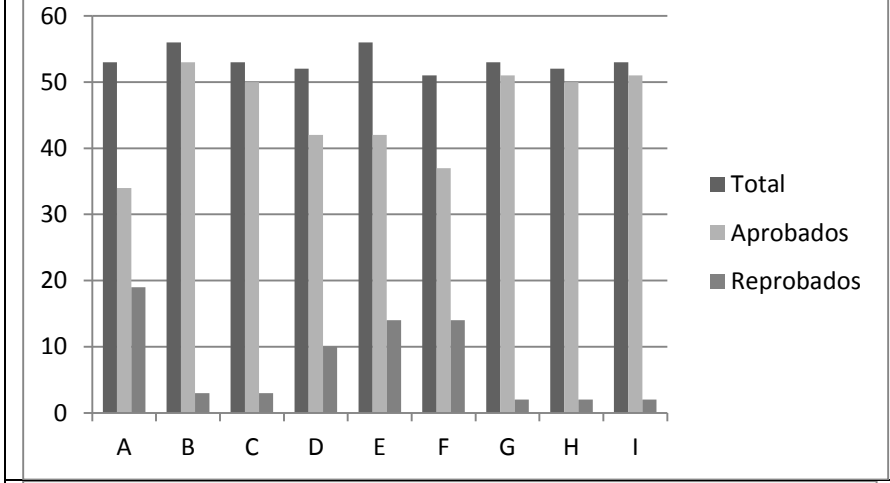
Figura 33. Aprobados y reprobados Eje de formación de Humanístico y social. (2009-2012)

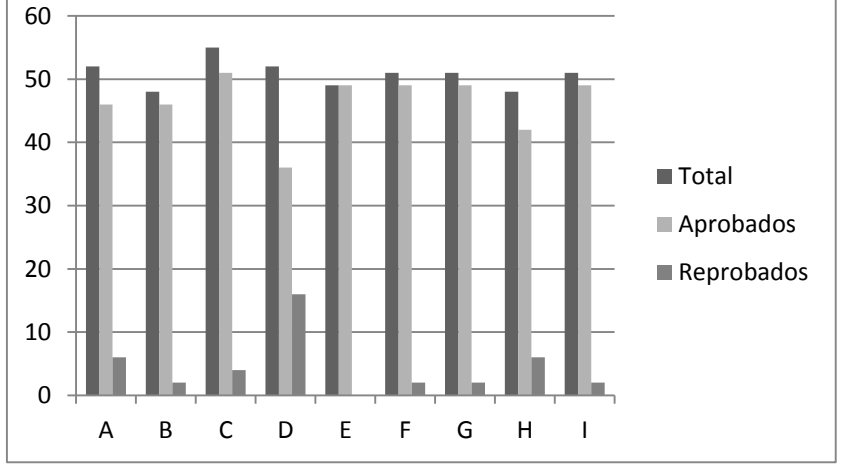
Eje de formación Ciencias naturales y experimentales

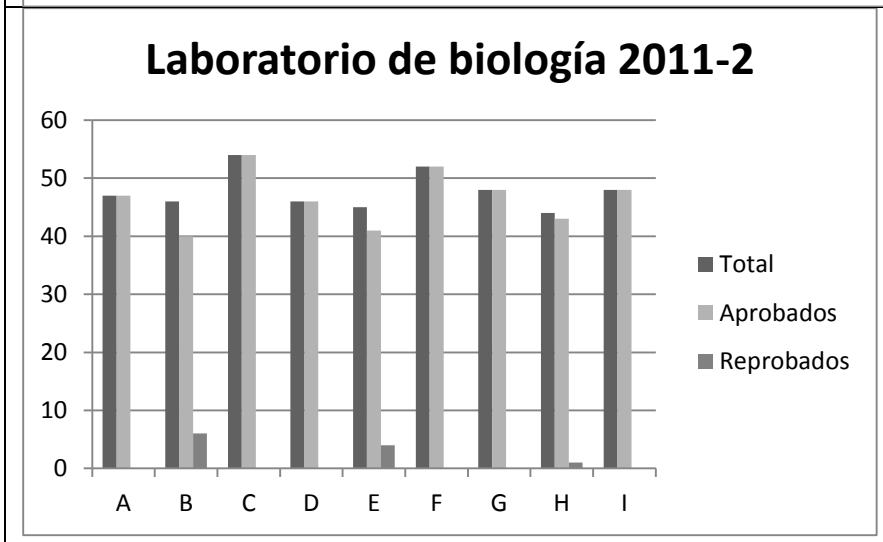


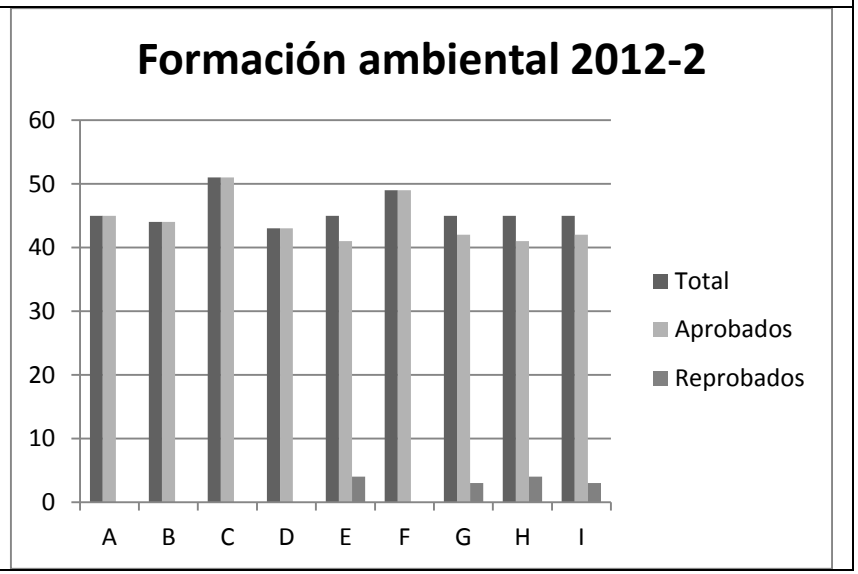





Biología I 2010-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Biología II 2011-1
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Laboratorio de biología 2011-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados


Formación ambiental 2012-2
60
50
40
30
20
10
0
A B C D E F G H I
Total
Aprobados
Reprobados

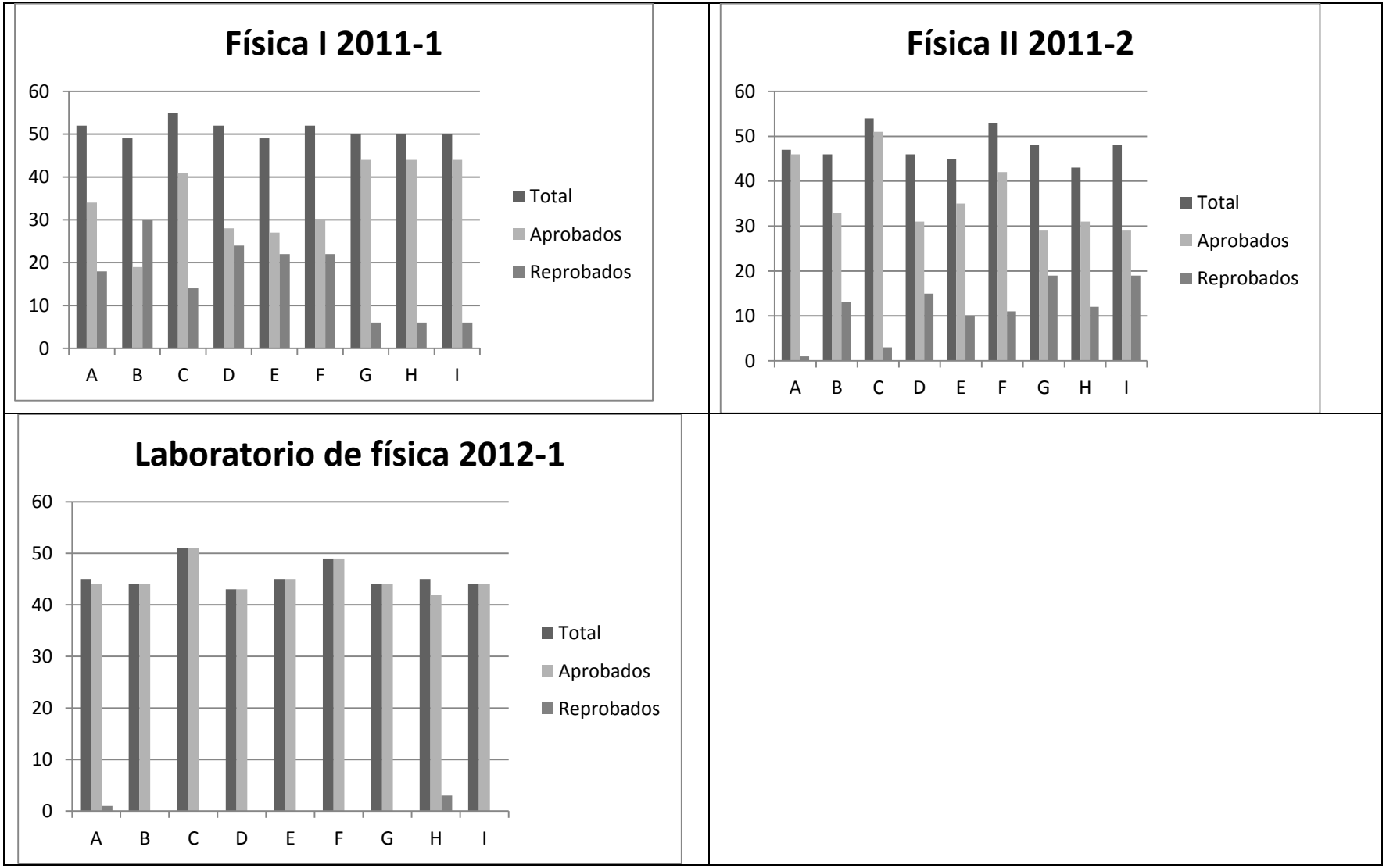


Figura 34. Aprobados y reprobados Eje de formación de Ciencias naturales y experimentales. (2009-2012)

Eje de Formación personal

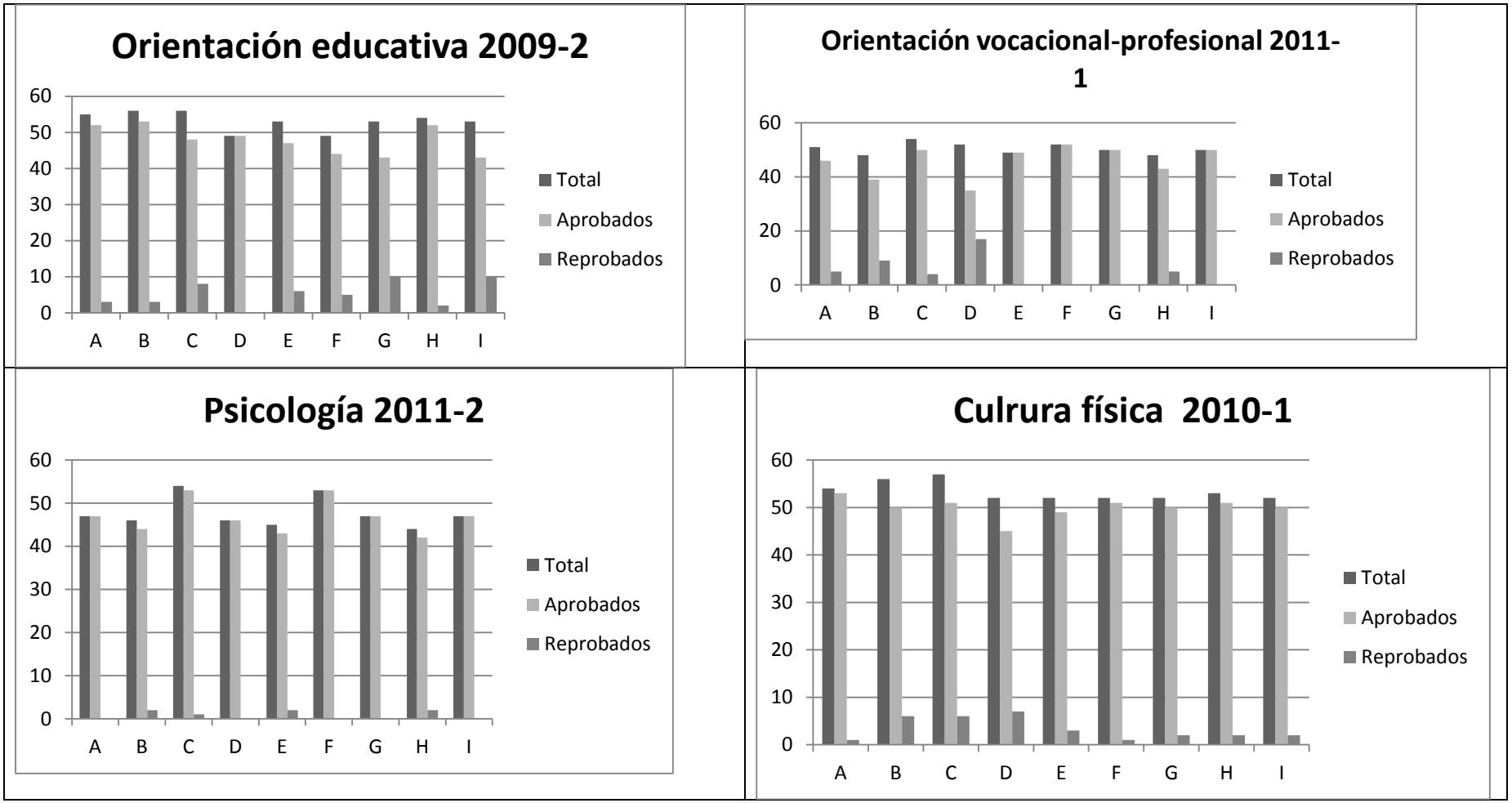


Figura 35. Aprobados y reprobados Eje de formación de Formación personal. (2009-2012)