



**Centro de Estudios Sociológicos
Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología**

Promoción XV, 2012-2016

**Buenos católicos y buenos ciudadanos.
Socialización de valores entre adolescentes de escuelas religiosas en la
Ciudad de México**

**Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencia Social con
especialidad en Sociología que presenta:**

Mariana Guadalupe Molina Fuentes

Director: Dr. Roberto Blancarte Pimentel

México, D.F., noviembre 2016

Contenido

Agradecimientos	1
Introducción.....	3
Capítulo 1. Creando <i>buenos ciudadanos</i>. Aproximaciones a la formación de valores a través de la educación.	10
1. Educación y valores: la moral en una sociedad en proceso de secularización. 15	
1.1. Nivel macro sociológico: la secularización de los valores.....	15
1.2. Nivel meso sociológico: el problema de la educación en México	21
1.3. Nivel micro sociológico: la escuela como espacio de socialización	29
2. Escuelas laicas y escuelas católicas. Espacios de observación	33
2.1. El nivel secundario en escuelas privadas de la Ciudad de México	33
2.2. La importancia de la adolescencia	38
3. Algunas precisiones sobre la secularización en sus tres niveles.....	40
Capítulo 2. Padres, profesores y estudiantes. La comunidad educativa y la socialización de valores entre adolescentes.....	43
1. Posiciones morales entre los estudiantes de secundaria.....	45
1.1. Idearios escolares y esquemas valorativos	45
1.2. Componentes de la posición moral de los estudiantes.....	48
1.2.1. Vida	48
1.2.2. Cuerpo.....	49
1.2.3. Sexualidad.....	49
1.2.4. Familia.....	50
1.2.5. Roles de género.....	50
1.2.6. Entidades trascendentes	51
1.3. Casilleros tipológicos: del pensamiento integralista al secular	51
2. La comunidad educativa desde un enfoque relacional.....	54
2.1. La importancia de los vínculos.....	56
2.1.1. Principio de autoridad.....	60
2.1.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores	61
2.1.3. Dimensionamiento práctico del discurso.....	62
2.1.4. Refuerzo disciplinario del discurso	63
2.1.5. Coordinación de la comunidad educativa	63

2.2. Procesos de socialización entre estudiantes de secundaria	64
3. Esquema de análisis	67
3.1. Posiciones morales de los estudiantes	67
3.2. Socialización de valores en la comunidad educativa	68
4. Escuelas católicas y escuelas laicas: referentes empíricos del estudio	70
4.1. Escuelas católicas: formación espiritual y congruencia moral	70
4.1.1. Escuela A, lasallista	71
4.1.1.1. La obra lasallista en México	71
4.1.1.2. La institución	72
4.1.2. Escuela B, Opus Dei masculina	75
4.1.2.1. La obra opusdeísta en México	75
4.1.2.2. La institución	77
4.1.3. Escuela C, Opus Dei femenina	79
4.1.3.1. La institución	79
4.2. Escuelas laicas: formación cívica y responsabilidad social	80
4.2.1. Escuela D, republicanismo liberal	81
4.2.1.1. La Escuela Nueva	81
4.2.1.2. La institución	81
4.2.2. Escuela E, educación ciudadana y familiar	83
4.2.2.1. Educación para la ciudadanía y educación familiar	83
4.2.2.2. La institución	84
5. Algunas precisiones sobre los objetos de estudio y el esquema para analizar la información obtenida en comunidades educativas concretas	85
Capítulo 3. En la Tierra como en el Cielo. Discursos morales entre estudiantes de escuelas católicas	87
1. Los estudiantes	88
1.1. Vida	88
1.1.1. Pena de muerte. El castigo y la vida de los criminales	89
1.1.2. Eutanasia. La piedad y la vida de los enfermos terminales.	91
1.1.3. Aborto. La no realización de una nueva vida.	94
1.1.4. Observaciones preliminares en torno a la vida	98
1.2. Cuerpo	99

1.2.1. Consumo de tabaco, alcohol y drogas. El desgaste paulatino del cuerpo.	99
1.2.2. Tatuajes, piercings, y tintes de colores. La modificación del cuerpo.	103
1.2.3. Observaciones preliminares en torno al cuerpo	106
1.3. Sexualidad.....	107
1.3.1. Relaciones sexuales. El placer y la procreación.....	108
1.3.2. Diversidad sexual. El amor sin posibilidades reproductivas.....	116
1.3.3. Observaciones preliminares en torno a la sexualidad.....	120
1.4. Familia	121
1.4.1. El núcleo familiar. La persona como resultado de su familia.	122
1.4.2. Composición familiar. La validez de lo no tradicional.	124
1.4.3. Expectativas familiares. Los deseos de ser cónyuges y padres.	126
1.4.4. Observaciones preliminares en torno a la familia.....	127
1.5. Roles de género.....	128
1.5.1. Masculinidad y feminidad. La sabiduría de la naturaleza.	129
1.5.2. Autonomía personal. La independencia de hombres y de mujeres.	133
1.5.3. Expectativas de pareja. Lo deseable entre hombres y mujeres.....	135
1.5.4 Observaciones preliminares en torno a los roles de género	136
1.6. Entidades trascendentes.....	137
1.6.1. Creencia en entidades trascendentes. Dios todopoderoso.	137
1.6.2. Incidencia en el orden terreno. Dios en la Tierra.....	138
1.6.3. Prácticas rituales. Alabando al Señor.	139
1.6.4. Observaciones preliminares en torno a las entidades trascendentes	140
2. Algunas precisiones sobre las posiciones morales de los estudiantes	141
Capítulo 4. Como lo dicta la ley. Discursos morales entre estudiantes de escuelas laicas.....	143
1. Los estudiantes	143
1.1. Vida.....	143
1.1.1. Pena de muerte. El castigo y la vida de los criminales.....	144
1.1.2. Eutanasia. La piedad y la vida de los enfermos terminales.	145
1.1.3. Aborto. La no realización de una nueva vida.	148
1.1.4. Observaciones preliminares en torno a la vida.....	151

1.2. Cuerpo	152
1.2.1. Consumo de tabaco, alcohol y drogas. El desgaste paulatino del cuerpo.	152
1.2.2. Tatuajes, piercings, y tintes de colores. La modificación del cuerpo.	155
1.2.3. Observaciones preliminares en torno al cuerpo	158
1.3. Sexualidad	159
1.3.1. Relaciones sexuales. El placer y la procreación.	159
1.3.2. Diversidad sexual. El amor sin posibilidades reproductivas.	165
1.3.3. Observaciones preliminares sobre la sexualidad	167
1.4. Familia	168
1.4.1. El núcleo familiar. La persona como resultado de su familia.	169
1.4.2. Composición familiar. La validez de lo no tradicional.	171
1.4.3. Expectativas familiares. Los deseos de ser cónyuges y padres.	173
1.4.4. Observaciones preliminares sobre la familia	175
1.5. Roles de género	176
1.5.1. Masculinidad y feminidad. La sabiduría de la naturaleza.	177
1.5.2. Autonomía personal. La independencia de hombres y de mujeres.	180
1.5.3. Expectativas de pareja. Lo deseable entre hombres y mujeres.	181
1.5.4. Observaciones preliminares sobre los roles de género	182
1.6. Entidades trascendentes	184
1.6.1. Creencia en entidades trascendentes. Dios todopoderoso.	184
1.6.2. Incidencia en el orden terreno. Dios en la Tierra.	185
1.6.3. Prácticas rituales. Alabando al Señor.	185
1.6.4. Observaciones preliminares en torno a las entidades trascendentes	187
2. Algunas precisiones sobre las posiciones de los estudiantes	188
Capítulo 5. En el nombre de Dios. Mecanismos de socialización de valores en comunidades educativas católicas	189
1. Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación	190
1.1. Padres de familia. La educación empieza en el hogar.	190
1.2. Personal escolar. Orientar el desarrollo y predicar con el ejemplo.	194
1.2.1. ¿De dónde vienen los maestros?	195
1.2.2. Primeros contactos con la escuela.	198

1.3. Estudiantes. La formación como personas.	200
1.3.1. ¿Por qué una escuela y no otra? Criterios para seleccionar el colegio. .	201
1.3.2. Adaptación y tiempo de exposición al modelo educativo	203
2. Socialización de valores	206
2.1. Principio de autoridad. El poder de mando y la disposición a la obediencia.....	206
2.1.1. Estudiantes y personal escolar: el carácter de las relaciones cotidianas	207
2.1.2. Posibilidades de negociación. Pactando los límites con la autoridad	216
2.1.3. Disposición a obedecer. Acatar o no las reglas de la escuela.	218
2.1.4. Observaciones preliminares sobre el principio de autoridad	222
2.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores	223
2.2.1. Impulsando los valores: los profesores y el conocimiento del ideario	223
2.2.2. El ideario y su fuente de legitimación: los profesores como entes activos	226
2.2.3. Valores institucionales durante las clases curriculares.....	229
2.2.4. Estructura de las clases	234
2.2.5. Observaciones preliminares sobre la adecuación y fundamentación discursiva de los valores	243
2.3. Dimensionamiento práctico del discurso. Actuar conforme a los valores.	244
2.3.1. Actividades artísticas o deportivas dentro de la escuela.....	245
2.3.2. Colectas, retiros y servicio social: relacionándose con <i>los otros</i>	249
2.3.3. Observaciones sobre el dimensionamiento práctico del discurso	252
2.4. Refuerzo disciplinario del discurso: procurar el comportamiento correcto.	252
2.4.1. Notas como reflejo de la conducta.....	253
2.4.2. Reconocimientos o sanciones al comportamiento.....	256
2.4.3. Prefiguración de las características del “buen alumno”	260
2.4.4. Premios o sanciones por parte de los padres de familia	263
2.4.5. Inclusión o exclusión del grupo por parte de los compañeros	270
2.4.6. Observaciones preliminares sobre el refuerzo disciplinario del discurso	274

2.5. Coordinación de la comunidad educativa. Trabajar juntos por la educación.....	276
2.5.1. Congruencia entre los mensajes del personal escolar y los padres ...	276
2.5.2. Vínculo institucional entre personal escolar y padres.....	277
2.5.3. Vínculo entre padres de familia.....	279
2.5.4. Observaciones sobre la coordinación de la comunidad educativa.	280
3. Algunas precisiones sobre la socialización de valores en escuelas católicas	281
Capítulo 6. En el nombre de la igualdad. Mecanismos de socialización de valores en comunidades educativas laicas	283
1. Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación.....	284
1.1. Padres de familia. La educación empieza en el hogar.....	284
1.2. Personal escolar. Orientar el desarrollo y predicar con el ejemplo.	286
1.2.1. ¿De dónde vienen los maestros?	287
1.2.2. Primeros contactos con la escuela.....	289
1.3. Estudiantes. La formación como personas.	290
1.3.1. ¿Por qué una escuela y no otra? Criterios para seleccionar el colegio. .	291
1.3.2. Adaptación y tiempo de exposición al modelo educativo	292
2. Socialización de valores	295
2.1. Principio de autoridad. El poder de mando y la disposición a la obediencia.....	295
2.1.1. Estudiantes y personal escolar: el carácter de las relaciones cotidianas	295
2.1.2. Posibilidades de negociación. Pactando los límites con la autoridad	303
2.1.3. Disposición a obedecer. Acatar o no las reglas de la escuela.	304
2.1.4. Observaciones preliminares sobre el principio de autoridad	307
2.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores	308
2.2.1. Impulsando los valores: los profesores y el conocimiento del ideario	309
2.2.2. El ideario y su fuente de legitimación: los profesores como entes activos	311
2.2.3. Valores institucionales durante las clases curriculares.....	312
2.2.4. Estructura de las clases	316
2.2.5. Observaciones preliminares sobre la adecuación y fundamentación discursiva de los valores	320

2.3. Dimensionamiento práctico del discurso. Actuar conforme a los valores.	
321	
2.3.1. Actividades artísticas o deportivas dentro de la escuela.....	322
2.3.2. Colectas, retiros y servicio social: relacionándose con <i>los otros</i>	324
2.3.3. Observaciones preliminares sobre el dimensionamiento práctico del discurso	326
2.4. Refuerzo disciplinario del discurso: procurar el comportamiento correcto.	
327	
2.4.1. Notas como reflejo de la conducta.....	328
2.4.2. Reconocimientos o sanciones al comportamiento.....	330
2.4.3. Prefiguración de las características del “buen alumno”	334
2.4.4. Premios o sanciones por parte de los padres de familia	336
2.4.5. Inclusión o exclusión del grupo por parte de los compañeros	341
2.4.6. Observaciones preliminares sobre el refuerzo disciplinario del discurso	345
2.5. Coordinación de la comunidad educativa. Trabajar juntos por la educación	347
2.5.1. Congruencia entre los mensajes del personal escolar y los padres ...	347
2.5.2. Vínculo institucional entre personal escolar y padres.....	350
2.5.3. Vínculo entre padres de familia.....	351
3. Algunas precisiones sobre la socialización de valores en escuelas laicas	353
Capítulo 7. Entonces, ¿cómo se construyen las posiciones morales de los estudiantes?	355
1. Educación privada: estudiantes que se distinguen de <i>los otros</i>	357
2. Expresando valores: una propuesta de clasificación.....	359
3. Tipos de discurso identificados en las escuelas estudiadas.	362
3.1. Valores centrales	368
3.2. Referencias religiosas.....	368
3.3. Referencias laicas	369
3.4. Binomio individuo / colectividad.....	369
3.5. Similitud de posiciones	370
3.6. Temas de disenso	370
3.7. Creencia en entidades trascendentes.....	371

3.8. Tipo de discurso	372
4. Aprendiendo valores: mecanismos de socialización en la comunidad educativa	372
5. Los mecanismos y su operación en las escuelas estudiadas.	373
5.1. Principio de autoridad	376
5.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores.....	378
5.3. Dimensionamiento práctico del discurso	380
5.4. Refuerzo disciplinario del discurso.....	382
5.5. Coordinación de la comunidad educativa	387
6. Consideraciones preliminares en torno a la socialización de valores	389
Conclusiones. La socialización de valores morales en comunidades educativas con grados de secularización heterogéneos.....	391
Bibliografía.....	400
Anexos	409
Anexo 1. Guía de entrevista individual para los estudiantes	409
Anexo 2. Guía para el grupo de discusión con estudiantes.....	412
Anexo 3. Guía de entrevista para el personal escolar.....	413
Anexo 4. Guía de entrevista para los padres de familia	414

Agradecimientos

Este trabajo resulta de un proceso de crecimiento académico, pero sobre todo personal. En ese sentido, el esfuerzo aquí vertido no puede atribuirse a la autora de estas líneas sino al vasto número de personas que de uno u otro modo contribuyeron en el estudio. A reserva de la dificultad para expresar mi entero agradecimiento a través de un espacio tan pequeño, quisiera mencionar a quienes han estado a mi lado a lo largo de esta travesía.

A mis padres, por su infinito cariño, por su bondad, y por impulsarme en esta y en todas las decisiones de mi vida. Todo lo que soy se los debo y se los dedico a ustedes.

A Gustavo, por acompañarme desde hace tantos años, por permitirme crecer juntos, y por inspirarme para ser mejor en todos los aspectos. Gracias por compartir la pasión por la vida en general y por la labor académica en particular. Te admiro profundamente como profesional, pero mucho más como persona.

A mis abuelos, porque desde donde quiera que estén continúan transmitiendo la paz de su sabiduría y de su ternura.

A toda mi familia, y especialmente a mi tío Héctor y a Liliana, por alentarme a seguir adelante y por su interés por lo que hago.

A mis amigos, por animarme a perseguir mis sueños y por escucharme en los buenos momentos pero también en los difíciles. Gracias a Elsa, Adriana, Alejandra, Renée, Gaby, Tania, Mónica, Adrián, Katia, Daniel, Aldo, Paty y Lino por las largas pláticas, las risas, y las incontables muestras de apoyo.

A todos mis profesores, a quienes admiro no sólo por su trayectoria académica sino por su disposición para compartir su conocimiento y su experiencia. Gracias sobre todo a la Dra. María Luisa Tarrés y al Dr. Manuel Gil por su interés en mi trabajo y en mi persona.

A los Doctores Emilio Blanco, Manuel Gil, Patricio Solís y Gustavo Verduzco, por su compromiso durante y después del seminario de tesis.

Al Dr. Eduardo Sota, por aceptar leer mi trabajo, por sus aportaciones para mejorarlo, y por su apertura.

Al Dr. Roberto Blancarte, por sus valiosos comentarios, por su guía para construir esta investigación, y por su incondicional generosidad para compartir su amplio conocimiento incluso antes de integrarme al programa de doctorado. Gracias por transmitirme tranquilidad en todo momento.

A mis compañeros, a quienes más que mis colegas considero mis amigos. Gracias especiales a Ariadna, Carolina, Santiago (¡felicidades superviviente!), Carlos, Said, y Velvet, a quien admiro por su interminable fuerza y por su bondad. Gracias también a Juan Antonio, por enseñarme que para trascender no se necesita de muchos años sino de una calidad humana inquebrantable.

A los directivos de las escuelas en las que se realizó el estudio, y a los profesores, padres y estudiantes que accedieron a participar en éste.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su apoyo para realizar esta investigación.

Finalmente quiero agradecerle a ti, lector, por el interés en las ideas que se vierten en este trabajo.

Introducción

En medio de una reunión familiar, cierto día conversaba con alguien sobre la entonces reciente despenalización del aborto en el Distrito Federal. Mi interlocutora argumentaba que le parecía un acto reprobable, pero sobre todo una irresponsabilidad. Le preocupaba que en el futuro cercano las nuevas generaciones, inexpertas como son, llegaran a considerar que la interrupción del embarazo es algo normal y en algunos casos incluso deseable. Luego manifestó que ella cuando menos podía estar tranquila, pues sus hijos estaban inscritos en una escuela religiosa en la que se fomentan la conciencia social y el respeto a valores tan fundamentales como la vida o la familia. Después de pasar mi vida entera en instituciones educativas laicas, esa declaración me pareció a todas luces digna de pensarse. Aunque de forma mucho menos ordenada en ese momento, de la plática surgieron tres ideas:

- 1) Que como cualquier otra, la religión católica no sólo consiste en dogmas y rituales sino en un conjunto de creencias que dotan de sentido al mundo social.
- 2) Que la laicidad del Estado mexicano¹ no implica necesariamente que para sus ciudadanos la distinción entre lo público y lo privado sea rígida, y que sus nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* frecuentemente atraviesan esa frontera.
- 3) Que la escuela es un espacio en el que así como se adquieren conocimientos académicos se aprenden también valores, que pueden o no estar anclados en creencias religiosas.

Sinceramente no comparto las apreciaciones de la persona con quien intercambié las palabras antes referidas; me parece que el espacio público ha de construirse bajo una perspectiva laica y por lo tanto incluyente. No obstante, y con independencia de mi posición al respecto, lo cierto es que la conversación suscitó una serie de dudas que de una u otra forma habían estado en el fondo de mis reflexiones por mucho tiempo: ¿cómo entender la coexistencia de sistemas de valores distintos y a veces

¹ En México la laicidad del Estado se estableció de facto desde 1857. Comúnmente el término se confunde con el *anticlericalismo*; empero, debe aclararse que ser laico no significa estar en contra de la religión sino simplemente que ésta se encuentra ausente en las instituciones públicas. Como expone Roberto Blancarte (2008), en un sentido más amplio la laicidad implica también un modelo social. En tanto que las instituciones gubernamentales no se estructuran con base en ningún credo, en todas ellas es posible incluir y representar a ciudadanos con distintas afiliaciones religiosas.

contrapuestos en la sociedad mexicana?, ¿cómo y dónde se adquieren esos valores?, y más importante, ¿qué tanto permean los juicios de las personas?

Este trabajo es un intento por sistematizar tales inquietudes, presentes cada vez que atestiguo discusiones a favor o en contra de la moral católica en el espacio público y que suelen situarse más en el terreno normativo que en el académico. En México, donde el catolicismo alberga cerca del 70% de la población y mantiene una presencia de casi cinco siglos, un tratamiento del segundo tipo no sólo parece atractivo sino que se vuelve apremiante. Tomando en cuenta lo anterior, en esta tesis se pretende atajar un problema de investigación que se ubica en tres áreas de discusión:

1) Por un lado se retoma el debate en torno al concepto de *secularización*, asumiendo la posición según la cual ésta es un proceso heterogéneo, reversible e inacabado, y a través del cual la religión deja de erigirse como el centro de la organización social. A diferencia de los estudios en los que el fenómeno se discute desde una perspectiva macro sociológica, anclada o no a información empírica, aquí se procura hacerlo observable en el nivel micro. Para ello se considera el discurso valorativo de un conjunto de sujetos, a través del cual se refleja la presencia o ausencia de la religión como referente de lo que se considera *correcto* e *incorrecto* en la vida social. Tales discursos se conciben como manifestaciones de procesos que ocurren más allá de los sujetos, y que pueden ubicarse en los niveles meso y macro.

2) Por otra parte se propone repensar la disputa por la educación en México a partir de su importancia para la formación de personas y de ciudadanos, más que de profesionistas. De ninguna manera se sostiene que la calidad del sistema educativo y la desigualdad en su alcance sean temas poco relevantes. Sin embargo, resulta igualmente significativo reflexionar sobre sus contenidos éticos y morales para comprender el tipo de sujetos que pretende formar. Es este el punto medular para comprender la confrontación entre la Iglesia y el aparato estatal, que comienza desde mediados del siglo XVIII y continúa presente. En algún sentido poco ha cambiado desde entonces; la lucha de organizaciones como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) o la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) es precisamente esa: defender el derecho de los padres para formar a sus hijos a través de programas curriculares integrales pero también *integralistas*; es decir, en los que la

moral católica se concibe como fundamento de las acciones personales con independencia de la esfera social en la que se ubican los sujetos.

3) Una tercera arista del problema corresponde a la escuela como espacio de socialización de valores. Al respecto se discuten las aportaciones de autores como Harold Himmelfarb (1979), Judith Kapferer (1981), David Sears (1983), Lisa Looney y Katherine Wentzel (2007). En todos los casos se apunta que el aprendizaje de hábitos, de ideas y de principios éticos o morales es un proceso complejo que se desarrolla en más de un espacio social. Aquí no se pretende negar esa premisa, sino explorar cómo ocurre dicho proceso en la escuela bajo el entendido de que en ésta confluyen tres grupos sociales fundamentales durante la edad temprana: a) el personal escolar, b) los padres de familia, y c) los compañeros de clase. Esa triada, que en esta tesis se denomina *comunidad educativa*, puede entenderse como un entramado de interacciones y de mecanismos que forman parte del proceso de socialización de valores de los sujetos. Así, se propone analizarlo desde una perspectiva relacional en la que se reconoce que los estudiantes no son de ninguna manera pasivos.

El objetivo en las siguientes páginas consiste en explorar las posiciones morales y los procesos de socialización de valores que experimentan los estudiantes en relación con el tipo de escuela al que asisten. Para vincular este propósito con el interés preeminente de la investigación (es decir, con el proceso de secularización y sus manifestaciones en el nivel micro sociológico) se propone dividir los centros educativos en dos grandes categorías: laicos y católicos.² Puesto que en México está prohibida la existencia de escuelas religiosas en el sector público en el nivel básico³, el estudio se centra exclusivamente en instituciones privadas. Debe reconocerse también que en ambas categorías el espectro de opciones en función del modelo y de la filosofía educativa es amplio.

Como se explica detalladamente a lo largo de la tesis, la selección de las escuelas en las que se hizo el trabajo de campo obedece en esencia a dos criterios: 1) que sean relativamente similares en cuanto al monto de colegiatura anual, el tipo de población al que atienden y sus años de existencia, que dan cuenta de su consolidación

² En este estudio no se niega ni se minimiza la existencia de escuelas religiosas de otras denominaciones. Empero, por las razones expuestas en su desarrollo se ha decidido delimitarlo exclusivamente a las católicas.

³ En México el nivel educativo básico incluye la primaria y la secundaria.

institucional; y 2) que tengan filosofías y principios fundacionales distintos, abiertamente declarados o no, en cuanto a su postura respecto del proceso de secularización en la sociedad mexicana. El primer criterio permite homologar de alguna manera las características generales de las instituciones para hacerlas comparables; el segundo asegura que los contenidos morales que difunden sean distintos. En otras palabras, se trata de comparar colegios más o menos similares y en los que el elemento distintivo respecto de los otros sea precisamente el tipo de principios que permean su programa curricular.

La presente investigación se concentra además en estudiantes de tercer grado de secundaria, y los centros educativos en los que se ha hecho el trabajo de campo se ubican en la Ciudad de México. Esta delimitación obedece a las siguientes consideraciones analíticas:

1) La adolescencia temprana se enarbola como una etapa de desarrollo en la que la personalidad de los sujetos no ha terminado de formarse. Éstos se encuentran en lo que autores como David Sears (1983) denominan *años impresionables*, y que corresponden a un periodo en el que sus convicciones morales pueden afianzarse pero también experimentar modificaciones. Se ha decidido trabajar únicamente con alumnos de tercer grado porque se espera que sean quienes poseen mayor madurez respecto del nivel secundario. Además, por tratarse del último año es probable que sean también quienes tienen un historial más amplio en la escuela de procedencia.

2) En la última década la Ciudad de México ha sido escenario de importantes transformaciones en materia legal. Algunas de ellas confrontan directamente los principios de la moral católica, y por ese motivo han generado profundos debates respecto de su pertinencia. Los ejemplos más claros en este sentido son sin duda la despenalización del aborto y la unión entre personas del mismo sexo.

Siguiendo esa lógica, una investigación sobre las posiciones morales que mantienen los estudiantes de tercer grado de secundaria en la Ciudad de México es significativo si se toma como punto de partida que la asistencia a uno u otro tipo de escuela somete a los sujetos a procesos de socialización presumiblemente distintos. Cabe aclarar también que el estudio parte de la premisa de que los procesos formativos que ocurren en la edad temprana impactan de una u otra manera en el

desarrollo de la vida adulta, y por lo tanto en la forma en que los sujetos piensan y erigen sus relaciones sociales.

En lo que toca a la construcción de esta tesis no hay duda de que el camino recorrido hasta ahora está lleno de satisfacciones. Sin embargo, ha de reconocerse que no ha sido una tarea fácil por varios motivos:

1) En primer lugar, porque el problema que abarca compete tangencialmente a más de una línea de investigación y cuando menos a las tres discusiones referidas al inicio de esta introducción. Tal complejidad no es sino un reflejo de lo que representa en la vida social: acercarse al proceso de socialización de valores durante la edad temprana permite también comprender las contradicciones de una sociedad en la que la secularización se manifiesta de forma heterogénea.

2) En segundo, porque los tratamientos académicos al respecto suelen centrarse en una de las discusiones antes referidas pero no abordan el problema desde una perspectiva conjunta, o se concentran exclusivamente en un nivel analítico (el macro, el meso o el micro sociológico). Aquí se procura incorporar tales aspectos a través de un enfoque cualitativo, y a partir de información construida por la autora de estas líneas mediante una serie de entrevistas y grupos de discusión realizados en cinco escuelas privadas, tanto laicas como católicas, en la Ciudad de México.

3) A los retos analíticos anteriores se agrega uno de tipo operativo. Las condiciones de inseguridad en la zona metropolitana dificultan la entrada de cualquier agente externo a los centros educativos particulares, cuyo personal procura la integridad de sus miembros. Además, debe considerarse la reticencia a proporcionar datos que de alguna manera pudieran dañar el prestigio de las instituciones. La sola posibilidad de que se dé un mal uso a la información obtenida para el estudio constituye un obstáculo que en algunos casos fue infranqueable, y en otros se derrumbó tras una negociación considerable.⁴

En esta tesis se procura conducir al lector desde el planteamiento del problema hasta los resultados de la investigación sin perder de vista la conexión entre cada una

⁴ Por petición explícita del personal directivo de los colegios que participaron en el estudio, en este texto no se refieren los nombres de las instituciones y tampoco de los estudiantes, profesores o padres entrevistados.

de sus partes. Por ese motivo el texto se divide en seis secciones, que aunque pueden leerse de forma aislada están fuertemente vinculadas:

1) En la primera se expone el problema, aclarando que éste se ubica en varias líneas de discusión y que se manifiesta en los niveles analíticos macro, meso y micro sociológicos. Se trata sobre todo de hacer consciente al lector respecto de la relevancia de conocer y de estudiar un problema social: ¿qué valores expresan los adolescentes de escuelas particulares?, ¿qué tanto se refieren a preceptos religiosos para definir lo que consideran *correcto* e *incorrecto*?, y en ese mismo sentido, ¿realmente importa el tipo de escuela en el que se desarrollan?

2) La segunda parte tiene como propósito hacer explícitas las preguntas de investigación que derivan del problema: ¿qué similitudes y qué diferencias hay entre las posiciones morales de los estudiantes de secundaria que se desenvuelven en escuelas católicas y los que lo hacen en laicas?, y ¿cómo opera el proceso de socialización de valores en cada tipo de escuela? Luego se exponen las hipótesis y se explica con detalle cómo se exploran a lo largo de la tesis; qué información se necesita, cómo se obtiene, a partir de qué elementos se organiza y qué esquemas se usan para analizarla.

3) La tercera parte de la tesis corresponde a una exposición detallada sobre las posiciones morales de los estudiantes y los argumentos que subyacen en éstas. Por tratarse de un abordaje de tipo cualitativo, y tomando en cuenta la riqueza de la información obtenida, se ha decidido dedicar un capítulo para los estudiantes de escuelas católicas y otro para los de escuelas laicas. Esta disposición permite además hacer un ejercicio comparativo entre las instituciones que pertenecen a cada categoría.

4) La cuarta parte se enfoca en el proceso de socialización de valores que hipotéticamente ha influido en los adolescentes que mantienen las posiciones antes referidas. Para ello se exploran la estructura y el carácter de las relaciones que se construyen entre los miembros de la comunidad educativa (personal escolar, padres de familia y estudiantes), y que aquí se propone ordenar a partir de cinco principios que dan cuenta de que el aprendizaje no es de ninguna manera automático ni

unilateral.⁵ Por las mismas razones expuestas en el punto anterior, se ha decidido destinar un capítulo para cada tipo de escuela.

5) Posteriormente se ofrece un análisis comparativo en el que se enfatizan las similitudes y las diferencias entre las escuelas católicas y las laicas. Aunque en los capítulos anteriores se adelantan algunas comparaciones entre ambos modelos, en este se sistematizan a partir de las dos preguntas de investigación que guían el estudio.

6) Por último, en la sección de conclusiones los resultados de la investigación se vinculan con el planteamiento del problema: ¿existen o no diferencias entre las posiciones morales de los adolescentes?, en caso de que las haya ¿pueden o no asociarse con el tipo de escuela en el que se desarrollan? De ser así, ¿puede hablarse de distintas reacciones frente al proceso de secularización manifiestas en el esquema valorativo de los sujetos?

No hay duda de que este estudio arroja más preguntas que respuestas sobre el proceso de socialización de valores durante la edad temprana. Empero, constituye un intento por explorarlo sistemáticamente y por relacionarlo con discusiones que competen a todos los miembros de la sociedad mexicana. La influencia de la escuela en la formación de personas de carne y hueso, el tipo de sistema educativo que queremos, y la presencia o no de la religiosidad en éste son discusiones que trastocan la fundación misma del Estado mexicano, y que como tal son responsabilidad de todos.

⁵ Tales principios corresponden a: a) el principio de autoridad; b) la adecuación y fundamentación discursiva de valores; c) el dimensionamiento práctico del discurso; d) la coordinación de la comunidad educativa; y e) el refuerzo disciplinario del discurso. Cada uno de ellos se encuentra explicado y justificado en el segundo capítulo de esta tesis.

Capítulo 1.
Creando *buenos ciudadanos*.
Aproximaciones a la formación de valores a través de la educación.

En México el sector privado incluye escuelas tanto laicas como religiosas, y en ambas categorías puede encontrarse una amplia gama de modelos educativos, de técnicas pedagógicas, e incluso de orientaciones filosóficas. Esa diversidad responde a la demanda de distintas opciones por parte de una población igualmente heterogénea. Y es que la lógica indica que formarse en una u otra escuela no es poca cosa; ahí transcurre buena parte de la vida de los sujetos, por lo que se asume que ésta incide en el desarrollo de su personalidad cuando menos tangencialmente.

En efecto, la escuela constituye un espacio en el que los estudiantes adquieren conocimientos académicos pero sobre todo éticos y morales: en ella se aprende a convivir con los otros, distinguiendo entre las conductas socialmente aceptadas o reprobadas y que algunas veces coinciden con las enseñanzas de la familia.

Aquí se sostiene que la educación escolarizada es crucial porque a través de ella se transmiten valores morales; es decir, nociones a partir de las cuales se explica el orden social y se establecen códigos de conducta para mantenerlo o para modificarlo. La importancia de analizar el proceso a través del cual se socializan⁶ esos valores reside en el hecho de que éstos se traducen en prácticas, que posiblemente permanecen hasta la edad adulta. Pero la distinción entre lo que se considera *correcto* e *incorrecto* no es siempre estable. De la movilidad de esa frontera deriva una auténtica inquietud por parte de algunas autoridades religiosas, que hacen una interpretación particular sobre los valores contenidos en su fe y buscan transmitirla no sólo a través de los espacios tradicionales sino de una multiplicidad de canales. Entre ellos, uno de los más importantes es el educativo.

⁶ En consonancia con Judith Kapferer (1981), en este texto entenderemos por *socialización* al proceso de inculcación de formas culturalmente definidas de percibir el mundo y de actuar en él. El concepto de *socialización* y el modo en el que ha sido abordado en las ciencias sociales será discutido posteriormente en este capítulo.

En este país, donde cerca del 70% de la población se identifica a sí misma como católica⁷, la definición de los contenidos de la educación formal ha sido un tema de disputa desde el predominio de los líderes gubernamentales sobre los eclesiales en el espacio público, a mediados del siglo XIX.⁸ Las acciones estatales de la época pueden entenderse como resultado de la victoria política de los grupos liberales, que habían cuestionado sistemáticamente el modelo social tradicional desde inicios de ese mismo siglo. Ante la derrota de los conservadores, la Iglesia tuvo que ceder espacios a las instituciones oficiales.

A raíz de ese conflicto, en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos se declara que la educación pública es laica, y aunque la confesional subsiste en el sector privado el problema sigue ocupando a los miembros de la estructura eclesial. Así, por ejemplo, en septiembre de 2012 la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM) presentó una carta pastoral en la que se proponen diez consideraciones para una nueva acción educativa. En ella se ofrece un diagnóstico sobre la situación del país en ese ámbito, y se enfatizan problemas como la desigualdad de oportunidades, el bajo impacto de los conocimientos en la vida cotidiana de los estudiantes, y la falta de compromiso por parte de algunos profesores y padres de familia.

A través del documento los miembros de la jerarquía manifiestan su preocupación por tales condiciones y por sus consecuencias en el largo plazo, al tiempo que identifican algunos ideales que desde su punto de vista deberían guiar la acción de los docentes⁹. De este hecho pueden deducirse tres afirmaciones:

⁷ Según la Encuesta Mundial de Valores de 2014, el 69.6% de los mexicanos se define a sí mismo como católico. Esta cifra ha decrecido desde la década de 1950, y el proceso de diversificación religiosa se ha acelerado considerablemente durante los últimos años. Otros estudios, como la Encuesta Nacional de Opinión Católica 2014, muestran además el debilitamiento del compromiso religioso. El 65% de los encuestados se ubican en esta doctrina; empero, sólo el 14% de ellos se declara *muy católico* mientras que el 51% se entiende a sí mismo como *algo católico*. Esta tendencia es observable sobre todo entre los jóvenes de 18 a 24 años.

⁸ En estricto sentido, la preocupación no compete sólo a México sino que permea a la estructura eclesial completa. Así lo demuestra la Declaración *Gravissimum Educationis*, del Concilio Vaticano II, donde se argumenta que la educación es parte fundamental de la misión eclesial puesto que el Evangelio se transmite por ese medio, y porque las circunstancias del mundo contemporáneo requieren personas conscientes de sus derechos y capaces de participar activamente en la vida pública.

⁹ Las directrices propuestas por el CEM en materia educativa son: 1) recuperar la centralidad de la persona; 2) asegurar una educación integral y de calidad para todos; 3) educar en la verdad y en la libertad para promover la paz; 4) reconocer el papel fundamental de la familia; 5) hacer de toda instancia eclesial y de toda acción pastoral un servicio educativo; 6) lograr que la escuela y los maestros encuentren caminos para el cumplimiento de su misión; 7) propiciar que los medios de comunicación sean medios y no fines; 8) promover la colaboración de gobierno y sociedad para una acción educativa; 9) formar a los formadores; y 10) mirar a Cristo y a María como sentido y plenitud del proyecto educativo de la Iglesia.

1) **Que la educación inspirada en el catolicismo se concibe como distinta de la que no lo está.** Las escuelas católicas constituyen una alternativa al programa de educación pública, que parte de la idea de una sociedad secularizada¹⁰ y del principio de laicidad¹¹. Con esto no se pretende afirmar que en los centros educativos católicos se impartan contenidos esencialmente distintos, pues el currículum académico está definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional. No obstante, en ellas se complementa con otros conocimientos que están anclados en la fe y en sus principios morales.

2) **Que esa diferenciación es relevante, porque se traduce en distintos tipos de formación moral.** Una de las premisas centrales en este trabajo consiste en reconocer que la escuela es uno de los espacios de socialización más significativos durante la edad temprana, y que en ella se adquieren dos tipos de conocimientos: los académicos y los morales. Aquí nos centraremos exclusivamente en los segundos, porque a ellos corresponde el aprendizaje de formas de comprender el mundo, de actuar en él, y de entenderse como parte de una colectividad en la que se interactúa con otros.

3) **Que el supuesto de que la educación escolarizada influye en la formación moral es suficientemente fuerte como para que ésta sea un tema prioritario para la Iglesia Católica en la actualidad,** sin importar las reformas liberales que definen al aparato estatal desde el siglo XIX o el cuestionamiento de sus posibilidades para mantenerse como educadora tras la llegada del régimen revolucionario. A pesar de todo, la Iglesia ha sido capaz de negociar algunos espacios incluso tras la relativa estabilización del sistema político en la época posterior a la Revolución (Blancarte, 1992).

¹⁰ Como se referirá posteriormente, el concepto de *sociedad secularizada* corresponde a aquella en la que la religión ha dejado de erigirse como el centro de la organización social para convertirse en una esfera funcional a la par de las otras.

¹¹ En concordancia con la definición de Roberto Blancarte (2006), en este texto se entiende por *laicidad* a un tipo de régimen o de organización político – social construido para defender la libertad de conciencia y otras libertades que se derivan de ella. La neutralidad del Estado respecto de uno u otro sistema de creencias conlleva la posibilidad de armonía en la pluralidad.

El surgimiento de organizaciones tales como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)¹², y la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP)¹³ puede entenderse precisamente como una apuesta de los católicos por defender su derecho a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos; uno que, a diferencia del que se ofrece en las escuelas públicas, propicie valores y actitudes que emanan de su doctrina religiosa.

Los propósitos de la UNPF y de asociaciones afines a ella son claros, pero poco se sabe sobre sus resultados. En ese orden de ideas, y a casi un siglo de su creación, cabe hacer cuando menos un cuestionamiento: ¿existen o no diferencias entre los valores que expresan los estudiantes que se forman en escuelas católicas y los que lo hacen en escuelas laicas? Contrario a lo que pudiera pensarse, esta pregunta no ha sido debidamente respondida a pesar de la larga lucha por los espacios educativos en nuestro país. Pero entonces, ¿vale o no la pena esa lucha? Si el tipo de comunidad educativa¹⁴ en el que se desarrollan los sujetos se vincula con su formación moral, entonces es crucial comprender el proceso de socialización de valores por el que atraviesan los alumnos de unas y otras escuelas. Si no es así, el carácter laico o confesional de los centros educativos resultaría irrelevante.

El problema que deriva de la situación aquí expuesta es complejo, y puede pensarse en varios niveles. Es probable que la manifestación de valores morales por parte de los sujetos esté vinculada con el tipo de comunidad educativa en la que se forman, pero dado el peso del catolicismo en nuestro país también es posible que no sea así. Aun sin analizarse detenidamente, en México esta premisa dio pie a una encarnizada disputa por definir los contenidos que habrían de enseñarse a través del sistema educativo a nivel nacional. La disyuntiva entre permitir o no que la Iglesia interviniera en ese aspecto resulta de un proceso más amplio, en el que las instituciones religiosas perdieron su centralidad en la organización social.

¹² La UNPF nació con el objetivo de defender el derecho de los padres a elegir una educación tradicional para sus hijos, con el argumento de que un modelo educativo anclado en el catolicismo contribuye en la formación de creyentes y de ciudadanos comprometidos.

¹³ La CNEP está afiliada a la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC), cuya misión consiste en evangelizar a través de la educación.

¹⁴ Para efectos de este estudio, esa comunidad implica la articulación entre los padres, el personal escolar y los propios alumnos. En el capítulo 2 de esta tesis se profundiza en el concepto de *comunidad educativa* y su utilidad para el análisis que aquí compete.

El objetivo en este capítulo consiste en evidenciar la relación entre los procesos antes referidos, así como en explicar el vínculo entre el problema de investigación que deriva de ellos y el referente empírico en el que se propone observarlo. Para ello se divide en tres secciones:

1) *Educación y valores: la moral en una sociedad en proceso de secularización.*

En el primer apartado se explica el problema de investigación y se le identifica en tres niveles: a) el macro, que corresponde a la pérdida de centralidad de la religión en la organización social; b) el meso, que se refiere a las consecuencias de ese proceso para el diseño de los programas educativos en México, así como a la lucha para definirlos; y c) el micro, que aborda la importancia de la escuela como un espacio de socialización de valores que pueden o no estar anclados en la religión.

2) *Escuelas laicas y escuelas católicas. Espacios de observación.*

En el segundo apartado se presenta analíticamente el referente empírico en el que se ha observado y analizado el problema para este ejercicio académico. Para ello se divide en tres partes: a) en una se explica la relevancia de la localidad en la que se desarrolla el estudio; b) en la segunda se refiere la importancia de analizar los discursos morales de sujetos que cursan el nivel secundario; y c) en la última se exponen los criterios analíticos a partir de los cuales se seleccionaron las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo.

3) *Algunas precisiones sobre la secularización en sus tres niveles.*

El tercer acápite tiene como propósito reflexionar sobre la pertinencia de pensar el proceso de secularización en los tres niveles antes referidos, ligándola con el problema que atañe a esta investigación.

1. Educación y valores: la moral en una sociedad en proceso de secularización

En estricto sentido las inquietudes que dieron origen a este estudio derivan de un fenómeno más bien micro sociológico: la manifestación de valores morales por parte de los individuos. Sin embargo, aquí se sostiene que esas manifestaciones no son hechos aislados sino que han de entenderse como parte de una posición social, de un espacio, y de un tiempo específicos. Desde esa perspectiva tales valores pueden pensarse como el resultado de una serie de hechos, de situaciones y de procesos que ocurren más allá del sujeto pero que de algún modo se expresan en sus discursos y en sus acciones. El propósito central en este acápite consiste en exponer algunos de esos procesos, en congruencia con la inquietud que guía a este trabajo y en el entendido de que es pertinente pensarla en los tres niveles que se explican a continuación.

1.1. Nivel macro sociológico: la secularización de los valores

Como se ha discutido ampliamente en el campo de las ciencias sociales, el advenimiento de la modernidad en las sociedades occidentales significó una serie de transformaciones en su organización. Quizá la más importante de ellas consiste en la pérdida de protagonismo de las instituciones religiosas, cuya función como articuladoras sociales se diluyó para ceder espacio a figuras como el Estado o el mercado. No es objeto de este texto adjetivar esos cambios en virtud de su pertinencia, de su suficiencia, ni de ningún otro parámetro valorativo. No obstante, aquí se sostiene que el resquebrajamiento de los esquemas organizativos tradicionales fue suficientemente fuerte como para generar una reacción de la Iglesia Católica en virtud de tres motivos:

- a) La centralidad del hombre supuso la preponderancia del individuo sobre la colectividad, en contradicción con el ideal cristiano de una comunidad unida y solidaria que permea la convivencia entre personas humanas.¹⁵
- b) La racionalización trajo consigo el desarrollo especializado de las ciencias, las artes, la política, y todos los campos de la vida cotidiana. Ese proceso condujo también al cuestionamiento sobre el modo en el que funciona el entorno, por lo que la búsqueda de explicaciones ya no pudo satisfacerse exclusivamente a través de la fe.

¹⁵ La obra de Émile Durkheim y su preocupación por la *anomia* pueden entenderse precisamente como una respuesta a este proceso, que el autor identificó como el tránsito entre la solidaridad mecánica y la orgánica.

c) El ascenso del aparato estatal como rector y organizador por encima del resto de las instituciones relegó a la Iglesia, hasta entonces entendida como la base de la organización política, social y cultural.

Estas condiciones están estrechamente relacionadas con el proceso de *secularización*; a través del cual la religión, sus instituciones y sus representantes se diferencian paulatinamente de otras esferas sociales. Ese tránsito suele darse por sentado entre quienes pertenecen a la época moderna, sobre todo si habitan en países en los que la estructura gubernamental es laica¹⁶; empero, implica transformaciones significativas que se han abordado ya desde las ciencias sociales en numerosas ocasiones.

El vínculo entre la modernidad y la secularización ha dado origen a un extenso debate académico. Las obras de las que éste se nutre son valiosas y sin duda dignas de una profunda discusión; sin embargo, en esta tesis se retoman sólo tangencialmente para exponer el problema de investigación.

En términos generales pueden identificarse dos grandes tendencias en los estudios sobre secularización. En la primera ésta se entiende como un proceso unidimensional, irreversible y progresivo. Se asume que las sociedades que experimentan una diferenciación de esferas sociales de alguna manera han avanzado, y que por lo tanto resulta ilógico que retomen formas de organización previas. De ahí se deriva que la secularización tenderá siempre a profundizarse.

Aunque existen diferencias importantes en su entramado analítico, puede decirse que este tipo de razonamiento constituye la base de algunos trabajos pioneros como los de Thomas Luckmann (1967)¹⁷, Talcott Parsons (1964), Peter Berger (1967)¹⁸ y David Martin (1978).¹⁹ En ellos la secularización se concibe como lineal, y además se le asocia con el

¹⁶ Como apunta Roberto Blancarte (2015), la secularización y la laicización son procesos distintos, y por lo tanto uno no necesariamente implica al otro. Esta distinción conceptual es relevante, pues permite evitar confusiones analíticas en torno a ambos objetos de estudio.

¹⁷ Según Olivier Tschannen (1991), Luckmann propone entender el proceso a partir de cuatro formas de religión social, que bien pueden entenderse como tipos ideales excluyentes en tanto que el tránsito a uno implica la superación del anterior.

¹⁸ La misma idea parece permear el pensamiento de Parsons (1964) y de Berger (1967), quienes sostienen la existencia de un evolucionismo universal que en el caso del segundo deriva de la propia religión. Para Berger (1967) el origen de la secularización puede identificarse con el momento en el que las propias creencias religiosas hicieron una separación entre un mundo terrenal y otro trascendente.

¹⁹ El autor identifica la presencia o ausencia de diversidad religiosa como un factor determinante en el origen de una u otra forma de organización. Desde esa perspectiva la pluralización religiosa es un reflejo de la social, entendida como una consecuencia del desarrollo económico. Para Martin (1978) las sociedades en las que hay un monopolio del catolicismo parecen mucho menos abiertas a generar esquemas sociales secularizados, y en el mismo trabajo se le

progreso. Esta última premisa conlleva el argumento de que cuando las sociedades se diferencian funcionalmente las religiones tienden a desaparecer o cuando menos a limitarse a la esfera privada. Lo anterior no significa que en el ámbito público no exista algún comportamiento que pudiera calificarse como religioso, pero éstos se anclan en sistemas de creencias distintos de los tradicionales para abrir paso a lo que Bellah (1967) denomina *religión civil*²⁰. Todas estas condiciones se califican como positivas o deseables, propias de sociedades progresistas en las que los cambios sociales por lo general van acompañados de la bonanza económica y de procesos políticos que apuntan hacia la democracia.

En los estudios suscritos a esta corriente se analizan detalladamente las manifestaciones de religiosidad en las sociedades contemporáneas, partiendo siempre de la noción de que éstas se reducen en la medida en que avanza el proceso de secularización. A diferencia de éstos, el propósito en la presente investigación no consiste en mostrar cifras sobre tales manifestaciones ni en describir el modo en el que ocurren, sino en identificar el sentido que los sujetos, católicos o no, le otorgan a la secularidad como modelo social. En otras palabras, lo que aquí interesa no es discutir si los individuos asisten a misa menos que antes o si continúan rezando en sus hogares, sino la relación que construyen entre los principios religiosos y los que habrían de guiar lo que ocurre en el espacio público.

Una segunda tendencia alberga los trabajos en los que la secularización se concibe como un proceso multidimensional e inacabado, y en los que se cuestionan duramente los supuestos subyacentes en la obra de los autores antes citados. Aquí puede identificarse a Richard Fenn (1970)²¹, Karel Dobbelaere (1981)²², Hervieu – Léger (1986),

califica como un sistema de creencias primitivo frente a otros. De aquí puede inferirse que el autor establece un nexo causal entre el progreso económico, la diferenciación social, la pluralidad religiosa y la secularización.

²⁰ El concepto de *religión civil* refleja una transformación en el significado que se les otorga a los símbolos y en el modo en el que se entienden como parte de los sistemas de creencias. Por ejemplo, en las ceremonias laicas suelen utilizarse símbolos que representan un conjunto de dogmas cuyos principios se afianzan a través de la realización de rituales, que se diferencian de los religiosos únicamente en la naturaleza del objeto último que refieren.

²¹ Fenn sostiene que la secularización no consiste en el cambio de una forma de organización social a otra, sino en una lucha en la que diversos actores se enfrentan para definir los límites de lo sagrado. Esta visión le otorga un lugar preponderante al poder como factor explicativo, marcando una clara diferencia respecto de las otras. El planteamiento de Fenn (1970) en cierta medida se acerca al de Martin (1978) en el sentido de que el último propone escenarios de menor o mayor tensión en el tránsito a la secularización. No obstante, cada autor enfatice un elemento explicativo distinto.

²² La propuesta de Dobbelaere consiste en concebir a la secularización como multidimensional, y que incluye: a) *la laicización*, entendida como la separación entre el Estado y la religión; b) *el cambio religioso*, que implica la especialización de los sistemas de creencias pero también su atomización; y c) *el descenso en la participación* de los

Jeffrey Hadden y Anson Shupe (1989), Olivier Tschannen (1991), José Casanova (1994), y Roberto Blancarte (2008), entre otros.

En estos estudios se rechaza el supuesto de que las sociedades más modernas, con mejor desarrollo económico o con un régimen político próximo a la democracia son también las más seculares. De hecho, para estos autores la coexistencia de la secularidad, la laicidad y la irreligiosidad tampoco tendría por qué darse por entendida, en tanto que se trata de fenómenos sociales diferentes. Esa distinción, originalmente identificada por Dobbelaere, es expuesta con claridad por Blancarte en una nota de investigación sobre el aparente regreso de la religiosidad a la esfera pública. Según el autor la laicidad “[...] podría definirse entonces como el proceso de secularización de la esfera del Estado o de la política, pero también (y esto es central) de los ámbitos de la cultura, la educación y la ciencia, en la medida que éstos se institucionalizan y caen bajo control o supervisión del Estado.” (Blancarte, 2015: 666)

La supuesta equivalencia entre la secularización, la laicización, y la reducción numérica de quienes ostentan alguna creencia religiosa es un error frecuente. Sin embargo, el hecho de que la religión haya perdido su centralidad en la organización social no necesariamente significa que los sujetos dejen de definirse como creyentes, y en algunas ocasiones ni siquiera que sus instituciones políticas hayan perdido esa base. Esta distinción conceptual sugiere que la secularización es un proceso heterogéneo, que puede o no presentarse a la par de los otros dos. Además, no existe ninguna evidencia histórica de que ésta sea irreversible sino todo lo contrario. Los países que se ubican en el Medio Oriente ejemplifican bien este argumento: Irán experimentó una revolución en la que se derrocó un régimen laico para establecer una república islámica en 1979, Afganistán albergó un Estado Islámico que se opuso terminantemente al republicanismo socialista apoyado por la Unión Soviética y que logró imponerse en 1992, y aun en la actualidad proliferan los partidos políticos de corte islamista en toda la región. Tampoco es fácil sostener la premisa de que la secularización va de la mano con el desarrollo económico. En 2013, por ejemplo, el PIB per cápita de México fue de 15,600 USD, mientras que el de

fieles en las iglesias. Estas dimensiones no necesariamente se transforman al mismo tiempo ni en la misma dirección. Esa distinción evita las confusiones conceptuales que dificultaron el diálogo en décadas anteriores.

Arabia Saudí, un país en el que el Islam continúa definiendo el sistema político y las prácticas sociales, fue de 31,300 USD (Indexmundi, 2014).

Es probable que las confusiones anteriores se deban a que las reflexiones académicas iniciales sobre la secularización tomaron como base las sociedades europeas y la estadounidense. Pero que el proceso se haya desarrollado de esa forma en dichos países no significa necesariamente que sus manifestaciones se repliquen en otros contextos. En el libro *Laicidad sin fronteras* de Jean Baubérot y Micheline Millot (2010) se incluyen reflexiones de autores como John Voll y N. Tamaru, que aportan valiosa información sobre fenómenos cuya ocurrencia no se había tomado en cuenta en los intentos por teorizar sobre la secularización. La reversibilidad del proceso, la posibilidad de su desarrollo en sociedades en las que no existen instituciones religiosas, y el rechazo a su vínculo con el progreso económico son algunas de las aportaciones más significativas de esta tendencia. Aquí se suscribe esa postura: las sociedades contemporáneas entrañan un nivel de complejidad que hace imposible pensar en la secularización o en cualquier otro fenómeno social como un proceso lineal, en el que se tengan un punto de partida y un punto de llegada claramente definidos.

Tomando en cuenta la discusión antes referida, en este texto se entiende por secularización al proceso a través del cual la religión deja de erigirse como el centro de la organización social y se convierte en una esfera funcionalmente diferenciada de las otras. Es además un proceso reversible, heterogéneo e inacabado; ello implica que es posible observar empíricamente espacios en los que la esfera religiosa parece convivir con otras y a veces confundirse. En esta tesis se propone que ese cruce o intersección es observable en prácticamente todas las sociedades, y que en el caso de México resulta innegable sobre todo en torno a temáticas en las que la moral religiosa se contrapone a la laica.

Es crucial señalar que en este estudio la secularización se discute exclusivamente con respecto a la religión católica y a las instituciones derivadas de ella. Por supuesto, se reconoce la presencia de otros sistemas de creencias no menos importantes; la decisión de centrarse en el catolicismo responde al hecho de que ha sido la religión dominante en México desde hace poco más de cuatro siglos.

Aquí no se pretende afirmar que todos los valores son producto de la religión y del contacto de los sujetos con sus organizaciones. Es bien sabido que en nuestro país la participación en éstas se ha reducido sistemáticamente a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, no puede soslayarse que las religiones son ante todo un entramado de supuestos y de principios que dan sentido al mundo que rodea al sujeto, a sus acciones, y a su propia existencia. En el entendido de que en la sociedad mexicana se inició un proceso de secularización cuando menos desde mediados del siglo XIX, cabe preguntarse por la permanencia de algunos de los valores morales compatibles con la doctrina católica. Así, por ejemplo, llama la atención que en la Encuesta Mundial de Valores de 2014 se muestra que el 33% de los mexicanos encuentran inaceptable el divorcio, el 39% condena la homosexualidad, y el 62% no justifica el aborto bajo ninguna circunstancia.²³

Esta investigación se construye a partir de la premisa de que además de las creencias de carácter puramente teológico, la Iglesia define y protege un proyecto social que difunde más allá de sus espacios institucionales mediante sus lazos políticos, sus redes sociales, e incluso sus productos culturales. No hay duda de que existe un amplio espectro de vías y de espacios a través de los cuales se lleva a cabo esa tarea. De todas ellas, interesa específicamente la educación porque la escuela constituye un espacio casi natural para impulsar la socialización de valores. Discutiremos esto en el siguiente apartado.

²³ La base de datos permite observar los cambios en la opinión de los mexicanos respecto del divorcio, la homosexualidad y el aborto desde 1981. Resulta interesante señalar que la aceptación de la segunda ha aumentado sostenidamente; el divorcio y el aborto, en cambio, presentan fluctuaciones y el rechazo a tales prácticas es mayor en el 2012 que en 2006 y en 1990.

1.2. Nivel meso sociológico: el problema de la educación en México

“La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.”

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917)

A partir de 1917, el artículo 3° constitucional expresa claramente que la educación pública es laica, gratuita y obligatoria, y se estableció además que la oferta educativa en el sector privado está regulada por las autoridades gubernamentales. Estas condiciones pueden entenderse como el resultado de un largo enfrentamiento en el que se contrapusieron proyectos liberales y conservadores, y que marcaron el escenario político de México durante todo el siglo XIX. No obstante, y como se ha discutido ya, la laicidad estatal no necesariamente se corresponde con la secularización.

El Estado se separó oficialmente de la Iglesia a fines de la década de 1850. Además de la Carta Magna esa posición estuvo sustentada en las Leyes de Reforma, en las que se proclamaba también la libertad de culto. El cambio no fue menor, puesto que puso en entredicho el poder de la institución eclesiástica como rectora, y en consecuencia como prestadora de los servicios educativos. Como se ha advertido antes, ese espacio resulta especialmente significativo porque permite definir una serie de contenidos tanto académicos como morales que en última instancia se espera que adopten los educandos.

En el libro *Historia Mínima Ilustrada, La Educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck (2011), se ofrece una mirada panorámica sobre el desarrollo de la educación pública: sus recursos, sus alcances, las prioridades del aparato estatal y el modo en el que los programas curriculares se hicieron compatibles con los objetivos de los gobernantes en turno. Esto último es esencial para comprender el problema que aquí nos ocupa, pues en algunas ocasiones supuso un enfrentamiento con los intereses de la Iglesia.

En las siguientes páginas se esbozan las transformaciones del sistema educativo en la historia reciente de este país, haciendo especial énfasis en los puntos que significaron un enfrentamiento con la Iglesia Católica. Se reconoce que se trata de una síntesis sucinta, pues su objetivo no consiste en profundizar descriptivamente en la educación pública mexicana sino en comprender su relevancia para el problema que aquí se analiza. En otras palabras, lo que se busca es exponer la evolución de un sistema educativo inserto en una sociedad en proceso de secularización, con un régimen de gobierno laico, y en la que sin embargo persistió la filiación al catolicismo entre la mayor parte de los habitantes. Para entender esas transformaciones deberemos remitirnos a los inicios del siglo XX.

A lo largo del régimen de Porfirio Díaz, y bajo el lema de *orden y progreso*, se establecieron contenidos centrados en la experimentación y la practicidad del conocimiento. Ambas características se consideraban adecuadas para lograr la inserción en la modernidad, y por lo tanto para hacer de México un país competitivo y a la par de los europeos (Loyo y Staples, 2011). En congruencia con la Constitución de 1857 y con la extracción liberal de Díaz el sistema educativo público mantuvo su laicidad. Empero, las escuelas católicas continuaron en funcionamiento y en palabras de Loyo y Staples incluso cooperaron con el gobierno para complementar la demanda educativa. No hubo ningún punto de conflicto durante su larga gestión.

Esas condiciones se transformaron durante la lucha armada que daría fin al gobierno de Díaz, pero también en el periodo inmediatamente posterior. El reacomodo de las fuerzas políticas en el país originó debates importantes en torno a la administración del sistema educativo, cuyo control por parte del poder federal significaba para unos la mejor forma de generar unidad y para otros una amenaza a la autonomía de las entidades de la república (Loyo, 2011). Además, el régimen post revolucionario habría de diferenciarse de su antecesor para obtener legitimidad, y eso implicaba construir una nueva identidad nacional. En ese contexto el alcance del sistema educativo continuó como prioridad, pero a ese reto se agregaron otros como la promoción de un orgullo nacional fundado en la historia y la homogeneización lingüística.

Según Loyo (2011) esta tendencia se apreció también en el gobierno de Plutarco Elías Calles, quien apoyó el nacionalismo y el desarrollo del sector rural. No obstante, la autora enfatiza cuando menos tres cambios significativos durante su administración: a) la

educación técnica, b) la pedagogía basada en el conocimiento práctico, y c) el fortalecimiento del poder federal. Ese último punto es trascendente para el problema de esta investigación, pues el control de los contenidos educativos descansó enteramente en un aparato gubernamental controlado por un presidente que amenazaba la autoridad de la Iglesia Católica.²⁴ De hecho, el descontento de algunos miembros de la estructura eclesial no sólo se manifestó verbalmente sino a través de una guerra sobre la que poco se reflexiona en los libros de texto. En ese escenario se señaló la necesidad de proveer a la educación pública de contenido social. Aunque en principio esto no se contraponía con la moral católica, lo cierto es que el aparato estatal promovió el socialismo, y por lo tanto no resultó favorable para la Iglesia.

Quizá el punto más álgido de la discusión fue la reforma constitucional de 1934, en la que se establecía que “la educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios” (Loyo, 2011: 273). Esta modificación llegó menos de cinco años después de la guerra cristera, y en ese mismo periodo el control de las escuelas privadas en el nivel secundario pasó a manos de la SEP. El Secretario en turno decidió incluir la educación sexual en el programa oficial de educación básica, un proyecto que no llegó a concretarse en virtud de las múltiples movilizaciones en contra del mismo. Como expone Armando Díaz (2013), “el episcopado declara que los católicos no deben abrir y sostener escuelas públicas sujetas al artículo tercero porque catolicismo y socialismo son contradictorios; y que los padres no deberían enviar a sus hijos a esas escuelas o estarían cometiendo un *gravísimo pecado*” (Díaz, 2013: 108). En ese sentido, puede decirse que lo que estaba en juego no era únicamente el reconocimiento a las autoridades eclesiales como representantes de sistemas de creencias que van más allá del fanatismo, sino su legitimidad para incidir en los contenidos educativos y por lo tanto en la enseñanza de esquemas de valores tradicionalistas.

Ante el clima de tensión suscitado a raíz de las reformas de corte socialista y en pleno desarrollo de la Guerra Mundial, en la década de 1940 el entonces presidente Manuel Ávila Camacho apostó por un proyecto que buscaba eliminar la polarización ideológica

²⁴ La Guerra Cristera fue un conflicto que se desarrolló entre 1926 y 1929. En ella se enfrentaron los partidarios de la Iglesia y los del gobierno federal, cuyo fortalecimiento constituía una prioridad en el periodo post revolucionario. Para Elías Calles la única forma de asegurar la supremacía del Estado era controlar al clero a través de su regulación institucional. Por su parte, los miembros de la jerarquía calificaron esa regulación de intervencionismo; una amenaza para su libertad pero también para su poder tanto en el tejido social como en la arena política.

bajo la bandera de la unidad nacional. Como afirma Greaves (2010) esa unidad implicaba incluir servidores públicos con convicciones tanto de izquierda como de derecha, una consigna visible en la selección de quienes fungieron como titulares de la SEP durante el sexenio. En sus propias palabras:

La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y el medio físico del país, en la que el individuo y ya no la colectividad, se convertía en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar. (Greaves, 2010: 285)

En general puede decirse que el modelo impulsado por Ávila Camacho resultó favorable para los intereses de la Iglesia por dos motivos: a) porque a pesar de la incuestionable supremacía del aparato estatal éste promovió valores mucho menos radicales, y le permitió recuperar sus espacios en materia educativa; y b) porque el fin del compromiso con los ideales socialistas se materializó en acciones concretas. Entre ellas se encuentran el cambio en los programas educativos y la reforma constitucional de 1945, en la que el término *socialista* desapareció del artículo 3°. Tales condiciones facilitaron el quehacer educativo para la Iglesia, y por lo tanto redujeron las tensiones entre ésta y los representantes del Estado.

La relativa estabilidad que se había ganado en materia educativa se desvaneció unos años después. En 1958, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, la SEP redactó y distribuyó libros de texto gratuitos por primera vez en la historia del país (Loaeza, 2013). Esta medida estuvo pensada para paliar los desequilibrios de la educación causados por las desigualdades económicas y sociales. Pero a la gratuidad de los libros se sumó también su obligatoriedad, un punto que generó fuertes polémicas porque significaba el control estatal no sólo sobre los programas curriculares sino sobre sus contenidos.

La oposición a los libros vino por parte de algunos autores de textos educativos, pero sobre todo de organizaciones de laicos como la UNPF. Como señala pertinentemente Soledad Loaeza (2013) el acontecimiento fue duramente criticado también por algunos miembros de la jerarquía católica, ya que significó otra vez la pérdida de un espacio indispensable para difundir los valores de su doctrina. Así, por ejemplo, el entonces obispo de Tehuantepec declaró públicamente que los libros de texto significaban “[...] la imposibilidad de mantener el influjo en la mentalidad de los niños, una apostasía práctica

y la realidad de un Estado totalitario que se impone sobre los esfuerzos eclesiásticos.” (Arias et al, 1981: 64)

Para atemperar las acusaciones en contra del aparato estatal se declaró que la obligatoriedad de los libros de texto no significaba que su uso fuera exclusivo. Así, la posibilidad de complementar la información a través de otros libros y de la instrucción de los docentes redujo considerablemente las tensiones en el espacio público. Esas condiciones se mantuvieron a lo largo del sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, abiertamente anti comunista, y cuya reforma educativa quedó pendiente a raíz del movimiento estudiantil de 1968.

Después del movimiento nada volvió a ser igual. La década de 1970 y el sexenio de Luis Echeverría Álvarez nacieron en un panorama marcado por el descontento popular; los intentos fallidos de industrialización, la escasez de espacios para participar políticamente, y el rápido crecimiento demográfico, entre otras cosas, hicieron evidente el desgaste del sistema político mexicano y con ello la necesidad de reformarlo. Como señala Josefina Zoraida Vázquez (2011), una reforma del ya obsoleto sistema de educación pública era indispensable para tal transformación. Con ese propósito se modificaron los libros de texto gratuitos:

La elaboración de los textos se encargó a dos instituciones de investigación: matemáticas y ciencias naturales al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV – IPN) (que fundó un Departamento de Investigación Educativa), y español y ciencias sociales a El Colegio de México. (Vázquez, 2011: 338)

En relación con el problema que ocupa a esta tesis, las modificaciones fueron controversiales por dos motivos: a) el primero, que en ciencias sociales se incluyeron conflictos contemporáneos tales como la revolución cubana, la revolución china y la guerra de Vietnam, todos ellos vinculados con los ideales comunistas; y b) el segundo, que en ciencias naturales se consideró la educación sexual. (Vázquez, 2011). Esto último puede explicarse a partir del impulso a la planificación familiar, una consigna gubernamental igualmente controvertida. El lema *la familia pequeña vive mejor* implicaba hacer consciente a la población de su poder para decidir no sólo el número de hijos que habrían de tener sino incluso los tiempos más prudentes para su nacimiento. Y eso significaba conocer y usar métodos anticonceptivos tanto naturales como artificiales. El punto en sí mismo es problemático a ojos de la estructura eclesial católica, pero su inclusión como

parte de los contenidos educativos obligatorios a través de los libros de texto profundizó el enfrentamiento con los representantes del Estado. Las protestas de organizaciones como la UNPF y el Movimiento Social Cristiano (MSC), apoyados abiertamente por la Conferencia del Episcopado Mexicano, no se hicieron esperar (Blancarte, 1992). Como afirma Díaz (2013) los libros no se modificaron hasta 1988, cuando algunos conceptos vinculados con el discurso reproductivo se sustituyeron por otros en los que la sexualidad no se limitaba a esa función.²⁵

El siguiente proceso importante en términos de los contenidos educativos y de sus consecuencias para la formación de esquemas valorativos ocurrió en 1993, con una reforma al artículo 3° en la que suprimió la discrecionalidad estatal para revocar autorizaciones y para retirar la validez oficial de los servicios educativos privados (Diario oficial de la Federación, 1993). A través de esta modificación se reconoce que la educación es una corresponsabilidad social, y por lo tanto se legitima la intervención de cualquier actor interesado en el asunto. El entonces presidente, Carlos Salinas de Gortari, apostó además por la descentralización, de modo que la administración de los recursos pasó a manos de las autoridades de cada entidad federativa.²⁶

Esas decisiones no significaron una libertad absoluta; la SEP mantuvo su autoridad sobre la definición de los programas curriculares y su revisión. De hecho, ese mismo año se editaron nuevos libros de texto en los que se incorporaron temas de salud sexual orientados sobre todo a la prevención de enfermedades como el SIDA (Díaz, 2013). No obstante, toda organización educativa privada puede definir el modelo pedagógico por medio del cual se enseñan esos programas y también el entramado de valores en el que éste se sustenta. Las escuelas católicas no son una excepción, y a través de ellas se hace hincapié en los principios de la doctrina religiosa.

Los libros se modificaron otra vez en 1998, con la incorporación de temas tales como la prevención, las enfermedades de transmisión sexual, el erotismo y la violencia de

²⁵ Por ejemplo, la palabra “aparato” desapareció de los libros de texto, y la adjetivación “reproductivo” se sustituyó por “sexual”. Se incorporaron además ilustraciones más detalladas sobre el cuerpo y sus cambios durante la adolescencia (Díaz, 2013).

²⁶ Aunque aquí nos centramos exclusivamente en la reforma del artículo 3° en virtud del problema de investigación, ésta estuvo acompañada de cambios no menos trascendentes: a) el artículo 5° se modificó para permitir la fundación de órdenes monásticas; b) el 24 para eliminar las facultades del Congreso para prohibir religiones o sistemas de creencias específicos; c) el 27 para facultar a las organizaciones religiosas para adquirir y administrar bienes; y d) el 130 para reconocer jurídicamente la personalidad de las organizaciones religiosas registradas bajo los parámetros de la ley.

género. Además se incluyeron ilustraciones más detalladas y fotografías (Díaz, 2013). Todos estos cambios resultan de la necesidad por otorgar una educación compatible con los acuerdos internacionales firmados por México en materia de derechos humanos.

El año 2000 marcó la alternancia en la silla presidencial con la administración de Vicente Fox Quesada, del Partido Acción Nacional (PAN). La política educativa se concentró entonces en la necesidad de generar conocimientos prácticos y de impulsar las habilidades de los educandos, pero no estuvo exenta de controversias. Así, por ejemplo, la primera dama Martha Sahagún de Fox editó un manual para padres en las que se abordaba la educación sexual a partir de un esquema moral anclado en el catolicismo, y en el que la abstinencia ocupaba un papel preponderante. La *Guía para Padres* se distribuyó con ayuda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 2002, el mismo año en que el entonces Secretario de Educación Pública manifestó su desacuerdo con la lectura de la obra literaria *Aura* por su contenido inmoral. Algunas de estas controversias trascendieron al sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, también del PAN, que coincidió con varias demandas de la UNPF tales como el control en la distribución de cartillas de salud para jóvenes en las que se registrarían los métodos anticonceptivos distribuidos por los centros de salud (Díaz, 2013).

No debe soslayarse que durante esa época se libró un encarnizado debate en torno a dos políticas aprobadas durante la gestión del Partido de la Revolución Democrática (PRD) en el Distrito Federal²⁷: a) por un lado, la unión entre personas del mismo sexo; y b) por el otro, la despenalización del aborto. Ambos temas constituyen un punto fundamental para la doctrina católica porque se oponen a la idea de que la función primaria del acto sexual es la reproducción. Volveremos a ese punto en el capítulo 3 de esta tesis. Por ahora basta con decir que en ese contexto se editaron dos libros con contenidos absolutamente disímiles. El Gobierno del DF publicó *Tu Futuro en Libertad*, distribuido entre jóvenes de secundaria y de bachillerato, y que incluía temas como la diversidad sexual (sin limitarse a la homosexualidad), la autoexploración, el erotismo, y la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades a través del uso de anticonceptivos. Dos años más tarde se editaron los nuevos libros de texto de la SEP, que habrían de

²⁷ Esta investigación inició en 2012 y por ese motivo se formuló en relación con el Distrito Federal, cuyo estatus jurídico cambió a Ciudad de México en 2016.

distribuirse a nivel federal y que a decir de Díaz (2013) constituyen un retroceso respecto de los anteriores porque en ellos se restituye el discurso reproductivista.

Con independencia de las discusiones en torno a la calidad del sistema educativo, a la practicidad de los conocimientos adquiridos y su utilidad en la vida cotidiana, y a la pertinencia de las reformas educativas en el México contemporáneo, lo cierto es que las condiciones de la esfera educativa son profundamente distintas a las de inicios del siglo XX. Esas transformaciones resultan de la extensión del número de escuelas y del aumento en la demanda de educación, pero sobre todo de los cambios en las necesidades de la nación. En ese tenor, las condiciones de la Iglesia en la esfera educativa son mucho más favorables en la actualidad que hace un siglo, cuando afirmar el poder del aparato estatal era todavía una prioridad y el sistema educativo un espacio de disputa por excelencia. Esa transformación se relaciona con el problema que da origen a este estudio porque otorga un mayor margen de maniobra a las escuelas de inspiración católica, entre cuyos objetivos se encuentra la difusión de su doctrina y de sus implicaciones para la construcción de un orden social compatible con su moral.²⁸

Ahora bien, podría objetarse que ese proyecto social no es único porque las escuelas con un ideario inspirado en el catolicismo son heterogéneas. Aquí se sostiene que a pesar de ello éstas mantienen una base común:

- a) Promueven la asimilación de valores tradicionales que emanan de su doctrina confesional, entre los que se encuentran el amor, la fraternidad, el respeto a un ideal de vida y de familia, la especificidad de la persona humana y el rechazo a la individualización en las sociedades modernas. Además, esos valores se sustentan y se justifican a través de la figura de Dios.
- b) Consideran la educación como una tarea integral, que no se restringe al ámbito académico sino que involucra más de una dimensión para el desarrollo de la persona. Ese desarrollo habría de mostrar la presencia de los valores anclados en la religión en todas las actividades cotidianas.
- c) Conciben el espacio educativo como una comunidad en la que las autoridades escolares y los padres de familia son corresponsables de la formación del estudiante.

²⁸ No debe olvidarse que el catolicismo es una religión, un *sistema de creencias* que no se restringe exclusivamente al practicante sino que lo concibe como parte de una comunidad.

Es posible observar algunos de los elementos anteriores en modelos educativos laicos; sin embargo, en los católicos la moral cristiana se enarbola como un criterio supremo para justificarlos. Aquí se propone que los sujetos expuestos a este tipo de educación pueden desarrollar posiciones compatibles con la secularización, pero debe considerarse la posibilidad de que se apropien también de valores tradicionalistas en torno a temas como la sexualidad, la conformación familiar y el derecho a la vida.

Es importante recordar que en este trabajo se procura responder si existen o no diferencias entre el discurso moral de los estudiantes que asisten a escuelas católicas y los que asisten a laicas. La conjetura que guía la investigación apunta a la manifestación de esquemas valorativos distintos en función del tipo de modelo educativo; empero, en el discurso de los adolescentes podría observarse una especie de mosaico en el que sus posiciones tienden a la secularidad exclusivamente frente a algunos temas pero son irreductiblemente integralistas frente a otros. De ahí la importancia de comparar los discursos que construyen los estudiantes respecto de la moral y del papel que ésta ocupa en el tejido social.

1.3. Nivel micro sociológico: la escuela como espacio de socialización

Las discusiones académicas alrededor de la escuela como parte del entramado social pasan por una amplia variedad de temas, que van desde las causas y las implicaciones de la desigualdad en el acceso a la educación hasta las funciones que ésta cumple para el mantenimiento o para el cambio del orden social. Aquí nos concentraremos exclusivamente en el segundo punto, puesto que este trabajo tiene como objetivo explorar si existen o no distinciones entre el discurso moral de los estudiantes que asisten a escuelas católicas frente a los que asisten a laicas.

La preocupación sobre el aprendizaje de valores y de conductas favorables o no a la reproducción social no es nueva. De hecho, ésta guía la producción de autores reconocidos en la sociología y cuyas interpretaciones pueden variar notablemente. Por ejemplo, la obra de Durkheim (1979) respecto de la educación es clave para comprender el debate sobre lo que ésta representa en la sociedad. Durkheim entendía a la escuela como un espacio en el que las generaciones adultas instruyen a las jóvenes, y que cumple con dos objetivos centrales: a) conservar los conocimientos hasta entonces adquiridos; y

b) sobre todo, enseñar los principios de convivencia que habrán de capacitar a los estudiantes para ser parte de una colectividad. El trabajo de Parsons (1959) se construye con base en esas mismas nociones, y en él se identifican dos funciones de la escuela: a) por un lado transmite conocimientos académicos y éticos a los alumnos, que presumiblemente los capacitarán para sobrevivir en la sociedad; y b) por el otro, la propia escuela constituye un espacio en el que se desarrollan mecanismos de selectividad, de modo que cada estudiante cumple con un rol que ha de reproducir en su vida adulta como parte de la sociedad.

Ambas posiciones han sido duramente criticadas en el terreno de la sociología, con el argumento de que tienden a definir el entramado social como un sistema ordenado, capaz de reproducirse a sí mismo prácticamente sin conflictos. Aquí no se comparte esa visión; la complejidad del sistema social y del propio espacio educativo es tal que reducirla al cumplimiento de un par de funciones sin contemplar los conflictos en torno a éstas resulta poco útil. Sin embargo, se coincide en que la escuela es un espacio en el que el aprendizaje implica la apropiación y la posible reproducción de conocimientos que van mucho más allá de los académicos²⁹. Si en la escuela se aprenden las conductas aceptadas socialmente y los principios que las justifican, es de esperarse que las instituciones educativas afiliadas a una religión en particular se distingan de las que no lo están.

En ese orden de ideas, la asociación entre la educación religiosa y las conductas desarrolladas por los sujetos que se desenvuelven en ella es un tema que ha dado origen a una vasta producción académica, susceptible de clasificarse a partir de las instancias de socialización que se privilegian en el modelo analítico de cada autor. Entre quienes consideran que la educación formal constituye el factor explicativo más relevante para comprender la formación moral de los sujetos se encuentran autores como Buckley (1993), McBrien (1994), Curran (1997) y Sullins (2004).³⁰ Por otro lado, existe una rama

²⁹ Por ejemplo, la socialización política a través de la escuela fue ampliamente abordada hasta la década de 1980 a través de las obras de Judith Turney (1970), Christian Anderson y Dan Coker (1976), Lee Ehman David Sears (1983), y Stuart Palonsky (1987), entre otros.

³⁰ Estos trabajos se centran en la educación superior, pero resultan útiles para el presente proyecto porque aportan un marco para pensar en la influencia de la planta administrativa y docente sobre los contenidos educativos en una institución cualquiera. En ellos se sostiene que las universidades católicas se diferencian de otras por la construcción de una identidad que se vuelve más fuerte a medida que aumenta el número de miembros católicos en la facultad. El interés por preservarla e impulsarla se refleja eventualmente en las políticas educativas, que luego repercuten en el currículum académico y por lo tanto en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

en la que se ubican estudios cuyo argumento principal es que esa formación deriva de la interacción entre agentes socializadores; es decir, entre autoridades en el proceso de enseñanza. Aquí puede identificarse a autores como Himmelfarb (1979)³¹, Gordon (1976)³², Ozorak (1989)³³, y Erickson (1992).

Vale la pena discutir la propuesta del último, en cuyo trabajo se muestra que aunque la influencia familiar es significativa para el desarrollo del compromiso confesional ésta no constituye un factor único, y tampoco es el más relevante para fomentarlo. La educación religiosa parece tener el mayor peso explicativo, y es eficiente sobre todo cuando se combina con la enseñanza familiar y con la participación en actividades extra curriculares que envuelven prácticas religiosas.

En el trabajo de Erickson (1992) no se indica cuál es el efecto aislado de esas variables; empero, el hallazgo es sustancial porque identifica la complementariedad entre la familia, la educación escolarizada y las amistades como un elemento crucial para el aprendizaje de una moralidad específica. En este texto se propone que esos agentes pueden englobarse en la noción de *comunidad educativa*, cuya composición incluye a padres, personal escolar y alumnos. Parece probable que la congruencia entre los principios transmitidos por los padres y por el personal escolar tenga repercusiones en la formación de los estudiantes, que presumiblemente tenderán a reproducir el discurso moral que aprenden en la escuela toda vez que éste sea similar al de la familia y los pares.

Para el caso que aquí nos ocupa la socialización de valores a través de la comunidad educativa pasa por un tamiz importante. En México la SEP define los contenidos que han

³¹ El autor retoma el marco analítico de Greeley y Rossi (1966) para entender la socialización religiosa a partir de la asistencia a una escuela confesional, de las costumbres de los padres, de la pareja, los grupos de coetáneos, la participación en grupos juveniles y la asistencia a campamentos de verano para un grupo de judíos de edad adulta. Himmelfarb muestra que la formación de una identidad religiosa conlleva actitudes sociales particulares, y que las experiencias en distintos espacios y a través de diversos agentes de socialización son complementarias. Es especialmente significativo que en su modelo el autor rescata a la escuela, la familia, los grupos de coetáneos y la pareja. En este texto se propone que el análisis del espacio educativo permite observar la influencia de los tres primeros a través de la noción de comunidad educativa, con la que se pretende reflejar su interacción. En esta propuesta no se considera a la pareja porque el análisis se limita a estudiantes de nivel secundaria que presumiblemente no mantienen una pareja estable.

³² Gordon (1976) expone la relevancia de determinados agentes en la vida del sujeto y la forma en la que ésta se modifica en función de la edad. El estudio se enfoca en el aprendizaje de roles o modelos de vida ideales entre los miembros de la clase media estadounidense. Empero, en él se recuperan la religión, la escuela, la familia y los grupos coetáneos como referentes en la construcción de esos roles.

³³ Ozorak (1989) concluyó que entre los padres ejercen una mayor influencia en el sujeto, pero se reconoció la dificultad de definir la de los amigos de la misma edad por falta de información. Aunque los hallazgos de la autora son significativos aquí se sostiene que son menos útiles para el estudio que se propone en este texto, pues dejan de lado el papel que desempeñan los profesores y que forman parte esencial también en los planteamientos de Himmelfarb (1979) y de Gordon (1976).

de incluirse en el rubro académico y buena parte de los del ético y moral. Por ejemplo, valores como el respeto, la honestidad, la justicia o la solidaridad suelen fomentarse a través de materias como *Formación Cívica y Ética* (FC) y parecen compartidos por todas las organizaciones escolares. No obstante, debe considerarse que en el espectro de la educación privada los valores que acompañan a esos contenidos están definidos por cada escuela. Y dado que éstas tienen orígenes e intereses diferentes, resulta particularmente importante conocer sus prácticas en el proceso de socialización.

Para explorar el punto anterior parece fundamental analizar los documentos formales de las organizaciones educativas, un ejercicio que puede brindar una buena idea sobre su historia, sus rasgos identitarios, sus ideales y el perfil de los egresados que se pretende formar en éstas. A pesar de ello, puede objetarse que existe una diferencia significativa entre lo que se plasma en los documentos oficiales y lo que sucede realmente en el espacio educativo. Así lo expresan autores como Basil Bernstein (1974), Pierre Bourdieu (1979), y Elliot Eisner (1998). En esta tesis se propone incluir ambos aspectos en el análisis: a) el primero permite ubicar a cada escuela en el sector educativo privado a partir de su ideario; y b) a través del segundo se exploran los discursos morales de los miembros de la comunidad educativa y las prácticas que reportan en la cotidianidad de la escuela. La distinción analítica aquí referida no deriva de un mero ejercicio reflexivo, sino de una auténtica preocupación por sus implicaciones en la formación de estudiantes que son también parte del sistema social, y que eventualmente han de contribuir en su preservación o en su modificación.

Es importante subrayar que en este estudio se sostiene que las características particulares de cada escuela y la articulación entre los miembros de la comunidad educativa tienen repercusiones en la formación moral de los estudiantes.

Aquí no se presupone que un centro educativo en específico tenga la capacidad de producir o de reproducir sujetos iguales. Cada alumno se ubica en una posición social distinta, y como tal se apropia de los conocimientos y de los valores transmitidos a través de la escuela de forma diferente. No obstante, es razonable pensar que la pertenencia a una u otra institución aporta distintos elementos formativos por dos motivos: a) que quienes forman parte de una institución escolar provienen de núcleos familiares y de redes sociales con un entramado de valores más o menos similares; y b) que la escuela

contribuye a afirmar esos valores y a construir otras redes, sin que ello signifique que exista homogeneidad en la forma de pensar de los alumnos, y tampoco en el modo de justificar sus posiciones. En esta investigación se pretende poner a prueba esa conjetura, para lo cual se construye una comparación entre los discursos morales de estudiantes que se desarrollan en escuelas católicas y laicas. Los detalles de esa comparación se explican en el siguiente apartado de este documento.

2. Escuelas laicas y escuelas católicas. Espacios de observación

Se ha dicho ya que el problema que atañe a este estudio parte de un interés por la secularización en México, y específicamente por el cruce entre la esfera religiosa y la esfera educativa. Un análisis al respecto es relevante porque buena parte de la socialización de los sujetos durante la edad temprana se desarrolla en la escuela, de modo que en ésta no sólo se aprenden contenidos académicos sino además morales. Dicho en otras palabras, la escuela es un espacio de interacción en el que los miembros de la comunidad educativa contribuyen en la formación de marcos de sentido que orientan la interpretación de los sujetos respecto del mundo que les rodea, así como de una serie de principios que les permiten evaluar lo que sucede en éste e incluso sus propias acciones en términos morales. Pero el análisis de ese problema resulta insuficiente si se limita a un planteamiento abstracto. Por eso es necesario vincular la discusión referida en la sección anterior con datos empíricos, que se han construido a través del trabajo de campo.³⁴ El propósito en este apartado consiste en exponer los criterios a partir de los cuales se seleccionaron las escuelas en las que se hizo ese trabajo.

2.1. El nivel secundario en escuelas privadas de la Ciudad de México

Si se parte de la premisa de que en el espacio educativo se aprenden valores que han de influir en la percepción de los sujetos y en la forma en la que construyen sus relaciones sociales, entonces parece probable que distintos tipos de instituciones formen o refuercen

³⁴ Como se explicará posteriormente, el trabajo de campo realizado durante la investigación consistió en la entrada a cinco escuelas de nivel secundario. Además de la observación, en ellas se hicieron entrevistas y grupos de discusión a partir de los cuales se procuró reconstruir tanto el discurso moral de los estudiantes como las prácticas cotidianas en el espacio educativo.

distintos marcos de sentido. Como se ha referido antes, en nuestro país esa conjetura ha dado pie a una larga lucha entre el aparato estatal y la Iglesia Católica, cuyos representantes consideran la posibilidad de educar no sólo como un derecho sino incluso como una obligación moral. En este texto se sostiene que ese problema es particularmente interesante en la Ciudad de México (CDMX) por los siguientes motivos:

a) La concentración demográfica y el nivel de urbanización de la localidad hacen de ésta un centro de vital importancia para el país, y por lo tanto un sustancial campo de disputa en relación con los contenidos educativos.

b) La CDMX es escenario de una modernización relativa de las relaciones familiares si se le compara con otras entidades federativas.³⁵

c) El gobierno local está administrado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD) desde 1997. A partir de entonces, pero sobre todo en los últimos años, se han aprobado leyes cuyos términos se contraponen a la moral católica, y que han desatado una fuerte polémica en la esfera pública. Entre ellas se encuentran la despenalización del aborto (2007), la unión entre personas del mismo sexo (2009), y el derecho de las parejas homosexuales a la adopción (2009). Otro caso significativo es la redacción del libro *Tu futuro en libertad. Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad* (2008), originalmente creado para su difusión entre jóvenes de escuelas de educación básica y cuyo contenido estuvo a cargo del entonces Gobierno del Distrito Federal (GDF).³⁶

Tomando en cuenta tales condiciones puede decirse que la CDMX constituye una entidad sui generis, no sólo por la diversidad de sus habitantes sino por las discusiones en torno a su política pública. En ese contexto, las instituciones escolares inspiradas en el catolicismo se conciben a sí mismas como una alternativa de formación. Empero, no debe perderse de vista que éstas existen exclusivamente en el sector privado.

³⁵ Según datos del INEGI, en 2013 la tasa de fecundidad del DF fue de 1.8, la más baja del país. En el mismo año se registró que la edad promedio para contraer matrimonio es de 33 años para los hombres y 30 para las mujeres, que constituye la media más alta entre las entidades federativas. El Distrito Federal es también la primera entidad en la que se aprobaron la despenalización del aborto (2007), la unión entre personas del mismo sexo (2009), y la agilización de trámites para el cambio de identidad legal para las personas transgénero y transexuales (2014).

³⁶ En el libro se incluyen temas especialmente reprobados por la moral católica, tales como la masturbación, el uso de anticonceptivos naturales y artificiales, la interrupción legal del embarazo, el ejercicio de la sexualidad en relaciones amorosas o abiertas, la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad y el transgénero.

Según datos de la Coordinación de Innovación Educativa (CIE) la oferta en la CDMX está compuesta por 8 726 escuelas, de las cuales 3 370 son privadas. Este estudio se centra exclusivamente en ellas por dos razones:

- a) En primer lugar, porque si bien es cierto que representan tan sólo el 38% de los centros de educación básica en la entidad³⁷ (CIE, 2006) en ellas se desenvuelven sobre todo miembros de la clase media y alta. Esto no implica, por supuesto, que los estudiantes del sector privado tengan características adscriptivas e historias de vida idénticas. Sin embargo, las escuelas que pertenecen al sector público albergan una población estudiantil mucho más diversa en términos de posición socioeconómica y de capital cultural.
- b) En segundo, porque buena parte de los colegios privados manifiestan abiertamente en su ideario que están diseñadas para formar líderes socialmente conscientes y responsables. Pero ¿cómo se forma la conciencia social y qué implica esa responsabilidad?

Es un error pensar que en las escuelas privadas, católicas o laicas, se presentan similitudes suficientemente fuertes como para entender su funcionamiento a partir del criterio único de pertenecer a ese sector. De hecho, el espectro de modelos educativos en ambas categorías es tan amplio que un estudio en el que se incluyeran todos resulta prácticamente imposible. Por ese motivo aquí se consideran sólo algunos de esos modelos para cada categoría. Para seleccionarlos se ha procurado mantener la máxima variabilidad en torno a la secularidad; es decir, se han elegido escuelas en cuyos idearios se expresan distintas posturas sobre la centralidad que habría de ocupar la moral religiosa en la organización social. Como se discutirá posteriormente, en ese sentido es posible ordenar a las instituciones aquí incluidas a partir de un eje que va de la posición menos secular a la más secular.

El propósito central en esta investigación consiste en comparar los discursos morales contruidos por estudiantes de escuelas con idearios heterogéneos. Sin embargo, para que éstos sean comparables dichas instituciones habrían de compartir algunas características elementales:

³⁷ El 38% del total de centros escolares de educación básica puede parecer una cifra poco significativa. No obstante, según la misma fuente se trata de un porcentaje elevado en comparación con otras entidades federativas.

a) **Periodo temporal extendido**, que da cuenta de la consolidación de la escuela en cuestión. Todos los centros educativos en los que se realizó el trabajo de campo se fundaron hace cuando menos cuatro décadas, y han estado en funcionamiento continuo desde entonces.

b) **Prestigio**, que se refiere a la notoriedad de las escuelas entre los habitantes de la zona e incluso fuera de ella. La totalidad de las instituciones en las que se ha hecho este estudio gozan de reconocimiento por su trayectoria, por su nivel académico, y por el tipo de estudiantes que egresan de ellas.

c) **Composición estudiantil similar**, en términos tanto numéricos como de edad, género y estrato socioeconómico. Aunque estas características varían en virtud de la filosofía de cada escuela, se ha procurado que sean similares con el objetivo de reducir los sesgos de variable omitida; es decir, de hacer inferencias respecto del objeto de estudio ignorando una variable importante para explicarlo.³⁸

Por las razones antes expuestas, el problema que aquí nos compete se delimita espacialmente a la Ciudad de México y al sector privado. Considerando las condiciones anteriores se realizó una revisión inicial de los centros educativos privados en la entidad, a través de la cual se identificaron 24 con características más o menos similares. A continuación se estableció un primer contacto con el personal directivo, con el propósito de reunirse presencialmente para brindar algunos detalles sobre el estudio y plantear la posibilidad de realizar el trabajo de campo. En esta fase la lista de opciones se redujo a 10. El contacto con tales instituciones se mantuvo con los siguientes resultados: ³⁹

a) En dos de ellas los directivos recibieron una copia detallada de la propuesta para realizar el trabajo de campo, que finalmente fue rechazada por motivos de seguridad. En ambos casos se refirió la necesidad de proteger a los estudiantes.

³⁸ Se reconoce que estos controles pueden ser insuficientes para rastrear los procesos que aquí interesan, aún si se indaga sobre las actividades de los adolescentes en la escuela y en la familia. Aquí no se soslaya que éstos tienen otros espacios de convivencia, y que su consumo cultural puede ser también un factor de diferenciación en el modo en el que aprehenden los principios morales. En las entrevistas se han incluido preguntas específicas sobre ambos aspectos. Resulta absurdo negar la heterogeneidad de los sujetos alrededor de los cuales se construye este estudio. Empero, es plausible que los intereses y pasatiempos de éstos sean relativamente similares: por ser menores de edad, es de esperarse que la mayor parte de su tiempo gire en torno a la familia y la escuela, y que en esta última se construya buena parte de las redes de amistad en las que se desarrollan.

³⁹ La negociación de los permisos para realizar el trabajo de campo se hizo con 6 meses de anticipación, con el objetivo de prever cualquier tipo de contratiempo y de ajustar la agenda de la investigadora a las necesidades de las escuelas en cuestión.

b) En una de las instituciones se concedió una entrevista con el director de la secundaria, quien se mostró profundamente interesado por el proyecto. Empero, su superior rechazó la propuesta en virtud de la seguridad de los estudiantes y de la necesidad de mantener el prestigio institucional. Refirió también que en dicha comunidad educativa no se acepta la entrada de ningún agente extraño o ajeno a la congregación a la que se suscribe la escuela, y que corresponde a la Legión de Cristo.

c) En dos de los centros educativos restantes se concedieron varias entrevistas con los directivos y la propuesta fue autorizada. Sin embargo, posteriormente hubo cambios en el personal administrativo y con ello se retiró el permiso para entrar a hacer el trabajo de campo. Esto supuso el reinicio de la negociación con otras escuelas, en las que el trabajo comenzó después de las fechas estipuladas inicialmente por la investigadora.

d) En cinco de las instituciones se concedieron entrevistas presenciales con los directivos, que se mostraron interesados en el estudio y otorgaron los permisos para entrevistar a los miembros de la comunidad educativa. En todos los casos se pactó la entrega de un reporte con los resultados obtenidos a lo largo de la investigación.⁴⁰

La siguiente tabla muestra las cinco escuelas que se han incluido en el estudio, cuyos nombres se han omitido por petición explícita de sus directivos y con el objetivo de respetar su privacidad.

Tabla1. Descripción general de escuelas

Escuela	Modelo	Ideario	Población estudiantil	Niveles	Monto anual de colegiatura
Escuela A	Católica	Lasallista	Mixta	Primaria – Preparatoria	\$65,290
Escuela B	Católica	Opus Dei	Masculina	Preescolar – secundaria	\$77, 500
Escuela C	Católica	Opus Dei	Femenina	Preescolar - secundaria	\$90, 470
Escuela D	Laica	Aprendizaje crítico	Mixta	Preescolar - preparatoria	\$82,725
Escuela E	Laica	Formación ciudadana y familiar	Mixta	Preescolar - secundaria	\$63, 280

Fuente: elaboración propia

⁴⁰ Con el propósito de no afectar a los participantes en el estudio, ni en tales reportes ni en la presente tesis se han incluido sus nombres reales.

Los centros educativos de esta lista se han seleccionado a partir de su modelo educativo, de su ideario, de la población a la que atienden y del estrato socioeconómico reflejado por el monto que se paga anualmente por la permanencia del alumno. Puede objetarse que la mayor parte de las escuelas otorgan becas, y que en ese sentido hay estudiantes cuyas posibilidades económicas difieren significativamente de las del resto. Sin embargo, se esperaría que esta condición se cumpla en todas las escuelas aquí incluidas, por lo que no habría de modificar las tendencias generales en el discurso moral de los estudiantes. Además, aquí se sostiene que aún los alumnos que tienen beca pertenecen a un estrato más o menos similar al del resto en tanto que la integración a un espacio en particular implica la posesión de cierto capital cultural. El hecho de que la formación del alumno ocurra en una escuela y no en otra puede explicarse a partir de las expectativas propias y/o de los padres, que difícilmente responden a condiciones absolutamente disímiles de las del entorno en el que se desenvuelven.

2.2. La importancia de la adolescencia

Hasta ahora se han aclarado los criterios de selección de las escuelas en las que se ha hecho el trabajo de campo, y que poseen características estructurales similares pero idearios heterogéneos en relación con sus posiciones respecto de la centralidad de la moral católica en la organización social. Pero debe reconocerse que los discursos contruidos por los estudiantes varían también dependiendo de su madurez, y por lo tanto del grado escolar en el que éstos se desarrollan. Esta investigación se centra exclusivamente en alumnos que cursan el tercer grado de secundaria.

Las discusiones en torno a la adolescencia como una etapa de transición no son nuevas. En ella se presentan cambios físicos, pero también psicológicos, emocionales, y sociales. Esto último se discutía ya desde la década de 1930:

El desarrollo de medidas de maduración física y psicológica son cruciales, son significativas no sólo psicológica, sino que son importantes como un punto de referencia para estudios psicológicos y sociológicos. [...] La transición de la niñez al mundo adulto convierte a la adolescencia en una experiencia social. En ese sentido la adolescencia es un periodo entre la infancia y la adultez en la que ocurren ajustes a nuevas situaciones y relaciones sociales. (Universidad de Chicago, 1936: 2)

La concepción de la adolescencia como una fase de transformación en los roles, las responsabilidades, y los vínculos que adquiere el sujeto en la sociedad se ha retomado en numerosos estudios. En ellos los cambios se organizan a partir de tres elementos:

a) el físico; b) el cognitivo; y c) el social (Thornburn, 1983). Además, a decir de David Sears (1983), los adolescentes se ubican todavía en sus *años impresionables*; es decir, en un periodo en el que el sujeto es susceptible de cambiar o de reafirmar sus posiciones en virtud de una apertura que corresponde a la etapa de desarrollo por la que atraviesa.

Un estudio sobre esas posiciones parece relevante porque hace viable observar los aspectos que los adolescentes reproducen del entorno en el que se desenvuelven, así como los que rechazan o cuando menos cuestionan. Para efectos de este estudio,

a) A los cambios en el ámbito personal se suman algunas transformaciones biológicas relacionadas con la sexualidad. Esto último representa un tema de especial disputa en torno a la definición de los contenidos educativos, y un punto significativo para las acciones de las organizaciones de laicos inspirados por la moral católica.

b) La población estudiantil que cursa el nivel seleccionado se compone de individuos cuya edad oscila aproximadamente entre los 15 y los 16 años, un rango de edad en el que presumiblemente continúan socializándose y su personalidad adquiere rasgos más definidos.

c) Aunque no es una condición necesaria, por lo general esa socialización se concentra en la familia, en la escuela, y en algunas actividades extra curriculares que pueden o no estar vinculadas con la última. Esto hace especialmente relevante a la comunidad educativa y en cierta medida permite observar su influencia con mayor claridad.⁴¹

El objetivo central en esta investigación consiste en comparar los discursos morales de los alumnos de escuelas secundarias privadas, laicas y católicas, así como en explorar el proceso de socialización de valores en las comunidades educativas a las que pertenecen. Para satisfacer tales propósitos se requiere información no sólo de los jóvenes, sino de los profesores y de los padres de familia.⁴² En ese sentido, lo que aquí interesa no es obtener datos estadísticamente significativos y generalizables sino

⁴¹ Entre individuos de edad más avanzada los espacios de socialización tienden a multiplicarse, sobre todo conforme se independizan del control familiar.

⁴² No debe soslayarse que en esta investigación la comunidad educativa se concibe como una triada conformada por tales grupos. La pertinencia analítica de esta propuesta se explica con detalle en el capítulo 2.

desentrañar y analizar la riqueza de los objetos de estudio a explorar. Esto significa que los instrumentos diseñados para generar esa información, y que se presentan en los anexos de esta tesis, se aplicaron únicamente a algunos miembros de la comunidad educativa.

Los informantes se han elegido intencionalmente con ayuda del personal escolar. En virtud del interés por explorar la diversidad, se ha entrevistado a estudiantes cuyo historial varía en función de: a) el periodo de estancia en la escuela; b) las notas obtenidas en las evaluaciones exclusivamente académicas; c) la notas obtenidas en la evaluación de su conducta al interior del recinto escolar; d) su interés por integrarse en la comunidad educativa; e) su estatus administrativo como alumno, en el que se incluyen becarios, deudores, y estudiantes que cubren el pago de colegiatura con regularidad; y f) la composición de su núcleo familiar. Por su parte, los profesores a los que se ha entrevistado para el desarrollo de esta tesis varían en función de: a) el periodo de estancia en la escuela; b) sus años de experiencia como docentes; y c) la asignatura que imparten.

La variabilidad de las características adscriptivas de los padres de familia que han concedido entrevistas para este proyecto no ha sido controlada, en tanto que el personal escolar no tiene la posibilidad de facilitar su colaboración. Los padres y madres que participaron en esta investigación lo hicieron de forma completamente voluntaria. Como se describirá posteriormente, éstos se han contactado en algunos casos a través de las actividades especialmente diseñadas para padres o de reuniones informativas, y en otros con la mediación de los propios directivos.

3. Algunas precisiones sobre la secularización en sus tres niveles

La pérdida de centralidad de la esfera religiosa en la organización social ha sido estudiada por múltiples autores y desde diferentes perspectivas. Aquí se asume la postura según la cual esta condición se define como un proceso multidimensional, inacabado, reversible y heterogéneo, y que se diferencia claramente tanto de la laicidad como del anticlericalismo y de la ausencia de religiosidad. Por otro lado, en esta tesis se sostiene que las manifestaciones de la secularización no se restringen al nivel macro social, sino que se presentan también en los otros. Para el caso que nos ocupa:

a) México es un país con un Estado laico, y cuyo proceso de secularización ha conducido a una serie de disputas entre el aparato gubernamental y la Iglesia Católica en virtud de su interés por definir la lógica de esferas sociales ajenas a la religiosa. Puesto que se trata de un proceso heterogéneo, es posible que algunas de esas esferas constituyan un espacio de mayor conflicto, y que determinados grupos sociales estén más próximos a la secularidad que otros. Esta reflexión corresponde al nivel macro social, y puede discutirse a la luz de las aportaciones en torno al propio concepto de secularización y a su vínculo con la modernidad.

b) Puesto que la Iglesia Católica defiende un proyecto social compatible con su doctrina, los grupos afines a ella procuran diversificar sus espacios de influencia para transmitir los valores que sustentan ese proyecto. Aquí se sostiene que uno de los más significativos es el educativo, por el efecto que se espera que tenga en la formación de esquemas morales que más tarde habrán de traducirse en un modo de entender el entorno social y de interactuar en él. Así, la lucha por definir los contenidos educativos y la permanencia de los colegios católicos como una alternativa a la educación laica en el sector privado pueden entenderse como parte del proceso de secularización en México. Bajo el supuesto de que se trata de un fenómeno inacabado, heterogéneo, y posiblemente reversible, es comprensible que algunos grupos conciban la lógica religiosa como la única que legítimamente habría de determinar el acontecer en todos los ámbitos de la vida social. Esta reflexión se ubica en el nivel meso.

c) Así como la secularización permea de manera heterogénea el funcionamiento de esferas sociales distintas de la religiosa, y entre las que se encuentra la educativa, es viable pensar que también entre los sujetos existen quienes mantienen un esquema valorativo religioso y quienes lo han sustituido o en todo caso complementado con uno secular. En este capítulo se ha expuesto la importancia de las comunidades educativas para formar a los estudiantes a partir de una u otra lógica. Pero, ¿hay realmente diferencias en el discurso moral de los jóvenes en función del tipo de escuela al que asisten?, y ¿cómo se socializan los valores que sustentan ese discurso? Estas reflexiones, que pertenecen al nivel micro social, orientan el trabajo de campo y la selección de la ciudad, las escuelas, y el grado académico en las que se ha realizado.

En este capítulo se ha reparado en las vertientes a través de las cuales se ha teorizado sobre la secularización, la importancia de pensarla en tres niveles, y la pertinencia de generar información que permita analizar sus manifestaciones en el plano micro social. Se han explicado también los criterios a través de los cuales se seleccionaron los colegios e incluso los sujetos que participaron en el estudio. El siguiente capítulo tiene como propósito referir las interrogantes y las hipótesis que derivan de las preocupaciones expuestas hasta ahora, construir los objetos de estudio que se analizan en esta tesis, y explicar el esquema analítico a partir del cual se propone aprehenderlos.

Capítulo 2.

Padres, profesores y estudiantes.

La comunidad educativa y la socialización de valores entre adolescentes.

La idea de que los jóvenes son el futuro de la sociedad y de que la educación escolarizada es la vía más conveniente para formarlos parece suficientemente extendida. De hecho, en su ideario oficial las propias instituciones escolares hacen explícito su objetivo de proporcionar herramientas académicas que permitan el éxito profesional de los estudiantes, pero también de formar buenos ciudadanos, buenas personas, o, en el caso que nos ocupa, buenos católicos. De aquí se deriva que el propósito último de buena parte de las escuelas consiste en incidir en el desarrollo personal de los alumnos; en infundir preceptos que guíen su interpretación sobre el mundo, su vida privada, y sus relaciones sociales.

Si se acepta la premisa anterior, parece evidente que la formación ética y moral en el espacio escolar es tanto o más importante que la académica. Además de la familia, la escuela es una instancia de socialización fundamental durante la edad temprana de los sujetos. Como apuntan Kathryn Wentzel y Lisa Looney (2007), en ella se aprende a convivir con los pares con relativa autonomía, a respetar a una autoridad que nada tiene que ver con la familiar, y a comprender las normas que regulan la convivencia armónica. Las aportaciones académicas sobre el proceso de socialización por el que atraviesan los infantes en el momento en el que se integran al espacio escolar son vastas y por demás interesantes.⁴³ Pero, ¿de qué manera ocurre en etapas más avanzadas del ciclo vital de los sujetos? Aquí se sostiene que es necesario explorar sus posicionamientos morales durante la adolescencia, pero sobre todo los procesos de socialización que los sustentan. En congruencia con Marie Cornwall (1987) se reconoce que todo individuo se socializa en más de un espacio durante cada etapa de su vida, y que todos ellos son trascendentes

⁴³ Según las autoras, en este rubro se ubican estudios que pueden clasificarse según el interés primordial del análisis: a) las características estructurales de las escuelas han sido exploradas por autores como Lamb (1998), Shonkoff y Phillips (2000), Farran (2000), Love, Harrison, Sagi – Schwartz, van IJzendoorn, Roos, Ungerer (2003), Brooks – Gunn, Fulgini, y Berlin (2003), Fitzgerald, Mann, Cabrera y Wong (2003); b) la escolarización formal por autores como Coleman (1966), Scheerens y Bosker (1997), Lee y Loeb (2000), Anderman (2002), Lee y Burkham (2003), y Brand, Felner, Shim Seitsinger y Dumas (2003), entre otros; c) las interacciones sociales en la escuela han sido objeto de estudio para investigadores tales como Doyle (1986), Cohen (1986), Jussim (1991), Solomon, Schaps, Watson y Battistich (1995), y Aber, Brown y Jones (2003); d) las relaciones interpersonales en la escuela han sido estudiadas por autores como Eccles y Midgley (1989), Harter (1996), Wentzel (2002), y Pianta, Hamre y Stuhlman (2003).

para comprender los parámetros a partir de los cuales éste interpreta lo que le rodea. Empero, aquí nos centraremos exclusivamente en el ámbito educativo por tres razones: 1) porque la escuela constituye una institución que goza del reconocimiento social para educar; 2) porque en ésta los estudiantes adquieren conocimientos que no se agotan en el ámbito académico, sino que les permiten interactuar con otros y eventualmente establecer relaciones sociales; y 3) porque durante la minoría de edad la socialización de los sujetos se desarrolla sobre todo en la escuela y en la familia, siendo los padres quienes controlan buena parte de la actividad de los adolescentes.

El presente capítulo tiene como propósito conducir al lector de la construcción de los objetos de estudio al esquema a partir del cual se analizan. Posteriormente se ofrece una descripción de los casos específicos que fungieron como referentes empíricos del estudio; es decir, de los colegios en los que se hizo el trabajo de campo. Tomando en cuenta esa estructura, el capítulo se divide en cuatro partes:

- 1) *Posiciones morales de los estudiantes de secundaria*, en la que se detallan las dimensiones para definir si los esquemas de valores que expresan los estudiantes son más o menos seculares.
- 2) *La comunidad educativa desde un enfoque relacional*, en la que se explica la forma en la que se concibe el espacio escolar y la pertinencia analítica de adoptar un enfoque de este tipo.
- 3) *Comparando espacios educativos*, cuyo objetivo consiste en exponer el esquema a partir del cual se interpreta la información construida durante el trabajo de campo, y que constituye el punto de comparación entre uno y otro tipo de institución educativa.
- 4) *Escuelas católicas y escuelas laicas*, en la que se describen brevemente las características principales de los colegios en los que se realizó el trabajo de campo para este estudio.

1. Posiciones morales entre los estudiantes de secundaria

1.1. Idearios escolares y esquemas valorativos

No hay duda de que la escuela constituye un espacio de socialización por excelencia, que goza de reconocimiento para transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de saberes que no se agotan en el ámbito académico sino que se extienden a la comprensión del mundo y del lugar que se ocupa en éste, a las normas de convivencia social, y a lo que se considera *correcto* o *incorrecto*. En ese orden de ideas el tránsito de los sujetos por el espacio escolar no constituye un simple trámite institucional, sino un entramado de procesos de aprendizaje que eventualmente habrán de repercutir en las habilidades profesionales y sociales de los estudiantes. En algún sentido esta noción comparte los preceptos de la visión durkheimiana y de la parsoniana. No obstante, aquí no se considera que los conocimientos se transmiten de manera homogénea entre quienes asisten a la escuela. La estructura institucional y las actividades que se desarrollan dentro de ella pueden plantear como objetivo último formar personas que compartan algunas características en función de la calidad académica o incluso de habilidades sociales que derivan del contenido curricular. Pero eso de ningún modo significa que todos sus egresados las adquieran, en tanto que no se trata de seres pasivos sino de agentes que provienen de entornos familiares distintos, que expresan un carácter diferenciado, y que en última instancia pueden o no tener la voluntad de aprehender lo que se les enseña en el espacio educativo.

Se ha mencionado ya que la presente investigación está guiada por dos interrogantes: a) ¿Qué similitudes y qué diferencias hay entre las posiciones morales de los estudiantes de secundaria que se desenvuelven en escuelas católicas y los que lo hacen en laicas? La conjetura que guía este estudio apunta a la construcción de discursos morales que difieren en función del tipo de modelo educativo en el que se inscriben los sujetos. Sin embargo, es posible que sus posiciones tiendan a la secularidad frente a algunos temas y a la integralidad frente a otros. Es decir, aquí se estipula que la lógica secular ha permeado de manera diferenciada el entramado valorativo de los estudiantes de cada tipo de escuela.

Para poner a prueba la verosimilitud de esta hipótesis se pretende comparar los discursos morales de estudiantes de tercer grado de secundaria que asisten a ambos tipos

de colegio a través de dos criterios: i) sus posiciones; y ii) los argumentos para sustentarlas. Partiendo de la premisa de que la escuela es un espacio en el que se aprenden esquemas de valores, es probable que el modelo educativo con base en el cual se organiza una institución influya en la conformación de esos esquemas. Con el objetivo de obtener información suficiente para el análisis comparativo, en cada escuela se han realizado diez entrevistas individuales con estudiantes y un grupo de discusión en el que participaron otros seis.⁴⁴ Esto significa que se han realizado cincuenta entrevistas y cinco grupos; aunque los hallazgos no pueden generalizarse porque no se trata de una muestra estadísticamente significativa, lo cierto es que en cada colegio se ha llegado al punto de saturación referido por Daniel Bertaux (2005) para los análisis de tipo cualitativo.

Está claro que en el ideario de las instituciones escolares que fungen como referente empírico en este estudio se mantienen diferencias claras en virtud de la adscripción religiosa o ideológica de cada una. Sin embargo, esto no implica necesariamente que los estudiantes adopten tales ideas, ni pasiva ni activamente. Por ese motivo, para desentrañar las posiciones de tales jóvenes no basta con entablar un diálogo informal con ellos ni con preguntar directamente si el catolicismo permea o no su moralidad. Aquí se sostiene que es necesario formular preguntas que guíen la plática entre la investigadora y los informantes, y que al mismo tiempo permitan explorar las dimensiones específicas a partir de las cuales se pretende ubicar las posturas y los argumentos de los últimos. Esas mismas dimensiones definen el planteamiento de las dinámicas realizadas en los grupos de discusión.⁴⁵

b) ¿Cómo opera el proceso de socialización de valores en cada tipo de escuela? En esta tesis se propone que la pertenencia a una comunidad educativa en particular aporta elementos formativos específicos por dos motivos: i) en primer lugar, porque sus miembros provienen de núcleos sociales con aspiraciones morales más o menos similares; y ii) en

⁴⁴ La selección de cuatro de los participantes en los grupos de discusión estuvo a cargo del personal escolar, bajo los mismos criterios aplicables a los sujetos que concedieron entrevistas individuales. Los otros dos fueron elegidos por la investigadora con base en la información obtenida en éstas; en todos los colegios se incluyó al informante con un esquema de valores más integralista y al informante con el esquema más secular. Para el caso de las escuelas laicas, en las que no se encontraron sujetos con un esquema integralista, se seleccionaron el más creyente y el menos creyente.

⁴⁵ En los anexos a este documento pueden consultarse los guiones de entrevista y de los grupos de discusión a partir de los cuales se realizó el trabajo de campo. Por ahora basta con decir que se construyeron tomando en cuenta las dimensiones analíticas que se describen en el siguiente apartado de este capítulo.

segundo, porque las dinámicas que se desarrollan al interior de esa comunidad tienden a reafirmar los valores imperantes en tales núcleos. Al respecto, es importante señalar que el ideario institucional es activamente interpretado por padres, profesores y alumnos, de modo que las interacciones y las prácticas internas que definen la cotidianidad del espacio escolar contribuyen también en la socialización de valores.

Para poner a prueba esta conjetura se procura reconstruir la forma en la que se relacionan los miembros de la comunidad educativa, así como las dinámicas mediante las cuales se pretende formar moralmente a los educandos. Igual que en el caso anterior, aquí la comparación entre los colegios que participan en el estudio es crucial para comprender las similitudes y las diferencias que los caracterizan. La información que permite rastrear las interacciones en el espacio escolar se obtuvo a través de las entrevistas individuales con los diez estudiantes y de los grupos de discusión que se han referido antes. Adicionalmente, con el objetivo de triangular las versiones de otros informantes se ha conversado también con un mínimo de cuatro docentes y de cinco padres o madres de familia en cada escuela.⁴⁶ Esto último permite conocer las perspectivas que sostienen miembros de los tres grupos de la comunidad educativa.

Si bien es cierto que el tipo de acercamiento a los sujetos de estudio no permite hacer generalizaciones aplicables a todos los miembros de cada comunidad, aquí se sostiene que la densidad de la información obtenida posibilita cuando menos identificar algunos patrones en relación con las posiciones morales de los estudiantes y también con las prácticas al interior de ellas. En total se realizaron 5 grupos de discusión y 102 entrevistas individuales, de las cuales 49 fueron con los educandos. La vasta riqueza cualitativa de dicho material hace imposible su reproducción completa en este texto⁴⁷; empero, se ha procurado una descripción densa en cuanto a los objetos de estudio que aquí interesan y una síntesis de los hallazgos.

⁴⁶ La variación en el número de entrevistas dependió de la disponibilidad de los informantes. Sin embargo, en la mayor parte de las escuelas se establecieron 5 con el personal docente y 5 con padres o madres de familia. Los casos en los que la dinámica escolar permitió dialogar con más sujetos están indicados en los capítulos 3, 4, 5 y 6 de esta tesis.

⁴⁷ Las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión pueden consultarse en los anexos digitales de esta tesis.

1.2. Componentes de la posición moral de los estudiantes

Para sistematizar la información referente a los valores que sustentan los estudiantes entrevistados se han explorado seis dimensiones analíticas. Éstas se seleccionaron por su importancia para el proyecto social que emana de la doctrina católica, pero además porque constituyen posibles puntos de choque con quienes apoyan otros proyectos sociales.

1.2.1. Vida

El valor de la vida es quizá el más importante dentro de la escala valorativa de la moral católica. Puesto que se considera un milagro o un regalo divino, ésta ha de protegerse por encima de todo y con independencia de las condiciones políticas, legales, sociales o culturales en las que se desarrolla la persona humana (Santa Sede, 1992). En la doctrina católica todos los seres humanos tienen un valor intrínseco que los hace únicos e irrepetibles, pero iguales en términos de su dignidad como hijos de Dios. Este elemento no es exclusivo del catolicismo; en general tanto las doctrinas religiosas como las laicas sostienen que todos los sujetos deben respetarse por el simple hecho de serlo, y que en su calidad de personas gozan de derechos inalienables dentro de los cuales la vida es el más trascendente.

Que la vida sea un ideal compartido por varios esquemas valorativos no significa que éste se justifique a partir de una fuente argumentativa única. Así, por ejemplo, desde una perspectiva laica el respeto a la vida se sustenta a través de códigos legales nacionales e internacionales, mientras que desde una católica se argumenta que sólo Dios puede dar y quitar la vida. Esto último constituye un punto de especial controversia en torno a tres temas que se han explorado en las entrevistas con los informantes:

- a) La pena de muerte, que supone el máximo castigo para un delincuente que ha violado las reglas de convivencia social;
- b) la eutanasia, entendida como el acto de reducir pasiva o activamente la vida de alguien para detener su sufrimiento; y
- c) el aborto, que consiste en la interrupción del embarazo y por consiguiente en la eliminación de las posibilidades de que se desarrolle una nueva vida.

1.2.2. Cuerpo

Así como el respeto a la vida constituye un valor fundamental en el catolicismo, el del cuerpo es de gran importancia porque implica respetarse a sí mismo. Es cierto que el desarrollo espiritual se encuentra por encima del físico. No obstante, el cuerpo es también parte de la persona humana y en ese sentido ha de cuidarse. Esto último puede encontrarse también en doctrinas laicas, y de hecho se hace presente en prácticamente todas. Es difícil encontrar argumentos a favor de la autodestrucción; una vez más, lo interesante al respecto es rescatar las fuentes a partir de las cuales se justifica el cuidado del cuerpo. Para explorar este rubro se han considerado las siguientes temáticas:

- a) Consumo de tabaco, alcohol y drogas, entendido como el acto de usarlos esporádica o sostenidamente, de forma aislada o en colectivo;
- b) uso de tatuajes, exclusivamente en su modalidad permanente;
- c) uso de piercings, en cualquier parte del cuerpo; y
- d) uso de tintes de colores, de forma esporádica o permanente.

1.2.3. Sexualidad

Como se ha referido en el primer capítulo, la sexualidad y el modo en el que ésta habría de practicarse e incluso de aprenderse ha constituido siempre un punto de discordia entre las autoridades eclesiásticas y las públicas. Este mismo debate parece trasladarse a los grupos sociales que apoyan a unas u otras autoridades. Desde la perspectiva católica las relaciones sexuales son un acto de amor que tiene como objetivo último la creación de una nueva vida; es decir, la procreación (Santa Sede, 1992). Por ese motivo las relaciones entre personas del mismo sexo y otras manifestaciones de diversidad sexual que no conducen al embarazo se consideran reprobables. En contraposición con este argumento, existen doctrinas laicas en las que se defiende el derecho personal al ejercicio de la sexualidad con independencia de si ésta tiene o no fines reproductivos: si se tiene el derecho de decidir sobre la vida y el cuerpo propios, es natural decidir también sobre la actividad sexual propia. En esta dimensión analítica se ubican dos temas:

- a) las relaciones sexuales, entendidas como un acto no necesariamente reproductivo; y

b) la diversidad sexual, aunque en las entrevistas se ha hablado específicamente sobre homosexualidad.⁴⁸

1.2.4. Familia

En la moral católica el valor de la familia se encuentra estrechamente ligado con el tema de la sexualidad; si la función del acto sexual es reproductiva, entonces éste conduce invariablemente hacia la conformación de un núcleo familiar. Aunque resulta innegable que ese núcleo constituye una institución social por excelencia y en la que los sujetos se socializan, esta conexión no existe necesariamente en esquemas valorativos laicos, o cuando menos no bajo las concepciones tradicionales sobre su composición. En las entrevistas se han incluido tres elementos al respecto:

- a) La importancia del núcleo familiar, entendida como la trascendencia que ésta adquiere en el desarrollo primario de los individuos;
- b) la composición del núcleo familiar, que se refiere al número y el género de sus miembros, y al papel que cada uno ocupa dentro de la familia; y
- c) las expectativas sobre la formación de una familia por parte de los informantes.

1.2.5. Roles de género

Ni en el catolicismo ni en los entramados valorativos de corte laico se cuenta con una lista en la que se expliciten los límites a las acciones o a las posibilidades de los sujetos en virtud de su género. Sin embargo, en la doctrina católica existe una fuerte asociación entre éste y el sexo biológico. La mujer suele pensarse como el pilar de la familia y se considera deseable que ésta funja como esposa y como madre para realizarse plenamente. A estos elementos se agregan características ideales como la comprensión, la compasión, la integridad o en algunos casos la obediencia. Tales rubros no suelen encontrarse en las doctrinas laicas, o cuando menos no abiertamente. En ellas tiende a enfatizarse el valor de la mujer en sí misma y no a partir de lo que representa frente a otros; la realización profesional es un buen ejemplo al respecto. En las entrevistas se han incluido:

- a) Prefiguración sobre la naturaleza de las mujeres;

⁴⁸ La diversidad sexual no se agota en la homosexualidad. Sin embargo, por la escasez de tiempo y el carácter de algunas escuelas en las que se ha realizado el trabajo de campo se ha decidido introducir únicamente este tema.

- b) prefiguración sobre la naturaleza de los hombres;
- c) autonomía de las mujeres;
- d) autonomía de los hombres;
- e) expectativas sobre las mujeres en una pareja; y
- f) expectativas sobre los hombres en una pareja

1.2.6. Entidades trascendentes

Una última dimensión a explorar es la creencia en entidades trascendentes; es decir, en dioses o en fuerzas que se consideran superiores a los seres humanos y que tienen la capacidad de afectar su ciclo vital. Es obvio que para los católicos la creencia en Dios es fundamental, puesto que toda la moral se sustenta en Su voluntad. Entre quienes expresan un esquema valorativo laico la creencia en uno o más dioses, o en algún otro tipo de entidad superior, puede o no estar presente. Sobre este punto se han discutido tres temas:

- a) La creencia o no en una o más entidades trascendentes;
- b) su capacidad para modificar la vida de los seres humanos en el orden terreno; y
- c) la práctica (sostenida o esporádica) o la ausencia de rituales religiosos por parte de los informantes.

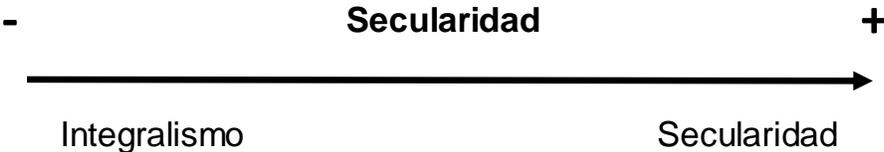
Las dimensiones analíticas aquí descritas son la base a partir de la cual se construyeron los guiones de entrevista para los alumnos, y se encuentran también en la matriz de datos en la que se vierte la información obtenida en el trabajo de campo. Su objetivo consiste en sistematizar u ordenar dicha información para responder a la primera pregunta de investigación; es decir, para explorar si existen o no diferencias en los valores que expresan los estudiantes que asisten a escuelas católicas y los que asisten a laicas.

1.3. Casilleros tipológicos: del pensamiento integralista al secular

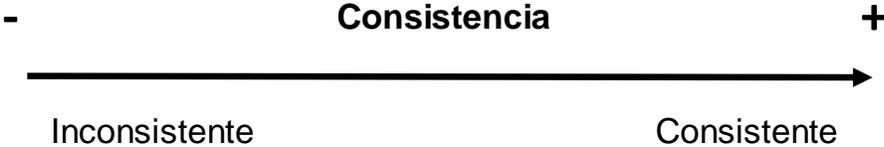
Las dimensiones explicadas en el apartado anterior son herramientas para sistematizar los valores de los informantes. Empero, de nada sirve una matriz de datos sin un trabajo de interpretación que la complemente y que ayude a clasificarlos. En esta tesis se propone que es posible extraer tipologías del discurso moral de los sujetos a partir de dos

elementos: a) sus opiniones y los argumentos que construyen para sustentarlas; y b) la consistencia discursiva, observable en la ausencia de titubeos o de contradicciones en sus respuestas. Para facilitar visualmente la comprensión del tipo de discurso moral que impera entre los informantes, cada componente puede pensarse como un eje que va de menos a más.

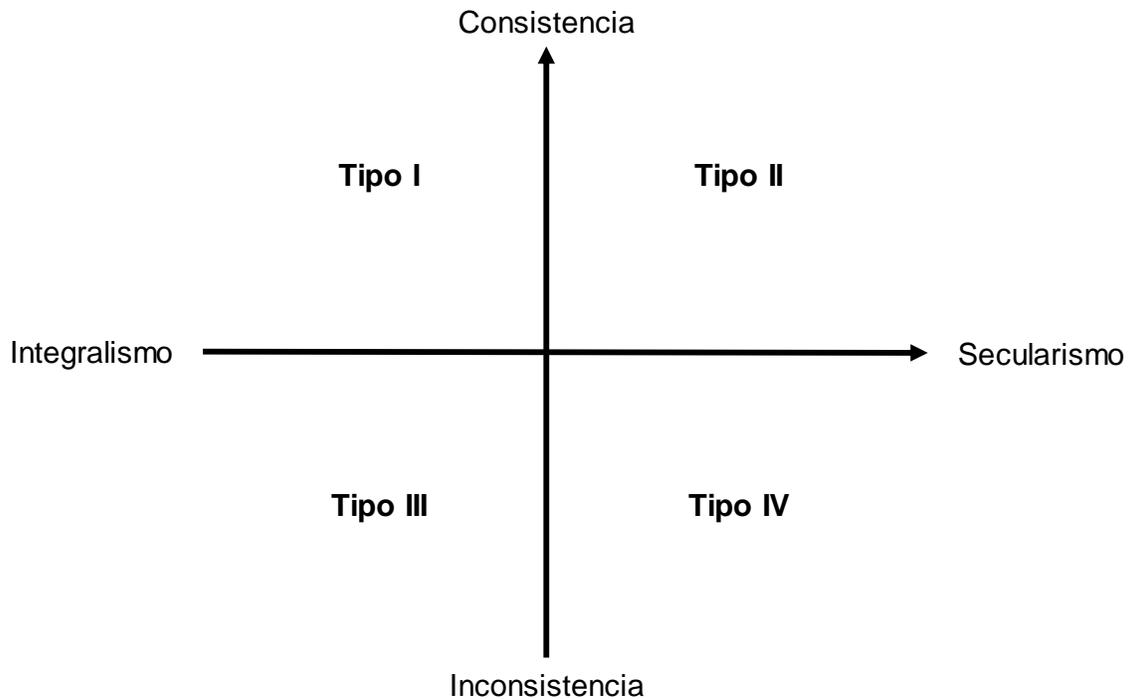
Las posiciones de los sujetos y el tipo de argumentación que manifiestan son susceptibles de ubicarse en una línea que va del *integralismo* (nula secularidad) al *secularismo* (secularidad absoluta). Esto significa que quienes se ubican en el extremo izquierdo del eje defienden sus declaraciones a través de referentes morales religiosos, y quienes se encuentran en el derecho lo hacen a partir de referentes laicos. No obstante, en el entremedio de tales extremos pueden identificarse otros tipos de discurso en el que la moral se concibe de diferentes formas. Volveremos a este punto más tarde.



El segundo eje se construye bajo la misma lógica que el primero, y refleja la consistencia en el discurso de los sujetos en términos de la ausencia de puntos de vista contrapuestos y de la seguridad con la que enuncian sus respuestas. Así, en un extremo se encuentran los informantes que cambian de parecer constantemente mientras que en el otro se ubican los que mantienen sus posiciones a lo largo de toda la conversación. Entre ambos es posible encontrar una amplia gama de puntos intermedios.



La conjunción de ambos ejes permite caracterizar el discurso moral de los informantes y además clasificarlos a partir de sus atributos más básicos, de los que resultan cuatro *tipos ideales*. Esto significa que las categorías que derivan del enlace entre las dos variables son abstractas, y no corresponden a ningún caso concreto. De hecho, su función consiste precisamente en facilitar la clasificación de los casos empíricos.



Tipo I: Integralismo consistente

Esta categoría corresponde al cuadrante en el que coinciden el integralismo y la consistencia; es decir, se trata de discursos en los que las posiciones morales se defienden a partir de argumentos religiosos y cuya expresión está carente de toda duda o contradicción.

Tipo II: Secularismo consistente

En este tipo de discurso se conjugan las posiciones morales con un sustrato argumentativo laico y la consistencia. Esto significa que los informantes no titubean ni se contradicen en ningún momento.

Tipo III: Integralismo inconsistente

En esta categoría se ubican los discursos en los que las posiciones se justifican con base en la moral religiosa, pero se identifican algunas inconsistencias en las declaraciones de los informantes: puede haber manifestaciones contradictorias, titubeos en el momento de expresar una opinión, o combinaciones entre referentes de moralidad confesionales y no confesionales.

Tipo IV: Secularismo inconsistente

En este tipo de discurso las posiciones de los sujetos se sustentan a partir de argumentos con una base moral laica, pero es posible advertir inconsistencias. Los juicios contradictorios y los titubeos dan cuenta de esta condición.

Para efectos de este estudio, una vez identificadas las características del discurso de cada uno de los sujetos es posible definir tendencias o patrones generales, a partir de los cuales se ubica a las escuelas en cada uno de los ejes antes referidos. Este ejercicio implica dos advertencias: a) que no representa una descripción exacta de los sujetos ni de las instituciones educativas en las que se ha realizado el trabajo de campo, sino una aproximación a éstos; y b) que la ubicación de los colegios en el esquema no significa la falta de apertura o de respeto frente a discursos morales ajenos.

Hasta ahora se ha expuesto la construcción del objeto de estudio necesario para responder a la primera pregunta que guía esta investigación, detallando las dimensiones analíticas que lo componen y esbozando la forma en la que se sistematiza la información obtenida en el trabajo de campo. El siguiente acápite tiene como propósito replicar ese ejercicio, esta vez respecto de la segunda pregunta que se formula en el estudio.

2. La comunidad educativa desde un enfoque relacional

La escuela es una de las instituciones sociales más importantes durante la edad temprana, pero su incidencia no se agota en ésta sino que se extiende a lo largo del ciclo vital. Por citar un ejemplo, y como se refirió ya en el capítulo anterior, mucho se ha escrito sobre el vínculo entre las posibilidades de asistir a la escuela, el logro educativo, y la desigualdad social. Así como la formación escolar aumenta o disminuye las probabilidades de movilidad, aquí se supone que incide también en las de desarrollar uno u otro tipo de esquema valorativo. Ello no significa que pertenecer a un centro educativo en particular determine la ideología o la conducta del sujeto; implica simplemente la posibilidad de que éste adopte de forma consciente buena parte de los valores que permean los entornos en los que se socializa. Esto es particularmente viable si tales entornos operan bajo el mismo entramado moral y normativo (Himmelfarb, 1979; Cornwall, 1987).

Es importante aclarar que en este texto la escuela no se piensa como una entidad aislada en el sentido de que esté desvinculada de otras instituciones sociales. Por el contrario, se reconoce que quienes asisten a un centro educativo forman también parte de otros grupos sociales en los que adquieren experiencias, forjan relaciones y aprenden normas. Dentro de ellos el más importante para el rango de edad que aquí se estudia es la familia. No debe soslayarse que durante la adolescencia los sujetos suelen adquirir una autonomía más pronunciada que en la niñez; empero, los padres continúan ejerciendo una labor de orientación que en algunos aspectos implica control.⁴⁹ Como se expondrá en capítulos posteriores, así lo expresan tanto los estudiantes como los profesores y los padres entrevistados.

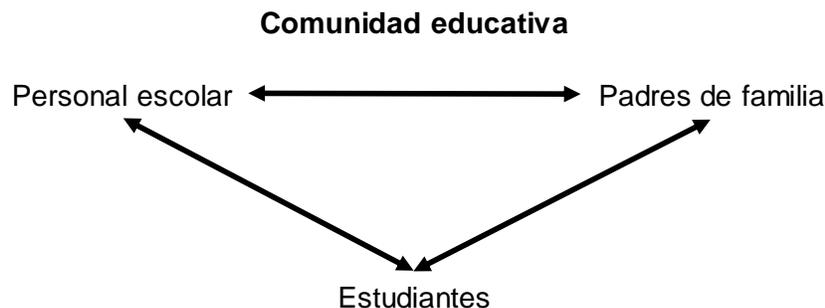
Así pues, este estudio parte de la premisa de que la educación no depende exclusivamente de la escuela a la que asisten los sujetos, pero que ésta es de vital importancia en su proceso de socialización porque goza de reconocimiento como espacio formativo. Además, se sostiene que para el caso de los centros escolares que fungen como referentes empíricos en esta investigación la asistencia a una u otra institución y la permanencia prolongada en ésta suelen ser indicativos de la congruencia entre su entramado de valores y el que sustenta la familia de los estudiantes. Es probable que este patrón se observe en otras escuelas privadas de alto costo. Puesto que la socialización de valores no es una responsabilidad exclusivamente adjudicable a la escuela, aquí se propone centrar el análisis en el espacio escolar pensándolo como una comunidad educativa conformada por tres grupos:

- a) **Los padres**, quienes tienen una incidencia predominante en la selección de la escuela a la que asisten los jóvenes;
- b) **el personal escolar**, conformado tanto por profesores como por otros miembros de la estructura organizacional, y a quienes corresponde transmitir los conocimientos académicos pero también los morales; y

⁴⁹ En las entrevistas con los miembros de la comunidad educativa buena parte de los estudiantes refieren que les gustaría tener más libertad de la que les conceden sus padres. Los informantes que pertenecen a este último grupo procuran estar siempre al pendiente de sus hijos, y en el caso de las escuelas B y C aseveran que decidieron integrarlos en esa institución porque saben que en ella están bien cuidados; la decisión se piensa también como una estrategia para saber de qué tipo de personas se rodean. En todas las escuelas, algunas de las madres que forman parte de la sociedad de padres de familia o que se desempeñan como vocales de grupo reconocen que de ese modo pueden estar más cerca de sus hijos y evaluar si el ambiente en el que se desarrollan es adecuado.

c) **los alumnos**, quienes se socializan en el ambiente escolar pero de ninguna manera constituyen sujetos pasivos; por el contrario, éstos interpretan, adaptan, aceptan o rechazan los valores que se pretende inculcar en la escuela.

El siguiente esquema muestra los tres grupos que conforman la comunidad educativa. Debe enfatizarse que en éste se aprecia una jerarquía en la que los padres y el personal escolar se encuentran por encima de los alumnos. Sin embargo, ello no implica que éstos sean incapaces de generar formas de interacción con el resto.



Como se explicará en el apartado siguiente, aquí se considera que las relaciones entre los grupos son abiertas y bidireccionales. Debe advertirse que en esta investigación la escuela se piensa como una institución social pero sobre todo como una comunidad; es decir, como un espacio del que sus miembros se apropian y en el que desarrollan lazos conforme a los cuales se genera un sentimiento de pertenencia. Adicionalmente, ha de recordarse que en el estudio no se pretende describir el comportamiento de uno o más individuos, sino de la colectividad de la que forman parte.

2.1. La importancia de los vínculos

En este texto se postula que los tres grupos que forman parte de la comunidad educativa son importantes en sí mismos, y que una caracterización sobre cada uno es valiosa para comprender la composición de ésta. No obstante, ello resulta insuficiente si se pretende explorar cómo se desarrolla el proceso de socialización de valores en el acontecer escolar cotidiano. Por ese motivo se propone analizar a la comunidad a partir de un enfoque relacional; es decir, que además de las características propias de cada grupo contemple los vínculos entre sus miembros y entre éstos y los del resto de los grupos.

A diferencia de otros enfoques, el relacional implica construir el objeto de investigación y las dimensiones para analizarlo a partir de los vínculos entre actores, factores, o elementos constitutivos del fenómeno estudiado; de este modo se visibilizan procesos que involucran a más de uno de los grupos y que inciden en el funcionamiento de la estructura institucional. Para el problema que aquí nos ocupa, un enfoque de estas características resulta favorable por dos motivos: a) porque la socialización de valores implica procesos que no ocurren de manera aislada, sino que involucran interacciones entre los miembros de la comunidad educativa en el espacio escolar; y b) porque la complejidad del problema de investigación exige descartar la posibilidad de pensar en una relación lineal o monocausal entre la asistencia a un centro escolar y la adopción de un esquema de valores en particular. En ese sentido, un acercamiento al tipo de relaciones que se desarrollan en la escuela facilita la comprensión sobre los procesos a explorar.

Considerando esas condiciones, en este estudio se propone que tales relaciones pueden pensarse a partir del siguiente esquema:



Este diagrama se construye bajo la premisa de que todos los miembros de la comunidad educativa son igualmente importantes para comprender la socialización de valores entre los estudiantes de nivel secundario. Se supone también que ésta incluye una serie de procesos que se desarrollan tanto de forma explícita como implícita en la

cotidianidad del espacio escolar. Ninguno de esos procesos es más o menos trascendente que otro; no obstante, aquí se estipula que en la medida en que éstos operen eficientemente será más probable que los sujetos adopten el entramado de valores que enarbola la institución escolar.

Ahora bien, cabe destacar que cada grupo de la comunidad educativa controla un conjunto de procesos que escapan del dominio de los otros. La posición dominante del personal escolar frente a los estudiantes hace posible que sean los primeros quienes definen un conjunto de valores conforme a los cuales se exhorta a los últimos a actuar en la escuela, y presumiblemente fuera de ella. Pero la jerarquía al interior de la comunidad educativa no es suficiente para que los alumnos acepten pasivamente y sin justificación alguna tales valores. Por ese motivo resulta fundamental que su definición esté acompañada por argumentos que conduzcan a una causa, un ideal, o una entidad fundamental. Así, por ejemplo, en un centro educativo laico puede sostenerse que la solidaridad es un valor que ha de llevarse a la práctica apelando a la importancia del bienestar colectivo, a la responsabilidad mutua en la construcción de un mejor entorno social, o al reconocimiento del *otro* como un igual a quien se puede auxiliar cuando se encuentra en condiciones menos favorables que las propias. Por otro lado, en un centro educativo católico podría apelarse a la solidaridad a través de estos mismos argumentos pero también de la fraternidad entre personas que se asumen como iguales ante los ojos de Dios o del compromiso por amar al prójimo como a uno mismo. No es objetivo de este estudio discutir la pertinencia de unos u otros argumentos; lo que aquí interesa subrayar, en consonancia con Darren Sherkat (2003) es que los contenidos morales han de justificarse a partir de un ideal o causa última, capaz de dar sustento al conjunto de valores definido por el personal escolar.

Tampoco esto es suficiente para explicar la interiorización de valores por parte de los estudiantes. Una vez que éstos se han definido y justificado por parte del profesorado y de otros miembros que ocupan posiciones altas en la jerarquía de la escuela, resulta necesario que ambos rubros se expliquen a los estudiantes de forma clara y concisa, pero sobre todo a través del planteamiento de escenarios cercanos a su experiencia social. Referir que la preservación de la vida en condiciones óptimas es deseable en virtud de los derechos humanos o del derecho de todos los seres vivos como hijos de Dios se vuelve

más tangible cuando se piensa en las personas en situación de calle que circundan la zona en la que se encuentra la escuela a la que asisten los alumnos diariamente, del mismo modo en que la conciencia sobre el cuidado ambiental parece más importante cuando se mira un río contaminado y se tiene información sobre las consecuencias que esto puede traer para la salud.

En este tenor, los valores que se enuncian, se justifican y se explican por parte del personal escolar han de tener además una dimensión práctica. Las actividades extra curriculares que se fomentan en los centros educativos frecuentemente se vinculan con ese entramado moral. Además de los que tienen que ver con el desarrollo deportivo y artístico, en el nivel secundario suelen encontrarse proyectos cuyo propósito consiste en afirmar los valores definidos por la institución. En esta categoría se encuentran las campañas de alfabetización, el servicio social en asilos, orfanatorios o clínicas, las colectas de alimentos, útiles escolares, ropa o juguetes para damnificados o para personas de escasos recursos, y otras actividades similares. A través de ellas los estudiantes tienen contacto con un mundo ajeno a la comunidad educativa, aunque ésta funge como mediadora en su experiencia.

Otro punto que debe considerarse es la conexión persistente entre los mensajes morales que se emiten en la comunidad, y que se busca a través de la congruencia entre lo que se aprende en los espacios curriculares y extra curriculares, pero además se afirma mediante incentivos positivos toda vez que el estudiante se expresa o actúa conforme a los principios antes mencionados. El mismo proceso ocurre de forma inversa, pues los incentivos se convierten en negativos cuando el alumno manifiesta posiciones contrarias a las que promueve la institución.

Es obvio que ambos tipos de incentivos son administrados por el personal escolar, por su posición de autoridad frente a los alumnos en la escuela, y probablemente por los padres, que se enarbolan como autoridades en el hogar. No obstante, debe subrayarse que también los propios estudiantes imponen estos incentivos conforme a las actitudes de sus iguales. Aunque éstos no tienen consecuencias a nivel institucional, pueden modificar la conducta de los sujetos porque significan la inclusión en un grupo o la exclusión de éste. Por ejemplo, los jóvenes que adoptan una conducta rebelde en el salón de clases o que no comparten las opiniones de la mayoría pueden ser rechazados por sus propios

compañeros bajo el argumento de que son extraños, o que de alguna manera “no encajan”.⁵⁰ Volveremos a este punto más tarde.

Todos estos procesos ocurren bajo la formulación explícita o implícita de un ideal de coordinación entre el personal escolar y los padres de familia, así como de una conducta consecuente con los valores institucionales. En otras palabras, el contacto con el entramado de valores definidos, argumentados y explicados por quienes laboran en la escuela ha de ser sustentado por los padres de los estudiantes, que forman también parte de la comunidad educativa. En este punto cabe aclarar que, aunque la escuela constituye el espacio en el que se realiza el trabajo de campo y en el que se concentra el análisis en este estudio, la socialización no se desarrolla exclusivamente en ésta sino en todos los espacios en los que se desenvuelven los adolescentes. Por su minoría de edad, aquí se propone que gran parte de sus actividades se concentran en la escuela y en la familia, y que están controladas por los padres o cuando menos éstos cuentan con conocimiento sobre ellas. En ese orden de ideas, su contacto con el personal escolar resulta fundamental para comprender los procesos de socialización por los que atraviesan los estudiantes de secundaria.

Los procesos aquí enunciados pueden reagruparse en cinco categorías, a partir de las cuales se sistematiza y analiza la información obtenida a través del trabajo de campo.

2.1.1. Principio de autoridad

Esta dimensión de análisis se refiere a la jerarquía que permea a la estructura de la comunidad educativa. Se ha dicho ya que todos sus miembros tienen la misma importancia para comprender el proceso de socialización que aquí nos ocupa. Sin embargo, éstos no se encuentran en condiciones de igualdad para la convivencia cotidiana en ese espacio. Los grupos que corresponden a los padres de familia y al personal escolar son autoridades frente a los estudiantes, quienes han de tener conductas acordes con sus preceptos.

⁵⁰ Como se expondrá en capítulos posteriores, en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo los informantes que no han cursado todos los grados en la misma escuela han reportado algunas dificultades para integrarse con sus compañeros, y otros distinguen entre sus compañeros y sus amigos en función de las conductas que consideran aprobables o reprobables. Los grupos de discusión parecen corroborar esta tendencia. Los participantes que difieren de las opiniones generalizadas tienden a ser neutralizados, cuando no relegados, para construir consensos. En dos de los cinco grupos se observó un enfrentamiento directo, aunque nunca agresivo, entre los adolescentes.

El principio de autoridad implica esencialmente que los adolescentes respeten a sus mayores en virtud de su experiencia. Tanto los padres como los miembros del personal escolar son concebidos algunas veces como amigos y otras como figuras autoritarias; empero, con independencia de ello se les considera guías autorizadas para orientar la formación integral de los alumnos.

Este mismo principio hace posible que sea el personal escolar quien define los valores que han de promoverse en la escuela. Sus miembros diseñan un contenido curricular y extracurricular congruente con los lineamientos de la SEP, pero también con el ideario institucional. Además, tienen la capacidad de administrar incentivos y sanciones para regular la conducta dentro del recinto escolar. Puesto que los padres no están presentes en el acontecer diario de la escuela, su planta docente y administrativa ha de suplirlos en su calidad de instructores. De hecho, en tres de los cinco recintos escolares en los que se realizó el trabajo de campo algunos alumnos expresan abiertamente que piensan en sus maestros como si fueran sus papás o sus hermanos mayores al interior de la escuela, y en dos de ellos el personal docente expresa esta misma idea.

Para hacer observable el principio de autoridad se consideran tres rubros:

- a) El carácter de la relación entre los estudiantes y el personal escolar;
- b) las posibilidades de negociación entre esos grupos, en lo referente a las responsabilidades de los primeros; y
- c) la disposición de los estudiantes para obedecer al personal escolar.

2.1.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores

Para fomentar la adopción del entramado valorativo institucional no basta con enunciar una lista de valores, de hábitos, o de actitudes considerados deseables. La posibilidad de que tales elementos se reproduzcan entre los estudiantes es mayor cuando éstos involucran una evaluación consciente. Por ese motivo, es tarea del personal escolar adaptar los valores que promueve la escuela a la realidad de los adolescentes. Una vez llevados a un plano en el que los alumnos comprenden la manifestación de los valores en la vida cotidiana éstos han de fundamentarse discursivamente; es decir, de argumentarse haciendo referencia a una fuente de legitimidad que puede ser tanto laica como religiosa. En otras palabras, para promover un conjunto de valores entre los jóvenes que pertenecen

a una institución educativa no basta con transmitir cuáles son sino que es necesario explicar por qué se consideran pertinentes y cómo pueden manifestarse en la actividad diaria.

Es probable que los padres de familia lleven a cabo este proceso en el hogar; sin embargo, en virtud de los objetivos de este estudio nos concentraremos exclusivamente en el modo en el que se desarrolla en el espacio educativo a través de los docentes. Para hacer observable esta dimensión se toman en cuenta los siguientes elementos:

- a) El conocimiento del personal escolar en torno al ideario institucional;
- b) su acuerdo o desacuerdo respecto de ese ideario y de las fuentes para legitimarlo;
- c) la presencia o ausencia de referencias a los valores institucionales durante las clases curriculares; y
- d) para el caso de los profesores de *formación cívica y ética, moral*, o asignaturas afines, la estructura de su clase.

2.1.3. Dimensionamiento práctico del discurso

Aquí se sostiene que además de definir, justificar, y explicar a los estudiantes los valores que fomenta una institución, el personal escolar se encarga también de diseñar actividades extracurriculares a través de las cuales se pretende llevarlos a la práctica. Estas actividades ocurren tanto al interior de la escuela como fuera de ella, y suelen pensarse como complementarias a la educación curricular aunque no por ello se consideran menos importantes.

Las prácticas extracurriculares pueden estar diseñadas para impulsar la formación integral de los estudiantes, pero también para generar un sentido de pertenencia o de compañerismo, o para conocer realidades ajenas al espacio escolar. Sobre el último rubro han de considerarse tres cosas: a) que tales ejercicios implican una diferenciación respecto de *los otros*; b) que frecuentemente conllevan acciones destinadas a mejorar sus condiciones según el ideario de la escuela en cuestión; y c) que todas ellas están diseñadas para enseñar a los alumnos a convivir con sus compañeros, pero también con otros grupos sociales. En ese orden de ideas la comunidad educativa funge como mediadora en las experiencias sociales de los estudiantes. Para aprehender esta dimensión de análisis se consideran dos elementos:

- a) Actividades deportivas o artísticas dentro de la escuela; y
- b) colectas, retiros, o cualquier tipo de servicio social fuera de la escuela.

2.1.4. Refuerzo disciplinario del discurso

Con excepción del principio de autoridad, los procesos descritos hasta ahora recaen exclusivamente en el personal escolar en tanto que sus miembros son responsables de transmitir y de hacer asequibles los valores fomentados por la institución educativa. A diferencia de ellos, el refuerzo disciplinario del discurso es visible en los tres grupos que conforman la comunidad.

Si se toma en cuenta el principio de autoridad, es comprensible que buena parte de los mecanismos de refuerzo disciplinario estén a cargo del personal escolar y de los padres de familia, porque ambos ostentan un nivel de jerarquía del que los alumnos no gozan. Sin embargo, los estudiantes desempeñan un papel importante en la socialización de sus compañeros a pesar de encontrarse inmersos en ese mismo proceso.

Esta dimensión de análisis es trascendente porque implica la inclusión o la exclusión de los sujetos como parte de una comunidad heterogénea, pero más o menos cohesionada. Así, a los procesos antes mencionados se agrega uno en el que la conducta es premiada o castigada en virtud de su congruencia con los valores de la comunidad educativa y por consiguiente del ideario escolar. Para hacerla observable se consideran los siguientes rubros:

- a) Notas como reflejo de la conducta en el espacio escolar;
- b) reconocimientos o sanciones al comportamiento en el espacio escolar;
- c) prefiguración de las características de un *buen alumno*;
- d) premios o sanciones por parte de los padres de familia;
- e) inclusión o exclusión del grupo por parte de los compañeros en el espacio escolar.

2.1.5. Coordinación de la comunidad educativa

Una última dimensión corresponde a los vínculos establecidos entre los dos grupos que se encuentran en la cima de la jerarquía de la comunidad; es decir, el personal escolar y los padres de familia. La coordinación entre ambos adquiere relevancia toda vez que se busca la congruencia entre los mensajes que reciben los estudiantes en la escuela y en

el hogar. En el trabajo de campo los informantes revelan que este punto es fundamental para lograr una socialización adecuada de los adolescentes, y que cuando existen disonancias entre los valores familiares y los escolares los alumnos tienden a tener conflictos en la institución educativa. Tal situación se refleja tanto en su conducta como en su rendimiento escolar. De ahí su importancia para comprender el proceso que aquí nos ocupa.

La coordinación de la comunidad educativa implica una congruencia que puede asegurarse únicamente si existe una comunicación adecuada entre los padres y el personal escolar. Para garantizarla se establecen canales institucionales tales como juntas, cursos, o actividades voluntarias en las que se tejen redes sociales. Esto último no es deleznable; en la medida en que se forjan amistades entre los padres de familia se fortalecen las redes en las que se desarrollan los adolescentes.

Para hacer observable la coordinación entre ambos grupos se consideran tres elementos:

- a) Congruencia entre los mensajes del personal escolar y de los padres de familia;
- b) vínculo institucional entre personal escolar y padres;
- c) vínculo entre padres de familia.

2.2. Procesos de socialización entre estudiantes de secundaria

Hemos dicho ya que la socialización de los sujetos se desarrolla en espacios múltiples a lo largo del tiempo, y que en este estudio nos centraremos exclusivamente en el escolar por su importancia durante la edad temprana. Debe subrayarse también que el trabajo de campo y el análisis de la información obtenida a través de éste se construyen específicamente con el objetivo de explorar la socialización de valores entre estudiantes de tercer grado de secundaria, que se consideran parte de una comunidad educativa. Esa socialización puede aprehenderse a partir del conjunto de procesos descrito en el apartado anterior, que se encuentran conectados entre sí y cuyo control se ubica en distintos grupos; algunos dependen del personal escolar, otros de los padres o de los propios alumnos.

Se ha discutido también la pertinencia de un enfoque relacional para este problema; en tanto que éste no se piensa como lineal o monocausal, no basta con identificar la

presencia o ausencia de factores adscriptivos de los miembros de la comunidad educativa y ni siquiera de la institución escolar, sino que se requiere observarla como un conjunto en el que operan procesos que los involucran a todos. Tales procesos constituyen también el objeto de estudio de esta investigación. Ahora bien, construirlo analíticamente representa un reto importante en términos metodológicos por varias razones:

a) Los grupos que componen la comunidad educativa no son homogéneos. Puesto que están formados por sujetos con diferentes orígenes y personalidades no es posible determinar su comportamiento ni el sentido que le otorgan a los procesos que se desarrollan en el ámbito escolar. No obstante, pueden referirse algunos patrones a partir del trabajo de campo y de los roles que la propia institución asigna para los padres, el personal escolar, y los estudiantes.

b) La heterogeneidad de los sujetos no sólo se observa en sus características de origen. Debe considerarse que ninguno de ellos es pasivo; es decir, que no son receptores incondicionales de los ideales y de las normas institucionales sino que los interpretan, los cuestionan, y los adecuan a sus necesidades. Este punto es especialmente importante para comprender las posiciones morales de los estudiantes: pertenecer a una escuela no significa pensar automáticamente de una u otra forma; la explicación envuelve un proceso mucho más complejo en el que están envueltos los tres grupos de la comunidad educativa. Las aproximaciones que se exponen en los siguientes capítulos de esta tesis y la tipología que deriva de éstas no constituyen una descripción exacta en la que pueda encasillarse a todos los alumnos de una institución en particular. Se construyen, empero, en función de los patrones generales que se observan en la información obtenida a través del trabajo de campo.

c) Los centros escolares que participaron en esta investigación mantienen reglas de seguridad estrictas para proteger a sus miembros. Esta previsión responde a las condiciones de la Ciudad de México, al hecho de que las instituciones exploradas mantienen un monto de colegiatura elevado, y a que los estudiantes que asisten a ellas son menores de edad. La realización de un trabajo de tipo etnográfico resulta prácticamente imposible en estas circunstancias, pues el tiempo de acceso es limitado. Esto no implica que no se haya hecho observación durante la estancia en las escuelas, pero resulta insuficiente para reconstruir los procesos que intervienen en la socialización

de valores y que se integran en el esquema expuesto en este mismo capítulo. Para resolver el problema se ha optado por entrevistar a algunos miembros de la comunidad educativa; se han considerado padres, personal escolar y alumnos.

Aunque no se trata de una observación directa por parte de la investigadora, este instrumento permite: a) obtener información sobre las relaciones y los procesos que involucran a quienes forman parte de la comunidad educativa, y que se desarrollan a diario en el espacio escolar; b) triangular la información obtenida, pues los procesos se reconstruyen desde puntos de vista que difieren según la posición del informante en la comunidad, y que pueden o no coincidir con los de otros; y c) comprender la posición que ocupa el informante no sólo respecto de la comunidad sino de su grupo. En otras palabras, el discurso de los entrevistados suele dar algunas pistas respecto de la calidad de las relaciones que mantiene con otros sujetos; si se trata de alguien que se ha adaptado a la institución, si mantiene vínculos con sus iguales, si uno u otro grupo lo rechazan, etcétera. Las entrevistas individuales constituyen una buena herramienta para aproximarse tanto a las posiciones morales de los estudiantes como a los procesos y los vínculos que se forjan en la convivencia de los miembros de la comunidad educativa.

Aquí se reconoce que esta aproximación no agota la riqueza de los procesos que ocurren en las instituciones escolares. Tampoco aportan información sobre el modo en el que éstas se modifican a lo largo del tiempo, pues no se trata de un estudio longitudinal. Empero, se sostiene que para los objetivos de esta tesis y dadas las condiciones de trabajo permitidas por las escuelas el instrumento permite reconstruir, cuando menos parcialmente, los procesos que aquí interesan para responder a la segunda pregunta de investigación. Por otro lado, algunas interacciones entre estudiantes o entre ellos y el personal escolar se han hecho evidentes a través de la observación durante el trabajo de campo. Para el primer caso, los grupos de discusión son también una fuente de información porque mediante ellos la investigadora ha sido testigo del comportamiento frente a sus iguales, de sus formas de lidiar con el conflicto para construir consensos, y de los incentivos negativos ante quienes no parecen aceptar los acuerdos.

La información obtenida a través de las entrevistas se vierte en una matriz de datos en la que se consideran todas las dimensiones analíticas expuestas en este capítulo. Esto permite identificar patrones generales, tanto en lo tocante a las posiciones morales de los

estudiantes como al tipo de relaciones y los procesos que refieren los miembros de los tres grupos que conforman la comunidad educativa.

3. Esquema de análisis

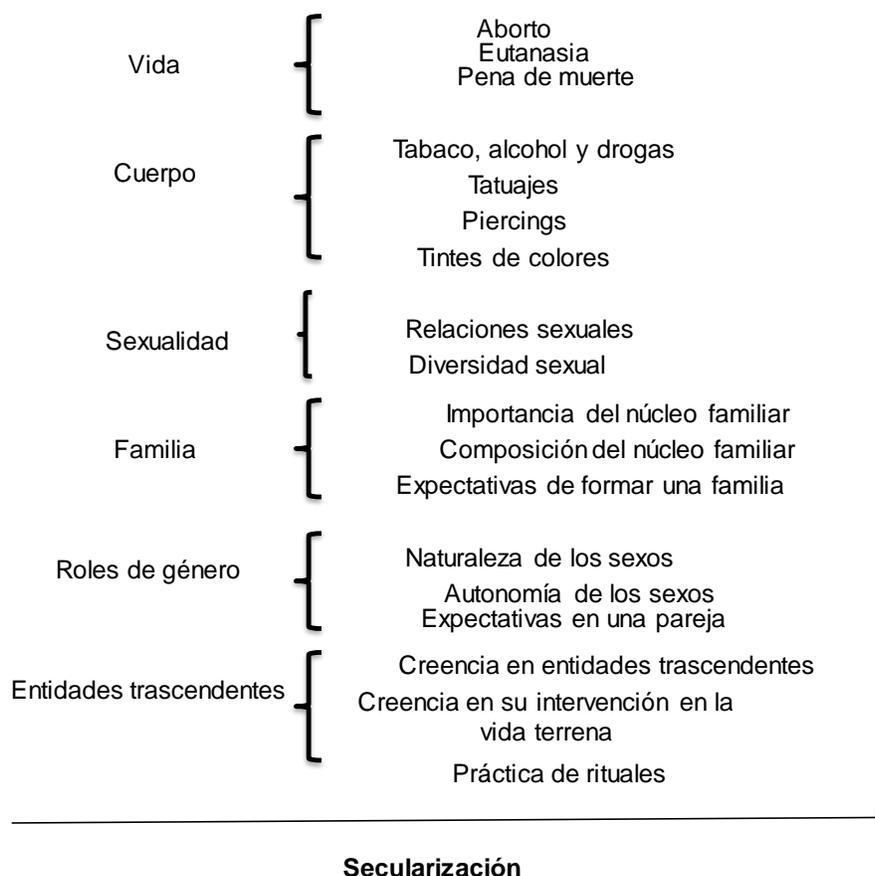
La información construida a partir del trabajo de campo es vasta, y encierra una complejidad que rebasa los límites de esta investigación. Si en este texto no se expone la totalidad de los datos obtenidos no es porque éstos sean irrelevantes, sino porque el estudio se restringe a explorar exclusivamente aquellos que se relacionan con las dos interrogantes que aquí se pretende responder. En ese sentido, un esquema de análisis resulta necesario por dos motivos: a) porque permite distinguir entre la información útil para los propósitos del estudio y la que mantiene un carácter más bien contextual; y b) porque aún la información útil en los términos antes referidos es extensa, y no puede analizarse si no se ordena.

Así, el esquema funciona como una especie de mapa mediante el cual es posible organizar la información a partir de las dimensiones analíticas expuestas a lo largo de este capítulo. De la posición moral de los estudiantes, que constituye el primer objeto de estudio, se desprenden seis dimensiones; del proceso de socialización, que constituye el segundo, se originan cinco.

3.1. Posiciones morales de los estudiantes

Como se ha indicado ya, las posiciones morales de los estudiantes se ubican en categorías construidas a partir de la información obtenida en el trabajo de campo. Para organizar esa información se consideran seis dimensiones analíticas, elegidas por su importancia para la doctrina católica y por constituir potenciales puntos de choque: a) vida; b) cuerpo; c) sexualidad; d) familia; e) roles de género; y f) creencia en entidades trascendentes.

En el siguiente esquema pueden observarse las dimensiones de análisis, seguidos por los temas que componen a cada una. Pueden apreciarse también los tipos de posiciones morales formulados en este estudio, y que se clasifican según el nivel de secularización apreciable en cada entramado de valores.



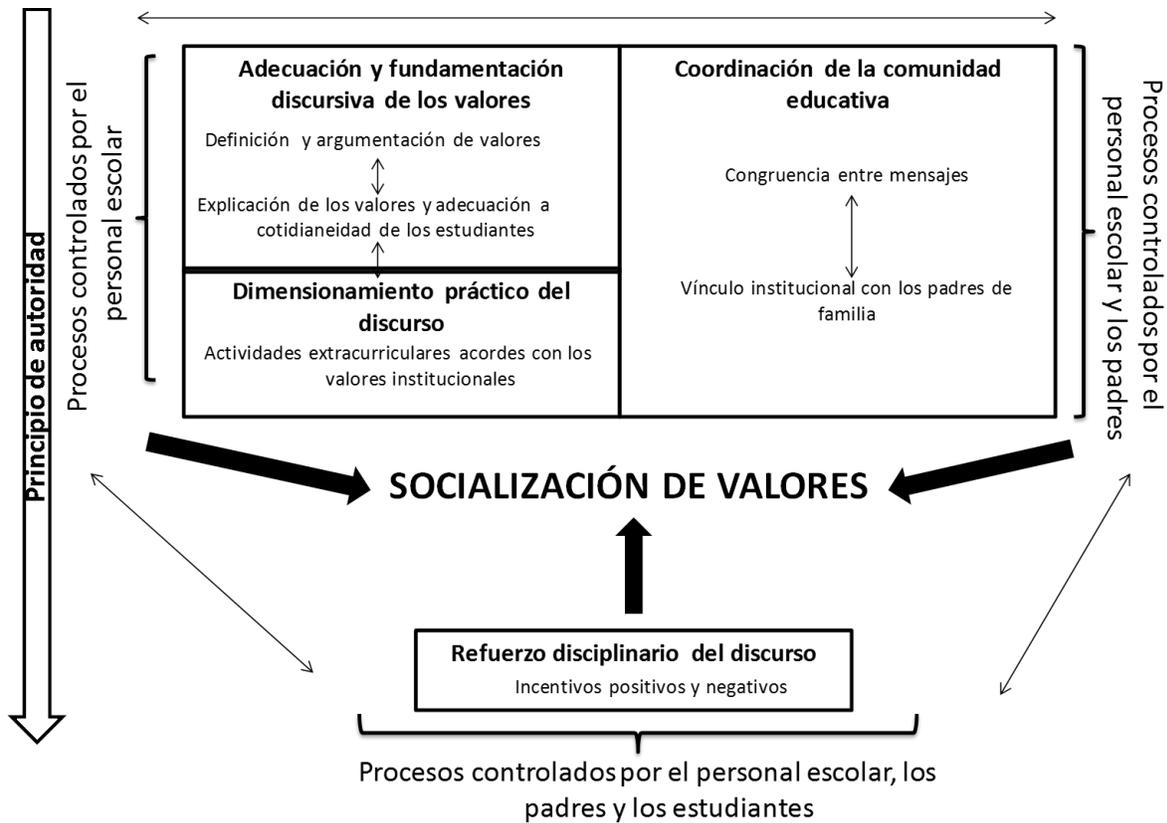
Una vez más, es necesario señalar que a través de este ejercicio pueden obtenerse patrones generales por escuelas, pero éstos constituyen aproximaciones y no resultados concluyentes o aplicables a todos los estudiantes de tales instituciones.

3.2. Socialización de valores en la comunidad educativa

Puesto que se trata de un objeto de estudio más complejo, el proceso de socialización de valores en la comunidad educativa requiere de un esquema analítico de alguna forma más elaborado. Aquí se propone que éste puede entenderse a partir de una serie de sub procesos o mecanismos que se han agrupado en cinco dimensiones analíticas. En cada una se han identificado indicadores, a través de los cuales se pretende hacer observable el proceso de socialización en su conjunto.

El siguiente esquema representa el proceso de socialización y los sub procesos que lo conforman. Éstos se ubican por medio de recuadros, que indican la dimensión analítica

a la que corresponde cada proceso. Se señala también el grupo o grupos de la comunidad educativa que controlan esos procesos.



Es viable obtener patrones generales para cada escuela, pues la información que se presenta en este estudio está sustentada en las declaraciones de informantes heterogéneos, que pertenecen a todos los grupos de la comunidad educativa y que cumplen con distintos roles al interior de cada uno. Sin embargo, esto no significa que la descripción de los procesos que aquí se presentan sea aplicable para todas las instituciones que se adscriben a uno u otro tipo de modelo educativo. No debe pensarse tampoco que las características específicas del proceso de socialización son estáticas en las instituciones que se han explorado para esta investigación, pues no se cuenta con información previa al respecto ni existen posibilidades de dar seguimiento al estudio.

4. Escuelas católicas y escuelas laicas: referentes empíricos del estudio

Hasta ahora se han explicado detalladamente los motivos por los que la escuela se concibe como una comunidad educativa, cuáles son los mecanismos que operan en ella, cómo se relacionan sus miembros, y a través de qué dimensiones se clasifican las posiciones morales de los estudiantes de tercer grado de secundaria. Pero todo esto se encuentra en un plano más bien abstracto. El objetivo en esta sección consiste precisamente en introducir al lector en los espacios concretos en los que se ha realizado el trabajo de campo: cuál es su historia, cuál su ideario, y cuál su organización institucional. Para ello se divide en dos partes; en la primera se caracterizan las escuelas católicas y en la segunda las laicas.

4.1. Escuelas católicas: formación espiritual y congruencia moral

Los centros educativos católicos comparten algunos rasgos generales que los distinguen de los modelos laicos. El más evidente es que legitiman sus propósitos y sus estrategias pedagógicas a través de la figura de Dios, y por lo tanto de un orden divino que por su carácter es incuestionable. Empero, y como se ha referido en el primer capítulo de este texto, ese tipo de escuelas tienen también otras similitudes:

- a) Promueven la asimilación de valores tradicionales sustentados en su doctrina, entre los que se encuentran el amor, la fraternidad, el respeto a un ideal de vida y de familia, la especificidad de la persona humana, y el rechazo a la individualización en las sociedades modernas.
- b) Consideran la educación como una tarea integral, que rebasa el ámbito académico e incluye más de una dimensión para el desarrollo de la persona.
- c) Conciben el espacio educativo como una comunidad, en la que las autoridades escolares y los padres de familia son corresponsables de la formación del estudiante.

Los elementos anteriores son trascendentes para comprender la organización de las escuelas católicas, así como los mecanismos de socialización de valores que se desarrollan en su interior. Como se expondrá posteriormente, en todas ellas se prioriza la formación de personas humanas integrales, moralmente congruentes, y sobre todo dispuestas a contribuir en la construcción de un orden social diferente. Esa

responsabilidad requiere de la participación y del compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa.

A pesar de esas características comunes, las instituciones de este tipo presentan diferencias importantes en función de la congregación o la asociación de laicos que las administra. Así, las que se refieren en este estudio tienen historias, visiones, y mecanismos particulares para lograr sus objetivos. Esas condiciones se reflejan en la estructura institucional, pero además en las reglas, en los patrones de convivencia, y en el acontecer cotidiano en el espacio escolar. Bajo esta lógica, ha de ponerse a prueba la conjetura de que tales diferencias se reflejan también en la formación de los estudiantes y en sus discursos morales.

En este acápite se esbozan algunos rasgos generales de las escuelas católicas en las que se ha realizado el trabajo de campo. Para ello se consideran dos elementos: a) la historia de la congregación u organización que las administra, que permite contextualizar el origen de cada una; y b) la propia institución escolar, a partir de su estructura y de los principios que permean sus actividades.

4.1.1. Escuela A, lasallista

4.1.1.1. La obra lasallista en México

La congregación lasallista se funda en la obra de Juan Bautista de La Salle, un sacerdote francés que creó la Hermandad de Escuelas Cristianas en 1684. En sus inicios la organización no contó con el apoyo de las autoridades eclesiásticas, puesto que confería cierta independencia a los laicos⁵¹ para ocuparse de las escuelas (La Salle, 2014) y ello significaba una relativa pérdida de control por parte de los miembros de la jerarquía. La Hermandad se propuso también crear instituciones educativas de calidad sin importar el estrato socioeconómico y las posibilidades de los alumnos para pagar por su educación. En otras palabras, se trataba de un espacio incluyente en el que toda persona sería susceptible de formarse para contribuir en la construcción de una sociedad mejor.

En México la presencia lasallista es muy posterior. Data de 1905, y su migración puede explicarse por un periodo de laicismo radical en Francia en el que se cerraron cerca de 800 escuelas y se exilió a varios sacerdotes (La Salle, 2014). El objetivo del gobierno

⁵¹ Es decir, a los católicos no ordenados en congregaciones monásticas ni en la jerarquía eclesiástica.

francés, igual que el del mexicano tan sólo doce años más tarde, consistía en reducir la influencia de la Iglesia Católica en el espacio público para hacer valer el laicismo del Estado.

En este país, la larga presencia de la congregación muestra su capacidad para sobreponerse a los periodos de inestabilidad en las relaciones entre autoridades eclesiales y gubernamentales que han sido mencionados en el primer capítulo. Esto se debe en buena medida a la regulación por parte de la Misión Educativa Lasallista, que se ocupa de explorar las realidades de cada región en la que se establecen los colegios afiliados, de mantener la comunicación entre ellos, y de adecuar los programas curriculares a las necesidades locales.

La educación lasallista se organiza a partir de tres elementos: a) el amor de Dios como base; b) la asociación y el trabajo en equipo para el servicio de los jóvenes; y c) la juventud como prioridad y centro de la escuela (Lauraire, 1997). Además, en ésta el servicio al prójimo se impregna de una idea de fraternidad, de trabajo comunitario, y de ayuda a grupos sociales menos favorecidos. Si se consideran esos principios, el modelo educativo puede entenderse como integralista en tanto que coloca a Dios por encima de todas las actividades humanas.

Cada escuela de inspiración lasallista tiene características particulares, y es de esperarse que las dinámicas de convivencia y de socialización de valores reflejen esa condición. No obstante, más allá de sus singularidades éstas se adscriben a los principios anteriores. Tal es el caso de la Escuela A, que se presenta en el siguiente apartado.

4.1.1.2. La institución

La Escuela A se fundó en 1949, a través de una solicitud del entonces Abad Feliciano Cortés para atender la educación de los miembros del Coro de Infantes en la Ciudad de México. El centro escolar se ubicó en el norte de la zona metropolitana, y atendiendo a los principios lasallistas se decidió que su oferta educativa se extendiera a los niños de escasos recursos residentes en La Villa (Escuela A, 2014).

La escuela nació durante la gestión presidencial de Miguel Alemán Valdés, cuya política educativa estuvo concentrada en el combate al analfabetismo, el apoyo a las artes, y la difusión cultural (Greaves, 2010). En ese sentido puede decirse que continuó con la

línea de Manuel Ávila Camacho, que como ya se ha referido modificó los planes de estudio en los niveles básicos y reformó el artículo 3° constitucional para remover el carácter socialista de la educación pública. Estas acciones no fueron menores, y frenaron las tensiones con la Iglesia Católica por lo menos temporalmente. La supremacía de las instituciones estatales se mantuvo como un baluarte indiscutible; empero, lo cierto es que para el año en el que nació la Escuela A las condiciones políticas en México eran mucho más favorables para las organizaciones educativas de inspiración confesional.

Esta institución escolar alojó exclusivamente a varones durante más de cuarenta años, y se volvió mixta a mediados de la década de 1990. Según el personal escolar, esta transformación estuvo acorde con las directrices de las escuelas lasallistas no sólo a nivel nacional sino internacional. La participación del género femenino en la esfera pública era una realidad; igual que en el caso de los hombres, habría que formar alumnas de excelencia académica y moral desde una edad temprana. Actualmente el alumnado está compuesto por hombres y mujeres que conviven en las aulas y en todas las actividades extra curriculares. No hay ninguna distinción en la educación ni en el trato que reciben.

En congruencia con la misión lasallista, el centro educativo en cuestión está regido por cinco principios: a) **Fe** en que Dios es el protagonista de nuestras vidas; b) **fraternidad**, que consiste en construir relaciones cercanas y solidarias en la comunidad; c) **servicio** para atender las necesidades de otros a través del trabajo en equipo y la generosidad; d) **celo**, compromiso con la calidad y la excelencia en la obra que Dios conduce; y e) **asociación**, compartiendo el carisma lasallista, impregnándolo en todos los actos, y confiando plenamente unos en otros. (Escuela A, 2014)

Estos valores institucionales, claramente congruentes con los de la Misión Educativa Lasallista, retoman a Dios como el centro de un orden social concebido como comunitario y en el que las acciones de los sujetos se ponen al servicio del bienestar colectivo. Tales elementos permean la estructura organizacional de la escuela, y se traducen en mecanismos de socialización concretos.

a) La importancia de la **fe** es palpable en los programas curriculares, en los que se incluyen asignaturas adicionales al plan de estudios de la SEP. Tal es el caso de *formación humana*, una materia en la que se discuten temas de orden catequético y teológico. Además, la escuela cuenta con una Coordinación de Pastoral y los estudiantes pueden

estar en contacto con los Hermanos que pertenecen a ella. Como se expondrá posteriormente, la fe es el hilo conductor que da sentido a muchas de las actividades extra curriculares de la Escuela A.

b) El valor de la **fraternidad** se fomenta a través del trabajo en equipo dentro de las aulas, pero también de una multiplicidad de eventos colectivos entre los que destacan los deportes, las fiestas, y los retiros espirituales.

c) Para fomentar el **servicio**, la Escuela A organiza jornadas de asistencia social cuando menos una vez cada ciclo escolar. En éstas los estudiantes conviven con personas de grupos vulnerables, en zonas tanto urbanas como rurales. Además se brinda ayuda en especie y se forman misiones de evangelización.

d) El **celo o compromiso** con la obra de Dios es menos sencillo de hacerse observable. Sin embargo, y como se expondrá en un capítulo posterior, parece presente en los discursos del personal de la escuela.

e) Por último, la **asociación** se promueve también a través de eventos y de actividades colaborativas en las que los miembros de la comunidad educativa construyen lazos de confianza, que más tarde pueden consolidarse como redes.

En virtud del interés de la misión lasallista por ofrecer una educación integral que forme personas, y no únicamente profesionistas, la Escuela A se estructura de la siguiente manera:

a) A la cabeza se encuentra una Dirección General, de la que se desprenden las oficinas encargadas de cada nivel escolar y que abarcan desde preescolar hasta preparatoria.

b) En cada uno de esos niveles existe también una Dirección que se ubica en la cúspide del organigrama. El director o directora en turno ha de mantenerse en comunicación con los miembros del resto de las secciones que corresponden a cada nivel educativo. Así, por ejemplo, en el caso particular de la secundaria la Dirección coordina seis secciones:

i) La Coordinación Educativa, encargada de mantener un buen nivel académico, y de la que dependen los docentes;

ii) la Coordinación de Inglés, que cumple con ese mismo objetivo pero se restringe a las asignaturas en ese idioma;

iii) la Coordinación Disciplinaria, cuya función consiste en regular, monitorear, y en algunos casos sancionar el comportamiento de los alumnos en el espacio escolar;

- iv) el Departamento de Psicopedagogía, en el que se procura orientar y apoyar a los estudiantes, especialmente a aquellos que muestran cambios de conducta, que experimentan problemas personales o académicos, o que simplemente soliciten ayuda;
- v) la Coordinación de Pastoral, que regula la instrucción religiosa y ofrece servicios de orientación a quienes lo soliciten; y
- vi) los Servicios Médicos, que atienden emergencias o cualquier tipo de necesidad relacionada con la salud.

El organigrama de la Escuela A revela una jerarquía clara, que sin embargo requiere de la articulación entre los miembros de secciones que cumplen con funciones complementarias: dos de ellas están dirigidas a la formación académica, dos a la disciplinaria, una a la espiritual, y una a la integridad física de los estudiantes. De este modo, quienes asisten a la escuela en cuestión cuentan no sólo con el cuerpo docente, sino con especialistas capacitados para orientarlos tanto psicológica como moralmente. Por lo regular este tipo de orientación requiere también de la participación de los padres de familia, que cuentan con una asociación de membresía voluntaria y cuyas características se expondrán en el capítulo 5 de esta tesis.

4.1.2. Escuela B, Opus Dei masculina

4.1.2.1. La obra opusdeísta en México

El Opus Dei nació en España en el año de 1928. Su fundador, José María Escrivá, dedicó buena parte de su vida a abrir centros para extender la labor evangélica no sólo en su país sino en el resto del mundo. Ese propósito estuvo obstaculizado tanto por la guerra civil española como por la segunda guerra mundial, dos conflictos bélicos que trastocaron la vida de los residentes de Europa y que conllevaron la suspensión de las labores de Escrivá. A pesar de ello los esfuerzos por extender su obra se materializaron en 1947, cuando el Opus Dei recibió el reconocimiento de la Santa Sede. Tres años más tarde el entonces Papa Pío XII aprobó la inclusión de creyentes casados en la organización (Opus Dei, 2015).

El primer centro opusdeísta en México data de 1949, y fue el séptimo en abrir sus puertas fuera de las fronteras españolas. Para entonces las relaciones entre la Iglesia Católica y las autoridades gubernamentales eran relativamente estables, tras un largo

periodo de tensiones que alcanzaron un nuevo pico con la adjetivación de la educación pública como socialista durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río. El siguiente mandatario en turno, Manuel Ávila Camacho, había procurado la unidad nacional mediante la inclusión de funcionarios con ideologías diversas en su administración. Además, se reformó el artículo 3° constitucional y se impulsó lo que el entonces presidente denominó “la escuela del amor” (Greaves, 2010). Este contexto resultó favorable para la empresa del Opus Dei. La superioridad estatal no estaba sujeta a negociación; empero, sus representantes se mostraron mucho más abiertos a las organizaciones religiosas que sus antecesores.

Los principios que permean al Opus Dei son siete: a) **la filiación divina**, que reconoce a todos como hijos de Dios y fomenta la confianza en Él; b) **la vida ordinaria**, que implica la consagración y el servicio tanto a Dios como a los otros en el quehacer cotidiano; c) **la santificación del trabajo**, entendida como el desarrollo de competencias profesionales a partir de un sentido cristiano; d) **la oración y el sacrificio**, que se refieren a la imitación de Jesucristo a través de la oración, la asistencia a misa, la lectura del Evangelio, la confesión y la penitencia; e) **la unidad de vida**, que señala a Dios como guía en todos los aspectos de la vida del creyente; f) **la libertad**, que promueve el respeto a las opiniones ajenas y otorga el derecho de actuar según las convicciones propias, al tiempo que reconoce la responsabilidad que esto conlleva; y g) **la caridad**, que incluye tanto el deseo de difundir el mensaje de Cristo como de resolver los problemas sociales y las necesidades materiales de otros (Opus Dei, 2015). Los siete elementos que conforman la base del Opus Dei apuntan en una misma dirección: Dios se ubica como el centro de la vida personal y de la social, y por ese motivo ha de honrarse en todas las actividades diarias.

La primera escuela de inspiración opusdeísta se fundó casi veinte años después de la presencia de la Obra en este país, con la clara intención de educar y formar familias. Este aspecto es trascendente para comprender la distinción de su modelo educativo; la formación integral de los estudiantes como buenos cristianos no se agota en sí mismos, sino que se extiende a su núcleo familiar.

4.1.2.2. La institución

La Escuela B se fundó en 1967 por petición del propio José María Escrivá, como parte de un proyecto más amplio cuyo propósito consistía en formar a la juventud mexicana a través de los valores católicos. Para ello habrían de fundarse centros escolares que cubrieran tanto los niveles de educación básica como una universidad y una escuela de negocios (Escuela B, 2014). La institución ha crecido sostenidamente desde entonces, experimentando algunos cambios que derivan de las transformaciones sociales y de las necesidades que éstas conllevan. Por ejemplo, según su historia oficial en la década de 1990 se introdujo el bilingüismo en el programa curricular de la escuela. Más tarde se incluyó también el uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje. Además, en los últimos años se ha procurado fortalecer el Centro de Educación Familiar (CEF), al que asisten obligatoriamente los padres y madres de familia (Escuela B, 2014).

En los documentos de la escuela no se ofrece una lista de principios o valores institucionales. En cambio, el lector encontrará una descripción detallada de un modelo educativo que se estructura con base en cinco preceptos:

a) **la familia como base**, que supone que la educación es un derecho y una responsabilidad de los padres, y que la escuela desempeña un papel subsidiario. b) **La visión cristiana**, que al igual que cualquier organización afiliada con el Opus Dei implica una integridad personal en la que la religión es central. c) **La atención personalizada**, bajo la premisa de que todo alumno es una persona singular e irrepetible, y que como tal posee habilidades, intereses, y necesidades particulares. d) **La educación diferenciada**, cuyo objetivo consiste en reconocer las distinciones entre sexos en términos del desarrollo cognitivo y las formas de aprendizaje. e) **El bilingüismo**, que apela a la competitividad de los alumnos a nivel internacional. (Escuela B, 2014)

Los elementos anteriores se reflejan en la organización institucional, que cuenta con una Dirección General a la que se subordinan las direcciones de cada nivel escolar:

a) **La importancia de los padres** como educadores es observable a través del Centro de Educación Familiar (CEF), en el que se ofrecen cursos de evangelización pero también de psicología. El objetivo de este espacio consiste en promover la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, así como en orientar a los padres y madres para educar a sus hijos según la etapa de desarrollo en la que se encuentren. En el CEF se

ofrecen cursos tanto optativos como obligatorios. Como se discutirá en el capítulo 5 de esta tesis, la importancia de la familia es visible también mediante su inclusión en actividades extracurriculares organizadas por la escuela.

b) La **visión cristiana** es observable en los discursos del personal escolar, en la introducción de la asignatura de *moral* como parte del currículum, y en prácticas cotidianas como los rezos, las misas, y el servicio social obligatorio. Adicionalmente, los alumnos tienen contacto frecuente con los sacerdotes.

c) La **atención personalizada** parece materializarse en la figura de los *tutores académicos* y de los *preceptores*. Estos últimos están encargados de mantener una comunicación individualizada con los estudiantes; de dialogar con ellos sobre su desempeño escolar pero sobre todo personal.

d) La **educación diferenciada** es fácilmente visible; el colegio atiende exclusivamente a estudiantes varones, y el personal administrativo y docente está conformado de la misma manera. Esto no significa que no haya mujeres laborando en la institución, pero su contacto con los alumnos es mínimo. Además, la oferta de actividades extracurriculares está planeada para satisfacer las necesidades del género masculino. Entre ellas se encuentran el basquetbol, el fútbol soccer, el fútbol americano, las artes marciales, la música y la robótica.

e) Por último, la importancia del **bilingüismo** se evidencia en el programa curricular de la escuela, así como en el apoyo a exámenes de acreditación y a programas de intercambio internacional.

El organigrama de la Escuela B es jerárquico, pero apunta a la coordinación entre áreas que satisfacen necesidades diferentes: la formación académica, la formación espiritual, el seguimiento individual a los alumnos y la educación para padres de familia no pueden funcionar por sí mismos. Se conciben como parte de un proyecto articulado, y en el que es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

4.1.3. Escuela C, Opus Dei femenina

4.1.3.1. La institución

La Escuela C cuenta con varias décadas de tradición y de experiencia. Se fundó en 1972 y pertenece también a la red de escuelas del Opus Dei, de modo que comparte los principios de la institución antes descrita. En virtud de su afiliación el alumnado está conformado exclusivamente por el género femenino, y en su visión puede leerse que en ésta se espera formar a mujeres cristianas capaces de influir positivamente en el ámbito social. Un punto recurrente en los documentos oficiales del centro educativo es la importancia de la familia como base de la sociedad. En tanto que la mujer se concibe como un pilar de la vida familiar, su formación integral resulta de vital importancia. Así pues, en la escuela C se apuesta por la formación de mujeres competentes académica, tecnológica, y humanamente, con una concepción cristiana de la vida y a partir de un *sano feminismo* que la escuela define como un “conocimiento de la misión de la mujer en la familia y en la sociedad, y compromiso personal de realizarla y defenderla.” (Escuela C, 2014).

En términos generales puede decirse que la Escuela C se distingue de otras porque su modelo educativo está anclado no sólo en la articulación entre la fe, los valores y la vida cotidiana, sino en una visión particular sobre la importancia de la mujer en la familia nuclear. Según el ideario institucional, la conciencia sobre ese papel detona la capacidad de las jóvenes para ejercer influencia en la sociedad en la que se desenvuelven.

Al igual que en el caso de la Escuela B, en ésta se otorga una especial importancia al bilingüismo en virtud de las oportunidades de desarrollo profesional que éste representa. Además, a las materias incluidas en el programa de la SEP se agregan otras cuyo propósito consiste en asegurar la educación integral y en impulsar algunas habilidades que desde este punto de vista son esenciales para las mujeres. Entre ellas se encuentran religión, danza, gastronomía, y economía del hogar. La oferta educativa incluye también talleres extracurriculares especialmente orientados al género femenino, tales como basquetbol, futbol soccer, volibol, atletismo, tenis, porras, ballet clásico y robótica (Escuela C, 2014). En el nivel secundario las alumnas realizan servicio social obligatorio. Este requisito es compatible con su ideario y con el compromiso de representar un cambio en la sociedad.

Igual que en la Escuela B, el organigrama en este centro escolar es jerárquico pero sus secciones cumplen con funciones complementarias y actúan de forma coordinada. Así, a la Dirección General se subordinan las direcciones de cada nivel escolar. En esa lógica conviven el Departamento de Coordinación Académica, encargado de asegurar la calidad de los contenidos educativos; el Departamento de Orientación, en el que se da seguimiento a cada estudiante; y un departamento que se dedica a la organización de clases, conferencias y eventos optativos para las madres de familia. Los cursos obligatorios, que éstas toman junto a sus esposos en calidad de matrimonios, se ofrecen en el Centro de Educación Familiar (CEF) ubicado en la Escuela B, con la que se mantiene un fuerte lazo en virtud de su afiliación.

Un punto que vale la pena destacar es que la institución cuenta con un Departamento de Edición, en el que se redacta, imprime y distribuye una revista mensual. En ella se incluyen secciones sobre los eventos de la escuela, artículos sobre cultura general, y consejos sobre salud y administración del hogar, entre otros.

4.2. Escuelas laicas: formación cívica y responsabilidad social

Igual que entre los colegios católicos, en los laicos pueden ubicarse distintas filosofías, principios, y técnicas pedagógicas. No obstante, todos ellos se distinguen de los confesionales porque sus modelos educativos no se justifican a partir de una divinidad sino de fuentes tales como los derechos humanos o las leyes nacionales. En este tipo de escuelas:

- a) Se promueve la asimilación de valores que en hipótesis habrían de guiar a los estudiantes para insertarse en la ciudadanía, mediante el conocimiento de sus derechos y de sus responsabilidades.
- b) La educación suele concebirse como una tarea integral, en la que el desarrollo personal no sólo implica el ámbito académico sino el social, el cultural, y el deportivo.

En este acápite se exponen las características más relevantes de las escuelas laicas en las que se ha hecho el trabajo de campo. Para ello se refiere parte de su historia, así como de los principios que permean su estructura.

4.2.1. Escuela D, republicanismo liberal

4.2.1.1. La Escuela Nueva

La Escuela Nueva surgió en el siglo XIX, y consiste en un movimiento de renovación pedagógica que pretende sustituir la pasividad de la educación tradicional por un esquema más horizontal, en el que los estudiantes desempeñan un papel activo que facilita el desarrollo del razonamiento crítico. En sus orígenes esta propuesta se opuso a la educación religiosa, aunque no por su base espiritual sino por el modelo tradicionalista que imperaba en las escuelas confesionales (Narváez, 2006).

Los partidarios de la Escuela Nueva sostienen que las necesidades y las posibilidades de aprendizaje son distintas en cada etapa formativa, y que por ese motivo la educación no ha de centrarse en los profesores sino en los alumnos. También se estipula que la relación entre educadores y educandos debe ser más cercana que en el esquema tradicional; el vínculo habría de ser más de respeto que de autoridad, pues los docentes se conciben como facilitadores del aprendizaje (Narváez, 2006). En ese orden de ideas, las reglas no tendrían que imponerse desde el exterior sino aprenderse en la interacción con un grupo del que el profesor forma parte. Este modelo pretende educar desde y para el ejercicio de la libertad, sin que ello signifique dejar de lado las responsabilidades que ésta conlleva.

4.2.1.2. La institución

La Escuela D se fundó en 1941 por un grupo de emigrados españoles republicanos, ante la convulsión política vivida durante la guerra civil en su país de origen. De ahí que la filosofía y los ideales que permean su modelo educativo sean laicos, liberales, y republicanos: “[...] libertad, democracia y modernidad; laicismo, diversidad, respeto, honestidad; calidad, educación y progreso; conciencia social, igualdad y derechos universales para todos los ciudadanos.” (Escuela D, 2014). En los documentos oficiales de la escuela se aclara que estos principios no son exclusivos de un espacio o de una época, sino que habrían de estar presentes en toda sociedad.

La misión de la Escuela D consiste en formar estudiantes autónomos, críticos, y con una alta competitividad académica. Se espera además que éstos tomen conciencia respecto de su entorno y que sus prácticas sociales sean congruentes con los valores que

promueve la escuela, entre los cuales se encuentran el respeto a la diversidad y el rechazo a los estereotipos y prejuicios por origen social, etnia, idioma, sexo, religión, o cualquier característica física o psicológica. Esta institución educativa se distingue de otras por su tradición republicana y profundamente liberal, a partir de la cual se busca formar un pensamiento crítico entre los jóvenes que eventualmente habrán de formar parte de la ciudadanía activa.

Además de las materias que se definen como obligatorias para cualquier programa de secundaria afiliado a la SEP, en este colegio se ofrecen talleres artísticos⁵² y deportivos⁵³. Cuenta además con un programa permanente de educación ambiental y con uno de alfabetización tanto urbana como rural. El primero tiene como propósito explícito generar una conciencia en torno a la importancia de la ecología y de la sustentabilidad. El segundo consiste en una campaña en la que participan alumnos de secundaria y de bachillerato, y su objetivo es que éstos utilicen los conocimientos adquiridos en la escuela para beneficiar a la sociedad en la que se desenvuelven. Estas actividades reflejan parte del ideario institucional, puesto que la formación académica de los jóvenes se complementa con la artística y la deportiva. Adicionalmente se procura inculcar valores que cristalicen en acciones sociales concretas; es decir, que trasciendan el aula.

En cuanto al esquema organizacional de la institución educativa, en sus documentos oficiales se hace constar la existencia de órganos colegiados a través de los cuales se toman decisiones operativas en materia de seguridad, de prevención, y del contenido educativo. El colegio tiene cinco coordinaciones: a) la académica; b) la de tecnologías de la información; c) la de educación física; d) la de educación artística; y e) la de inglés. Cuenta también con un consejo estudiantil, cuyos miembros se encargan de mantener la comunicación con los directivos para transmitir las inquietudes de los alumnos.

La organización de la Escuela D puede entenderse a partir de su filosofía. Más allá de la diversificación del conocimiento en varios ámbitos llama la atención que la mayor parte de las decisiones operativas se toman a través de órganos colegiados, de modo que la responsabilidad no reside en una sola persona. Debe subrayarse también la figura del

⁵² En este rubro se incluyen actividades como ajedrez, elaboración de vitrales, pintura, música, coro, flamenco, danza árabe y robótica.

⁵³ Entre las actividades deportivas que ofrece la escuela se encuentran fútbol, basquetbol, voleibol y atletismo.

consejo estudiantil, que por lo menos hipotéticamente promueve la participación de los jóvenes.

4.2.2. Escuela E, educación ciudadana y familiar

4.2.2.1. Educación para la ciudadanía y educación familiar

En los documentos oficiales de la Escuela E no se hace una referencia explícita al modelo educativo que funge como base de la organización escolar. Empero, en ellos se menciona claramente el objetivo de formar ciudadanos con valores, responsables con su sociedad y con su familia.

La educación en valores para la ciudadanía presupone la convivencia en un entorno democrático del que los estudiantes habrían de ser partícipes, pero sobre todo arquitectos. Esto implica un conocimiento profundo sobre sus derechos y responsabilidades, entendiéndose como parte de una sociedad incluyente y abierta al diálogo. En palabras de Torres, Álvarez, y Obando (2013),

“Una educación ciudadana debe habilitar al estudiante para actuar adecuadamente como persona y sujeto social, para saber respetar y valorar a los otros y a sí mismo desde una óptica constitucional y humanista, para defender los derechos humanos y preservar el entorno, así como para analizar los aspectos morales de la realidad. Además, para insertarse responsablemente en la sociedad y convertirse en un ciudadano correctamente educado, respetuoso de las normas de convivencia, laborioso, capaz de dar y recibir amor. Asimismo, cumplidor de sus deberes, defensor de los derechos individuales, colectivos, y activo participante en la edificación de la sociedad.” (Torres, Álvarez, y Obando, 2013: 157).

La cita anterior da cuenta de que la educación para la ciudadanía tiene como objetivo formar a los estudiantes más allá de los conocimientos académicos, apostando por su futuro desempeño como adultos responsables y activos. En este proyecto se presupone un esquema democrático, de cuya construcción y mantenimiento habrían de ser partícipes los propios ciudadanos.

Por otro lado, la educación familiar parte de la noción de que la familia constituye el núcleo básico a través del cual los sujetos adquieren sus conocimientos, marcos de interpretación, hábitos, y prácticas que pueden ser tanto de orden individual como implicar la relación con otros sujetos. Así, para autores como José Luis Parada (2010) la instrucción escolar es auxiliar en el sentido de que complementa la educación del hogar pero no la sustituye. Es importante aclarar que este tipo de educación ocurre a lo largo de

toda la vida de los sujetos, aunque su importancia varía con la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Para el caso que aquí nos ocupa, la influencia de la familia se concibe como central porque los estudiantes que participaron en el estudio se encuentran en la adolescencia temprana.

Si bien no se expresa directamente en sus documentos oficiales, puede decirse que la Escuela E apuesta por un modelo en el que la institución se concibe como complementaria a la educación familiar. En ese sentido su papel consiste en transmitir conocimientos académicos pero sobre todo en inculcar valores para formar alumnos responsables, conscientes de su responsabilidad como ciudadanos en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.

4.2.2.2. La institución

En los objetivos institucionales de la Escuela E puede leerse que ésta se propone contribuir al desarrollo de la sociedad mediante la educación de jóvenes capaces, comprometidos, y conscientes de sus responsabilidades familiares, sociales y cívicas. Se dice además que para ello se requiere de estudiantes con principios sólidos y con una formación integral. En ese sentido se reconoce la importancia de colaborar con la familia de cada alumno. (Escuela E, 2014)

El centro escolar es mixto, y no existe ninguna distinción en las asignaturas ni en los espacios en función del sexo. Se trata de un colegio laico en el que se atiende a población estudiantil mixta, y en el que los profesores se conciben como guías en el aprendizaje de los alumnos pero se privilegia el compromiso activo de los últimos. Resulta significativo señalar que uno de los lemas de la escuela es “libertad con responsabilidad”; se espera que los estudiantes sean activos pero que al mismo tiempo reparen en sus compromisos personales, familiares, profesionales y ciudadanos.

Al igual que el resto de los centros educativos descritos en este apartado, la Escuela E ofrece actividades extracurriculares que se suman a las asignaturas obligatorias definidas por la SEP para cualquier programa de nivel secundario. Éstas pueden dividirse

en académicas⁵⁴, culturales⁵⁵ y deportivas⁵⁶. Las primeras tienen como propósito preparar a los estudiantes para superar retos que van más allá del rendimiento en las aulas. A través de las segundas se procura desarrollar la sensibilidad estética. Por su parte, las actividades deportivas tienen como objetivo incentivar la competencia y el espíritu de equipo.

Parte importante de la formación en este colegio es el aprendizaje del idioma inglés, en virtud de su utilidad para desarrollarse tanto en el campo académico como en el laboral. Respecto de este punto cabe subrayar que la escuela cuenta con programas de intercambio internacional. Con ello se espera desarrollar la autonomía de los estudiantes, pero también nutrirlos de experiencias culturales que incentiven su apertura y que signifiquen un reto académico.

La secundaria de la Escuela E se organiza en cuatro áreas: a) humanística; b) científica; c) inglés; y d) actividades de desarrollo. Este esquema da cuenta del peso que ocupa el aprendizaje del idioma inglés como parte del programa académico. Empero, en éste no queda muy claro el interés del centro educativo por promover la responsabilidad social entre los alumnos. Tal característica puede rescatarse a través de la observación de lo que se denomina “Servicios” en los documentos oficiales de la institución, y en los que se incluyen los talleres de orientación. Los últimos son una figura particularmente interesante porque en ellos participan el personal escolar, los padres, y los alumnos; es decir, los tres miembros que aquí se propone que conforman la comunidad educativa.

5. Algunas precisiones sobre los objetos de estudio y el esquema para analizar la información obtenida en comunidades educativas concretas

En este capítulo se ha conducido al lector a través de cuatro etapas en el diseño del estudio que da origen a esta tesis: Primero se explica cómo se construyeron los objetos de estudio que derivan de cada pregunta de investigación, aclarando cómo se define cada

⁵⁴ En esta categoría se incluyen los concursos académicos, los intercambios internacionales, la participación en el modelo de Naciones Unidas del Tecnológico de Monterrey (MEXMUN) y de la Universidad de Denver, y los cursos avanzados de inglés.

⁵⁵ Entre ellas se encuentran los talleres de teatro, coro, orquesta, y cuidado de huertos. La escuela organiza también una feria del libro y cursos de verano.

⁵⁶ Las actividades deportivas incluyen basquetbol, futbol y gimnasia.

uno de ellos. Luego se han expuesto las dimensiones de análisis a partir de las cuales se organiza la información para responder a cada pregunta. En la tercera parte se esquematizan esas dimensiones, con el objetivo de ofrecer una imagen mental de tales dimensiones. Por último se añade una caracterización de las cinco escuelas en las que se hizo el trabajo de campo, cuyo propósito consiste en introducir los referentes empíricos del estudio.

Los capítulos posteriores constituyen el núcleo del análisis de esta investigación, y por lo tanto presentan la información obtenida mediante las entrevistas, los grupos de discusión, y las observaciones de la investigadora. Siempre tomando como base las dos interrogantes aquí planteadas, los siguientes capítulos se organizan de la siguiente forma:

a) En los capítulos 3 y 4 se pretende responder si existen o no diferencias en las posiciones morales que expresan los estudiantes de escuelas católicas y de escuelas laicas. El tercero está dedicado exclusivamente a las que se ubican en la primera categoría, y el cuarto a las que se ubican en la segunda.

b) En los capítulos 5 y 6 se procura explicar el proceso de socialización de valores en la comunidad educativa a través de los mecanismos ya explicados. El quinto está dedicado exclusivamente a las escuelas católicas, y el sexto a las laicas.

Capítulo 3.
En la Tierra como en el Cielo.
Discursos morales entre estudiantes de escuelas católicas

Mucho se habla acerca de la importancia de la educación formal para el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales del sujeto, que cuando menos en hipótesis habrían de facilitar su integración en la sociedad. Sería absurdo, sin embargo, pensar que los procesos a través de los cuales se impulsan esas habilidades son neutrales. Por el contrario, éstos se sustentan en esquemas valorativos que se espera que adopten los educandos y que pueden ser tanto religiosos como laicos.

Así, por ejemplo, en un modelo educativo en el que la solidaridad es valorada como una conducta positiva se desarrollarán mecanismos que apuestan por la formación de sujetos que también la consideren deseable: los profesores explicarán su importancia, proveerán ejemplos, premiarán a quienes se muestren solidarios en el salón de clases y sancionarán a quienes no lo hagan. Además, esos mecanismos podrían sostenerse a través de un ideal o de una entidad trascendente. En ese sentido, la importancia de la solidaridad puede justificarse porque fortalece los lazos sociales o porque los sujetos han de pensarse a sí mismos como hijos de Dios y por lo tanto como hermanos. Esta distinción puede parecer sutil, pero refleja esquemas valorativos diferentes.

La cuestión es trascendente por tres motivos: 1) porque así como el principio de solidaridad es compartido por los esquemas antes referidos puede haber otros que no lo sean; 2) porque aún los puntos de coincidencia están justificados a partir de argumentos diferentes, y por lo tanto el razonamiento que conduce a ellos difiere también; y 3) porque es probable que esas distinciones se reproduzcan en los sujetos que asisten a escuelas con uno u otro sistema de valores, y que más tarde se constituyen como parte de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto.

Pero, ¿qué tan apegados están los estudiantes a tales esquemas valorativos? El sentido común apunta a la correspondencia entre el discurso moral de la escuela y el de los sujetos que se forman en ella. Sin embargo, se trata de un proceso altamente complejo en el que intervienen los tres grupos de la comunidad educativa; es decir, el personal escolar, los padres de familia, y los estudiantes. Además, debe tomarse en cuenta que los

sujetos que conforman esos grupos no son pasivos sino que interpretan dichos valores, de modo que son capaces de decidir si se apropian o no de ellos.

Hasta ahora se ha explicado cuál es el problema que guía esta investigación, qué interrogantes se desprenden de él, y qué dimensiones analíticas se toman en cuenta para explorarlo. El objetivo en este capítulo y en el siguiente consiste en responder a la primera pregunta de investigación: ¿qué similitudes y qué diferencias hay entre las posiciones morales de los estudiantes de tercer grado de secundaria que se forman en escuelas católicas y los que lo hacen en laicas? Para ello, aquí se indaga sobre las tres escuelas católicas en las que se ha hecho el trabajo de campo refiriendo tanto sus características analíticamente relevantes como las posiciones morales de los estudiantes entrevistados.

Como se ha señalado antes, los adolescentes que participaron en esta investigación cursaban el tercer grado de secundaria en el momento en el que se realizaron las entrevistas. Todos pertenecen a escuelas privadas que se ubican en la Ciudad de México, por lo que es probable que se encuentren más o menos familiarizados con los debates en torno a la relación entre la esfera pública y la moral derivada de doctrinas confesionales. Esto no significa, sin embargo, que estén conscientes del trasfondo de tales discusiones.

1. Los estudiantes

En este apartado se exploran las perspectivas morales de un conjunto de estudiantes que asisten a escuelas católicas, así como los argumentos que utilizan para justificarlas. Con el objetivo de sistematizar la información, ésta se organiza conforme a las seis dimensiones de análisis esbozadas en el segundo capítulo de este texto: a) vida; b) cuerpo; c) sexualidad; d) familia; e) roles de género; y f) entidades trascendentes.

1.1. Vida

“Ante la norma moral que prohíbe la eliminación directa de un ser humano inocente *no hay privilegios ni excepciones para nadie.*”
(Juan Pablo II, 1995)

El valor de la vida constituye una prioridad entre todos los entrevistados. No obstante, la celebración y el respeto al que se entiende como el derecho más fundamental de los seres humanos parecen manifestarse de formas diferentes según las circunstancias en las que éste se pone en entredicho. Para explorar las posiciones de los informantes se han hecho

preguntas que reflejan esa distinción analítica. Las siguientes secciones corresponden a cada una de ellas.

1.1.1. Pena de muerte. El castigo y la vida de los criminales.

Ninguno de los estudiantes entrevistados pone en duda que la vida es un valor trascendente. De hecho, buena parte de ellos argumenta que ésta es el regalo más grande de Dios y que como tal debe respetarse. Siguiendo esa lógica, toda persona que atente contra la vida de otra incurre en un acto reprobable puesto que se trata de un daño que no puede repararse. Pero, ¿cuál es el trato que habría de darse a quienes no respetan la vida de los demás? Ese dilema se planteó en las entrevistas individuales para indagar en las soluciones sugeridas por los adolescentes. Todos ellos coincidieron en que los criminales deben someterse a algún tipo de control punitivo. Sin embargo, algunos difieren en cuanto a la conveniencia de la pena de muerte.

En la Escuela A, de tipo lasallista, únicamente tres de los diez jóvenes están a favor de este castigo. Uno de ellos argumenta que su pertinencia depende de la voluntad del delincuente para reivindicarse, y que se trata de una medida extrema pero necesaria para garantizar el bienestar social. En otras palabras, el bien colectivo habría de colocarse por encima del individual incluso si ello significa quitarle la vida a una persona, toda vez que ésta ha arrebatado la de otras.

“Pues depende; si es una persona que dentro de la cárcel se ve que progresa yo no veo por... la razón por la cual se le aplique pena de muerte. Pero si se ve que es lo mismo, sale, vuelve a hacer lo mismo y otras cosas, lo vuelven a ingresar, pues ¿para qué pro... para qué hacer daño a más gente cuando...? Ummm... no es por ser sádico, pero si lo matas... pero pus ya, a otra gente ya no le hace daño.” (Escuela A, entrevista 9a)

A diferencia del informante anterior, en los otros dos casos la noción de que el bienestar colectivo debe defenderse por encima del individual se sostiene además en una premisa: que los delincuentes mayores tienen una incapacidad para controlarse, y que esa incapacidad deriva de un vacío moral. Ambos coinciden en que no existe posibilidad de cambio en alguien que ha cometido crímenes graves, tales como asesinato, violación o secuestro. Ese mismo argumento es referido por el único estudiante a favor de la pena de muerte en la Escuela B, de corte opus deísta, y exclusivamente masculina:

“Pues es que... si te pones en el caso de una familia que han secuestrado a tu hijo o a algún familiar... pus quisieras la pena de muerte ¿no? O sea sí va en contra de la Iglesia ¿no?, porque no le debes de quitar la vida a nadie. Pero si él está quitando las vidas de los demás, y lo encierras y va a volver a salir, y va a volver a hacer lo mismo... no sé, la verdad. Yo siendo... si yo estuviera en la decisión, yo la verdad sí aplicaría la pena de muerte si hacen cosas demasiado malas. Porque si... el que ya hizo una vez ya se queda así para siempre. O sea, se puede dar el caso de que cambie, pero son muy pocos ¿no?” (Escuela B, entrevista 7a)

Resulta interesante reflexionar sobre esta declaración, en la que el alumno sostiene sus apreciaciones a pesar de que reconoce que van en contra del mensaje de la Iglesia.⁵⁷ En este punto cabe hacer hincapié en que la socialización de valores a través de la comunidad educativa o de cualquier otro espacio no se da de manera automática, pasiva, o unidireccional. Si bien se espera que buena parte de los estudiantes compartan el esquema valorativo impulsado por la institución escolar en la que se forman, esto no significa que lo hagan acríticamente ni que no existan temas de desacuerdo o cuando menos de tensión.

El resto de los entrevistados, que representan la mayoría en las dos escuelas antes citadas y la totalidad de la Escuela C, opus deísta y exclusivamente femenina, se manifestaron en contra de la pena de muerte. Los argumentos para sostener dicha posición son cuatro: a) que toda persona tiene posibilidad de reivindicarse moralmente; b) que castigar a un asesino tomando su vida constituye una incongruencia moral; c) que nadie merece la muerte, sin importar la gravedad de sus faltas; y d) que Dios es el único capaz de dar y de quitar la vida. El caso más extremo es quizá el de una alumna de la Escuela C, que refiere los dos últimos:

“Me parece pésimo, nadie merece la muerte. Ni aunque sea Fidel Castro, que es la verdad un tonto. [Risas] O sea nadie merece la muerte. Todos... estamos ahí con vida por algo. Si la muerte la quiere, pues Dios, la verdad... o sea, pero no somos nadie para decir quién muere y quién vive.” (Escuela C, entrevista 5)

Con base en la información obtenida a través de las conversaciones individuales, puede decirse que la mayoría de los entrevistados considera moralmente reprochable quitar la vida en un acto punitivo. Empero, este valor puede manifestarse de diferente forma cuando el dilema se presenta en otras circunstancias.

⁵⁷ El catecismo de la Iglesia permite la pena de muerte, entendida como un medio para defender la integridad de la comunidad. No obstante, a partir del papado de Juan Pablo II la Curia Romana ha desarrollado una línea doctrinal que se opone a esta práctica en congruencia con su discurso sobre la vida.

1.1.2. Eutanasia. La piedad y la vida de los enfermos terminales.

El tema de la eutanasia se rastreó mediante los grupos de discusión. Las preguntas en torno a ella no se hicieron directamente, sino a través del planteamiento de un escenario. Los participantes habrían de opinar sobre el caso de una mujer de la tercera edad, con una condición de salud deplorable y a la que los médicos habían calificado como enferma terminal. La opción de *acabar con su sufrimiento* apareció en todos los casos, pero la dinámica de cada grupo se desarrolló de forma particular.

En la escuela A, de La Salle, sólo uno de los seis estudiantes expresó que habría que pensar con detenimiento si es una solución óptima. Los demás se pronunciaron a favor de la eutanasia de inmediato, y por lo tanto se construyó un consenso no sólo rápido, sino carente de enfrentamientos. El argumento principal para sostener esta medida es que ningún ser humano debe sufrir, y que por lo tanto es mejor dejar que alguien muera que condenarlo a una vida de dolor. Hay dos argumentos secundarios que contribuyeron a afirmar el acuerdo entre los participantes: a) que la aflicción se extiende a la familia de la enferma; y b) que mantenerla con vida implica un desgaste tanto emocional como económico.

El diálogo que se desarrolló en el grupo de discusión parece mostrar que, a diferencia de la pena de muerte, a ojos de los participantes terminar con una vida a través de la eutanasia no representa un castigo sino un acto de piedad. Siguiendo esa lógica, el valor de la vida se interpreta en relación con las posibilidades de que ésta sea plena y digna. Además se le reconoce como una decisión colectiva por parte de la familia, en tanto que afecta a todos sus miembros. En este punto es importante destacar que los adolescentes no refirieron la vía más conveniente para terminar con el sufrimiento de la paciente. En ningún momento se mencionaron las acciones que habría que tomar para hacerlo, de modo que los estudiantes no distinguieron entre la eutanasia pasiva y la activa.⁵⁸

La construcción del consenso fue más complicada en los centros escolares afiliados al Opus Dei. En la Escuela B, exclusiva para varones, dos de los participantes se pronunciaron a favor de la eutanasia con el argumento de que no es justo que la enferma sufra. Esta posición se apoya además en tres ideas: a) que no puede llamarse *vida* a una situación en la que la persona no tiene conciencia sobre sí misma; b) que la eutanasia

⁵⁸ Este punto resulta significativo porque en defensa de la vida la Iglesia permite la primera, pero no la segunda.

significa una ayuda para alcanzar el descanso eterno junto a Dios; y c) que el desgaste emocional y económico al que se somete la familia no es deseable. Los argumentos a favor de la muerte asistida son similares a los del grupo de la Escuela A. Sin embargo, debe subrayarse que la cuestión económica adquiere un papel mucho más relevante entre los alumnos de la Escuela B.

Del resto de los participantes, uno se muestra indeciso por varios momentos pero finalmente se pronuncia en contra de la eutanasia. Los otros tres expresan su oposición a ésta desde el principio, y mantienen su postura a lo largo del diálogo.

Participante 2: ¿Desconectarla?

Moderadora: Está sufriendo mucho. ¿Qué opinan ustedes?

P 5: No, que está mal.

M: ¿Por?

P 3: Le estás quitando la vida a una persona.

P 5: Porque pus tú no eres quién para quitarle la vida a alguien, aunque esté como vegetal y no pueda mover un dedo no eres nadie para quitarle la vida.

P 3: Puede ser que...

P 5: Aunque, aunque esté en sus últimos años de vida.

P 1: ¿Pero tú continuarías pagando?

P 5: Sí.

P 1: ¿Aunque te esté costando mucho?

P 5: Sí. Es la vida de ella, no se la puedes quitar. Y si está... si está viviendo, y lo que está viviendo es de la máquina, pus no. Hasta que se muera naturalmente. Si no, no. ¿Tú quién eres para quitarle la vida?

P 2: Aparte es una persona que quieres.

P 3: Sí exacto. Eso es la... yo creo que no. Es una decisión muy difícil pero no, yo no la tomaría.

P 2: Pero si... aunque esté sufriendo muchísimo...

P 5: Pero no eres nadie para quitarle la vida.

P 3: Pero también ahí lo puedes ver desde varios puntos. Si lo ves como desde el punto médico igual y hasta es una tontería. Si lo ves sentimentalmente está muy bien, si lo ves moralmente está muy bien.

[...]

P 5: Entonces mejor te esperas a que muera naturalmente y ya. Si así lo quieres ver, si lo quieres ver como que ya deje de sufrir, no creo que le dure mucho tiempo si ya está en ese estado.

P 1: Sí.

M: ¿Todo mundo de acuerdo?

P 2: Sí.

[Las miradas se dirigen hacia el participante 4, que permanece en silencio con una sonrisa sarcástica]

P 1: V. quiere que la desconecten.

P 2: Sí, a V. le da igual.

P 4: Desconéctala. Si se tiene que morir se tiene que morir.

P 5: ¡¡¡No!!!

P 6: Por eso es hasta que Dios quiere, no hasta que tú quieres.

P 4: Pero está vivo por una máquina.

P 1: Hey, ya va...

P 5: No, como lo quieras ver.

P 6: Yo creo que ni existe eso en la realidad, y todo nada más por...

P 5: Pus es que si lo ves religiosamente está mal.

P 3: Depende de cómo lo veas.
P 2: Exacto, si lo ves religiosamente pus está...
P 1: Sí está mal.
P 5: A lo mejor y se despierta como el cantante que despertó después de 5 años
P 2: Cerati se murió.
P 1: Cerati se murió.
[Risas]
P 5: ¿Se murió? [Risas] Perdón.
P 2: Se murió después de 5...
P 5: Perdonen, me equivoqué. Pero sí hay personas que sí...

(Escuela B, Grupo de discusión)

En el capítulo 5 de esta tesis se ofrece un análisis más profundo sobre la dinámica de discusión entre los participantes del grupo. Por ahora basta con decir que uno de ellos (P 5) mantiene una posición fuertemente ligada con los preceptos morales del catolicismo, y no está abierto al diálogo. De hecho, el estudiante tiende a polarizar las opiniones del resto y a romper los consensos.

Tras una larga discusión respecto del tema particular de la eutanasia, cinco de los jóvenes terminan por pronunciarse en contra de ésta con el argumento de que ninguna persona tiene derecho de quitarle la vida a otra. A este razonamiento se agregan otras dos estrategias de persuasión, que apelan más al terreno emocional que al lógico: a) que el cariño hacia un familiar enfermo impide tomar la decisión de dejarle morir; y b) que existe una mínima posibilidad de recuperación, y por más pequeña que ésta sea la familia debe aferrarse a ella. Sólo hay un estudiante (P 4) que no está de acuerdo, pero decide mantenerse en silencio durante la mayor parte de la discusión y tiende a adoptar una actitud burlona cada vez que lo cuestionan.

En la Escuela C, a la que asisten únicamente mujeres, el consenso se construye de manera rápida. De las seis estudiantes que participaron en el grupo, sólo una sugiere la posibilidad de la muerte asistida pero es atacada por el resto. El argumento central es exactamente el mismo: nadie tiene derecho de decidir sobre la vida de otra persona. Al igual que en el caso anterior, aquí se apela al cariño y a la esperanza como frenos para tomar una decisión a favor de la muerte asistida.

Participante 2: No, pero o sea, ¿ellos quiénes son para decidir si la abuela sigue viviendo? Ya sé que cuesta y así, pero no es porque... haz de cuenta que J. está enferma y yo la estoy apagando.

P 3: Pero no es que ellos la estén dejando morir a la abuela...

P 2: Ya sé. O sea la están dejando morir sin hacer nada.

[...]

P 2: ¿Tú quién eres para decidir que...? Imaginate que la abuela sí se pueda recuperar.

P 4: Sí. Despierta y ya está bien.
P 2: Aha...
P 4: Yo digo que no la deben desconectar.
P 2: Yo tampoco digo. No la deben des... es como decidir... ¿es como abortar! Tú no decides eso. O sea, si se muere el bebé o no. Bueno o sea sí lo decides, pero no es tu decisión. No te corresponde a ti.
P 3: Bueno puede ser que... que ya ni hable ni haga nada, pero si todavía...
P 2: Está vegetal. Da igual; o sea, ¿tú quién eres para decidir, de matarla o no? No, yo no.
[...]
P 3: Su corazón ya ni sirve. Sólo sirve porque está la, la, aquí [señala su brazo], la ésta.
P 2: Ya sé, pero imagínate que sea tu abuela. ¿Tú la desconectarías?, ya en serio.
P 3: No, pus obviamente no.
P 2: Pus ahí está.
P 3: Velo de otro punto. O sea, velo de otro punto y o sea, una gente, una gente de una familia que no tiene dinero... o sea yo, yo como persona, yo no lo haría, pero velo de esta forma: si una persona, o sea, que no tiene dinero, ya no la puede mantener, ya su corazón ni sirve, o sea ya, ella respira con tanque.
P 2: Ya sé, pero aunque sea hicieron todo lo posible para... o sea, mantenerla con vida.

(Escuela C, Grupo de discusión)

Después de varios minutos de discusión, y tras un cuestionamiento constante hacia la participante que muestra cierta apertura hacia la opción de terminar con la vida de la enferma (P 3), ésta concede que si se encontrara en un escenario similar no sería capaz de dar fin a la vida de un familiar. Las seis estudiantes se pronuncian en contra de la eutanasia, refiriendo que sólo Dios puede decidir el momento de dar y de quitar la vida a un ser humano.

1.1.3. Aborto. La no realización de una nueva vida.

Un tercer punto a explorar en esta dimensión analítica corresponde al aborto. El tema se introdujo durante las entrevistas individuales con los estudiantes, a los que se les mostró la imagen de un anuncio publicitario sobre la interrupción legal del embarazo.⁵⁹ La mayor parte de los informantes se opone a esta práctica, pero existen algunas distinciones relevantes en la lógica para justificar su posición e incluso en las reacciones frente al fenómeno.

De los diez estudiantes con los que se conversó en la Escuela A, mixta y de inspiración lasallista, sólo dos consideran que el aborto es una opción válida. Uno es hombre y la otra es mujer. Inicialmente el primero mostró cierta resistencia a dar su opinión, refiriendo algunos argumentos a favor y en contra de dicha práctica. Luego explicó que puede ser

⁵⁹ La imagen utilizada durante las entrevistas puede consultarse en el apartado de anexos de esta tesis.

apropiada siempre y cuando se conozca a profundidad la situación de la embarazada. Por su parte, la alumna que afirma estar de acuerdo con el aborto argumenta que cuando se trata de un bebé no planeado suele ser mejor no tenerlo que condenarlo a una vida de rechazo o de carencias. Para explicar el punto describe la situación que observa en su propio entorno:

“Y eh, en, embarazo, de interrupción legal, está bien, namás que... muchas veces, eh, las chicas no tienen ni el dinero ni el apoyo de su familia. Porque por ejemplo el vecino de enfrente, ese ya es, ya es gra... ya es mayor de edad, y entonces tuvo su novia, se embarazó la novia y ya nació su hija... ha de tener 5 años yo creo, creo va a la primaria, creo. Y ahorita ya tiene su otro hermanito, entonces es... o sea, ellos decidieron este, eh, tener una pauta para decir <no pus todavía ten... todavía puedo acabar la escuela> ¿no? Pero este, en mi... por donde yo vivo esto sería muy útil, nada más que muchas veces el dinero es donde les truena, y entonces ¿qué hacen? Roban o qué, nada, <¿saben qué? me embaracé ya, ya ummm... ahí dejo mi... trunco la escuela y termino con el embarazo, ya que crezca la criatura y a ver cómo le hacemos>. Entonces este tema pues sí es... sí, sí podría solucionar muchas veces el, el asunto [...]” (Escuela A, Entrevista 5a)

Aunque siete de los diez estudiantes mantienen una expresión facial tranquila cuando se habla sobre el tema, el resto de los entrevistados en este colegio no titubea ni un instante para posicionarse en contra del aborto. Los argumentos principales son tres: a) que nadie tiene el derecho de incidir para terminar con la vida de otro; b) que se trata del asesinato de un ser humano inocente; y c) que toda persona debe hacerse responsable por las consecuencias de sus actos. En la mayoría de las entrevistas estas justificaciones parecen enlazarse, formando un razonamiento unificado: no corresponde a ninguna persona decidir sobre una vida ajena; el hecho es especialmente reprobable cuando esa vida está libre de faltas, y además resulta de un acto irresponsable de quien atenta contra ella.

“Informante: Está mal, porque es una irres... irresponsabilidad de la chava.

Entrevistadora: ¿Por qué? Explícame un poquito más.

Informante: Ah, porque si se supone que quería tener relaciones sexuales, ¿no? pero no lo hizo con conciencia. O sea que nomás lo hizo por placer o divertirse, y resultó que estaba embarazada. Y ya, ya no lo planea, y ahora tiene que matar al bebé. Pus está mal, pus quitarle la vida alguien.” (Escuela A, Entrevista 8a)

Este tipo de argumentación aparece también entre quienes asisten a instituciones afiliadas al Opus Dei, aunque en ellas suele agregarse una referencia explícita a Dios como la única entidad capaz de juzgar a quién dar y quitar la vida, en qué momento y bajo qué circunstancias. A los razonamientos anteriores se agregan otros, que sin embargo son referidos únicamente por cuatro estudiantes: a) que se trata de un problema de falta de información sobre sexualidad y concepción; b) que puede provocar daños físicos y

psicológicos a la mujer; y c) que el aborto es más un negocio que una preocupación por la salud pública.

En la Escuela B, para varones, nueve de los diez entrevistados están en contra de esta práctica. Los casos más extremos son los de dos jóvenes: uno describe el proceso calificándolo de sadismo, y apela al sentimiento de piedad frente al asesinato de un ser humano. El otro se concentra en la importancia de la religión, en la idea de que la vida es invaluable, y en la noción de que la función de las relaciones sexuales es puramente reproductiva:

“Wow... mal. Siento que el aborto es muy malo. Aparte de que es pecado, *mortal*, este... matar a un niño nada más porque no lo quieres, porque tuviste... pues así lo... ¿cómo se llama? Este... o sea, porque no tuviste como... se me acaba de ir la palabra... es... *conciencia* de lo que estabas haciendo, por así decirlo. Este... es malo. O sea, ¿2500 pesos por la vida de un niño? No. No vale.” (Escuela B, entrevista 2a)

Mientras observan la imagen publicitaria, uno de los adolescentes denota tranquilidad a través de su lenguaje corporal, otro expresa inquietud, y el resto adquiere una expresión facial seria. Entre los informantes de este colegio sólo uno está a favor de la interrupción del embarazo, y uno más se muestra indeciso. En ambos casos se argumenta que debe velarse por el bienestar de la mujer y del bebé, y que si la primera es menor de edad es probable que el hijo sufra de carencias materiales o emocionales. Igual que en uno de los informantes de la Escuela A, aquí puede observarse una resistencia inicial para brindar la opinión personal. Es posible que esto se deba a un sentimiento de vergüenza por mantener una posición distinta de la institucional, y además compartida por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa.

“Sigue habiendo como muchísimo debate por eso ¿no? O sea, de unos, de que sea ilegal y así, o... moralmente. O sea, en mi religión está mal. Y... pues yo también lo veo así ¿no?, porque finalmente es algo con vida. Pero también, yo creo que si en serio no puedes mantenerlo, este... yo creo que chance sí puedes tener la facilidad, o sea pero en algo muy extremo. Porque haz de cuenta, en México está cañón esto, ¿no? está muy fuerte, que hay... este, muchísimos niños, o sea *niños*, así como de 13 años, que ya están teniendo esto, y pues... pues está feo, ¿no? O sea ya en esas condiciones yo creo que sí se vale... eh, tener una interrupción. Pero... si no tienes ninguna razón para no hacerlo más que <no tengo ganas de tener hijos>, no creo que sea una razón para abortar, ¿no?” (Escuela B, Entrevista 2a)

Llama la atención que el estudiante se refiera al catolicismo para argumentar que comparte su esquema valorativo, aunque después sostenga la posición contraria. Además, antes de concluir su respuesta parece volver a la moral confesional para justificar su apoyo al aborto enfatizando que es válido sólo en casos extremos. Como se había

señalado ya, este recurso es usado por varios jóvenes cuando manifiestan su desacuerdo con algún valor institucional. Es igualmente interesante reflexionar sobre las implicaciones del discurso anterior en términos de la desigualdad social. En este caso el informante parece sostener que el aborto es un recurso más o menos justificable entre quienes no tienen una posición económica favorable, y no así entre quienes gozan de estabilidad financiera. Esto significa que la evaluación del joven en torno a la interrupción del embarazo no es definitiva o inamovible, sino que depende de las circunstancias en las que se presenta.

Las posturas de las informantes en la Escuela C son las más tajantes, y también las más homogéneas. Todas se manifiestan en contra del aborto a partir de los mismos argumentos que en las otras instituciones, pero en ésta es más frecuente el uso de la palabra *asesinato*. Vale la pena mencionar que la oposición a esta práctica es visible incluso a través del lenguaje corporal. Al mirar la publicidad para interrumpir el embarazo, dos de las entrevistadas adquirieron una expresión facial de tristeza; tres de inquietud, nerviosismo o preocupación; tres de abierta molestia; y sólo dos permanecieron tranquilas mientras analizaban la imagen. El caso más extremo es el de una estudiante cuya madre se dedica a la medicina, y que colabora regularmente con el Centro de Atención Familiar (CAM)⁶⁰:

“Pues... pésimo. O sea no tengo palabras para decir lo que... me choca ver esto, ¡los quiero arrancar cuando los veo! [Pausa] La verdad yo trabajo mucho con mi mamá. O sea vam... mi mamá apoya al CAM cañón, trabaja ahí. Y la verdad a mí me parece pésimo. O sea, ummm... es una consecuencia horrible de hacer cosas que no deberíamos. Y hay que aceptarlas. Además, no... esto es lo mismo, *pena de muerte*. Y lo estás haciendo con alguien que es totalmente inocente. No merece nadie la muerte, o sea. Y la verdad está mal, pero, o sea, ahora sí que le podría también dar una oportunidad al niño. Podría adoptarlo, o no sé. O sea, sería mucho mejor que matarlo ahí mientras es la persona más inocente de todo el mundo.” (Escuela C, entrevista 2a)

La oposición al aborto es visible también en los grupos de discusión, a través del planteamiento de un escenario en el que una menor de edad resulta embarazada. En la Escuela A, lasallista, uno de los participantes introduce la opción de interrumpir el embarazo, pero de inmediato afirma que no es la mejor. Ninguno de los demás parece cuestionarlo, y el tema no vuelve a aparecer en la discusión. En las Escuelas B y C, en cambio, la posibilidad de abortar ni siquiera se menciona. Tampoco se discute la

⁶⁰ El CAM es una organización no gubernamental cuya misión explícita consiste en actuar en contra del aborto a través del diálogo y de la orientación a mujeres embarazadas y a sus familias, con el objetivo de difundir el respeto a la vida.

pertinencia de tener al bebé y darlo en adopción. Los estudiantes se concentran exclusivamente en la factibilidad de obtener el apoyo familiar para mantener y educar al hijo.

1.1.4. Observaciones preliminares en torno a la vida

No hay duda de que este valor se ubica en la cúspide de los esquemas valorativos entre los estudiantes que participaron en el trabajo de campo. Sin embargo, esta afirmación debe matizarse puesto que el respeto a la vida suele interpretarse con base en las circunstancias en las que ésta peligra.

a) Quitar la vida como un acto punitivo puede justificarse en virtud de la supremacía del bienestar colectivo sobre el individual. Empero, de los 30 adolescentes entrevistados sólo cuatro se pronuncian a favor de la pena de muerte. Tres de ellos pertenecen a la escuela lasallista y uno a la opus deísta para varones.

b) Quitar la vida como un acto de piedad puede justificarse en tanto que no se trata sólo de permanecer vivo, sino de vivir dignamente. En ese sentido terminar con el sufrimiento de un enfermo y de sus familiares suele verse como un acto positivo. De los 18 participantes en los grupos de discusión, nueve apoyan la eutanasia. Seis pertenecen a la escuela lasallista, dos a la opus deísta para hombres, y una a la opus deísta para mujeres.

c) Interrumpir el proceso de gestación puede justificarse mediante la ausencia de condiciones favorables para educar a un menor de edad. Sin embargo, esta práctica es por mucho la que más se condena entre los estudiantes entrevistados. Únicamente tres se declaran a favor de la interrupción del embarazo: dos de ellos pertenecen a la escuela lasallista y uno a la opus deísta para varones, y sólo una alumna de la primera lo hace de forma directa, sin evadir la respuesta en ningún momento. Estos datos pueden contextualizarse mejor si se considera que en la última Encuesta Nacional de Valores en Juventud se encontró que el 64% de los encuestados que asisten a escuelas privadas en la Ciudad de México aprueba el aborto si la mujer así lo desea. La cifra aumenta en condiciones particulares; el 75.7% está a favor de esta práctica cuando el bebé es producto de una violación, y el 93.3% cuando la salud de la madre peligra (ENVAJ, 2012).

1.2. Cuerpo

“En efecto, la resurrección da testimonio, al menos indirectamente, de que el cuerpo, en el conjunto del compuesto humano, no está sólo temporalmente unido con el alma (como su «prisión» terrena, cual juzgaba Platón), sino que juntamente con el alma constituye la unidad e integridad del ser humano.”

(Juan Pablo II, 1981)

Por sus implicaciones para la salud, el cuidado del cuerpo suele ser un tema importante en la formación de los alumnos tanto de escuelas laicas como religiosas. No obstante, en las segundas puede adquirir un significado especial porque en la doctrina católica el cuerpo se concibe también como algo sagrado, estrechamente unido con el alma, y que como tal constituye un espacio de santificación. Al igual que en la dimensión analítica anterior, en esta se exploran temas diversos cuyo punto en común es la alteración del cuerpo a través de su modificación o del uso de sustancias ajenas a él.

1.2.1. Consumo de tabaco, alcohol y drogas. El desgaste paulatino del cuerpo.

En las entrevistas individuales se abordó directamente el tema del consumo de estos productos, con el propósito de explorar las prácticas de los jóvenes a partir de cinco vetas: a) la extensión de su uso entre los adolescentes; b) la frecuencia de éste, clasificándola a través del binomio esporádica / crónica; c) la forma en la que ocurre, a través del binomio aislada / colectiva; d) la posición de los informantes al respecto; y e) las causas que se le atribuyen al uso de estas sustancias. En todas las conversaciones los estudiantes tematizan el asunto en relación con la salud física, y en la mayoría se le vincula también con la salud psicológica de los consumidores.

En la Escuela A, de tipo lasallista, ninguno de los diez entrevistados declara tener alguna de esas prácticas. A pesar de ello, cinco manifiestan que tienen amigos que fuman crónicamente y uno ocasionalmente; seis tienen amigos que beben alcohol con cierta regularidad; y una conoce a alguien que consume drogas a diario pero no lo considera su amigo⁶¹. Exceptuando al último, que se describe como un adicto, en todas las narraciones

⁶¹ En este punto cabe destacar que en el grupo de discusión uno de los participantes declaró que tiene amigos que consumen marihuana, razón por la cual sus padres no aprueban esas amistades.

tales prácticas se desarrollan de manera colectiva y suelen presentarse sólo en eventos específicos como fiestas o reuniones de amigos.

Aunque el consumo de tabaco y de alcohol parece más o menos extendido entre los estudiantes de la Escuela A, en su discurso los informantes se pronuncian en contra de éste cuando menos en su acepción crónica. Los argumentos son básicamente dos: a) que provoca daños a la salud; y b) que no le encuentran ninguna utilidad. Ambos se aplican también para el caso de las drogas, en el que los entrevistados son mucho más enfáticos.

Los informantes revelan que las consecuencias del abuso de estas sustancias se abordan en asignaturas como *formación cívica y ética*, y parecen conscientes de ellas. Pero entonces, ¿cómo entender el consumo entre buena parte de sus amigos y conocidos, muchos de los cuales asisten a la misma escuela? Las explicaciones al respecto varían en cuanto a la estructura de la respuesta, pero pueden englobarse en tres: a) el placer, al que aluden cuatro de los diez entrevistados, y que tres vinculan con cualquiera de las otras causas; b) los problemas personales, mencionados por siete de los informantes; y c) la falta de atención familiar, referida por cinco. Quizá la respuesta más ilustrativa es la de un estudiante que conjuga todos estos elementos:

“Pus no sé, siento que están mal de la cabeza, que no saben lo que... lo que hacen. Se gastan su dinero en puras cochinadas, en vez... Luego los padres, les importan más las drogas que sus hijos, y eso pus no me gusta. [...] Pus tendrían que llevarlos con un doctor en especial para que les haga entender que las drogas son malas y ya no lo hagan, y que... y... que ayuden a sus hijos. Luego los hijos andan en la calle y ah, de mi edad, hasta de 5 años ya andan fumando, tomando, y todas esas cosas... y no...” (Escuela A, Entrevista 6a)

En general el razonamiento anterior se repite entre los alumnos de la Escuela B, del Opus Dei, aunque éstos agregan otras causas posibles para explicar el consumo entre jóvenes. De hecho, los entrevistados de este centro escolar de alguna manera parecen más familiarizados con el tema. De los diez con los que se conversó individualmente ninguno fuma ni ha probado las drogas, pero siete suelen beber alcohol en fiestas y reuniones. Respecto de sus conocidos cercanos, siete afirman que tienen amigos que fuman con regularidad y uno ocasionalmente; nueve declaran tener amistades que beben; dos conocen a alguien que consume drogas con frecuencia, y otro más a uno que lo hace de manera esporádica.

Los informantes coinciden en que han sido testigos de que sus compañeros abusen del alcohol en algunas fiestas, y aunque no les parece una situación grave sí la consideran vergonzosa. Sobre las drogas, los dos jóvenes que afirman tener conocidos que las usan

con regularidad aclaran que ninguno asiste a la misma escuela. Pero el caso más interesante es el del alumno que conoce a alguien que las consume esporádicamente. Si bien ignora los detalles de la historia, sabe que uno de sus ex compañeros fue expulsado de la institución precisamente por ese motivo:

“Eso sí, uno. Eh... estaba en [Escuela B] el año pasado. Lo corrieron el mismo año. Según eso que... [baja la voz] ...se drogaba. Me dijo mi mamá. Yo no sabía, que por qué lo habían corrido, pero mi mamá me dijo que estaba hablando con una mamá. Que... el niño se... se drogaba, que tenía problemas.” (Escuela B, Entrevista 5a)

Llama la atención la conducta del estudiante, que construye un ambiente de cierta complicidad con la investigadora. Habla del asunto en voz baja, después de asegurarse de que no hay nadie junto a la puerta del salón en el que se realiza la entrevista. Esto, además de la especificación de que quien le reveló lo ocurrido fue su madre, parece mostrar que el centro escolar trató el problema con absoluta discreción. Aquí no se sugiere que el uso de drogas sea una práctica generalizada en el colegio en cuestión. No obstante, es posible que existan algunos casos similares que el resto de los estudiantes no perciben.

Se ha dicho ya que los alumnos de la Escuela B coinciden con los de la A en que el consumo de tabaco, alcohol y drogas puede explicarse a partir de a) el placer, mencionado por dos de ellos; b) los problemas personales, que aluden tres; y c) la falta de atención familiar, que aparece en el discurso de un solo estudiante. Pero los informantes de esta institución ofrecen además otras posibles causas, tales como d) la curiosidad, referida por cuatro; e) la rebeldía, por dos; y f) la facilidad de acceso a esas sustancias en función del ambiente en el que se desarrolla el sujeto, que señalan dos.

Este mismo entramado argumentativo se presenta en los discursos de las alumnas que asisten a la Escuela C, también opus deísta pero exclusiva para mujeres. Ninguna de las entrevistadas afirma fumar, beber alcohol o consumir drogas excepto por una, que declara que se toma una copa ocasionalmente y explica que cuenta con el permiso de sus padres para hacerlo. Empero, cuando se les pregunta por sus conocidos el panorama cambia completamente: nueve tienen amigas que fuman con regularidad, todas tienen conocidas que beben, y tres ubican a alguien que consume drogas esporádicamente. La entrevista más útil para mostrar este aspecto es el de una adolescente que tiene conocidas que consumen los productos anteriores, pero enfatiza que no son sus amigas.

“Pues... la verdad yo creo que no saben lo que están haciendo, creo que de acuerdo a lo que nos han enseñado está muy mal. [Pausa] O sea no quiero decir nombres ni nada, pero sí hay ummm... algunas. Ni sus papás ni sus preceptoras saben, pero sí hay. Toman, fuman... algunas toman drogas. Poquitas, o sea, sí he escuchado unos casos. Pero, o sea, no es muy padre la onda que traen... este... no me gusta, porque o sea, siento que sólo están como... adelantándose, tal... o sea, no debes de hacerlo en un futuro, pero o sea no deberían hacer esto. Eso sólo se los traen, y los problemas la mayoría de las veces llegan a la concreción, después de verlo todo, que... este, se dan porque las niñas están como... muy preocupadas ¿no? Por crecer. Desde hace... desde 6° de primaria ya usan tacones, minifaldas, cosas como para... ir a fiestas y cosas así, empezaron a tomar y todo eso. Y luego se ponen muy depresivas, así pero muy en serio, mal plan, por... que no sé, les dijo algo el galán, el novio... ammm... a casi todas las niñas o compañeras que tienen eso, este... les ha puesto el cuerno su novio, y la verdad a mí eso me parece muy mal, porque se van con cualquier niño que vean guapo.”

(Escuela C, Entrevista 2a)

Igual que en el caso de la Escuela B, en esta se refiere que algunas estudiantes llevan a cabo tales prácticas pero sólo una alumna lo nota, o cuando menos sólo una lo declara. Por ese motivo cabe cuestionar si es una situación frecuente o no, y en cualquiera de los casos por qué nadie más parece darse cuenta.

Otro elemento que cabe destacar es la referencia a la presión social a la que se encuentran sujetas las adolescentes. Como se discutirá en el capítulo 5 de esta tesis, el punto es recurrente no sólo en las entrevistas individuales sino en los grupos de discusión. Por ahora basta con decir que este aspecto aparece como una de las causas del consumo en el discurso de las informantes, además de las que se mencionaron en las escuelas antes citadas. Así, a) sólo una se refiere al placer; b) tres a los problemas personales; c) una a la falta de atención familiar; d) dos a la curiosidad; e) la rebeldía no aparece en ninguna conversación; f) dos aluden a la facilidad de acceso a dichas sustancias en función del entorno en el que se desenvuelve el sujeto; g) tres lo explican a partir de la necesidad de encajar en un grupo social; y h) una refiere específicamente la presión social por crecer y demostrar autonomía.

Los estudiantes entrevistados coinciden en que el cigarro, el alcohol y las drogas generan daños físicos y en que su consumo no es deseable, o cuando menos no de manera crónica. La mayor parte de ellos tienen amigos o conocidos que usan las primeras dos sustancias, y sólo nueve conocen a alguien que use drogas. Además aluden a los mismos argumentos para explicar tales prácticas, aunque el discurso es más sencillo en la escuela lasallista que en las otras. Cabe destacar que aquí el problema se tematiza en relación con la familia, pero no se le vincula con la religión.

1.2.2. Tatuajes, piercings, y tintes de colores. La modificación del cuerpo.

En las conversaciones individuales se hicieron algunas preguntas con el objetivo de explorar las opiniones de los estudiantes sobre ambas prácticas, que si bien no representan en sí mismas un riesgo para la salud implican una alteración del cuerpo. Con independencia de su posición, el grueso de los informantes evalúa el uso de tatuajes y de piercings más como una cuestión de imagen que de cuidado del cuerpo. La sacralización del mismo no aparece en ninguno de los discursos.

En la Escuela A, de La Salle, tres de los diez estudiantes se pronuncian a favor de ambas prácticas a pesar de que uno de ellos aclara que no le gustan. El argumento es sencillo: toda persona es libre de decidir sobre su cuerpo, siempre y cuando esté consciente de que algunas modificaciones son permanentes. Cuatro jóvenes permanecen indiferentes bajo el mismo argumento. Sólo tres manifiestan su oposición al uso de estos accesorios, y son mucho más enfáticos en lo que respecta a los tatuajes. Esto se debe principalmente a la dificultad para borrarlos, pero también intervienen argumentos vinculados con la imagen. Hay dos casos en los que el rechazo a los tatuajes deviene del riesgo de contraer alguna infección. En uno de ellos se le pregunta a una estudiante si permitiría que sus hijos usaran cualquiera de los elementos anteriores. Aunque no lo declara abiertamente, la idea de que alterar el cuerpo es poco deseable aparece como argumento principal:

“Informante: No. Les platico que...que eso es malo, que les puede dar SIDA, porque qué tal si la aguja... la aguja que les pusieron no está desinfectada y así.

Entrevistadora: ¿Y si te aseguras que sí está desinfectada y todo les das chance?

I: Que se tatúen no.

E: ¿No?, ¿por?

I: Eso sí no. Porque no sé, no se me hace así como bonito que dañen su piel así.

E: ¿Y si se quieren poner piercings, y pintarse el pelo de morado, y esas cosas?

I: No, porque su pelo se va a maltratar. Y el piercing pues les va a dejar hoyitos si se lo quieren quitar después. Les deja así como la marquita.” (Escuela A, entrevista 7a)

El tema se exploró también en el grupo de discusión, aunque de forma indirecta. Se les pidió a los participantes que imaginaran a un hombre joven, delgado, vestido con playera y jeans, con un par de tatuajes y de piercings. No se refirió ninguna otra característica. Los estudiantes habrían de inventar una historia sobre ese personaje. Al inicio de la dinámica se le asoció con ocupaciones tales como vendedor de Tepito, cuenta chistes, tatuador y patinador; luego una alumna llamó la atención al resto argumentando que tenían una visión cerrada y estereotipada. A partir de ahí, y después de una discusión

de varios minutos, coincidieron en que se trataba de un patinador que diseña tatuajes en su tiempo libre, con el fin de ahorrar dinero para continuar cursando la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esto parece confirmar que, con independencia de sus gustos personales, entre la mayor parte de los informantes de la Escuela A el uso de tatuajes y de piercings no se percibe como algo malo o inmoral.

Los jóvenes de la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones, son más estrictos en este sentido. De los diez que se entrevistaron individualmente, cinco están en contra de ambas prácticas, uno rechaza el uso de tatuajes y se declara indiferente frente al uso de piercings, y los otros cinco expresan indiferencia pero aclaran que no les gusta cómo se ven. Los argumentos aluden a: a) la falta de sentido de tales prácticas; b) la madurez que se requiere para tomar decisiones de esas características; c) la salud; d) la noción de que constituye un daño al cuerpo; y e) la imagen. Este último es el más recurrente en el discurso de los alumnos. A la pregunta de qué haría si alguno de sus hijos quisiera usar alguno de estos accesorios, un informante responde lo siguiente:

“Informante: [Risas] No siento que sea lo adecuado para mi hijo. Este, no lo dejaría. Pero, este... o sea, de seguro si tanto lo quiere va a haber un momento en el que se lo ponga sin mí, por así decirlo y... no sé qué voy a hacer. O sea, lo regañaría mucho. No sé si castigarlo, porque no siento que eso sea como un... algo que, que pueda aprender de él, pero yo llegaría como a la solución. Pero... por así, o sea si me pregunta a mí yo le diría que no. Absolutamente no.

[...]

Entrevistadora: ¿Y si es mayor (de edad)?

I: Eh, pues ya es como su bronca. Allá él, si quiere como, o sea, obviamente no se va a poner un tatuaje en todo el brazo, así, pero quizá un tatuaje chiquito para simbolizar algo de su vida. O sea no está tan mal como... un tatuaje de dragón, o algo así.”

(Escuela B, Entrevista 3a)

El rechazo a los tatuajes y piercings en función de la imagen puede apreciarse también en el grupo de discusión, a través de la dinámica mencionada para el caso de la Escuela A. Aquí los participantes parecen tener estereotipos un poco más profundos. Inicialmente se propuso que el personaje en cuestión podría ser vendedor de drogas, tatuador, lancharo, futbolista, músico frustrado, estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, o diseñador gráfico de alguna otra universidad. En todo caso, tras una discusión de varios minutos estuvieron de acuerdo en que un joven de esas características no podría tener un empleo que requiriera demasiada responsabilidad. Sólo un estudiante cuestionó a los otros, aseverando que no tendrían por qué juzgar a alguien por el hecho de tener un

tatuaje y que ese tipo de pensamiento es propio de generaciones pasadas. Los demás le concedieron la razón, resolviendo el desacuerdo mediante el argumento de que se trataba de una simple dinámica y no de la vida real. Al final se decidió que se trataba de un futbolista, cuya novia seguramente tendría el cabello teñido de rosa o de azul, y que se habrían conocido en el metro o en un concierto de *reguetón*⁶² o de *El Komander*⁶³.

Entre las alumnas de la Escuela C las reacciones y los argumentos para sostenerlas son similares, pero menos radicales. De las diez entrevistadas individualmente ocho mantienen una posición de indiferencia, y dos de ellas tienen varios aretes en la oreja. Del total de las alumnas con las que se conversó, cinco afirman que podrían hacerse una perforación o un tatuaje pequeño, tres dicen que no tiene nada de malo pero aclaran que no les gusta ninguno de esos accesorios, y dos refieren que están en contra porque no encuentran ningún motivo válido para modificar el estado natural del cuerpo. Entre las dos que rechazan estas prácticas sólo una argumenta que implican un daño físico. De todos los estudiantes de escuelas católicas, es la única que considera que hay quienes los usan por imitación o para encajar en un grupo social. Afirma también que le parece una tontería, y que imposibilita a las personas para donar sangre. Exceptuando a las dos alumnas que están en contra del uso de tatuajes y piercings, la mayoría sustenta su posición en consideraciones exclusivamente estéticas. Por ejemplo, varias mencionan la mala imagen que provoca una mujer con tatuajes grandes o escandalosos.

El vínculo entre estas prácticas y la imagen personal aparece nuevamente en el grupo de discusión. En la dinámica colectiva las estudiantes adquieren un tono más tajante, refiriendo estereotipos muy similares a los de la Escuela B pero agregando mucho más detalles sobre la vida personal del joven imaginario. Cuando se construyó su historia las participantes propusieron que se trata de un tatuador y vendedor de drogas, que había dejado la escuela al terminar el bachillerato, y que está enfermo de SIDA por mantener relaciones sexuales con prostitutas. Se dijo también que tuvo una infancia marcada por la

⁶² El *reguetón* es un género musical que surgió en Centroamérica y el Caribe, y que en las últimas décadas ha adquirido mayor aceptación entre las generaciones jóvenes. Algunas canciones que pertenecen a este género se refieren implícita o explícitamente al acto sexual, que se imita al bailar. En México, el gusto por el *reguetón* se asocia con grupos juveniles de estratos sociales bajos a quienes despectivamente se denomina *chakas*.

⁶³ Alfredo Ríos, también conocido como *El Komander*, es un músico mexicano conocido por interpretar canciones en las que narra experiencias de grupos criminales y especialmente de narcotraficantes. A pesar de su éxito comercial, suele vincularse con estratos sociales bajos y se le critica con frecuencia con el argumento de que enaltece a criminales y grupos delictivos.

violencia, y que estuvo en la cárcel por narcomenudeo y por conducir ebrio. Al principio del ejercicio una estudiante manifestó su desacuerdo bajo el argumento de que la imagen no dice nada sobre el valor o las capacidades de una persona, e incluso mencionó tener conocidos con los que lo ha comprobado. Igual que en la Escuela B, el resto de las participantes aludió el carácter creativo de la dinámica. Después de ese punto no hubo ninguna otra discordancia.

A diferencia de las prácticas discutidas anteriormente, el uso de tintes de colores para el cabello se percibe como algo mucho menos problemático. El argumento es, por supuesto, que se trata de una modificación temporal. Entre los alumnos de la escuela lasallista sólo la informante citada en este mismo acápite se pronuncia en contra de dicha práctica. El resto están a favor o permanecen indiferentes, aseverando que cada quién es libre de hacer lo que mejor le parezca. En la Escuela B, siete de los diez alumnos entrevistados expresan su rechazo en virtud de la imagen personal. Por último, en la Escuela C sólo dos adolescentes se declaran en contra del uso de tintes de colores; una lo hace porque da una mala imagen, y la otra argumenta que daña al cuerpo. Vale la pena señalar que en los dos colegios opus deístas se observa una mayor tolerancia para el caso de las mujeres, pero exclusivamente para las que se tiñen las puntas del cabello. De esa manera es mucho más fácil eliminar el tinte.

1.2.3. Observaciones preliminares en torno al cuerpo

El respeto al cuerpo es un valor apreciable en todos los estudiantes entrevistados. Sin embargo, ese respeto no se justifica mediante la sacralidad del cuerpo físico en unión con el espíritu, sino en función del bienestar de la persona y de la imagen que proyecta sobre sí misma.

a) El consumo de tabaco, alcohol y drogas se concibe como incorrecto por sus consecuencias negativas para la salud. Esto es especialmente cierto cuando su uso ocurre de manera crónica.

b) De los tres hábitos anteriores, el uso de drogas es el que se percibe como el más dañino. Es también el menos frecuente en el ambiente de los informantes, o cuando menos el que menos se percibe. Así, en la escuela lasallista únicamente una alumna tiene

un conocido que las consume; y en cada una de las opus deístas se reportan tres casos pero sólo uno o dos corresponden a miembros de la comunidad educativa.

c) De los 30 adolescentes con los que se conversó individualmente, siete consideran que el consumo de las sustancias anteriores puede explicarse a partir de la sensación placentera que causan. El resto de las posibles causas se vinculan más con aspectos psicológicos y sociales que con la experiencia física. La curiosidad aparece en el discurso de seis; la rebeldía en el de dos; la falta de atención familiar en seis; la facilidad de acceder a ellas en función del ambiente en cuatro; la necesidad de encajar en un grupo social en tres; y la presión social por crecer y demostrar autonomía en uno. La explicación más recurrente es la ocurrencia de problemas personales, presente en el discurso de trece informantes.

d) Por otro lado, el uso de tatuajes, piercings, y tintes de colores para el cabello parece mucho más aceptado en la escuela lasallista que en las afiliadas al Opus Dei. En las últimas las opiniones son más flexibles para el caso de las mujeres, siempre que se trate de accesorios pequeños o “poco escandalosos”. Únicamente hay dos casos en los que se refiere directamente el daño al cuerpo; uno se ubica en la escuela lasallista y la otra en la opus deísta exclusivamente femenina.

1.3. Sexualidad

“Una responsabilidad general no menos grave afecta tanto a los que han favorecido la difusión de una mentalidad de permisivismo sexual y de menosprecio de la maternidad, como a quienes debieron haber asegurado —y no lo han hecho— políticas familiares y sociales válidas en apoyo de las familias, especialmente de las numerosas o con particulares dificultades económicas y educativas.”

(Juan Pablo II, 1995)

Como se ha mencionado ya, la sexualidad es uno de los temas más delicados en la esfera educativa y ha provocado varios enfrentamientos entre autoridades gubernamentales y organizaciones de inspiración cristiana.⁶⁴ No debe perderse de vista que en el catolicismo el acto sexual tiene como objetivo la procreación, en el entendido de que la familia

⁶⁴ El rechazo a la introducción de los libros de texto gratuitos y a sus modificaciones en materia de educación sexual son un buen ejemplo de ello.

constituye la base de la sociedad. En el trabajo de campo esta dimensión analítica se exploró a través de las entrevistas individuales y de los grupos de discusión.

1.3.1. Relaciones sexuales. El placer y la procreación.

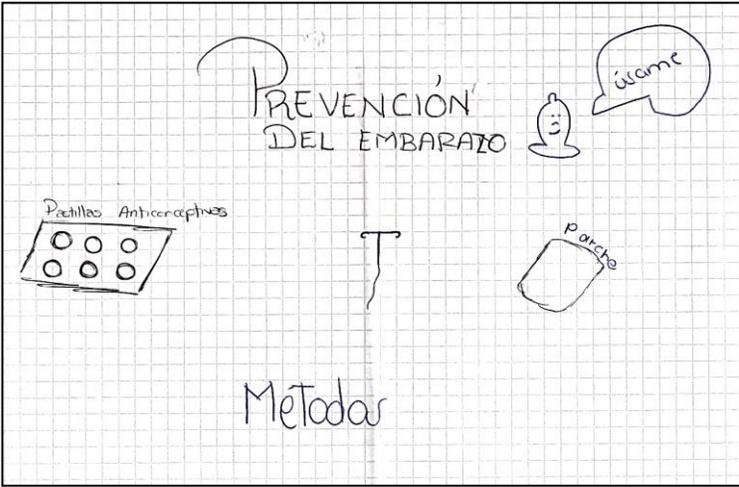
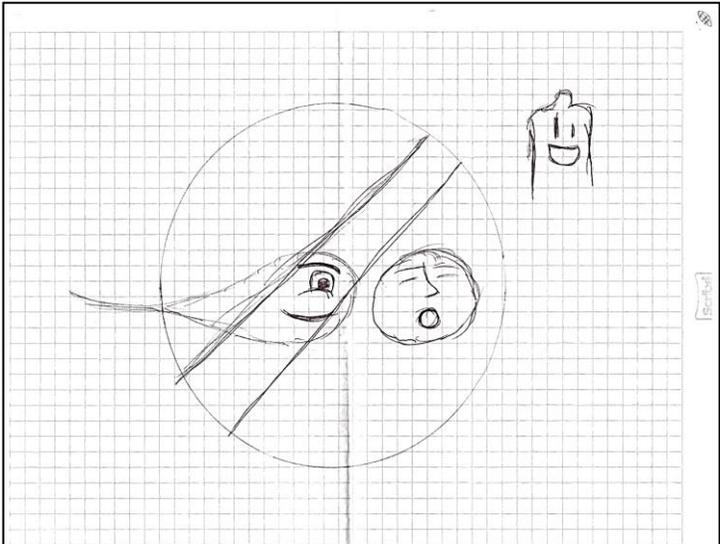
Los estudiantes de las tres escuelas coinciden en que la educación sexual debería ser una prioridad, pues de esa forma podrían evitarse los embarazos no deseados (y por consiguiente el aborto) y algunas enfermedades. Sin embargo, esta declaración está matizada por un esquema valorativo que se sustenta en la moral católica y que en consecuencia concibe la sexualidad de un modo en particular. En el discurso de los estudiantes *lo correcto* y *lo incorrecto* están claramente atravesados por esa noción, aunque pueden apreciarse algunas diferencias entre sus posiciones.

En la Escuela A, de tipo lasallista, la mitad de los entrevistados afirman que toda persona es libre de decidir sobre su sexualidad. Además, cuatro declaran que se debe estar consciente de los riesgos que esto conlleva; dos refieren que la elección de la pareja implica una gran responsabilidad; y una menciona el amor como un elemento central. Hay también un informante que asegura que antes de decidir se debe estar bien informado. Cuando se les pregunta cómo podría prevenirse el embarazo no planeado, sólo una estudiante refiere la abstinencia como única opción. Nueve mencionan los anticonceptivos, pero cuatro de ellos sugieren también la abstinencia. Entre estos jóvenes hay una consideración sobre la edad apropiada para iniciar la vida sexual. Se sobreentiende que esa edad no es la adolescencia, y que los años proporcionan madurez para elegir una pareja adecuada.

“Ah, pues no sé. O sea, primero es como cuidarte ¿no? Pero también lo que dicen de la abstinencia ¿no? O sea, supongo que no es como <ay, ¡quiero tener relaciones!>, pues no, ¿no? O sea, yo no sé... tengo muy poca edad como para saber eso... pero pues o sea, yo creo que sí se puede y primero tienes que pensar en qué harías si pasa, lo del bebé ¿no? la familia, y pues ya.” (Escuela A, Entrevista 1a)

La apertura en torno a la sexualidad se exploró también en los grupos de discusión, a través de una dinámica en la que los participantes habrían de diseñar un cartel para prevenir el embarazo entre adolescentes y luego explicarlo para todos. El trabajo se hizo en parejas, lo que permitió analizar también la rapidez para construir consensos. En todos los carteles de la Escuela A se promueve el uso de anticonceptivos; en dos de ellos, uno diseñado por hombres y el otro por un hombre y una mujer, se promueve el uso del condón

masculino. En el tercero, esbozado por dos mujeres, aparecen otras opciones como el condón femenino, el dispositivo intrauterino, los parches, y las pastillas. De los tres posters hay uno que llama la atención por su originalidad, pero también por sus implicaciones. En éste puede verse a *Yoda*, un personaje de la saga *Star Wars*, sosteniendo un condón y con la leyenda “De putas embarazarse es”. Durante su exposición los participantes que elaboraron el cartel no se refirieron a la abstinencia ni condenaron el ejercicio de la sexualidad entre jóvenes. Sin embargo, habría que considerar la estigmatización de las adolescentes que se enfrentan a este tipo de escenarios. De hecho, una de las participantes hizo esta misma observación.





Las posiciones de los estudiantes entrevistados en la Escuela B, del Opus Dei, son diferentes en virtud de su argumentación. De los diez, dos aseveran que no hay nada de malo en el ejercicio de la sexualidad, pues toda persona es libre de decidir; uno permanece indeciso, aludiendo los riesgos de dicha práctica; tres se manifiestan en contra, con el argumento de que el objetivo de las relaciones sexuales consiste en procrear; el resto se declaran indiferentes.

Sobre la prevención de embarazos no deseados, seis de los informantes apela al uso de anticonceptivos y cuatro a la abstinencia. No hay ningún caso en el que se sugieran ambos métodos, lo cual parece indicar que las posiciones de los jóvenes que asisten a la Escuela B tienden a polarizarse más que en la Escuela A. Además, en la mayor parte de las entrevistas es visible que se trata de un tema más o menos velado en la institución. Uno de los jóvenes declara abiertamente que el uso de anticonceptivos “está negado” porque es una escuela católica. Otro revela entre risas que el tema se discute en algunas asignaturas, pero que resulta insuficiente. Al resto parece provocarles vergüenza hablar al respecto, en tanto que evitan el uso de la palabra sexo:

“Entrevistadora: Claro. Oye, ¿y para evitar el embarazo no deseado?, ¿qué hay que hacer?”

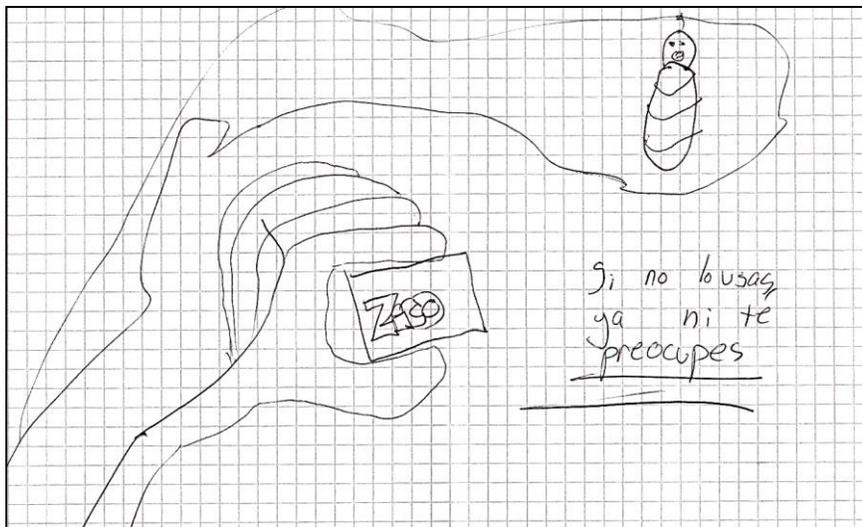
Informante: [Sonríe] Pues no...eh... bueno, no lo voy a decir. D. (el director de la secundaria) está aquí junto [señala la oficina contigua].

E: Nooo, calma, nadie se va a enterar.

I: ... No interactuar, pues. [Gesticula burlescamente]” (Escuela B, Entrevista 1a)

Estas apreciaciones se reflejan también en el grupo de discusión, en el que se genera un debate amplio tras el diseño de los carteles de prevención. A diferencia del resto de las escuelas, en esta los participantes crearon cuatro porque una de las parejas decidió que no podían trabajar juntos.

- a) En el primer cartel aparece una mano sosteniendo un condón, seguido por un bebé. En éste puede leerse “Si no lo usas, ya ni te preocupes”, aludiendo a la alta probabilidad de embarazarse si se ejerce la sexualidad sin ningún tipo de protección.
- b) El segundo simula un anuncio publicitario, y no contiene dibujos. En él aparecen las siguientes palabras: “No quieres quedar embarazada? Preveenlo con *Anticonceptivos SanGer*. Disfruta tu adolescencia”.
- c) El tercer cartel presenta a una joven embarazada. En la parte superior aparece la leyenda “Ella ya NO Va a ser Doctora”. Junto al dibujo hay una nota: “Niña embarazada [ilegible] como doctora”.
- d) El último cartel tampoco tiene imágenes, e incluye el siguiente texto: “No eres un animal!!! No tengas relaciones sexuales antes del matrimonio por placer!!!”



NO QUIERES
Quedar embarazada?
Prevenlo con Anticonceptivos
"SANGER"
distinta tu
adolescencia

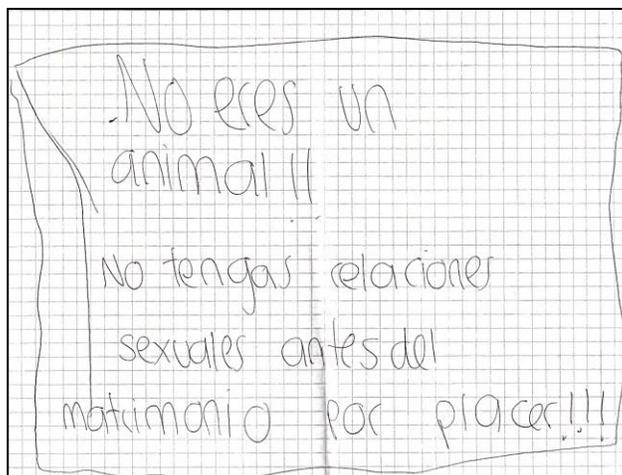
¿Ella ya NO
Va a ser Doctora?



Si N. se embarazó
ya NO es
Doctora.

Dis. si al
comienzo.

scribble



Resulta interesante reflexionar sobre las implicaciones de los diseños antes referidos. En dos de ellos se promueve el uso de anticonceptivos, aunque sólo en uno parece aprobarse el ejercicio de la sexualidad entre adolescentes. De los restantes, en uno no queda claro si se apela al uso de anticonceptivos o a la abstinencia pero se apunta una consecuencia negativa de la falta de prevención. El otro condena abiertamente el carácter placentero del sexo y lo restringe a la función procreativa. De hecho, la oposición entre uno de los participantes que diseñó el poster y el resto de sus compañeros es evidente. No existe ninguna posibilidad de negociación al respecto.

Participante 2: [...] Porque la mayoría de los adolescentes lo quieren hacer, y la verdad... o sea, quieren tener relaciones, y yo digo que estaría mejor que usaran anticonceptivos en vez de quedar embarazados, y por decirlo así sería como pus darle en la torre a su vida, porque así lo ven muchos de que un ni... un hijo no deseado ¿no? Y después van a maltratar al hijo y no, no estaría bien. Entonces mejor lo prevén.

P 1: Disfruta tu adolescencia y compras *SanGer*.

P 5: Pero también depende de cómo lo veas.

P 1: Ese es nuestro punto de vista.

P 5: Sí, pero si lo ves religiosamente...

P 3: Ya, pero ese es el punto de vista de estos, güey. Ya.

P 2: Pero o sea ponte tú, vas a vender, vas... quieres que no queden embarazadas, no les vas a decir como <¡no pus...!> [Gesticula]

P 5: No tengas relaciones sexuales.

P 1: O sea, <¡Jesús no quiere que tengas relaciones sexuales!>

[Risas]

P 2: Al decir *Jesús* no tengo relaciones sexuales.

P 5: O sea ¡no tengas relaciones sexuales! O sea, les estás diciendo <las puedes tener>.

P 2: Si las tienen y no les enseñas que un anticonceptivo te puede prevenir de tener un embarazo...

P 5: Eso es ya que estás ahí. Pero prevenlas, ¡no tengas!

(Escuela B, Grupo de discusión)

El caso de la Escuela C, también del Opus Dei, es muy similar. De las diez alumnas con las que se conversó de forma individual, sólo una se pronuncia abiertamente en contra del ejercicio de la sexualidad sin fines reproductivos. El resto se mantienen indecisas o indiferentes, pero los argumentos no se concentran en la libertad para decidir sino en la necesidad de estar informado, en la responsabilidad para elegir a la pareja, y en los riesgos que conlleva esta práctica. En torno a la prevención del embarazo no deseado, no hay ninguna alumna que mencione los anticonceptivos como opción única; seis los sugieren a la par de la abstinencia, y cuatro proponen solamente la última. El caso más extremo es el de una estudiante que no sólo promueve abstenerse, sino que compara el uso de anticonceptivos con el aborto y por lo tanto con el asesinato.

“Ummm... la verdad pues abstinencia. O sea, no hay nada más. [...] O sea los condones es lo mismo. Aunque no quedes embarazada estás... pudiendo evitar una vida. ¿Qué tal si esa persona podía llegar a ser la persona que...? no sé, hizo la paz en el mundo y así, y tú lo mataste.” (Escuela C, Entrevista 2a)

También la observación de que las jóvenes deberían recibir una educación sexual y mantenerse informadas para prevenir el embarazo pasa por un tamiz interesante sobre lo que se considera *adecuado*. Así, por ejemplo, una de las entrevistadas afirma que los libros de texto distribuidos por la SEP no atajan el problema porque carecen de una orientación moral.

“Informante: Porque luego como que me siento incómoda de que me estén enseñando algo en lo que no creo. O sea, de que luego en los libros de primaria de la SEP, que venían los métodos anticonceptivos, y era como de <¿por qué nos enseñan esto?> Y ya que entramos a secundaria y ya cambió es como <ah...>

Entrevistadora: Ya. ¿Y como qué de anticonceptivos, o en qué año les enseñan eso?

I: En la *olimpiada del conocimiento*, que es en 6°. Ni siquiera nos habían enseñado eso en la escuela, nadie sabía nada. Nos pusieron la pregunta de <Juan fue a una fiesta y está viendo que tiene relaciones con Juanita, ¿tú qué crees que deba hacer?> Y las opciones eran: <que lo tengan sin hacer nada, que lo tengan con anticonceptivo>, y ya la última que era... cosas así. Pero ni siquiera te ponían la opción de <que no lo tenga>. Entonces era como <ummmm, bueno...>” (Escuela C, Entrevista 9a)

El hecho de que la abstinencia es la opción más recurrente y también la más lógica para las estudiantes de este colegio puede verse también en el grupo de discusión. En la dinámica referida para las otras escuelas se diseñaron tres carteles:

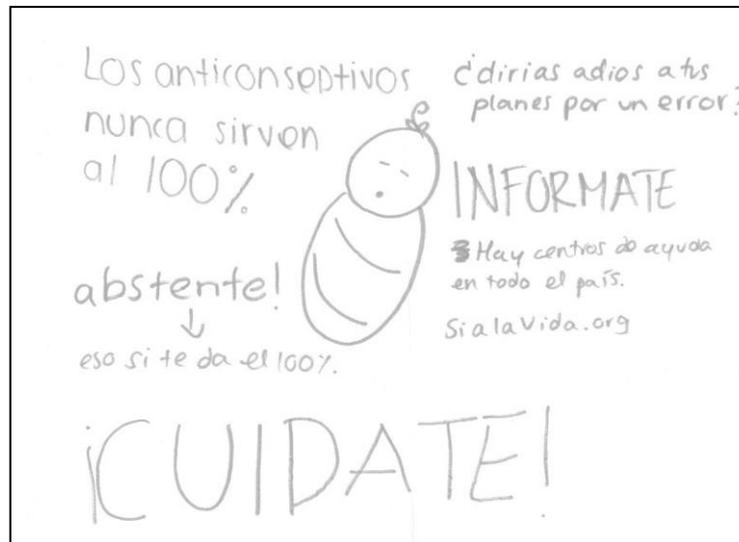
a) En el primero aparece la imagen de una mujer dividida en dos; el lado izquierdo representa sus posibilidades de ser una profesionista, y el derecho la muestra cuidando a un bebé. Aparecen además las siguientes frases: “CUIDATE”, “Piensa en tu futuro y

prevén tus decisiones en la vida...”, “Consulta a tu médico”, e “Infórmate sobre las consecuencias. IMSS”

b) En el segundo cartel se observan dos mujeres. Una está embarazada y tiene una expresión facial de tristeza. Junto a ella hay una flor marchita. La otra mujer tiene una medalla de primer lugar y está sonriendo. Junto a ella hay una flor sana. En el poster puede leerse: “VALE MÁS ESPERARTE, PIENSA EN TÚ FUTURO”, “¡Tú tomas la decisión!, ¿Cómo te gustaría verte?”, “Piensa antes de actuar... ¡INFÓRMATE!”, “¿Cómo te vez en varios años?”

c) El último poster tiene el dibujo de un bebé en el centro. Alrededor se ubican las siguientes leyendas: “Los anticonceptivos nunca sirven al 100% Abstente! Eso si te da el 100%”, “¿dirias adios a tus planes por un error?”, “INFORMATE. Hay centros de ayuda en todo el país. Sialavida.org”, “¡CUIDATE!”





Como puede apreciarse, en ninguno de los carteles diseñados por las estudiantes de la Escuela C aparecen anticonceptivos. Sólo en uno de ellos no se menciona directamente la abstinencia; y de los otros dos en uno se hace una referencia explícita a una organización cuyas acciones están dirigidas a paliar prácticas como el aborto.⁶⁵ Llama la atención que en los tres carteles se incluya abiertamente la apreciación de que un embarazo no deseado impacta en el plan de vida de la adolescente, truncando sus metas.

De la información obtenida a partir del trabajo de campo puede inferirse que la mayor parte de los estudiantes perciben la actividad sexual como natural, pero la responsabilidad y la conciencia sobre sus riesgos ocupan un papel preponderante en sus discursos. Además, de los 30 informantes individuales nueve mencionan la abstinencia como única opción para prevenir el embarazo no deseado y diez la colocan a la par del uso de anticonceptivos.

1.3.2. Diversidad sexual. El amor sin posibilidades reproductivas.

Si en la doctrina católica la función primaria del acto sexual es la procreación, es de esperarse que la diversidad en este sentido no esté completamente aceptada por quienes se apegan a dicho esquema valorativo. Ese aspecto se indagó a través de las entrevistas

⁶⁵ *Si a la vida* es una organización no gubernamental en contra del aborto, y en cuyos documentos oficiales se niega cualquier tipo de interés de orden político o religioso.

individuales con los estudiantes, a quienes se les mostró la imagen de un pastel de bodas con unos muñecos que representan una pareja conformada por dos hombres.⁶⁶

La homosexualidad parece estar aceptada entre los informantes de la Escuela A, de inspiración lasallista. Todos expresan que están a favor de la unión entre personas del mismo sexo, y manifiestan su molestia ante los prejuicios y la discriminación a la que suelen estar expuestos. Sin embargo, sostienen su posición a través de argumentos distintos: a) la igualdad es referida por siete estudiantes; b) el amor por dos; c) el respeto por tres, que por momentos hacen equivalente dicho valor con la comprensión ante el hecho de que se trata de una anormalidad; y d) otros dos consideran que Dios otorga libre albedrío y este es aplicable a las preferencias sexuales. Quizá este último argumento es el más interesante, puesto que implica una interpretación particular de la propia doctrina confesional:

“Pero... no, yo no le veo ningún mal a que haya una, este... un matrimonio gay. Pero lo que no me gusta es de que el gobierno o la Iglesia no lo permita. Pus ora sí como dice Dios, o Jesús, pus es tu... tú tienes tu vida, tú sabes lo que tienes que hacer, y si quieres ser gay pus ya, tú sabrás lo que haces con tu vida. Y lo que no me gusta es de que la Iglesia no permita eso... los matrimonios del mismo sexto... sexo [Risas]. Y Jesús dijo que tú puedes hacer lo que tú quieras con tu vida, que tú sabrás lo que tienes que hacer.” (Escuela A, entrevista 6a)

En la cita anterior puede apreciarse que desde la perspectiva del informante existe una distinción entre las consignas de las autoridades eclesiales y las enseñanzas de Dios, que apuntan a la libertad y al amor como principios máximos con independencia de la composición de la pareja. Las opiniones respecto del derecho de la comunidad gay a la adopción son similares. Sólo tres de los diez se pronuncian en contra de ella: a) uno con el argumento de que los niños estarían sujetos a una fuerte discriminación social; y b) dos aluden que los menores podrían imitar el estilo de vida de sus padres.

“Pues eso sí como que ya está medio raro, porque pues puede que al niño o a la niña lo vuelvan igual... Y bueno, hay veces que no, que, o sea los niños sí son pus como nosotros, *normales*, que sí les gusta a un niño, una niña y así, y pues yo creo que sus padres tienen que aceptarlo como ellos piensan... y no hacerlo también cambiar de opinión a la fuerza, sólo porque sus papás son así o porque ellos piensan así.”
(Escuela A, Entrevista 2a)

⁶⁶ La imagen puede consultarse en los anexos de esta tesis. Por motivos de practicidad, en el trabajo de campo se han explorado las posiciones de los estudiantes exclusivamente respecto de la homosexualidad. De ninguna manera se pretende negar la importancia de otras expresiones e identidades sexuales.

Este razonamiento aparece únicamente entre los tres jóvenes que manifiestan una posición respetuosa frente a la diversidad sexual, pero en cuyo discurso subyace la noción de que no es una condición natural.

En la Escuela B aparecen los mismos argumentos a favor y en contra de la unión entre parejas del mismo sexo y de su derecho a la adopción. Empero, en este caso hay tres alumnos que se declaran abiertamente en contra de la homosexualidad. Los argumentos son básicamente dos: a) que se trata de una anormalidad; y b) que Dios creó a hombre y mujer para complementarse. Ambas ideas son expuestas por un estudiante que se mantiene indeciso durante la conversación:

“Ah... los... [Pausa]. Algunos dicen que están en contra, aunque la verdad no estoy en contra. No es... tampoco es que esté a favor, pero, o sea a lo mejor es una enfermedad. Pero cada quién. O sea uno no sabe cómo creció, qué problemas tuvo en su infancia, o si así nació. Entonces yo antes de juzgar a una persona la conozco, o sea me informo, para que no... para que no... no hablo mal de él. O sea si yo veo a 2 gays pues a lo mejor está bien. Digo, no... no está mal, pero no está bien. Algunos dicen <qué asco> porque están en contra. <Qué asco>, sí. No estoy en contra de que estén enamorados, que expresen sus sentimientos, pero... mientras sea personal, mientras no lo hagan en público, a lo mejor... no hay problema. Pero si, si lo hacen, tienen casa. Pero... cada quién. Yo no, yo no estoy en contra... la Iglesia está en contra ¿no? Bueno, yo soy católico y todo pero... no estoy en contra. Estoy a favor, pero porque... cada quién tiene su... su manera, su forma. Si hay así no hay problema.” (Escuela B, Entrevista 5a)

En esta entrevista el estudiante se refiere directamente a la Iglesia para establecer una diferencia entre ésta y sus propias apreciaciones. Ya se ha mencionado que este recurso es recurrente entre los informantes de la Escuela B; a pesar de expresar un desacuerdo, se reconoce la autoridad moral de la organización confesional y se procura demostrar conocimiento sobre sus normas. Esto mismo ocurre cuando se les pregunta sobre la adopción. Sin embargo, este tema parece resultar más problemático puesto que ocho de los entrevistados la rechazan. De ellos, a) tres los hacen porque consideran que es un mal ejemplo para los hijos; b) cinco refieren que es una composición familiar anormal; y c) dos mencionan que los menores sufrirían discriminación.

“[Risas] Yo creo que eso sí está muy mal. Es como... cero natural, ¿no? Este... o sea, sí, yo... yo no conozco a ningún gay, pero dicen que son como... muy inteligentes y así, no sé por qué, pero pues la verdad yo creo que son... raros, ¿no? No, o sea, no lo veo algo natural, algo... normal, y que... se puedan casar gays aquí en México y así... no me gusta para nada, ¿no? O sea, porque... después, van a adoptar hijos y así y pues los hijos no deciden quiénes son sus papás. Y eso está mal, porque después va a ser como, normal para ellos que sean gays, y eso está mal.” (Escuela B, Entrevista 2a)

Los dos estudiantes a favor del derecho de adopción por parte de parejas homosexuales lo justifican a través del amor, considerado un valor fundamental, y de la necesidad tanto de padres como de hijos de pertenecer a una familia. Además, uno de ellos hace alusión a la igualdad con independencia de las preferencias sexuales.

Las opiniones entre las alumnas de la escuela C son similares, pero en este colegio existe menos apertura hacia la homosexualidad. De las diez entrevistadas sólo dos se pronuncian a favor de la unión; dos se mantienen indecisas, y siete la desaprueban. Los argumentos son los mismos. Del par que aprueba este derecho, a) una manifiesta que se trata de amor y que como tal debe respetarse; y b) la otra afirma que no es justo negarles la posibilidad de unión porque ellos no tienen la culpa de ser anormales. Sobre esto último, la informante distingue entre la homosexualidad como enfermedad y como una elección que supuestamente responde a la moda:

“Ah, bueno, o sea yo pienso la verdad que... o sea que sí no está bien que estén como por todas partes, así como no sé. O sea ya sabes, así como si fuera una pareja *normal*, pero... o sea tampoco. Mucha gente como que no tiene la conciencia de que... a veces es por enfermedad, o que a veces ya... a veces es así, nada más porque sí, porque le gustó o algo, pero mucha gente sí es como que tiene una enfermedad y pues piensa diferente. Entonces la verdad yo no creo que deberían de, como discriminar tanto, y las pláticas que dan no deben ser como de <no seas gay> o algo así, sino de que no discrimines. Y o sea, también de que si van a dar pláticas o así, que digan como... pues los problemas que tienen. O sea, porque como que tú no te das cuenta, porque no eres tú como quien está pasando por eso, y así. Y mucha gente como que prefiere como que sólo ignorarlos. Pero está mejor como que alguien que pasa y les grita como alguna grosería, o así. [...] Pues la verdad no sé si haya como algún tratamiento o algo, pero yo creo que chance. Pero tal vez si algún tratamiento que les digan, les den como el tratamiento que les den, no sé, cómo medicinas o algo así, con pláticas y alguien que los entienda o algo así, para que se den cuenta si en realidad están como enfermos o nada más es porque sí.”
(Escuela C, Entrevista 4a).

Igual que en la Escuela B, entre las siete entrevistadas de la Escuela C que rechazan la unión entre parejas del mismo sexo, se argumenta que a) es una anormalidad; y que b) Dios creó a hombre y mujer para complementarse. Pero en este caso el rechazo es mucho más marcado. El siguiente fragmento de diálogo ilustra este punto, al tiempo que introduce el tema de la adopción por parte de este tipo de parejas:

“Informante: Me da asco, la neta.

Entrevistadora: ¿Por qué?

I: No sé. Como que toda la vida te enseñan hombre y mujer, hombre y mujer, y luego resulta como que hombre y hombre. Como que no me cuadra, es como: <¿por qué?> O sea, yo siendo mujer digo <¿cómo voy a despreciar a un hombre?> Pero luego es <¿cómo rayos llegué a ser lesbiana?> Pero luego es que también son problemas que te causa la vida. A veces no es algo que tú decides, de que de repente llego un día, y es como <me gustó ella>. Es como... [Gesticula]. Sí, yo no estoy a favor de los gays. Me da repugnancia que se estén besando, pero pues son ellos. [...] Yo tengo unos conocidos... porque es como <qué lindo>,”

que ellos cuidan súper bien a sus hijos, y es como... <prefiero tener a mi mamá y a mi papá>. Entonces como que no sé, como que no siento que sea algo bueno que no conozcan la figura materna o la figura paterna.” (Escuela C, Entrevista 9)

El argumento de que todo menor de edad necesita de una figura femenina y una masculina, y que por lo tanto una pareja homosexual es un mal ejemplo para los hijos, es mencionado por siete de las informantes. La idea de que se trata de una anormalidad en la composición del núcleo familiar aparece en el discurso de seis. De las diez estudiantes, sólo una está a favor de la adopción por parte de parejas del mismo sexo a pesar de que considera que la diversidad sexual no es normal. El razonamiento coincide con el que expresan los alumnos de las Escuelas A y B, y que coloca el amor y el cariño paternal por encima de la composición de la pareja:

“Pues yo la verdad no tengo nada en contra de eso. O sea, siempre he pensado, ahora sí que cada quién lo que piensa, y es libre de pensar lo que quiere. Y bueno sí, no es natural. Ahora sí que Dios mandó un hombre y mujer y todo, pero este... pues si ya decidieron, no veo por qué hay que estar en contra de ellos, si la verdad es que nadie ha hecho nada malo. Al final ya es, ¿a mí qué me va a afectar el matrimonio gay? Chance hasta hay más hogares para niños que no pueden tener ¿no?, por ejemplo. Pero cada quién.” (Escuela C, Entrevista 8a)

En general, la homosexualidad es relativamente tolerada por los entrevistados pero esa consideración no se extiende al derecho de las parejas homoparentales a la adopción. Esto se debe a que se percibe como una anormalidad y como un mal ejemplo.

1.3.3. Observaciones preliminares en torno a la sexualidad

A partir del trabajo de campo en escuelas católicas puede afirmarse que la educación sexual constituye un tema prioritario para los participantes; no obstante, prevalece la idea de que para que sea adecuada ésta debe ajustarse a los cánones de moralidad que imperan en la doctrina católica. Este aspecto es mucho más marcado en los dos colegios afiliados al Opus Dei.

a) La noción de que el acto sexual conlleva una serie de responsabilidades y de riesgos es la más recurrente entre los jóvenes que participaron en el estudio. La idea de que es una decisión personal libre se extiende sobre todo en la escuela lasallista.

b) De los 30 estudiantes entrevistados de forma individual, nueve mencionan la abstinencia como la única opción para prevenir el embarazo no deseado y diez la equiparan con el uso de anticonceptivos.

c) Las tendencias anteriores se observan también en los carteles de prevención diseñados en los grupos de discusión. En la escuela lasallista dos se refieren al uso de anticonceptivos y uno estigmatiza el embarazo entre adolescentes. De las opus deístas, en la escuela para varones los anticonceptivos aparecen en dos carteles, el riesgo en uno, y la absoluta reprobación del acto sexual sin fines reproductivos en otro. En la escuela para mujeres los anticonceptivos no aparecen en ningún cartel, y el riesgo está presente en todos.

d) Las posiciones respecto de la homosexualidad tienden a la aceptación sólo en la escuela lasallista. En las otras se habla más bien de tolerancia, pero ésta se limita al respeto a las personas con ese tipo de preferencias y en todo caso a las uniones. La adopción es rechazada por la mayor parte de los entrevistados. De los 30 estudiantes con los que se conversó, diez están en contra de la homosexualidad y veinte se oponen a la adopción. En ambos casos la justificación subyacente es que se trata de una anomalía, algunas veces elegida y otras atribuible a una enfermedad o a traumas experimentados durante la infancia.

1.4. Familia

“Dentro del «pueblo de la vida y para la vida», es *decisiva la responsabilidad de la familia*: es una responsabilidad que brota de su propia naturaleza —la de ser comunidad de vida y de amor, fundada sobre el matrimonio— y de su misión de «custodiar, revelar y comunicar el amor» (Juan Pablo II, 1995)

La familia ocupa un lugar preponderante en la doctrina católica, pues se le considera una unidad social básica y vital en la que se forman las personas a través del amor. Así, en el catolicismo se habla de la *familia de Dios* para referirse a la Iglesia y de la *familia de la humanidad* para expresar el lazo que la une, no como raza sino como creación de la divinidad. Desde esa perspectiva el núcleo familiar está compuesto por padre, madre e hijos. Los primeros han de estar unidos a través del sacramento del matrimonio, de ofrecer apoyo mutuo, y de criar a sus hijos como personas integrales en el amor y la comprensión. En ese sentido, la vida de los sujetos adquiere sentido en la medida en que forman parte de una familia, y las uniones que no cumplen con estos supuestos no se consideran como tales. El tema ha sido explorado en el trabajo de campo a través de la influencia familiar

en el sujeto, la composición de la familia, y las expectativas al respecto por parte de los estudiantes.

1.4.1. El núcleo familiar. La persona como resultado de su familia.

La importancia de la familia nuclear para el desarrollo del sujeto no se introdujo como una pregunta directa en las guías para el trabajo de campo. No obstante, el punto resalta en el discurso de los participantes en varias ocasiones. En las entrevistas individuales, por ejemplo, algunos jóvenes vinculan la conducta personal con la atención recibida por parte de los padres. Además, se concede que éstos han de ser comprensivos, de fungir como orientadores, y de constituir un modelo a seguir para los hijos. Así, en la escuela lasallista dos personas se pronuncian en contra de la adopción por parte de parejas del mismo sexo porque lo perciben como un mal ejemplo para los menores; una rechaza el divorcio por el daño que inflige a los hijos, y la mitad de los informantes considera que el abuso de sustancias como el tabaco, el alcohol y las drogas resultan de la falta de atención familiar:

“Este, sí, porque eso daña a veces al hijo y el hijo se siente muy mal, y eso también hace pues que fume o que tome, o que se empiece a drogar, o que se empiece a juntar con malas amistades y vaya haciendo eso.” (Escuela A, Entrevista 10a)

La noción de que la historia familiar repercute en el desarrollo de los sujetos hasta el punto de influir en su conducta se observa también en el grupo de discusión. En la dinámica para construir la historia del hombre imaginario que se describe como joven, tatuado y con un par de piercings, los participantes opinan que su infancia fue dura. El personaje seguramente se habría enfrentado a una situación complicada, en un ambiente poco sano, y con unos padres cuya falta de atención se expresó mediante el otorgamiento de una libertad para la que no se encontraba maduro:

Participante 1: Fue perturbado, y de seguro algo...

P 4: Exactamente, por sus padres.

P 2: No le hacen caso.

P 1: No precisamente por sus padres sino por el ambiente que tuvieron.

P 2: Que le daban mucha libertad.

P 5: Que tenía la libertad y eso le hizo cambiar su futuro por algo que pasó.

P 4: O generalmente no por...

P 5: Con su familia o algo que le pasó que lo llevó a madurar.

P 4: O qué tal si no se sentía este, no, no se sentía este... observado, no tenía la atención por sus padres y hacía esas cosas para llamar la atención de sus padres y quería que aunque sea se preocuparan por él, aunque sea un poco le dijeran <no, esto está mal> eran cosas así, sólo para llamar la atención.

(Escuela A, Grupo de discusión)

La referencia explícita al “exceso de libertad” y al abuso de ella a través de prácticas consideradas *incorrectas* resulta interesante por tres motivos: a) porque se asume que la conducta del sujeto viene determinada por la atención o la falta de ella por parte de los padres; b) porque en esa lógica los hábitos personales que se conciben como *incorrectos* no resultan de una elección consciente sino de un intento por obtener la atención que no se ha recibido de origen; y c) porque una de las mayores preocupaciones de los participantes es precisamente la falta de libertad otorgada por sus padres. En este tenor, cuatro de los seis estudiantes mencionan el control parental como uno de los elementos que menos les gustan de ser adolescentes. Volveremos a este punto en el capítulo 5 de esta tesis.

En la Escuela B, exclusiva para varones, en tres de las diez entrevistas individuales se declara que una pareja conformada por personas del mismo sexo es inaceptable porque constituye un mal ejemplo para los hijos. Además, un informante se pronuncia en contra del divorcio por la misma razón:

“Ah, ps... este... yo creo, bueno, en nuestra religión está mal ¿no? Y a mí siempre mis papás me han inculcado eso y me han dado el ejemplo ¿no? También tengo muchos amigos que sus papás se divorcian, y... y veo cómo son sus vidas ¿no? Son mucho más tristes, le dan más por el alcohol y así, ¿no? Y pus, la verdad no está padre, ¿no? Porque luego... ellos acaban divorciándose también, porque lo ven normal. Igual... igual que los gays, ¿no? Y ammm... a mí como me han inculcado mis papás eso, para mí no es normal que se divorcien y así. Actualmente en México, sí, ya es como normal ¿no? Has... hasta te preguntan ¿no?, <¿tus papás están divorciados?> Y... pero pues la verdad a mí no se me hace como... bueno, ¿no? Para los hijos, ¿no? Especialmente. Piensas en ellos.”
(Escuela B, Entrevista 2a)

Aparte de este, de los diez estudiantes sólo uno más atribuye el tabaquismo, el alcoholismo y la drogadicción a problemas familiares, pero no se centra en el mal ejemplo de los padres sino en su falta de atención. Esta tendencia se repite entre las alumnas de la Escuela C, en la que seis de las entrevistadas rechazan la unión entre parejas del mismo sexo por considerarla un mal ejemplo, una está en contra del divorcio por el mismo motivo, y una entiende la dependencia a dichas sustancias como un reflejo de la poca atención familiar. A primera vista parecería que las estudiantes de la Escuela C perciben una menor influencia de la familia en la conducta del sujeto. Sin embargo, si se analiza con detenimiento la información proporcionada a través de la dinámica del personaje imaginario el vínculo entre ambos aparece de inmediato:

Participante 4: Porque su papá le pegaba
P 2: Su papá, su papá era alcohólico
P 3: Su mamá era una drogadicta
P 2: Prostituta
P 3: Sí, una prostituta alcohólica
P 2: Era una prostituta que siempre llegaba con un hombre nuevo
Moderadora: ¡Óoorale!
P 2: Y el papá
P 3: Y el papá le pegaba
P 2: Y el papá le pegaba, ajá
P 1: El papá también se acostaba con prostitutas, entonces o sea el niño fue como la imagen que tomó.
(Escuela C, Grupo de discusión)

Es importante subrayar que la idea de que la conducta del sujeto está fuertemente ligada con su desarrollo familiar no es exclusiva de quienes se perciben como *problemáticos*. En el mismo ejercicio se les pidió a las alumnas que construyeran la historia de un joven cuyas características son opuestas a las del primero. Se trata de un hombre de 22 años, sin tatuajes ni piercings, y cuya apariencia es cuidada. No se proporcionó ningún otro detalle. Las participantes sugirieron que se trataba de un *junior* que trabaja en la empresa de su padre, y que atravesó por algunos problemas en virtud de la falta de atención familiar. Señalan que durante su infancia tuvo todos los bienes materiales que quiso, y que fue criado por las nanas más que por sus padres. Él nunca se hizo responsable; ella no le imponía ningún límite.

Igual que en la Escuela A, de La Salle, el tema de los límites impuestos por los padres como una parte necesaria de la formación de los hijos resulta interesante en las Escuelas B y C, del Opus Dei. Como se explicará en el capítulo 5 de esta tesis, en ambos casos los alumnos refieren que los padres deben orientar a los menores de edad y que ello implica tanto “predicar con el ejemplo” como regular su conducta a través del diálogo y de algunas sanciones. Empero, la mayoría de los participantes manifiesta su molestia ante la falta de libertad impuesta por sus propios padres.

1.4.2. Composición familiar. La validez de lo no tradicional.

Está claro que para buena parte de los informantes de las tres escuelas la conducta del sujeto resulta del ambiente familiar en el que desenvuelve. Pero ese ambiente puede concebirse como *correcto* o *incorrecto* no sólo en función de las actitudes de los padres y de sus hábitos en el hogar, sino de la propia composición de éste.

Se ha mencionado ya que en la Escuela A, de La Salle, siete de los estudiantes entrevistados apoyan la adopción de niños por parte de parejas del mismo sexo; en la Escuela B dos, y en la Escuela C sólo una. Dos informantes de la primera rechazan esa práctica en virtud de la discriminación de la que podrían ser objeto los niños. El resto lo hacen a partir de la idea de que una familia que no se compone de padre, madre e hijos no es natural, y tampoco deseable.

“Este... no pues también. Esto sí es como un tema horrible, o sea para mí, porque aunque ellos piensen así, como que al final no es normal. No es como que a favor de la persona, porque por ejemplo... porque al final hay algunos que adoptan, entonces los niños son súper afectados porque... por algo necesitas una mamá y un papá ¿no? y como que está mal esa forma de vivir.” (Escuela C, Entrevista 7a)

En ninguna de las entrevistas se profundiza en los motivos por los que una pareja del mismo sexo es un mal ejemplo; únicamente se refiere que es *incorrecto* porque un menor necesita de padre y madre. En ese sentido, podría pensarse que también los hogares marcados por el divorcio, uniparentales, o sin hijos, de alguna forma se perciben como indeseables. Esto es especialmente cierto para el primer caso.

En la Escuela A seis de los diez informantes están en contra del divorcio. Cinco de ellos argumentan que la elección de una pareja para unirse en matrimonio implica una gran responsabilidad. El otro alude a las consecuencias negativas que esto acarrea para los hijos, que suelen resentir la separación de los padres. Este argumento es citado también entre los alumnos de la Escuela B, para varones, aunque sólo tres manifiestan su oposición al divorcio. La práctica parece más o menos aceptada entre los jóvenes de este colegio, no porque sea deseable sino porque a veces se presenta como inevitable. Tres informantes argumentan que en algunas ocasiones permanecer unidos puede resultar más dañino que benéfico para los hijos. Por último, las estudiantes de la Escuela C parecen ser las más renuentes al divorcio, pues nueve de ellas se oponen a éste mediante cuatro argumentos: a) que la responsabilidad de elegir a la pareja es grande; b) que la separación de los padres daña a los hijos; c) que la mayor parte de los problemas tienen solución; y d) que el divorcio es válido sólo en casos extremos, tales como la infidelidad o el maltrato físico. Como se expondrá posteriormente, hay algunas informantes que justifican la primera como parte de la naturaleza masculina.

El tradicionalismo respecto de la composición del núcleo familiar es visible también para el caso de los hogares uniparentales y los matrimonios sin hijos. La primera categoría

no tiene un estigma social, excepto si se trata de madres solteras y jóvenes; empero, cuando se plantea como escenario los informantes tienden a favorecer ese esquema frente a la opción del aborto. De las tres escuelas en las que se hizo el trabajo de campo, esa alternativa aparece únicamente en el grupo de discusión de la escuela lasallista pero se le califica como última alternativa. Por su parte, los matrimonios sin hijos no son estigmatizados pero parecen poco comunes o poco deseables en el discurso de los estudiantes. Este punto se discutirá en el siguiente apartado.

1.4.3. Expectativas familiares. Los deseos de ser cónyuges y padres.

Con el objetivo de conocer los escenarios deseables asociados a la adultez, en las entrevistas individuales se incluyó una pregunta en la que los estudiantes habrían de responder cómo se imaginan alrededor de los 30 años. Es evidente que la mayor parte de ellos no ha alcanzado la madurez, y que por lo tanto esos planes pueden modificarse. Sin embargo, aquí se estipula que las expectativas de los adolescentes constituyen un reflejo de lo que consideran *correcto*.

En la Escuela A, lasallista, todos los entrevistados aseveran que les gustaría contraer matrimonio y tener hijos. La mayoría tienen una idea vaga al respecto, aunque un par narran sus expectativas vívidamente e incluyen detalles sobre su relación conyugal o el número y el sexo de los hijos que les gustaría tener. La estabilidad, el cariño y la confianza aparecen de manera explícita o implícita en el discurso de los diez informantes.

Los estudiantes de la Escuela B, afiliada al Opus Dei, presentan exactamente la misma tendencia. A todos les gustaría tener esposa y uno o más hijos, y tres aclaran que preferirán tener cuando menos un varón en virtud del vínculo entre padre e hijo. Esto último se explica con base en la imposibilidad de atender algunas necesidades de las niñas que la madre sí es capaz de comprender. Hay un solo caso en el que el deseo de convertirse en cónyuge y en padre se explica mediante la referencia explícita al voto sacerdotal:

“Entrevistadora: Y... bueno, ya me dio curiosidad, ¿por qué no te gustaría ser sacerdote?
Informante: Eh, no sé. No... no, no me gusta. O sea no, no siento algo como que me atrae, por así decirlo. O sea, me gustaría más casarme, tener mi propio trabajo, tener hijos, todo eso.” (Escuela B, Entrevista 3a)

La unión a la vida consagrada no aparece tampoco entre las entrevistadas de la Escuela C. De ellas, ocho se imaginan casadas y con hijos. Igual que en la escuela

lasallista, algunas piensan en el tema con muchos detalles sobre su vida conyugal y familiar. De las otras dos, ninguna está segura de querer casarse o ser madre y explican su posición a partir del argumento de que no es necesario para ser feliz. Una de ellas hace especial énfasis en sus dudas sobre tener hijos, y explica que siente temor ante la posibilidad de atravesar por un divorcio que los afecte tal y como ella ha sido afectada:

“Me da miedo. También me da miedo que tenga hijos y que tengan que sufrir, por mi matrimonio. Le tengo muchísimo miedo a eso. O sea, porque si ya me separo de mi esposo y todo, y si no tengo hijos pues ya... pero si hay gente involucrada, es horrible. No quisiera como ponerlos en esa preocupación. Pero obviamente sí, siempre he soñado con tener mis cuatro niñas, así puras niñas. O sea también, pero si no estoy segura pues... Y podría vivir... no típica sola con siete gatos, obviamente no, pero obviamente sí sola, con amigas, trabajando, sí, sí. Y si se da, qué padre, y si no pues también. O sea ya.”
(Escuela C, entrevista 8)

1.4.4. Observaciones preliminares en torno a la familia

Tomando como punto de partida la información obtenida en las entrevistas individuales, puede decirse que la familia ocupa un papel preponderante entre los estudiantes de escuelas católicas.

a) La familia no sólo se entiende como un espacio de pertenencia unido por la consanguinidad o por el amor, sino como uno en el que los padres orientan a sus hijos en la distinción entre *lo correcto* y *lo incorrecto*. En ese sentido los adultos constituyen un modelo a seguir.

b) La mayoría de los informantes piensa en la familia a través de su composición tradicional, conformada por padre, madre e hijos. Los núcleos familiares homoparentales, uniparentales, marcados por el divorcio o sin hijos no son deseables entre los adolescentes con los que se conversó individualmente.

c) El rechazo a las familias no tradicionales varía según su tipo, y la mayor oposición se presenta en torno a las homoparentales. Sólo ocho de los treinta entrevistados están a favor de la adopción por parte de parejas del mismo sexo. Entre los veintidós restantes, once consideran que un núcleo familiar de tales características es anormal, y doce aseveran que es un mal ejemplo para los menores de edad.⁶⁷

⁶⁷ En la Encuesta Nacional de Valores en Juventud se muestra que, entre los encuestados de la Ciudad de México que asisten a escuelas privadas, el 27.1% está muy de acuerdo y el 48% de acuerdo con el derecho de las parejas del mismo sexo a adoptar hijos (ENVAJ, 2012). Aunque los datos obtenidos en esta investigación no son generalizables ni estadísticamente significativas, resulta llamativo que la oposición a tal derecho se concentra sobre todo en las Escuelas B y C.

- d) Los hogares uniparentales no se estigmatizan a menos que se trate de madres solteras. Sin embargo, esta opción se considera *correcta* si se le compara con la alternativa de interrumpir el embarazo.
- e) Las familias con padres divorciados no están necesariamente estigmatizadas, pues cada vez son más frecuentes. No obstante, dieciocho de los entrevistados se pronuncian en contra de esta práctica.
- f) Los hogares sin hijos no son objeto de rechazo, pero sólo dos de los treinta estudiantes contemplan la posibilidad de no ser padres.

1.5. Roles de género

“En el cambio cultural en favor de la vida *las mujeres* tienen un campo de pensamiento y de acción singular y sin duda determinante: les corresponde ser promotoras de un «nuevo feminismo» que, sin caer en la tentación de seguir modelos «machistas», sepa reconocer y expresar el verdadero espíritu femenino en todas las manifestaciones de la convivencia ciudadana, trabajando por la superación de toda forma de discriminación, de violencia y de explotación.”
(Juan Pablo II, 1995b)

Como lo muestra la cita anterior, la jerarquía católica contemporánea exhorta a las mujeres a desempeñar un papel preponderante en el combate a la discriminación de la que ellas mismas han sido víctimas históricamente. Para ello se les invita además a expresar el “verdadero espíritu femenino” en todas las áreas de la convivencia cotidiana. Esto último puede pensarse como un reconocimiento a las aportaciones de la mujer en la esfera pública y no sólo en la privada, a la que solía limitarse.

El “nuevo feminismo” aparece incluso en los documentos oficiales de una de las instituciones en las que se ha realizado el trabajo de campo. Pero, ¿cómo se manifiesta en el discurso de los estudiantes? En las entrevistas no se han incluido preguntas directas sobre este punto, pero a través de la conversación es posible observar algunas posiciones respecto de los roles de género. En consonancia con Armando Díaz (2008), aquí entenderemos por rol “[...] un patrón de acción preestablecido por medio del cual las personas se inscriben en lo social. Es un papel social, un comportamiento delimitado desde el punto de vista normativo que responde a las demandas sociales y es asignado con base en una posición dada en el sistema social” (Díaz, 2008: 51).

Así, los roles de género implican la expectativa de que una persona posea atributos específicos según su sexo biológico, que a su vez influyen en sus conductas y en la construcción de sus relaciones sociales. A continuación se describen algunas ideas de los informantes en torno a ese tema.

1.5.1. Masculinidad y feminidad. La sabiduría de la naturaleza.

Se ha dicho ya que en buena parte de las entrevistas los adolescentes expresan que *Dios hizo a hombre y mujer para complementarse*.⁶⁸ De aquí se deriva que cada uno posee características particulares, que le permiten cumplir con una o con varias funciones específicamente asignadas tanto en la familia como en otros espacios.

En la Escuela A, lasallista, los informantes no refieren ninguna propiedad atribuible en esencia al sexo femenino y tampoco parecen tener una noción homogénea sobre lo que se espera de éste en la edad adulta. De hecho, aunque las cinco mujeres entrevistadas aseguran que les gustaría casarse y tener hijos esa expectativa no define sus planes de desarrollo personal y profesional: cuatro de ellas desean estudiar la licenciatura, y entre éstas, la mitad desean cursar dos carreras. Se mencionan física, diseño industrial, administración de empresas, derecho, y psicología. No parece haber ningún patrón o tendencia general entre esas opciones. Además, una de las entrevistadas declara que le gustaría obtener los títulos de maestría y de doctorado. La única joven que no se propone entrar a la universidad espera convertirse en futbolista profesional, y uno de los incentivos para inscribirse en la Escuela A fue precisamente la posibilidad de pertenecer al equipo.

Tres de las informantes revelan explícitamente que les gustaría contraer matrimonio después de haber cumplido con sus metas personales, entre las cuales se mencionan estudiar, viajar, y tener experiencia profesional. El caso más extremo es quizá el siguiente:

“Sí, tener familia, pero sí, como te digo, ya terminando todo. Porque así, por ejemplo la vida del fútbol, del deportista, es muy corta. A los 40 años ya acabaste. Ya quien juega a partir de 40 años o 37 ya es un vejestorio, ya, ya no tiene las mismas actitudes que tenía el joven. [...] Por ejemplo en mí, si yo fuera mamá sería más complicado porque...el deporte y la familia sería un choque muy, muy, muy fuerte [...]” (Escuela A, Entrevista 5)

Las entrevistadas no muestran ninguna idea generalizada respecto de los hombres, y en ningún caso señalan características atribuibles a éstos por el simple hecho de ser

⁶⁸ Esta idea suele usarse incluso como argumento para rechazar la unión entre parejas del mismo sexo o cuando menos su derecho a la adopción.

varones. Entre los alumnos consultados tampoco parece existir una noción homogénea sobre las funciones que habrían de desempeñar hombres o mujeres. Los cinco desean casarse y formar una familia, pero manifiestan también sus deseos de estudiar. A diferencia de las mujeres, entre ellos no hay ninguno que se proponga cursar dos licenciaturas u obtener un grado superior. Empero, todos quieren llegar a la universidad. Se mencionan matemáticas, química, administración de empresas y teatro. No parece haber una tendencia entre tales opciones.

Llama la atención que los adolescentes varones manifiestan un marcado interés por el cuidado de los hijos. Es probable que ello se deba a las conductas observadas en su entorno familiar. En ese sentido cabe mencionar dos casos particulares:

a) Uno de los entrevistados declara que sus dos padres trabajan, y que últimamente se han enfrentado a dificultades tanto económicas como emocionales. Ante esta situación, quien se encarga del hogar no es su madre, sino su padre:

“Dijo <¡qué onda!>, que <échame una mano con los hijos>, <“¡ay no!, ¡que yo no! ¡que yo no tengo dinero, y que la cosa!> Y pus eso no... se me hizo injusto, porque somos sus hijos. Y entonces no nos quiso apoyar en eso, tons mi papá tuvo que hacer lo posible para alimentarnos... tonces comíamos... pus no cosas de sobra, compraba cosas pero ya no lo... como comíamos antes. Comí, comimos tortas y en lo que sacaba su tarjeta, ya que se la saca, la sacaron, la sacó... ya pudo hacernos de comer bien. Tonces pus no le pesa... pus por lo que vi a mi mamá le pesó darnos de comer un... un rato, nada más cuatro días, porque mi papá obvio iba a sacar su tarjeta, o sea, para comprarnos este... alimento, ropa, y llevarnos a divertirnos un rato. Y como mi mamá está... trabaja de mañana, como de las 11 de la mañana hasta bien noche entre semana, pus ahí el que se hace cargo de nosotros es mi papá. Entonces... ¿qué iba a decir? se me olvidó... Pus mi papá se hace cargo de nosotros. Nos cuida, y como le robaron su cartera pus lo único que podía era pus ver qué hacer ¿no?” (Escuela A, Entrevista 6a)

b) El otro caso es el de un estudiante cuyos padres laboran, y que siente un profundo gusto al cuidar de sus hermanos menores. El sujeto indica que le gustaría repetir esa experiencia con sus propios hijos, e incluso profundizarla:

“No sí, sí me gustaría tener hijos y cuidarlos, ver por ellos. Por ejemplo ahorita con mis hermanitos sí me gusta mucho ver como... los cuido y todo, pero o sea, son mis hermanos, no puedo hacer como que gran cosa ¿no? Digo, ya cuando tenga mis hijos pues sí, voy a hacer todo lo que pueda ¿no? por cuidarlos y por todo eso.” (Escuela A, Entrevista 3)

Ambos testimonios dan cuenta de una división de labores que no necesariamente corresponde con la tradicional, en la que el cuidado de la familia incumbía sobre todo a la mujer mientras que el hombre se asumía como proveedor.

En los colegios afiliados al Opus Dei tampoco existe una referencia explícita a los roles que habrían de desempeñar hombres y mujeres. Sin embargo, los discursos de los estudiantes en las entrevistas individuales dan algunas pistas al respecto. En la Escuela B, exclusiva para varones, todos los entrevistados quieren estudiar una carrera profesional y uno de ellos aspira a obtener un título de doctorado. Se mencionan las ingenierías (sin especificar cuáles), el derecho, y la música. Siete de los entrevistados se inclinan por una de las dos primeras opciones, dos no saben qué estudiar, y uno se inclina por la producción musical.

Los diez informantes desean casarse y tener hijos. Aunque manifiestan su interés por cuidarlos, se distinguen de los de la escuela lasallista por dos motivos: a) porque se imaginan a sí mismos como trabajadores exitosos, que se ocupan de sus hijos cuando llegan a casa; y b) porque en caso de tenerlas en el futuro, varios de ellos se declaran incompetentes para cuidar de sus hijas. Esta labor corresponde a la madre:

“Emmm... alegres. Este... pues mis hermanos y yo también nos llevamos muy pesado, ¿no? Entonces... sí me gustaría que sean como... así deportistas como yo, este... eeeh, más que nada que sean felices ¿no? ... y... si tengo hijas yo creo que... este, también me gustaría que sea alegre, que... que, o sea, que la mamá la forme bien ¿no? Porque de eso yo no sé mucho, y... y ya ¿no? Que sean felices, que, con lo que hagan, que sean deportistas... ummm que sean buenos, inteligentes en lo que quieran... Y ya.”
(Escuela B, Entrevista 3)

Sobre esto último puede decirse que los alumnos de la Escuela B construyen una idea de masculinidad basada sobre todo en la fuerza, y en la que la habilidad para el deporte constituye un punto fundamental. De los diez informantes, dos no hacen ninguna referencia al respecto; uno declara que solía ser objeto de burlas en otros ciclos escolares por su estatura y porque no tenía un cuerpo atlético; siete afirman que les gustaría tener hijos varones, con una buena formación en valores y que además sean deportistas:

“Informante: Sí. Un niño.

Entrevistadora: ¿Por?

I: [Sonríe] Para que lo meta a jugar básquet.

E: [Risas] ¿Y si sale niña?

I: No, pues ya ni modo [Risas]

E: [Risas] ¿Ya ni modo? [Pausa] Bueno, pero ¿cómo te gustaría que fueran? Si fueran, si fueran niños...

I: [Sonríe] Machitos.

E: ¿Eh?

I: Machitos.

E: ¿Cómo *machitos*?

I: Pus o sea, no podría obligarlos a hacer cosas que no quieran, pero me gustaría que jugaran básquet, que fueran altos y así. Ese tipo de cosas.

E: ¿Y si te salen niñas?

I: [Sonríe] No, pues ya ahí lo que quieran ellas.” (Escuela B, Entrevista 1a)

Sólo un estudiante refiere la feminidad como una característica esencial de las mujeres, y aunque no profundiza al respecto la vincula con la dulzura y con el cariño. El resto no indica ningún atributo propio de las féminas; pero nombran algunos que se consideran deseables. Ese punto se expondrá en la tercera sección de este apartado.

Por su parte, las alumnas de la Escuela C, exclusiva para mujeres, parecen coincidir más con sus coetáneos de la Escuela B que con los de la A. Todas desean obtener un título de licenciatura, y una desea estudiar un doctorado. Se mencionan administración de empresas, psicología, literatura y medicina. Ocho de ellas se inclinan por las primeras opciones, y el motivo para hacerlo es que les permitiría hacer compatible su desarrollo profesional con el familiar. Por ese mismo motivo algunas se proponen tener una empresa propia o un consultorio en casa. Esta noción parece más o menos generalizada entre los estudiantes que asisten a colegios opus deístas, y coincide con el supuesto de que la mujer se enarbola como el pilar de la vida familiar porque a ella corresponde formar a sus hijos en los valores.

De las diez informantes, ocho desean casarse y tener hijos. Una de ellas menciona que le gustaría tener tanto varones como mujeres, y que estas últimas fueran femeninas. A pesar de las preguntas de la investigadora no se obtiene una definición clara de lo que eso significa. Sin embargo, en su discurso parece vincularse con la dulzura, con la obediencia y con la pasividad:

“O sea que no sea como, como... como que se sepa cómo comportar con niños, no como que se lleve y se, <ay, ¡ya quítate!>, y se pegue y cosas así, como que, ya sabes... pues eso, que se sepa más cómo comportar con los niños, que sea como una niña. O sea que no fume, no tome, que eso pues obviamente yo puedo hacer cosas para que no lo haga, pero si le gusta fumar pues ¿ya qué hago? Pero como mínimo en... el tiempo, como previo, evitarlo, ¿no?” (Escuela C, Entrevista 6a)

Además de esta, sólo otra informante cita una conducta que atribuye al género femenino y que corresponde a la coquetería. Según sus propias palabras, le gusta estar en una escuela exclusiva para mujeres porque de lo contrario sus compañeras se distraerían, y porque no podrían construir los mismos lazos de confianza. La mayor parte de las entrevistadas concuerda con esta interpretación. Sólo hay dos casos atípicos: a) uno es de una alumna que cursó la primaria en una escuela mixta y laica; y b) el otro es

de alguien que ha estudiado en la institución toda su vida, pero que considera que los conflictos causados por chismes se deben precisamente al carácter diferenciado de la escuela. En general las estudiantes de esta institución no mencionan ninguna característica propia o exclusiva de los hombres, aunque algunas pueden inferirse a través de las expectativas sobre su futura pareja. La única informante que refiere una conducta atribuible a la masculinidad lo hace en relación con la infidelidad. Hablaremos de esto en el siguiente apartado.

1.5.2. Autonomía personal. La independencia de hombres y de mujeres.

Los alumnos de las escuelas católicas en las que se ha hecho el trabajo de campo no afirman abiertamente que exista una distinción entre hombres y mujeres en términos de autonomía. No obstante, buena parte de ellos suele distinguir entre ellos en varias situaciones. Este discurso se observa únicamente en las Escuelas B y C, afiliadas al Opus Dei. En la primera, cuya oferta se restringe a estudiantes varones, se explica que les gustaría que los hijos fueran altos, fuertes, deportistas, estudiosos, inteligentes y buenas personas. Las descripciones son prácticamente nulas para el caso de las hijas, sobre las que se mencionan únicamente la bondad y la alegría como características deseables. Este tipo de distinciones parecen operar también mientras se habla sobre la forma de corregir los comportamientos de los menores. Por ejemplo, uno de ellos apunta que las niñas suelen beber más alcohol que los hombres, y también verse peor. Otro señala que el uso de tatuajes y piercings es aún menos deseable entre mujeres que entre hombres, aunque no sabe explicar por qué: “Ummm... tampoco. O sea un tatuaje se ve peor en una niña que en un niño. No sé por qué pero... este, tampoco. Igual como al niño, no la dejaría.” (Escuela B, Entrevista 3a)

La percepción de que *la buena conducta* es más importante entre las mujeres parece presente también entre las alumnas de la Escuela C. El caso más extremo es el de una informante que se expresa con desprecio sobre sus compañeras que fuman, beben alcohol, o de alguna manera no encajan con los patrones de comportamiento *correctos* desde su perspectiva. Así, por ejemplo, opina que son fácilmente influenciables y que para llamar la atención del sexo opuesto tienden a hacer “cosas no muy bonitas” tales como

maquillarse, practicar el *twerking*⁶⁹, dejarse besar, o enamorarse rápidamente. No hay ninguna referencia a actitudes equivalentes entre los hombres.

Los enamoramientos fugaces aparecen varias veces en el trabajo de campo, y la premisa de que el proceso de selección de pareja está controlado sobre todo por los hombres está suficientemente extendida entre las informantes de la Escuela C. En el grupo de discusión, cuatro de ellas exponen que les desagrada que los varones tiendan a ser *players*; es decir, que jueguen con los sentimientos de las mujeres. Adicionalmente, en dos entrevistas individuales se declara que se trata de una actitud masculina, a la que las mujeres de alguna forma tendrían que ajustarse:

“O sea pero si a mí me llegara a pasar yo creo que perdonaría a la persona porque... si o sea, ya me casé con ella, en las buenas y en las malas, pus ya. Si me lo, si me lo puso (el cuerno) antes de casarme pus trato de no llegar al matrimonio, pero si no ya ni modo. Porque o sea ya, es la persona que escogiste y ya. Te aguantas, ni modo.”
(Escuela C, Entrevista 10)

En este punto cabe recordar que nueve de las diez informantes se oponen al divorcio, concebido como una ruptura del seno familiar. El argumento subyacente es que los conflictos entre esposos deberían ignorarse, toda vez que la esposa y madre ha de velar por el bienestar de sus hijos. Además, la elección de una pareja para contraer matrimonio es una decisión importante y por lo tanto sus consecuencias han de afrontarse. Aparte de la información obtenida a través de las entrevistas individuales, en los grupos de discusión se observa un fenómeno interesante. Cuando se plantea un escenario en el que una adolescente está embarazada, los participantes de la escuela lasallista mencionan la importancia del apoyo familiar pero discuten sobre las mejores opciones a partir de sus intereses. Aparece incluso la alternativa de abortar, aunque se le reconoce como la menos deseable.

El panorama en las escuelas afiliadas al Opus Dei es distinto, pues en ambas el debate se concentra en los padres y no en la adolescente. Es posible que la autoridad de los adultos pese también entre los hombres, y que el desarrollo del diálogo se explique más por la jerarquía entre padres e hijos que por el hecho de que se trata de una mujer. Empero, cabe reflexionar al respecto porque en ambos grupos aparece la posibilidad de que el futuro padre no quiera hacerse responsable del bebé. Para la embarazada esa

⁶⁹ El *twerking* o *perreo* es un tipo de baile en el que se imitan algunos movimientos sexuales.

alternativa no parece posible; únicamente se hace referencia al apoyo de sus padres para criarlo.

1.5.3. Expectativas de pareja. Lo deseable entre hombres y mujeres.

Un tercer punto a explorar corresponde a las expectativas de los estudiantes sobre sus futuras parejas. La totalidad de los entrevistados se declaró heterosexual; en ese sentido, las perspectivas sobre lo deseable en un cónyuge pueden equipararse con lo que se considera *correcto* para hombres y mujeres.

En la Escuela A, de La Salle, los atributos personales deseables para los hombres incluyen la honradez, la inteligencia, la estabilidad, el cariño, y la sencillez. Las más mencionadas son sin duda el respeto, la comprensión y la responsabilidad. Algunas expectativas sobre las mujeres son similares, pero la mayoría apelan a un aspecto emocional. Entre ellas se mencionan las convicciones morales, la capacidad de comunicación, la belleza y los buenos sentimientos. La alegría es el elemento más recurrente entre los entrevistados, y llama la atención uno que declara que no sabe cómo le gustaría que fuera su esposa pero confía en que Dios le enviará a la correcta.

En la Escuela B, opus deísta y masculina, los informantes sugieren atributos tales como la belleza, la feminidad, la alegría, la formación en valores, la bondad, la lealtad, y el respeto. Se menciona también la conciencia sobre lo que significa el matrimonio, y sólo un estudiante menciona la inteligencia. La característica más recurrente es la responsabilidad en el cuidado de los hijos:

“Informante: Obviamente guapa, obviamente. Este, me gustaría alta, pero a veces no encontramos eso. Este... eh... inteligente, y eso... trabajadora no sé. Me gustaría más como... si tenemos hijos que fuera ama de casa. O sea, que no los tuviera que llevar a una guardería o así... pero... sí.

Entrevistadora: Ya... ¿y por qué te gustaría que fuera mejor ama de casa?

I: Eeeh... o sea, me gustaría, me gustaría que tuviera... sus estudios y todo. O sea que trabajara antes, pero ya que tuviéramos un hijo como que ella lo cuide. O sea, como que no lo deje en manos de otras personas.” (Escuela B, Entrevista 3a)

Entre las estudiantes de la Escuela C, exclusivamente femenina, los atributos más mencionados sobre lo que se espera de los varones son el respeto y la confianza. Además se refieren el cariño, la compañía, el trabajo constante y la priorización de la familia. Sólo una informante menciona la inteligencia.

1.5.4 Observaciones preliminares en torno a los roles de género

La prefiguración de las características propias de cada sexo y de las actividades que de ellas derivan se revela de forma distinta en el discurso de los estudiantes que asisten a la escuela lasallista y los que lo hacen a colegios opus deístas. En términos generales puede decirse que la totalidad de los informantes tiende a referirse a las mujeres sobre todo a partir de habilidades emocionales tales como la alegría, el cariño y la confianza. Sin embargo, existen algunas distinciones importantes:

a) En la escuela de La Salle no parece haber ninguna tendencia respecto de lo que las mujeres deberían hacer durante la edad adulta; ninguna de las entrevistadas subordina su desarrollo profesional a las responsabilidades conyugales o familiares, y tampoco se observan patrones en el tipo de carrera que desean cursar. De hecho, las informantes tienen mayores expectativas académicas que los varones. Tampoco hay una noción tradicionalista sobre la división de las actividades en el hogar; en ese sentido, los estudiantes entrevistados muestran interés por el apoyo, la cooperación, y la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos. Estos parámetros se manifiestan de manera distinta en las escuelas afiliadas al Opus Dei; en ambas la imagen de la mujer suele ligarse con la tranquilidad, la pasividad y el cariño, mientras que la del hombre se asocia con la fuerza, la estabilidad laboral y las habilidades deportivas. Además, aunque el desarrollo profesional constituye un punto importante en el discurso de los alumnos la realización femenina aparece vinculada sobre todo con la vida familiar.

b) La igualdad de hombres y mujeres en términos de autonomía puede apreciarse en el discurso de los estudiantes entrevistados en la Escuela A, de tipo lasallista, en la que se hace una referencia continua a las metas personales de las mujeres. Esto es apreciable también en el grupo de discusión, en el que se discuten las mejores opciones para solucionar el caso de una adolescente embarazada en función de sus propios intereses. En las Escuelas B y C esta dinámica se suscita de diferente forma, puesto que los participantes debaten a partir del punto de vista de los padres y no de la adolescente en cuestión. Además, aparece la posibilidad de que el padre no quiera hacerse responsable del bebé pero no ocurre así para el caso de la madre. En cuanto a las entrevistas individuales, varios de los informantes revelan que hay comportamientos *incorrectos* que se consideran más graves si se llevan a cabo por una mujer que por un hombre. Entre

ellos se encuentran el consumo de tabaco y de alcohol, así como el uso de tatuajes considerados *escandalosos*. Por último en la escuela exclusivamente femenina parece prevalecer la idea de que el proceso de selección de pareja está controlado más por el hombre que por la mujer, y que una vez que se ha concretado el matrimonio ésta debe aceptar los posibles conflictos con su marido a menos que padezca de maltrato físico.

c) Se ha dicho ya que la mayor parte de los entrevistados espera casarse y tener hijos. Sin embargo, lo que se espera del cónyuge varía también entre hombres y mujeres. En las tres escuelas católicas en las que se ha realizado el trabajo de campo se mencionan la confianza y el respeto como expectativas generales, pero suele asociarse a las mujeres con aspectos tales como la alegría, la bondad y el cariño. Además, en el colegio exclusivo para varones el atributo más recurrente es la responsabilidad en el cuidado de los hijos.

1.6. Entidades trascendentes

“Como el Salmista también nosotros, en la *oración cotidiana*, individual y comunitaria, alabamos y bendecimos a Dios nuestro Padre, que nos ha tejido en el seno materno y nos ha visto y amado cuando todavía éramos informes.” (Juan Pablo II, 1995)

La religión católica se funda en la creencia en una entidad trascendente, omnipotente y omnipresente, a la que se atribuye la creación de todo cuanto existe en el universo. A este dogma se agrega otro, según el cual Dios se manifiesta a través de tres formas: el Padre, el Hijo, y el Espíritu Santo. En este estudio las creencias de los adolescentes en torno a Dios y los rituales para honrarlo se exploraron a través de las entrevistas individuales.

1.6.1. Creencia en entidades trascendentes. Dios todopoderoso.

El carácter confesional de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo analizado en este capítulo hace evidente que la totalidad de los participantes cree en la existencia de Dios. Esa creencia no parece cuestionarse por ninguno de los entrevistados, puesto que constituye un dogma de fe. Además, las características de esa divinidad y las formas en las que se expresa no están sujetas a interpretaciones sino que se basan en el credo que difunde la Iglesia Católica. Todos los estudiantes con los que se conversó señalan que también su familia es católica. Únicamente una alumna de la Escuela C, exclusivamente femenina y afiliada al Opus Dei, declara que su padre no suele manifestar

su religiosidad con frecuencia. A raíz de un divorcio ella vive con su madre, que muestra fervientemente su fe y le ha inculcado ese mismo hábito.

1.6.2. Incidencia en el orden terreno. Dios en la Tierra.

Es indiscutible que Dios se ubica por encima de todo lo humano desde la perspectiva de los informantes. Pero el hecho de que la totalidad de ellos crea en la existencia de un ser supremo no significa que le atribuyan la misma importancia para comprender lo que ocurre en el orden terreno.

Entre los estudiantes de la Escuela A, de tipo lasallista, cuatro se refieren a Dios para explicar acontecimientos significativos de su vida personal. Esto es especialmente cierto entre quienes han experimentado problemas familiares o de salud. El caso más interesante es el de una adolescente que aprecia un cambio en su vida a raíz de la profundización de su fe:

“No sé, todos los días yo creo, porque sí, sí he... sí he notado cambios. Me empecé a acercarme a Dios hace como... como en 6°, yo creo, y sí me... sí me ha funcionado. O sea, yo siento que sí me ha funcionado. Y pues me gusta saber que hay alguien allá arriba que me puede ayudar en cualquier cosa ¿no? [...] Y yo digo que, a mí sí me... me ha funcionado muchísimo, me gusta. O sea, cualquier situación que estoy en peligro, no sé, o sea, gracias a Dios a mi familia no le ha pasado nada, desde que empezamos toda la familia a como... o sea sí iba a misa antes, pero muy poco, y a partir de estos cuatro años pues sí se han visto resultados. Nunca nos ha pasado nada... no, no hemos tenido como un bajón, nadie se ha enfermado ni nada... entonces yo creo que sí.”

(Escuela A, Entrevista 1a)

Esta tendencia se presenta también entre los jóvenes que asisten a la Escuela B, opus deísta y exclusivamente masculina. Aquí sólo tres jóvenes mencionan a Dios mientras refieren su propia vida, haciendo alusión a problemáticas que han resuelto con Su ayuda a través de la oración. Sin embargo, y como se ha citado en otras secciones, buena parte de los informantes se refiere a la divinidad para justificar sus posiciones respecto de aspectos tales como la vida, la sexualidad, el matrimonio o la familia.

Por último, la mayoría de las alumnas de la Escuela C se refieren a Dios tangencialmente cuando abordan los temas discutidos en apartados previos. Además, tres de ellas afirman que se sienten protegidas por Él y que se encomiendan a Su voluntad cuando enfrentan situaciones difíciles o de peligro. Una más agradece a Dios por permitirle a su familia resolver una de esas situaciones:

“Informante: Es que no es tanto mi problema, es de familia. O sea, que mi hermana la grande, o sea, como que se embarazó sin casarse. Porque ver a mis papás así como muy deprimidos sí me afectó, pero sí aprendí de eso, y mis papás... o sea como que nunca estuvieron de mala gana. O sea como que sí supieron seguir adelante y pues yo también. Porque pues fue como mi ejemplo. [...] Entonces digo como que también *gracias* por tener esta familia que siguió adelante, y en cambio no la corrieron a mi hermana o algo así.

Entrevistadora: Aha, claro... ¿y para solucionar eso, a qué se lo atribuyes?

I: Yo creo que seguir adelante se lo atribuimos muchísimo a Dios, que nos haya dado las fuerzas, sobre todo a mis papás y a mi hermana.” (Escuela C, Entrevista 1a)

La declaración anterior es ilustrativa porque permite vincular varias de las dimensiones analíticas expuestas en este capítulo. Aunque más adelante afirma que admira la decisión de su hermana sobre la crianza de su hija, la estudiante percibe como un problema el hecho de que haya tenido relaciones sexuales previas al matrimonio, y que por lo tanto su núcleo familiar no tenga una composición tradicional. Además, la situación no se concibe como individual sino como colectiva, pues compete a los padres y a la familia en general. Por último, la solidaridad para enfrentar la situación no se atribuye enteramente a los miembros de la familia sino a la ayuda de Dios.

1.6.3. Prácticas rituales. Alabando al Señor.

Otro aspecto relevante para comprender esta dimensión corresponde a las prácticas rituales de los entrevistados; es decir, a las acciones a través de las cuales establecen una conexión con Dios en su vida cotidiana. Por el carácter confesional de las instituciones analizadas en este capítulo, los informantes rezan todos los días al inicio de cada clase. Sin embargo, dejando de lado ese hecho sus hábitos difieren.

Los estudiantes de la Escuela A, lasallista, parecen los menos comprometidos con los rituales establecidos por las autoridades eclesiásticas. De ellos, cuatro afirman que rezan todas las noches y seis que lo hacen a veces. Según declaran estos últimos, la práctica se vuelve más relevante cuando se encuentran en momentos de necesidad.

En la misma escuela, una estudiante afirma que asiste a misa todos los domingos; cuatro lo hacen a veces; otros cuatro van sólo en ciertas ocasiones; y uno declara que no asiste nunca. En todos los casos se trata de decisiones que no necesariamente recaen sobre ellos sino sobre sus padres. La mayoría justifica su falta a la liturgia a partir de las exigencias de las responsabilidades diarias y del poco tiempo para asistir a la Iglesia. Solamente uno acepta abiertamente que no se siente cómodo:

“Pus este... pus depende de que si vamos... si vamos al paseo ciclista, a veces vamos a misa. Y así, luego nos da flojera. Bueno, en especial a mí. [...] Pus porque luego me aburren... me aburre la misa y me empiezo a dormir, y es donde no me gusta”
(Escuela A, Entrevista 6a)

El panorama es distinto entre los entrevistados que asisten a colegios del Opus Dei. En la Escuela B, para varones, seis dicen rezar todos los días con independencia de la práctica que se impulsa en el espacio escolar y cuatro confiesan que sólo lo hacen a veces. Además, cinco asisten a misa todos los domingos; uno lo hace sólo en ocasiones especiales, y el resto lo hace a veces. Igual que en el caso anterior, aquí los adolescentes justifican sus acciones a partir de los hábitos familiares. En ese tenor, la mitad de las familias manifiesta su compromiso con este deber cristiano. Esto último es aún más marcado entre quienes pertenecen a la Escuela C, para mujeres. De las diez entrevistadas, tres asisten a misa a veces y las otras siete lo hacen todos los domingos. El caso más extremo es el de una que parece avergonzarse de no ir todos los días: “O sea no diario, pero sí. Haz de cuenta que estoy en mi casa y mi mamá es de ir, y luego ya.” (Escuela C, Entrevista 8a) Una vez más, los hábitos familiares se colocan por encima de la elección exclusivamente personal. En este colegio sólo dos informantes afirman que rezan a veces, y el resto lo hace varias veces durante el día. A diferencia las otras escuelas, aquí no sólo se pide por personas cercanas sino incluso por desconocidos:

“O sea, a veces cuando me acuerdo, y a veces le agradezco a Dios y todas las noches rezo. Y bueno, cuando es como <ay, reza por no sé quién>, o sea en la noche, rezo por las personas que tienen SIDA, por esto, por la persona que está en el hospital, cosas así. Pero sí, en la noche siempre rezo.” (Escuela C, Entrevista 6a)

1.6.4. Observaciones preliminares en torno a las entidades trascendentes

Por la naturaleza de las instituciones en las que se ha realizado el trabajo de campo, los treinta estudiantes con los que se conversó individualmente creen en una entidad trascendente a la que denominan Dios. Todos ellos afirman que éste es omnipresente y omnipotente, por lo que puede incidir en el orden terrenal. Esa convicción se expresa en el discurso de los informantes cuando revelan que suelen rezar sobre todo cuando se enfrentan a un problema, y especialmente cuando éste escapa de su control. Tal es el caso de las dificultades familiares y de salud, temas recurrentes entre los informantes de las tres escuelas.

Por su parte, las prácticas rituales varían entre colegios y también entre estudiantes:

a) En las tres instituciones se reza antes de iniciar las clases. No obstante, fuera de la escuela este hábito parece mucho más arraigado entre las alumnas de la escuela opus deísta femenina que en las otras dos. Esto se explica en buena medida por la influencia de la familia, pues algunas informantes expresan que suelen rezar en compañía de su madre o de algún otro familiar.

b) Al igual que en el caso anterior, la asistencia a misa parece explicarse a partir de los hábitos en el hogar. Los estudiantes de la escuela lasallista son quienes menos asisten a esta celebración cada domingo, en virtud de las ocupaciones y compromisos familiares o de sus obligaciones académicas.

2. Algunas precisiones sobre las posiciones morales de los estudiantes

El material que se obtuvo mediante el trabajo de campo da cuenta de las opiniones de los informantes en torno a las seis dimensiones propuestas en el capítulo 2: a) vida; b) cuerpo; c) sexualidad; d) familia; e) roles de género; y f) entidades trascendentes.

Como puede advertirse, existen importantes diferencias en las respuestas de los adolescentes en función del tipo de colegio al que asisten. Puesto que hasta ahora se han descrito sólo los de modelo confesional, esto significa que la distinción laico – católico es insuficiente para retratar la complejidad de las comunidades educativas. En otras palabras, aún entre las escuelas de inspiración católica hay una heterogeneidad significativa, y palpable en el discurso moral de los estudiantes.

Vale la pena recordar que el objetivo en esta tesis no consiste en clasificar las posiciones de los sujetos en términos de conservadurismo o progresismo ni de religiosidad o ateísmo, sino de integralismo o secularidad. Esto significa que el énfasis analítico no está propiamente en la manifestación de los adolescentes a favor o en contra de ciertas prácticas sino en los argumentos que usan para sostenerla.

Las tres escuelas referidas en este capítulo tienen un modelo educativo que apuesta por el integralismo; es decir, por la supremacía de la moral católica por encima de las otras y por la congruencia con esa moral en todas las esferas sociales. No obstante, es visible que ese discurso permea en mucho mayor medida a los educandos de los colegios opus deístas que a los del lasallista, quienes ostentan un esquema de valores más próximo a la secularidad.

El siguiente capítulo tiene como propósito retratar el caso de las escuelas laicas que han participado en el estudio. Igual que aquí, se procura rescatar tanto las posiciones del alumnado como sus recursos argumentativos.

Capítulo 4.
Como lo dicta la ley.
Discursos morales entre estudiantes de escuelas laicas

En el capítulo anterior se han expuesto los discursos morales de un conjunto de estudiantes de tercer grado de secundaria que asisten a escuelas católicas. Para ello se han explorado seis dimensiones analíticas: a) vida; b) cuerpo; c) sexualidad; d) familia; e) roles de género; y f) entidades trascendentes. El propósito en este consiste en replicar el ejercicio para el caso de los adolescentes que se desarrollan en escuelas laicas, procurando enfatizar los argumentos a partir de los cuales justifican sus posiciones.

Debe subrayarse que, al igual que el que le antecede, este capítulo aporta información para responder a la primera pregunta de investigación que guía este estudio: ¿qué similitudes y qué diferencias hay entre las posiciones morales de los estudiantes que se forman en escuelas católicas y los que lo hacen en laicas?

Puesto que las escuelas laicas en las que se realizó el trabajo de campo mantienen importantes diferencias entre sí en virtud de su historia, su ideario y su estructura organizacional, aquí se establece una comparación entre ellas para cada una de las dimensiones antes referidas.

1. Los estudiantes

1.1. Vida

“Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.”

(Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 3)

El valor de la vida constituye una prioridad entre todos los entrevistados. Sin embargo, las condiciones en las que ésta se desarrolla o se pone en peligro pueden modificar las percepciones de los sujetos con respecto al modo en el que habría de apreciarse. Para explorar las opiniones de los estudiantes que participaron en este estudio se han formulado preguntas que reflejan esa distinción analítica, y que dan origen a las siguientes secciones.

1.1.1. Pena de muerte. El castigo y la vida de los criminales.

La mayor parte de los informantes se pronuncia en contra de la pena de muerte, por considerar que se trata de un castigo que no contribuye en la solución de los problemas que aquejan a la sociedad y que ni siquiera restituye los daños infligidos a las víctimas.

De los 19 adolescentes con los que se conversó individualmente sólo tres se pronuncian a favor de la pena capital. Todos ellos pertenecen a la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Los argumentos son dos: a) que es una forma de asegurar el bienestar social; y b) que no existen posibilidades de mejora para los criminales que se han hecho acreedores a este tipo de castigo.

“Sobre todo también... bueno no, no me gusta mucho hablar de este, de este tipo de cosas porque también yo literalmente le temo a los delincuentes, pero sí yo creo que eso de la pena de muerte también debería de ser, si no este, eh, debería de ser puesto, este, pero por lo que te acabo de decir ¿no? Es porque es un peligro, para la sociedad.”
(Escuela E, entrevista 10)

Entre los demás adolescentes hay tres que no logran decidir su posición respecto de la pena de muerte, y que declaran que no se habían detenido a pensar en el problema con suficiente detenimiento. En todos los casos existe una profunda tensión entre el respeto a la vida del individuo y la seguridad colectiva, bajo el supuesto de que el condenado de alguna manera constituye una amenaza para las personas que le rodean. Uno de estos informantes asiste a la Escuela E y dos a la D, republicana y liberal.

Los jóvenes que rechazan la pena de muerte lo hacen básicamente a través de cuatro argumentos: a) que toda persona tiene posibilidad de reivindicarse moralmente; b) que castigar a un asesino tomando su vida constituye una incongruencia moral; c) que no se debe jugar con la vida y la muerte; y d) que el sistema judicial en México está permeado por la corrupción. La primera justificación es la más recurrente entre los informantes que mantienen esta posición, aunque suele combinarse con la segunda y la tercera en el sentido de que ningún individuo, actuando por sí mismo o como representante de una institución, debería quitarle la vida a otro.

“Yo opino incluso si... si sabemos claramente que es una persona que lo hizo, no debería de ser pena de muerte, porque lo único que venimos aquí es vivir y la vida no se puede castigar; incluso si es tras la rejas a mí me parece mejor idea una cadena perpetua a una pena de muerte, porque puedes seguir viviendo y esas personas incluso si han hecho cosas realmente malas, ah, y le hayan quitado la vida a otra persona, creo que todavía tienen el perdón para seguir viviendo, porque todavía tienen experiencias y aprender a arrepentirse de lo que hicieron.” (Escuela E, Entrevista 9a)

El último argumento parece una preocupación latente en buena parte de los informantes. Algunos expresan que están en contra de ese castigo porque no confían en la impartición de justicia en este país, y porque por lo tanto podría asesinarse a cientos de inocentes.

“Ummm... bueno es que, en el sistema de aquí en el país, de castigar a una persona con pena de muerte realmente no es... no es seguro, porque qué tal si acusamos a alguien que... que según esto secuestró al alguien, y realmente esta persona es inocente y le damos pena de muerte.” (Escuela E, Entrevista 9)

Cuando se plantea un escenario en el que el sistema judicial no es corrupto todos mantienen su posición; empero, resulta llamativo que su primera reacción se relacione con las condiciones de la sociedad en la que se desenvuelven y no con un esquema valorativo específico. Este punto constituye una importante diferencia respecto de los alumnos de las escuelas analizadas en el capítulo anterior de esta tesis.

1.1.2. Eutanasia. La piedad y la vida de los enfermos terminales.

La polémica en torno a la muerte asistida se abordó exclusivamente a través de los grupos de discusión. Esta maniobra permitió conocer las posiciones de los participantes de forma individual, pero además identificar los puntos de acuerdo y de desacuerdo entre ellos.

Para explorar el tema se planteó una situación imaginaria. Se trataba de una anciana con una enfermedad que se prolongó varios años, y que ahora se encontraba en condición terminal. Aunque la dinámica de discusión adquirió tonos particulares dependiendo de la institución escolar, la opción de terminar con su vida para procurar que sufriera lo menos posible apareció de inmediato en ambas.

En la escuela D, republicana y liberal, una estudiante afirma que es mejor dejar que la mujer muera, pues no vale la pena que continúe sufriendo. No hay nadie que se oponga a esa apreciación. De hecho, el debate no gira en torno a la pertinencia de la eutanasia sino a la forma más conveniente de practicarla:

Participante 2: O sea yo creo que si su enfermedad ya está muy avanzada e incurable, yo creo que no vale la pena verla sufrir conectándola a un aparato donde ni siquiera puede hacer nada ¿no? mejor ya la desconectamos.

P 1: Ahora sí depende como dice M. Si la desconectas y va a empezar a ahogarse, o a convulsionarse, o lo que sea, sería pues mejor dejarla y que muera... no sé, ahí.

P 2: No, que le metan un suero por alguna parte para que se quede dormida y ya.

P 1: Ah sí, como en *Cosas del destino*.

P 6: Pero es que ya está dormida, cuando uno está en coma...

P 2: No, es que no está en coma. Tiene cáncer y necesita como...

P 4: A ver...

P 2: Está... está como en el tope total.
P 6: ¡Aaaaaaaah!
P 4: Está como Mandela en sus últimos días.
P 6: No, no, sí. Entonces un suerito y que se duerma.
P 2: Un suero y que se duerma.
P 5: No, yo preferiría desconectarla.
P 7: Yo también, que la desconecten.
P 2: En parte hay que gastar tiempo ¿no? ella no puede hacer nada, no distingue nada
P 7: Creo que ella estaba sufriendo más en ese momento, porque ve que su familia se preocupa por ella, o sea, y ve que ya no puede hacer varias cosas.
P 2: Ella no puede hacer, o sea, que su familia... yo creo ya es tal desesperación, o sea por dentro, que no puede, o sea, porque ve cómo se ve y se desespera por intentar hacer algo que ya no se puede hacer.
[...]
P 1: Está internada ahorita en un hospital. O sea si fuera en casa, como fue el caso de mi abuelo, este... sería mejor, este, llevarla allá y que muera ahí en la casa... eh, rodeado de los que quiere y así. No en un hospital encerrado, con tubos conectados y respirando con dificultad. Si es así pues mejor... mejor desconéctalo, sí, es que no sufre.

(Escuela D, Grupo de discusión)

Puesto que todos los participantes se pronunciaron a favor de la eutanasia, el consenso se construyó relativamente rápido y no se presentó ningún enfrentamiento. Como se ha dicho ya, el único motivo de discusión fue la forma más apropiada de terminar con la vida de la anciana. En ningún momento se convirtió en una disputa; los estudiantes escucharon con atención a sus compañeros e hicieron notar sus propias opiniones. Al final se decidió inyectar un suero a la paciente, con el argumento de que ninguna persona debería experimentar un dolor físico o un sufrimiento emocional de tales magnitudes. La decisión se sustenta además en tres premisas secundarias: a) que la desesperación afecta a los familiares de la enferma; b) que mantenerla viva es un desgaste apreciable tanto en el aspecto emocional como en el físico; y c) que la mejor forma de asistir la muerte de un ser querido es procurando su tranquilidad. Las posiciones expuestas en el grupo de discusión parecen revelar que poner fin a una vida a través de la eutanasia no representa ningún problema, pues con ésta se asegura el bienestar de la persona. No ocurre así con la pena de muerte, que se concibe como un castigo extremo y en el que el afectado tiene cuando menos alguna posibilidad de mejorar.

La construcción del consenso fue un proceso sencillo también en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, en la que sin embargo hay una informante que sugiere considerar un periodo para evaluar la condición de la anciana. Tras escuchar su experiencia personal, otro estudiante adopta la misma posición.

Participante 6: Desconectarla pues, eh... en estado vegetal, o una inyección letal.

P 5: Pues como sea, puede ser desconectarla porque sí ya está vegetal, o puede ser que... que no esté vegetal pero ya está muy grave, entonces, ponerle una inyección y ya.

P 2: Pues no sé, es que a veces cuando todavía... no sé, siento que es otra cosa que cuando estás muy, muy enfermo, porque a mí me ha tocado estar con una persona muy, muy enferma pero todavía tienen esa... bueno, pueden llegar a tener una cierta conciencia y todavía sentirse con ánimo. En cambio otro, que si ya estás en estado vegetal ya no es tanta la... conexión que hay, entonces... si está en estado vegetal yo creo que es lo mejor para... tanto como para la enferma como para la familia, pero si está enferma nada más y, o sea sabemos que puede ya morirse pero que le quedan algunos añitos más, pues quedarse con ella otro rato.

Moderadora: Bueno... ¿y los demás?

P 1: Pues bueno, a mí también me tocó una, un tío, que bueno... o sea, tuvo un accidente... y que también depende de la situación ¿no? Porque mi tío también murió en el accidente y tenía dos hijos pequeños, y estaba en estado de coma. O sea que si ya lo dejaban como una semana o pus seguían hasta que despertara. Y pues ellos, mis... todos mis tíos y mis papás, estaban diciendo de que bueno, o sea si se despierta pues iba a estar como muy mal el tío, y pues sus hijos, pero en cambio si no despierta qué va a pasar con sus hijos. Entonces pues... llegaron a la conclusión de que pues si él llevaba como una semana o dos pus que ya, se desconectara.

P 3: Y bueno, yo creo que pues depende igual, como dice T., de la situación. Y por lo menos esperar un rato, dar alguna oportunidad para que se cure o tal vez despierte. Y también si ya de verdad está de una edad muy avanzada pues yo creo que... es un ciclo y tiene que terminar, pero si todavía está joven y puede hacer varias cosas yo digo que sí podrían hacerle la lucha de intentar hacer algo.

[...]

P 6: Yo pienso que si está inconsciente desde que te avisan que puede que ya no regrese, desconectarlo. Porque entre más tiempo tú estés pagando para que siga conectado tú tienes más esperanzas de que un día reaccione, y si nunca reacciona cada vez te va a empezar a doler más. En cambio si lo desconectas desde el principio ya te haces la idea de que ya no iba a pasar nada... y si está consciente, aun así, también yo diría que lo mejor es desconectarlo, a menos que él te diga que no, pero... yo pienso que si es una herida muy grave o algo así, los tratamientos son muy fuertes y a menos que te diga que no, yo sí lo desconectaría.

(Escuela E, Grupo de discusión)

Todos los adolescentes coincidieron en que la muerte asistida es una buena alternativa para evitar el sufrimiento de los seres queridos. Igual que en la Escuela D, el argumento central es que ninguna persona debería estar sujeta a una vida de dolor, especialmente si se sabe que no hay forma de solucionar el problema. También aquí aparecen otros argumentos: a) que la angustia se extiende a los familiares de la enferma; y b) que prolongar su vida representa un desgaste económico y emocional. Los estudiantes que proponen esperar un periodo de una o dos semanas antes de tomar la decisión final basan su opinión en un aspecto sentimental y subjetivo, más que en un razonamiento lógico. Empero, ambos coinciden con el resto en que la eutanasia representa una buena opción cuando ese margen temporal ha transcurrido y no hay mejoría en el paciente.

En el capítulo 5 de esta tesis se ofrece un análisis más profundo sobre la dinámica de convivencia y las interacciones observadas entre los participantes en los grupos de discusión. Por ahora puede adelantarse que en ambos centros educativos el diálogo sobre este tema en particular ocurre de forma ordenada, respetuosa, y que todos los estudiantes manifestaron sus puntos de vista cuando menos una vez.

1.1.3. Aborto. La no realización de una nueva vida.

Un tercer punto a explorar en esta dimensión analítica corresponde a la interrupción del embarazo. El asunto se exploró durante las conversaciones individuales con los estudiantes, a quienes se les mostró un anuncio publicitario en el que aparecen un monto monetario y un número telefónico al cual acudir para abortar legalmente.⁷⁰

La mitad de los estudiantes se pronuncia a favor de esta práctica, y todos ellos aluden al bienestar individual para explicar su posición. En la Escuela D, republicana y liberal, dos terceras partes de los informantes expresan su acuerdo con la interrupción del embarazo y no existe ninguna distinción de género en ese sentido. La justificación es que en el largo plazo dicha práctica resulta más conveniente que tener a un bebé en condiciones adversas. Así, la noción de bienestar se construye en torno a dos puntos: a) por un lado se argumenta que la mujer tiene mayores posibilidades de realización, puesto que un hijo implica una responsabilidad para la que probablemente no se encuentra preparada; b) además, se sostiene que muchos niños no deseados experimentan el rechazo de sus padres y suelen enfrentarse a malas condiciones de vida. Sobre esto último se enfatizan sobre todo las carencias económicas.

“Eh... yo creo que está bien, la verdad. Desde mi punto de vista, yo creo que la interrupción legal del embarazo, yo creo que sí está bien, porque no sé, si en algún momento se te pasa la mano en tu vida y no quieres tener ese bebé porque no, no puedes todavía trabajar o mantenerlo o algo así, yo creo que sí, está bien que hagan esto porque no, no quieres tener un bebé. O sea, no lo quieres traer al mundo porque ni siquiera lo puedes mantener o algo así.” (Escuela D, Entrevista 7a)

De los seis informantes de este colegio que apoyan la legalidad de la interrupción del proceso de gestación, ninguno cambió su expresión facial al observar el anuncio publicitario ni titubeó al responder la pregunta. Se mantuvieron tranquilos en todo

⁷⁰ La imagen utilizada durante las entrevistas puede consultarse en el apartado de Anexos de esta tesis.

momento, lo que parecería indicar que es un tema sobre el cual han reflexionado previamente.

Las posiciones en torno al aborto son distintas en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, en la que sólo tres de los entrevistados están a favor de la práctica. Dos de ellos son hombres y una es mujer. La justificación es exactamente la misma que entre los informantes de la anterior; el bienestar personal tanto de la madre como del bebé son el argumento central:

“Ummm... eh, pus yo creo que, ummm... que pus es, como es legal, entonces está bien hacerlo. Cada quién lo que decida, porque a lo mejor algunos dicen que es como una crueldad o algo así, pero a lo mejor la persona no puede, por ejemplo tiene muchos problemas y no puede, o sea en serio no puede como mantener a su hijo o algo así, y pus no como que es lo que quiere hacer ¿no? lo mejor para ellos.” (Escuela E, Entrevista 7a)

Los estudiantes de la Escuela E que se pronuncian a favor del aborto son claramente una minoría, y todos mantienen una expresión facial y un tono de voz tranquilo mientras exponen su opinión al respecto. Resulta interesante que, a diferencia de lo que ocurre entre los alumnos de escuelas católicas, esta condición se mantiene entre quienes rechazan esta práctica.

En la Escuela D, republicana y liberal, tres de los nueve adolescentes expresan su desacuerdo con el tema antes referido, aunque lo hacen por distintas razones. Uno de ellos es hombre y las otras son mujeres; sólo una refiere que se trata del asesinato de un ser humano. Los otros aducen a la irresponsabilidad subyacente en el acto. Este último argumento es el más recurrente también entre los estudiantes de la Escuela E que se oponen al aborto.

“Ok. Pues o sea, no sé. Yo creo que está bien y mal, porque hay muchas adolescentes que se embarazan y bueno, pues está bien que si quieren aborten para seguir con su vida pero... pues sí está mal porque, pues le quitan la vida a un niño. No sé, no, a mí no... bueno no, yo creo que está mal el aborto.” (Escuela D, Entrevista 4a)

“Pues yo pienso que muchas interrupciones de embarazo, son per... son chavas que lo hacen, menores de 20, 21, 22, porque no querían embarazo, que tuvieron relaciones sin protección. Pero yo creo que está mal, que lo... que hagan una interrupción, porque te haces responsable de tus... tienes que hacerte responsable de lo que haces. Y pues si saliste embarazada pues ni modo, te toca cuidar.” (Escuela D, Entrevista 2a)

“Informante: Creo que es como... digo también volviendo al tema de lo que se va transmitiendo a las generaciones, es el tener sexo ¿no?, o el perder la virginidad en... a la más corta edad que puedas ¿no? Y pues no sé, creo que sí está... creo que esto me parece mal ¿no? O sea si estás... si te vas a embarazar es porque estás lista para embarazarte, o estás listo para embarazar a alguien, o estás listo... o es de acuerdo con la otra persona. Y pus yo creo que esto quiere decir que está afirmando que las personas que la regaron ¿no? y que... ¿puedo decir alguna grosería?

Entrevistadora: [Risas] Sí.

I: Ah, ok.

E: Sí, no pasa nada...

I: Se está como fomentando el... el, el cagarla o... o sea... entonces no, no me parece. Digo, en algún caso de que se rompa el condón ¿no? Algún... pero yo creo que es más... o sea, o ves o escuchas las relaciones de ahorita, y no es porque se te rompió el condón sino porque es... o sea porque estaban tomando pastillas, niños de secundaria ¿no? también, o porque estaban borrachos ¿no?, o estaban drogados, y es eso. No sé si estoy a favor o en contra de la interrupción del embarazo, pero no sé... no, no, no estoy totalmente convencido de que esto sea una buena propaganda." (Escuela D, Entrevista 9a)

En el primer caso citado, llama la atención que la informante comienza su argumento con una posición ambigua para luego brindar su opinión. Este recurso es similar al que se observa entre los estudiantes de escuelas católicas cada vez que su posición se contrapone con el ideario institucional, y por lo tanto con lo que se considera *correcto* entre los integrantes de la comunidad educativa. Puesto que la Escuela D es republicana y liberal, aquí la entrevistada declara que la práctica podría ser buena pero posteriormente revela que está en contra de ella.

En los discursos de los otros dos entrevistados no hay ninguna tensión evidente, pues de inmediato manifiestan su rechazo al aborto. El argumento para hacerlo es distinto del de su compañera; éste se construye a partir de la noción de que toda persona habría de enfrentar las consecuencias de sus actos, por lo que dicha práctica constituye una irresponsabilidad. Este mismo razonamiento es la base de las respuestas entre los siete estudiantes que no están de acuerdo con la interrupción del embarazo en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. De hecho, hay únicamente dos en los que además de la irresponsabilidad se mencionan otros motivos para rechazarlo: a) que nadie debería jugar con la vida y la muerte; y b) que la práctica se ha convertido en un negocio, y que por lo tanto el bienestar personal pasa a un segundo plano.

"No, que este... bueno, no sé. Yo tengo una idea; o sea que acerca del aborto, creo que no es buena la decisión de abortar, emmmm.... pues es que es negocio, ¿no? O sea al final es vender tu producto y te agarran en el momento más... más vulnerable para ti, ¿no? O sea, porque es decidir qué hacer o no. Pero bueno es lo, lo que le decía antes ¿no? No podemos juzgar sin estar en esa situación en verdad" (Escuela E, Entrevista 2a)

Esta entrevista es la única en la que la interrupción del embarazo se considera un negocio y en la que se cuestiona que su propósito primario sea coadyuvar en el bienestar individual. Tampoco existen más casos en los que la mujer se conciba como vulnerable por su condición sin que ésta resulte de una violación.

De los 19 jóvenes con los que se dialogó personalmente sólo 2 se muestran indecisos. Esto parece mostrar que el tema suele discutirse en los centros educativos en los que se realizó el trabajo de campo; con o sin una elaboración profunda de sus argumentos, lo cierto es que la mayoría de los informantes tienen ya una opinión al respecto. Uno de los entrevistados que presentan dudas pertenece a la Escuela D, de extracción republicana y liberal. La tensión está entre la libertad para decidir sobre el propio cuerpo y la responsabilidad que implica la actividad sexual. El otro joven que se muestra indeciso asiste a la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. El argumento es el mismo: la práctica puede resultar benéfica en el largo plazo, pero es también una salida fácil para quienes no están dispuestos a afrontar las consecuencias de sus actos.

“Ummm... bueno pues con esto, ay... igual yo creo que esto, bueno, sería como último recurso si no tienes... bueno, si no te sientes lo muy maduro para tener un... bueno, para hacerte cargo de alguien más. Yo creo que sí es la mejor solución, pero yo creo que antes se deberían cuidar más, no sé, con métodos anticonceptivos o no sé. Y pues si sí tiene la madurez pues... no lo hagan, que sí acepten con sus cargos y cuiden al bebé.”
(Escuela E, Entrevista 1a)

1.1.4. Observaciones preliminares en torno a la vida

El respeto a la vida es indudablemente el más importante en los esquemas normativos de los estudiantes entrevistados en ambos centros escolares. Empero, ha de aclararse que las circunstancias en las que ésta se encuentra amenazada influyen en la forma en la que los sujetos la interpretan.

a) Quitar la vida como un acto punitivo puede justificarse si con ello se asegura el bienestar colectivo, pero es rechazada por la mayor parte de los estudiantes a través de cuatro argumentos: i) que toda persona puede reivindicarse moralmente; ii) que la pena de muerte es una incongruencia moral; iii) que nadie debería jugar con la vida y la muerte de otra persona; y iv) que el sistema judicial en México es demasiado corrupto como para pensar en un castigo de este tipo. Los motivos más citados para manifestar el rechazo a la pena de muerte son el primero y el último, lo que parece confirmar la conjetura de que los estudiantes sostienen sus afirmaciones en cuestiones condicionales más que en un esquema normativo rígido.

b) Quitar la vida como un acto de piedad puede justificarse siempre que contribuya en la tranquilidad de un enfermo y de sus familiares. En los grupos de discusión de ambas instituciones se construye un acuerdo rápido en cuanto a la pertinencia de la muerte

asistida, aunque con una diferencia importante: en la Escuela D, republicana y liberal, la discusión se concentra en el mejor método para hacerlo; en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, el diálogo gira en torno al tiempo que hay que esperar antes de tomar una decisión de esas características.

c) Interrumpir el proceso de gestación puede justificarse cuando no existen condiciones favorables para criar a un bebé. No obstante, ésta práctica es aceptada por poco menos de la mitad de los entrevistados. La mayor parte de ellos se ubica en la Escuela D, republicana y liberal. En todos los casos se argumenta que la interrupción del embarazo constituye una alternativa válida para garantizar el bienestar de la mujer, pero además para evitarle carencias al menor. De los 19 informantes, ocho expresan su rechazo al aborto mediante la premisa de que es un acto irresponsable. Además, uno refiere el carácter económico de dicha práctica y una más explica que se trata del asesinato de un ser humano. Sólo dos jóvenes se encuentran indecisos frente a este tema, y en ambos casos se manifiesta una tensión entre el bienestar y la responsabilidad personal. ⁷¹

1.2. Cuerpo

La salud constituye un tema de vital importancia por sus implicaciones personales, pero también colectivas. Puesto que se trata de un asunto de orden público, en todas las escuelas se brinda información sobre el cuidado del cuerpo con independencia del ideario institucional que las permea. En este acápite se exploran algunos aspectos vinculados con ese cuidado; a saber, el consumo de sustancias ajenas al cuerpo y la modificación de éste mediante tatuajes, piercings, o tintes de colores.

1.2.1. Consumo de tabaco, alcohol y drogas. El desgaste paulatino del cuerpo.

En las conversaciones individuales con los estudiantes se formularon preguntas directas para conocer sus prácticas en torno al consumo de estas sustancias. Para ello se consideraron cinco elementos: a) la extensión de su uso entre los adolescentes; b) la

⁷¹ Como se ha indicado en el capítulo anterior, cabe considerar que según la Encuesta Nacional de Valores en Juventud el 64% de los encuestados que asisten a colegios privados en la Ciudad México aprueba el aborto si la mujer así lo desea (2012). La cifra aumenta en condiciones particulares, cuando el bebé es producto de una violación la práctica está aceptada por el 75.7%, y cuando la salud de la madre peligra por el 93.3% (ENVAJ, 2012)

frecuencia de ese uso, que puede ser esporádica o crónica; c) la forma en la que ocurre, a través del binomio aislada / colectiva; d) la posición de los informantes al respecto; y e) las causas que los propios informantes atribuyen a dichas prácticas. Todos los entrevistados vincularon el tema con la salud física, aunque algunos se refirieron también a la psicológica y al placer que causa su consumo.

En la Escuela D, de corte republicano y liberal, dos estudiantes declaran que consumen tabaco con regularidad; dos que beben alcohol con frecuencia y uno que lo hace ocasionalmente; y una afirma haber probado las drogas. Las cifras incrementan cuando se les pregunta sobre sus compañeros. Al respecto, todos los informantes declaran que tienen amigos que fuman crónicamente y que toman alcohol de manera crónica o esporádica. Además, siete afirman que sus amigos consumen drogas. Ninguno aclara con qué frecuencia se lleva a cabo esta práctica.

El uso de sustancias como el tabaco, el alcohol y las drogas parece extendido entre los estudiantes de la Escuela D. Algunos de los informantes lo consideran un problema para la salud, pero no profundizan en su posición y tampoco la argumentan. Los alumnos aclaran que este aspecto suele abordarse en la materia de *formación cívica y ética*, y que además se organizan pláticas al respecto en el espacio escolar. Todos parecen conscientes de las posibles consecuencias adversas de tales prácticas, pero reconocen también que toda persona es libre de elegir si las lleva o no a cabo. A partir de la información proporcionada en las entrevistas individuales, puede inferirse que este es el tono de las conferencias y de la asignatura en cuestión. De hecho, ese tipo de razonamiento es compatible con el ideario institucional.

Se ha dicho ya que la mayor parte de los estudiantes con los que se conversó saben que sus compañeros consumen las sustancias antes referidas e incluso algunos de ellos lo hacen. Esto no les representa ningún problema, porque se aprecia como una decisión libre e individual. En ese sentido resulta interesante conocer las causas que imputan a tales prácticas, y que son básicamente seis: a) el placer, referido solamente por una; b) los problemas personales, mencionados por uno; c) la falta de atención familiar, citado por un informante; d) el ocio, que aparece en una sola ocasión; e) la rebeldía, considerada por dos de los entrevistados; y f) la necesidad de encajar en un grupo social, que se menciona por cuatro. Resulta llamativo que este último aspecto sea el más recurrente entre los

entrevistados; todos afirman que se trata de una elección libre del sujeto, pero reconocen también que ésta puede estar constreñida por cierta presión social.

“Informante: La verdad yo pienso que está mal ¿no? Porque o sea a mí... mis papás nunca han fumado, ni bebido, ni eso. Entonces siempre me han metido eso que está mal, obviamente está mal, pero conozco a algunas personas que sí. Tonces ahorita no les está como perjudicando pero en un futuro sí. O sea hay personas que como que ya empiezan a tener dificultades al correr.

Entrevistadora: Aha... ¿y por qué crees que lo hagan?

I: No sé. Algunas personas como para caerles bien a los demás, pero yo pienso que eso es como una tontería. O sea yo también soy su amigo y no fumo... y otra, no sé, tal vez es como... como algunos empiezan como por ocio y ya no se pudieron separar [...] ¿Me entiendes? O sea dan muchas... algunos ya como... me dicen como que ya lo quieren dejar, porque la verdad ya están reflexionando que sí es como una tontería. O sea es como un ratito de satisfacción pero todo lo demás te mata las neuronas, entonces no vale la pena.” (Escuela D, Entrevista 3)

Este razonamiento se presenta también entre los alumnos de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, aunque las prácticas de consumo son muy distintas. Sólo uno de los jóvenes reconoce que fuma con regularidad; dos afirman que beben alcohol pero lo hacen esporádicamente, en reuniones sociales o familiares, y ninguno ha probado las drogas. Igual que en el caso anterior, el panorama cambia cuando los estudiantes hablan sobre sus pares. Nueve de los entrevistados tienen amigos que fuman; todos saben que consumen alcohol de manera esporádica; y cuatro afirman que conocen a alguien que se droga o que lo ha hecho cuando menos una vez. Aunque estas prácticas parecen más recurrentes en la Escuela D, en ésta la proporción de entrevistados que están familiarizados con el asunto no es deleznable.

Las causas a través de las cuales los jóvenes explican el consumo de estas sustancias también son similares a las que se refieren en la otra institución. Así, a) tres mencionan el placer; b) cuatro los problemas personales; c) dos la falta de atención familiar; d) el ocio no aparece en el discurso de ninguno; e) la rebeldía no se refiere tampoco; y f) la necesidad de encajar en un grupo social se presenta en tres. Resulta interesante que el motivo más recurrente son los problemas personales, seguidos por el placer y la necesidad de encajar en un grupo social. A diferencia de la Escuela D, entre los jóvenes de esta institución que participaron en el estudio parece extendida la idea de que los consumidores no están del todo conscientes de sus decisiones:

“Ah, yo creo que, eh, uno de los problemas sería, por problemas en casa. De que tal vez los padres tomen y pues él lo sigue. O que tenga problemas escolares así como que los molestan, y para descargar pues tomando y se les quita. O dicen <ah, está padre, me lo tomo> y ya se les olvida. Creo que eso es de los principales.” (Escuela E, Entrevista 5a)

El caso más paradigmático es quizá el de una informante que revela que un familiar cercano atraviesa por esta situación. En su discurso aparecen varias de las causas imputadas por los entrevistados, tales como los problemas personales, la falta de atención familiar, y la necesidad de encajar en un grupo social. Igual que en el fragmento anterior, en éste subyace la noción de que el consumidor no decide con plena conciencia sino que se encuentra desorientado:

“Pues en experiencia familiar, como lo fue con mi hermano, que bueno, sigue en tratamiento y mi familia también, ammm... yo opino que es debido a que... bueno son muchos factores, pero principalmente era porque mi hermano quería evadir lo que estaba sucediendo en la familia, ya que el comportamiento de mis padres como pareja no estaba funcionando bastante bien... entonces mi hermano como que intentó evadir eso. Le empezó a ir mal en la escuela, y esto fue debido a que en 2° de secundaria, en esta misma escuela, no pasó de año porque mis papás no lo presionaron lo suficiente, y cuando lo inscribieron en otra escuela, que bueno, eh... fue cuando conoció a personas que sí consumían droga, él se dejó llevar y la empezó a consumir. Entonces es... eh, factores familiares tal vez de su propia vida, es lo que te lleva a como intentar olvidar lo que está pasando en la vida real.”
(Escuela E, Entrevista 9a)

A diferencia de los jóvenes que asisten a las instituciones descritas en el capítulo anterior, en general éstos parecen más familiarizados con dichas prácticas y hablan de ellas con mayor apertura. No obstante, se asemejan a sus coetáneos en dos sentidos: a) el consumo de las sustancias antes citadas se reporta en una proporción mucho mayor entre los conocidos de los informantes que entre ellos mismos; y b) se reconoce que en el largo plazo todas ellas son dañinas para la salud.

1.2.2. Tatuajes, piercings, y tintes de colores. La modificación del cuerpo.

Durante las entrevistas de carácter individual se procuró indagar las opiniones de los sujetos con respecto a estas prácticas, que implican una modificación del cuerpo aunque no representan en sí mismas un riesgo para la salud. En ninguna de estas escuelas prevalece un rechazo generalizado al uso de estos accesorios. De hecho, de los 19 estudiantes entrevistados sólo dos se pronuncian en contra de ellos, y varios tienen perforaciones o se han teñido el cabello de algún color.

En la Escuela D, republicana y liberal, tres informantes están a favor del uso de tatuajes y el resto se mantiene indiferente; a seis les gustan los piercings (cuatro de ellos los portan) y los demás declaran que su uso les da lo mismo; y todos excepto uno se declaran a favor del uso de tintes de colores. El argumento es homogéneo, con independencia de los gustos personales de los entrevistados: toda persona tiene la

libertad de decidir lo que quiere hacer con su cuerpo siempre que le satisfaga. No hay ningún caso en el que se aduzca la probabilidad de contraer enfermedades, y tampoco aparece la idea de que este tipo de prácticas signifiquen un maltrato al cuerpo.

Este aspecto se indagó además en el grupo de discusión, a través de una dinámica en la que los participantes habrían de imaginar a un joven de complexión delgada, vestido con una playera y jeans, con un par de tatuajes y de piercings. No se brindó ninguna información adicional sobre el personaje en cuestión, pues el objetivo de la actividad consiste precisamente en que los estudiantes elaboren una historia al respecto. Las reacciones iniciales apuntan a que se trata de un tatuador, de un músico, o de alguien que se dedica a quitarle dinero a su ex novia. Luego se menciona que trabaja en una oficina, que es periodista, y que es estudiante de filosofía. Una de las participantes se opone a los estereotipos formulados por el resto y afirma que la apariencia física no determina el valor o el profesionalismo de una persona. Su padre está tatuado y se dedica al periodismo. Ella tiene el cabello pintado de color rosa. Los otros jóvenes coinciden con ella; empero, la dinámica no pudo terminar de desarrollarse. En ese momento entró la directora para anunciar que la siguiente clase estaba por iniciar y que los alumnos no podían quedarse. De cualquier modo, la información revelada en el grupo de discusión parece congruente con las apreciaciones de los sujetos con quienes se dialogó individualmente.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, la tendencia es más o menos la misma. De los diez entrevistados de forma aislada, seis aceptan el uso de tatuajes, dos son indiferentes, y dos lo rechazan; las cifras se mantienen para el caso de los piercings; en cuanto a los tintes de colores, cinco lo apoyan, tres se pronuncian indiferentes y dos están en contra. Llama la atención que esta última práctica sea la menos aceptada entre los entrevistados, a pesar de ser la menos permanente. Los argumentos son tres: a) que da una mala imagen personal; b) que es dañino porque maltrata el cabello; y c) que es ridículo y no tiene sentido. Este es el más recurrente. En todos los casos se apela a la responsabilidad y a la madurez de los sujetos para tomar una decisión de tales características.

“Informante: [...] Y luego, acerca el tinte en el pelo si fuera un hijo yo la verdad sí le diría <no seas ridículo>, para que no se pintara el pelo de morado, de azul. Y de la niña, la verdad es de que... yo la verdad siempre he sido muy metrosexual, me arreglo mucho y así, tons yo a la niña yo creo que le enseñaría, le preguntaría <no, ¿pus cómo te lo quieres pintar?, si te lo quieres pintar todo de azul por favor no seas, no seas payasa hija>

Entrevistadora: [Risas]

I: Pero por ejemplo si se quiere pintar como algunas niñas que se pintan las puntas azules, le diría <jah no, eso sí se ve padre!, háztelo si quieres. Ya después si no te gusta pus te cortas las puntas y ya>, porque qué tal que no le gusta su pelo azul, pus va a estar con su pelo azul hasta que le crezca todo ¿no? O hasta que se le despinte, pero cuando se le despinte pus a veces queda amarillo así medio feo. Entonces yo... sería mucho de platicar con mis hijos, hacerlos reflexionar acerca de lo que quieren hacer y de lo que no quieren hacer. Digo, para tener hijos me falta muuucho tiempo.” (Escuela E, Entrevista 6a)

A pesar de que la mayoría de los entrevistados son abiertos con respecto a estas prácticas, en el grupo de discusión los estudiantes expresan algunos prejuicios frente a las personas que las llevan a cabo. Se desarrolló la misma dinámica que en la Escuela D; los participantes habrían de imaginar la vida de un personaje imaginario. Inicialmente se propuso que el joven era tatuador; luego se le percibió como luchador, trabajador de la empresa *Mix Up*⁷², o profesor. Los adolescentes coincidieron en que sería rechazado para desempeñar la última ocupación en virtud de su apariencia, por lo que decidieron descartarla. Una participante señaló que la imagen no tendría por qué determinar las posibilidades laborales de una persona, pero ninguno de sus compañeros dialogó con ella para apoyarla ni para contradecirla. Al final se decidió por consenso que se trataba de un estudiante de diseño gráfico de la UNAM. El joven tendría una novia con gustos similares, que es también estudiante en esa universidad pero se orienta a la comunicación. Los alumnos especulan que pudieron conocerse en una fiesta, pero luego refieren que ella había solicitado sus servicios como tatuador y a partir de ahí iniciaron su relación.

Para continuar la dinámica se les pide a los participantes que imaginen a un joven musculoso, que viste bien y cuya imagen es impecable. A éste se le asocia con un estudiante de maestría en la Universidad Iberoamericana, con una novia parecida a él y que estudia arquitectura o diseño de modas en esa misma universidad. Fue ahí donde se conocieron. Ninguno de los asistentes al grupo de discusión cuestiona tales características, por lo que el consenso se construye de manera rápida.

⁷² *Mix Up* es una cadena de tiendas de discos, videos y DVDs. En sus sucursales suelen emplearse sujetos con tatuajes, piercings, rastas, y con el cabello teñido de colores. No se trata de un requisito, pero parece una práctica más bien extendida entre tales trabajadores.

1.2.3. Observaciones preliminares en torno al cuerpo

El respeto al cuerpo, entendido como una forma de garantizar el bienestar personal, es un valor apreciable entre todos los estudiantes entrevistados.

a) El consumo crónico de tabaco, alcohol y drogas se concibe como incorrecto en el largo plazo por sus consecuencias negativas para la salud. Empero, los sujetos parecen aceptarlo cuando ocurre esporádicamente y se encuentran familiarizados con todas estas prácticas.

b) De los tres hábitos anteriores, el uso de drogas es el que se percibe como el más dañino. Es también el que menos se reporta entre los entrevistados, aunque se encuentra suficientemente extendido en el ambiente en el que se desarrollan. En la institución republicana y liberal siete de los nueve estudiantes refieren que tienen amigos que las consumen, y en la que se orienta a la formación ciudadana y familiar la cifra desciende a cuatro de diez.

c) De los 19 adolescentes con los que se conversó individualmente, cuatro consideran que el uso de las sustancias anteriores puede explicarse con el placer; cuatro por problemas personales; tres por la falta de atención familiar; uno por el ocio; dos por la rebeldía; y siete por la necesidad de pertenecer a un grupo social. Llama la atención que la presión social sea la explicación más recurrente entre los entrevistados, pues parecería indicar que los jóvenes experimentan una necesidad de pertenencia que de algún modo los orilla a tomar este tipo de decisiones. En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, se concibe además que quienes realizan estas prácticas no suelen estar conscientes de lo que implican.

d) Por otro lado, el uso de tatuajes, piercings, y tintes de colores para el cabello parece generalmente aceptado entre los jóvenes excepto por un par de casos que se justifican a partir de la imagen y de la ausencia de sentido de tales prácticas. Esta información es congruente con lo que se observó en el grupo de discusión de la Escuela D, republicana y liberal. En contraste, en el grupo de la Escuela E, de formación ciudadana, se expresan algunos estereotipos en torno a las personas que usan alguno de estos accesorios a pesar de que en las conversaciones individuales los estudiantes se muestran abiertos.

1.3. Sexualidad

Como asunto de salud pública la educación sexual es sin duda apremiante, pero es también uno de los temas más controvertidos en la esfera educativa. De hecho, como se ha referido en capítulos anteriores, en México han ocurrido varios enfrentamientos entre las autoridades gubernamentales y algunas organizaciones católicas en virtud de su desacuerdo con los contenidos de los libros de texto en esta materia (Díaz, 2008)⁷³. Las posiciones morales de los estudiantes de tercer grado de secundaria sobre esta cuestión se indagaron tanto en las entrevistas individuales como en los grupos de discusión.

1.3.1. Relaciones sexuales. El placer y la procreación.

En las conversaciones individuales todos los sujetos declararon que la educación sexual debe ser prioritaria, pues de ese modo podrían evitarse los embarazos no deseados y algunas enfermedades. Esta apreciación suele vincularse con la idea de que la actividad sexual implica una gran responsabilidad.

En la Escuela D, republicana y liberal, los nueve estudiantes entrevistados refieren la libertad de cada persona para decidir. Ninguno menciona la procreación como objetivo último de las relaciones sexuales, un tema que no aparece en las conversaciones con sus coetáneos de escuelas católicas pero sí en un grupo de discusión⁷⁴. Tampoco se aprecian diferencias en función del sexo de los informantes. Sólo un joven alude que es necesaria la calma para elegir el momento y la persona adecuados, y expresa que existe una fuerte presión social para hacer lo contrario.

En el diálogo se incluye una pregunta sobre la mejor vía para evitar el embarazo cuando éste no se planea. Ocho mencionan los anticonceptivos como única opción, y una no contesta. Nuevamente, la responsabilidad adquiere una importancia central en el discurso de los adolescentes: “O sea, <ay, tuve relaciones sexuales pero está el aborto> ¿no? O sea para eso están los condones ¿no? y las pastillas, entons yo creo que lo principal sería cuidarte antes y no después.” (Escuela D, entrevista 5a)

La apertura respecto del ejercicio de la sexualidad se introdujo también en los grupos de discusión, pero no se hicieron preguntas directas al respecto. Para explorar este punto

⁷³ Ese proceso se aborda sucintamente en el primer capítulo de esta tesis.

⁷⁴ Se trata del grupo de discusión en la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones y ya referido en el capítulo anterior.

se planteó una dinámica en la que los estudiantes trabajaron por parejas. El objetivo consistía en diseñar un póster para prevenir el embarazo entre adolescentes; luego cada dúo tendría que explicarlo con detalle frente al resto de los participantes. El trabajo colaborativo permitió además analizar la facilidad o la dificultad para construir consensos entre los alumnos.

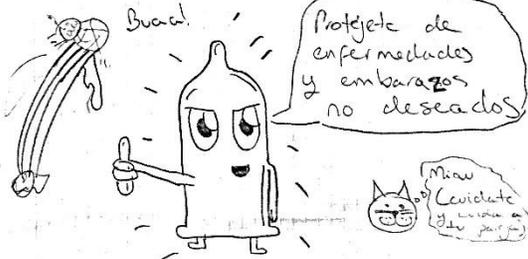
Todos los carteles de la Escuela D recomiendan el uso de anticonceptivos, y en dos de ellos se incluyen imágenes de éstos. En uno aparece únicamente el condón masculino y en el otro se agregan también unas pastillas. En ambos casos el trabajo estuvo a cargo de un hombre y una mujer. El tercer cartel estuvo diseñado por dos mujeres, y en éste no aparece ningún anticonceptivo. En términos generales, los diseños pueden describirse de la siguiente manera:

a) El primer póster presenta tres imágenes: i) un condón masculino, diciendo “Protéjete de enfermedades y embarazos no deseados”; ii) a su izquierda, un arcoíris del que se desprende un bebé con la leyenda “Buaa!”; y iii) a su derecha un gato pensando “Cuidate y cuida a tu pareja”. En la parte superior del diseño se aprecia el texto “Usa Condón”, y debajo de las imágenes se incluye la frase “Eres muy joven. Sigue tus sueños. Imbecil”. En la parte inferior del cartel puede leerse “Gracias. En serio. (De verdad)”, seguido del logotipo de una marca de condones.

b) El segundo incluye tres imágenes en la parte inferior izquierda: i) un condón masculino sonriendo; ii) una caja de pastillas anticonceptivas de 125 gramos; y iii) cuatro pastillas fuera de la caja. En la parte superior aparece una nube con la frase “¿Cómo prevenir el embarazo no deseado?”. Debajo de ésta hay otra nube que se extiende de lado izquierdo, y en ella dice “aquí te damos la solución”. En el lado derecho del póster se ubica el texto “Usa condón y pastillas anticonceptivas. Paquete por \$130 pesos (incluye 35 condones y 1 paquete de pastillas). En la esquina inferior derecha hay otra nube; en ésta se observa la expresión “130 pesos o embarazo? tu decides.”

c) El tercer cartel es el que recibió mayor aceptación de los participantes, aunque en éste no se aporta mucha información. En la parte superior aparece el letrero “Don’t be silly. Protect your Willy”. Debajo de él se observa la imagen de una ballena sonriente, que dice “Protect you, brah”.

Usa Condón



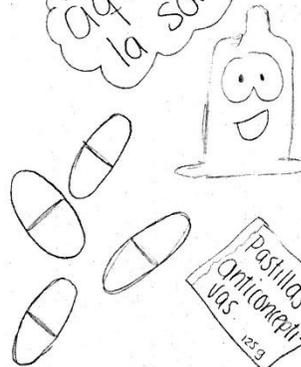
Eres muy joven.
Sigue tus sueños

= Imbecil =

Gracias... En serio. (de verdad)

¿Como prevenir el embarazo no deseado?

Aquí te damos la solución



Usa condón y
Pastillas anticonceptivas.

paquete por
\$130 pesos

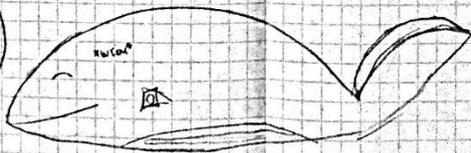
(incluye 35 condones y
paquete de pastillas)

130 pesos o
embarazo?
tu decides.

129

Don't Be Silly Protect Your Willy

Protect
you
brah



sofia, nether, maria

La apertura de los participantes de la Escuela D respecto de este tema es evidente. Nadie parece apenado mientras explica su diseño, y en ningún momento se refiere la abstinencia como alternativa para prevenir el embarazo.

Entre los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, las opiniones sobre el ejercicio de la sexualidad también son abiertas aunque algunos sujetos expresan posiciones más tradicionales. De los diez con los que se conversó individualmente, ocho refieren la libertad personal para decidir y dos mencionan que se requiere madurez para considerar los posibles riesgos que implica tener relaciones sexuales.

Cuando se les pregunta sobre la forma de prevenir el embarazo la totalidad de los entrevistados sugiere el uso de anticonceptivos, y tres de ellos agregan que el único método 100% seguro es abstenerse. Los informantes coinciden en que este tema suele discutirse en clase de *biología* y de *formación cívica y ética*, aunque de forma insuficiente:

“Informante: Sí, también en *formación cívica y ética* hablamos de esto, muy rara vez. Fue en 1° cuando hablamos de esto. Pero sí hablamos, sí llegamos a hablar de esto. Y también siento que... no es correcto porque no asumen sus responsabilidades, y ya matar al bebé es como tener una responsabilidad y no asumir las consecuencias. Se me hace la verdad muy gacho.

Entrevistadora: Sí. Oye, ¿y para evitar el embarazo no deseado qué, qué habría que hacer?, o sea para no recurrir a... a esto

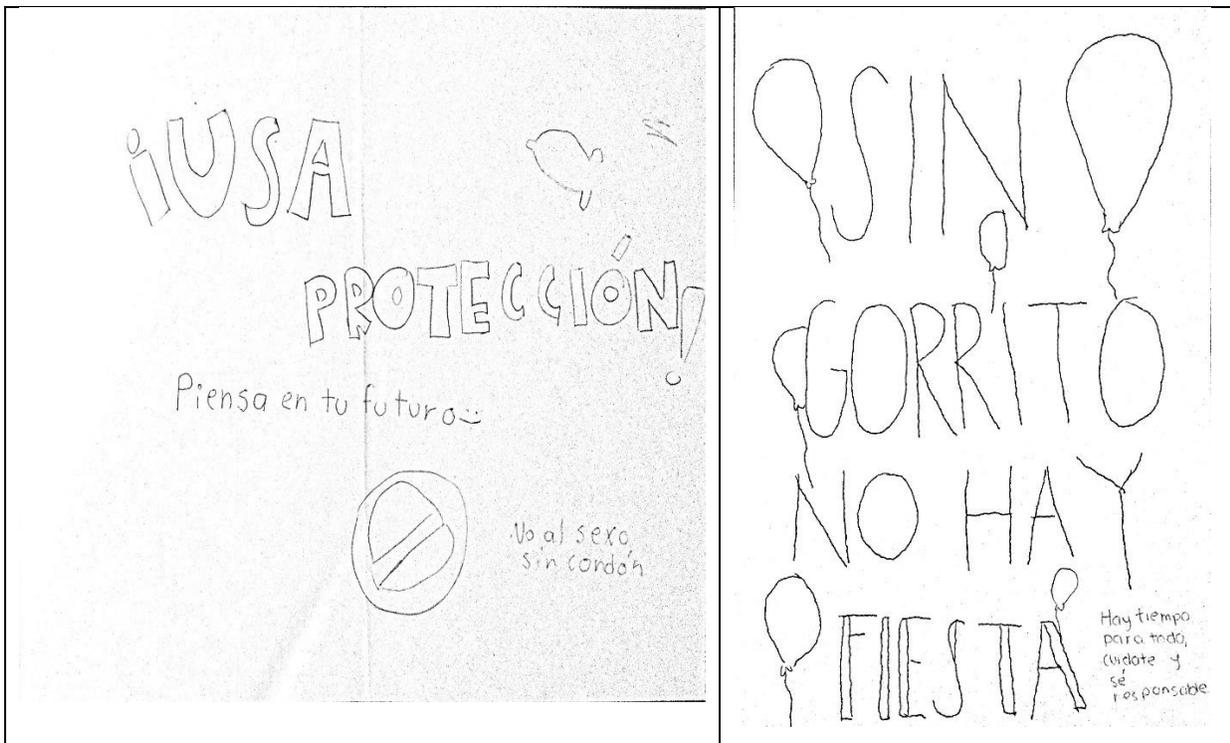
I: Ay pues no sé, no se me ocurre nada. Yo digo que pues todos tienen la información para saber que si haces qué te vas a embarazar, y entons no sé por qué lo hacen, porque yo opino que si lo hacen no tendrían porque después rechazarlo o abortarlo, entons no.”
(Escuela E, Entrevista 8)

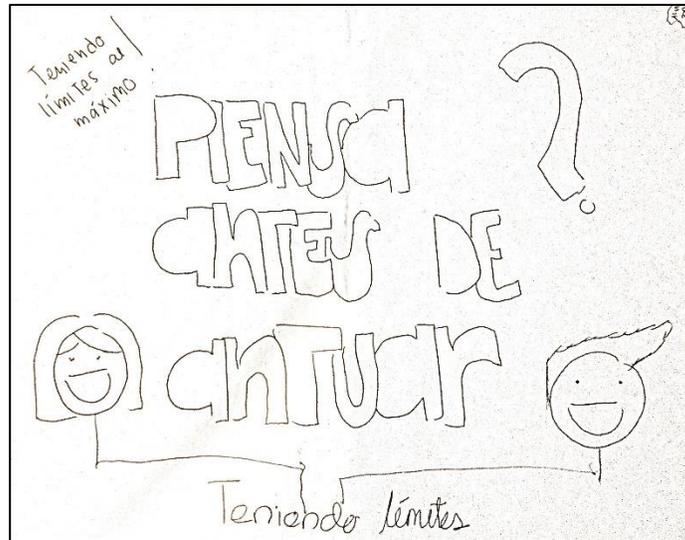
Estas apreciaciones se reflejan también en el grupo de discusión, en el que la dinámica de diseño de carteles por parejas presenta algunas particularidades si se compara con lo ocurrido en la Escuela D. Aquí se sugiere el uso de anticonceptivos en dos de los posters, pero sólo aparecen imágenes de éstos en uno. El tercero no hace ninguna referencia a ese tipo de métodos.

a) El primer cartel fue diseñado por dos hombres. En él se incluye la imagen de un condón en la parte superior derecha, aunque éste es tenue y prácticamente no llama la atención. En un letrero grande de color rojo y azul aparece la leyenda “¡USA PROTECCIÓN!”. Con letras mucho más pequeñas, debajo de él se lee “Piensa en tu futuro ☺”. Luego se observa un símbolo que denota la prohibición. Junto a éste se ubica la frase “No al sexo sin condón”.

b) El segundo estuvo diseñado por dos mujeres. Acompañado por algunos globos, aparece el texto “SIN GORRITO NO HAY FIESTA”. En la esquina inferior derecha se observa también la frase “Hay tiempo de todo, cuidate y sé responsable”.

c) En el tercero participaron un hombre y una mujer. La mayor parte del cartel está ocupada por el letrero “PIENSA ANTES DE ANTUAR”. Debajo de él aparecen una chica en el lado izquierdo y un chico en el derecho. Éstos parecen tomarse de la mano, y en medio de ellos se ubica la frase “Teniendo límites”. En la esquina superior derecha se ubica un signo de interrogación, y en la izquierda el texto “Teniendo límites al máximo!”





Las implicaciones de estos diseños merecen una reflexión, puesto que en todos se apela a la responsabilidad de los jóvenes. Aunque no se dice explícitamente, el tercer cartel descrito parece sugerir la abstinencia. De los dos restantes, en uno se recomienda el uso de anticonceptivos y el otro muestra cierta tensión entre ambos. A diferencia del grupo de discusión de la Escuela D, en éste los estudiantes parecen menos familiarizados con el tema; los posters contienen menos información y cuatro de los seis sujetos lucen apenados mientras explican su diseño frente a sus compañeros. No se presenta ningún tipo de discrepancia o de discusión entre los participantes.

A partir de la información obtenida en las entrevistas individuales y en las dinámicas de los grupos de discusión, puede decirse que la mayoría de los jóvenes que participaron en este estudio conciben la actividad sexual como algo natural, que implica libertades pero también responsabilidades. Este último elemento parece mucho más arraigado entre los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. De los 19 informantes con los que se conversó aisladamente sólo tres mencionan que abstenerse es una buena opción para evitar los riesgos, pero incluso éstos consideran los anticonceptivos. Ninguno de los adolescentes expresa en las entrevistas o en el grupo de discusión que la concepción sea el propósito esencial del acto sexual.

1.3.2. Diversidad sexual. El amor sin posibilidades reproductivas.

Las posiciones de los estudiantes respecto de la diversidad sexual se exploraron a través de las entrevistas individuales. Para ello se les mostró la imagen de un pastel de bodas con un par de muñecos que representan una pareja conformada por dos hombres.⁷⁵ No se abordaron temas como la bisexualidad, la transexualidad o el transgénero.

La homosexualidad parece completamente aceptada entre estos jóvenes. Los 19 informantes se pronuncian a favor de la unión entre parejas del mismo sexo, y casi todos la defienden en virtud de la igualdad. De los nueve entrevistados de la Escuela D, republicana y liberal, el apoyo a este tipo de uniones se fundamenta en dos valores: a) la igualdad, que es referida por ocho estudiantes; y b) la libertad personal para decidir, que menciona sólo uno. A ello se agrega el contacto con familiares y amigos homosexuales; dos adolescentes se encuentran en el primer caso y uno en el segundo.

“Pues no sé. O sea, sí siento que cada quién tiene sus gustos, así como mi color favorito es el azul. O sea sí es como un gusto más grande, o sea, sí creo que es como un gusto más grande, pero... pero pus a fin de cuentas cada quién, cada quién es como responsable de lo que hace ¿no? Y que... que o sea, de qué quiere ¿no? Digamos que, eh, que sí, o sea que... que se hace como cargo de sí mismo y si a algunas personas no les parece pues no creo que deberías hacerles caso, si algo que haces, te gusta ¿no? O sea, que tú pienses en ti mismo, o sea, no solamente en ti mismo pero, o sea en ese sentido, o sea sí creo eso.”
(Escuela D, Entrevista 1a)

En contraste con las escuelas de inspiración católica analizadas en el capítulo anterior, en éstas los sujetos tematizan la homosexualidad como algo natural y defienden la idea de que no son anormales ni enfermos. Además ésta se vincula tanto con hombres como con mujeres, mientras que en los casos anteriores la mayor parte de los adolescentes tiende a asociarlo exclusivamente con los primeros. Quizá el caso más ilustrativo es el de una alumna que manifiesta su desacuerdo con quienes discriminan a otros, y asevera que sus acciones cotidianas son congruentes con sus convicciones morales:

“¿Qué opino del matrimonio gay? Yo creo que está muy bien. También yo pienso que... o sea es que es una... es como muy estúpido que la gente sea homofóbica. O sea las personas somos iguales, y dicen <no, si se van a besar que lo hagan en su casa, no quiero que mi hijo vea eso>. Y o sea, si yo tuviera un hijo gay o una hija lesbiana no me afectaría en lo absoluto, o sea lo apoyaría. Y o sea el... también es muy difícil el... o sea no pensamos lo que han de vivir ellos siendo así, siendo discriminados. Ahora ya no tanto, hace unos años cómo los trataban; les pegaban, y no estoy nada de acuerdo con que la gente sea así.
[...]

⁷⁵ La imagen puede consultarse en los anexos de esta tesis. Por motivos de practicidad, en el trabajo de campo se han explorado las posiciones de los estudiantes exclusivamente respecto de la homosexualidad. De ninguna manera se pretende negar la importancia de otras expresiones e identidades sexuales.

Yo pienso hay bastantes, pero no tengo nadie cercano que me haya dicho. Tengo amigas bisexuales...o sea también no creo... o sea yo no podría decidir si soy bisexual ahorita. Y pues no me molesta en lo absoluto; tengo una que se queda a dormir conmigo todo el tiempo y según ella es bisexual, y pus no me importa, no la trato diferente ni nada.” (Escuela D, Entrevista 10a)

El argumento de que todas las personas son iguales permea también las opiniones de los informantes en torno a la adopción por parte de parejas del mismo sexo. Ocho de ellos apoyan dicha práctica por ese motivo, y uno se mantiene indeciso porque considera que los menores de edad podrían sufrir discriminación por parte de otras personas.

“Creo que también está bien. O sea sostengo lo que digo, que no por pensar diferente a otra persona no tienes por qué ser diferente, pero creo que sí repercutiría en... en el individuo adoptado, por justo la manera de pensar de los... bueno no sé, te voy... te voy a poner un ejemplo: tal pareja que adopta lo mete a la escuela y por, por la costumbre que tiene en casa ese niño, el otro empieza a criticar, el otro. Por la crítica yo creo que se empieza... vive una crítica hacia el adoptado, por la pareja. O sea es que no sé, yo creo que depende de... de las personas que traten a ese individuo. Que la mayoría son, una gran parte de este país, son... no sé si están a favor o tienen otra... o se les hace raro ¿no? Porque no estamos acostumbrados a eso. Pero yo creo que está bien, pero yo creo que si generaría problemas.” (Escuela D, Entrevista 9a)

La discriminación en virtud de las preferencias sexuales parece una preocupación extendida entre los estudiantes entrevistados. Aunque ninguno revela que el tema se discuta en el espacio escolar, es posible que esto suceda en tanto que todos están conscientes del problema y hablan con soltura sobre éste.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, se observan tendencias muy similares. Los diez entrevistados están a favor de la diversidad sexual; nueve lo hacen citando la igualdad; uno a través del respeto y de la libertad para decidir; y sólo en un caso se menciona además que toda forma de amor debería ser aceptada. Sobre la adopción por parte de parejas del mismo sexo, siete estudiantes apoyan la legalización de esa práctica y tres no logran decidir su posición. Entre estos últimos, dos expresan que su indecisión se debe a la posibilidad de que los niños sufran de algún tipo de acto discriminatorio. El otro deja entrever que se trata de una condición familiar anormal, pero no lo declara explícitamente:

“Ay... pues sí y no, porque bueno... pues como ellos no pueden tener hijos pues... pues que tienen que adoptarlos pero, ammmm... es que el hijo puede, no sé, como crecer diferente. No... no sé muy bien cómo explicarlo, pero ummmm... bueno si yo tuviera diferentes gustos, yo no lo haría.” (Escuela E, Entrevista 1a)

Resulta interesante enfatizar que, a diferencia de los alumnos de las escuelas descritas en el capítulo anterior de esta tesis, en ninguna de las dos instituciones laicas

aparece el argumento de que todo menor de edad necesita de una figura paterna y de otra materna. El discurso de los informantes no se articula tampoco con base en la noción de complementariedad entre sexos. En general, la homosexualidad es aceptada por los entrevistados y esa consideración incluye el derecho de las parejas homoparentales a la adopción. La única limitante para esto último es la discriminación, atribuible a la sociedad y no propiamente a los homosexuales.

1.3.3. Observaciones preliminares sobre la sexualidad

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo en escuelas laicas puede decirse que la educación sexual se percibe como una prioridad entre los estudiantes entrevistados, pues a través de ésta pueden evitarse embarazos no deseados y enfermedades.

a) La idea de que el ejercicio de la sexualidad es un acto libre pero que conlleva una gran responsabilidad se extiende entre todos los jóvenes entrevistados, y se refleja también en los grupos de discusión.

b) De los 19 adolescentes con los que se conversó individualmente, 18 mencionan el uso de anticonceptivos como opción para prevenir el embarazo no deseado y una responde solamente que las personas deben hacerse responsables de las consecuencias de sus actos. Sólo 3 expresan que abstenerse es el único método de prevención completamente seguro, y pertenecen a la escuela de formación ciudadana y familiar.

c) Estas tendencias se observan también en los grupos de discusión, a través del diseño de carteles para prevenir el embarazo entre adolescentes. En la escuela republicana y liberal dos posters presentan imágenes de anticonceptivos y uno no lo hace. En la de formación ciudadana y familiar la cifra se invierte. Debe subrayarse que en esta institución hay un póster en el que se hace alusión a la abstinencia, aunque no se enuncia explícitamente. Por otro lado, puede decirse que los participantes de la Escuela D muestran mayor apertura para hablar de sexualidad que los de la Escuela E, en la que algunos se muestran avergonzados mientras explican su cartel. El riesgo latente de embarazarse sin haberlo planeado y las consecuencias negativas que ello acarrea aparecen en dos de los diseños, y ambos pertenecen a la escuela republicana y liberal.

d) Las posiciones de los estudiantes respecto de la homosexualidad son homogéneas. Los 19 entrevistados la aceptan; 17 en virtud de la igualdad y 2 de la libertad personal para elegir pareja. Además, una informante de la escuela de formación ciudadana y familiar manifiesta que el amor debe respetarse en cualquiera de sus formas y tres alumnos de la escuela republicana y liberal revelan que tienen familiares y amigos homosexuales o bisexuales. Ninguno considera que se trate de una anomalía o enfermedad.

e) La noción de igualdad parece permear también las posiciones de los entrevistados en relación con el derecho de las parejas homoparentales a adoptar hijos. En la Escuela D, republicana y liberal, ocho estudiantes apoyan dicha práctica bajo ese argumento y uno se mantiene indeciso porque considera que los menores podrían sufrir de discriminación. En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, siete de los informantes están a favor de la adopción por parte de este tipo de parejas en virtud de la igualdad. Los otros tres no logran definir su posición; dos argumentan que los niños serían víctimas de discriminación y sólo uno expresa que se trata de una composición anormal del núcleo familiar aunque no lo hace explícitamente.

1.4. Familia

“La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.”
(Declaración Universal de los Derechos Humanos)

La familia es sin duda un núcleo social básico, pues es el primer espacio en el que los sujetos conviven con otros y establecen relaciones sociales. Además, por lo general los vínculos familiares permanecen durante toda la vida del sujeto aunque se modifiquen en virtud de la etapa de desarrollo en la que éste se encuentre. La composición y las fronteras del núcleo familiar no son fijas ni están preestablecidas. A la fórmula tradicional, integrada por padre, madre e hijos, se opone una realidad social compleja que obliga a repensar el modo de concebirlo. Ejemplos de ello son las parejas heterosexuales u homosexuales con o sin hijos, las segundas uniones, los hogares uniparentales, y los núcleos que se extienden a familiares como abuelos o tíos, tan sólo por citar algunos casos.

En este apartado se exploran algunas nociones de los estudiantes de escuelas laicas en torno a la estructura familiar, a lo que ésta significa, y a la importancia que adquiere en el desarrollo personal. Se indagan también las expectativas familiares de los entrevistados.

1.4.1. El núcleo familiar. La persona como resultado de su familia.

En las guías para el trabajo de campo no se incluyen preguntas explícitas o específicas sobre la importancia de la familia. Sin embargo, a través de las conversaciones individuales y colectivas es posible rastrear algunas de las posiciones de los estudiantes sobre este punto.

Al igual que los jóvenes que asisten a las escuelas analizadas en el capítulo anterior, los de éstas tienden a utilizar a su propia familia como referente para explicar sus rutinas, los puntos de transición en sus vidas, e incluso algunas de sus opiniones. Empero, y a diferencia de lo observado en los otros centros educativos, aquí la mayor parte de los informantes separa el desarrollo familiar del personal. En otras palabras, desde su perspectiva el curso que adquiere la vida de un individuo depende más de sus decisiones que del ambiente que prevalece en su familia. Esta condición predomina sobre todo en la Escuela D, republicana y liberal, en la que los informantes afirman reiteradamente que toda persona es libre de decidir sus actos siempre que se responsabilice de las consecuencias que éstos conllevan.

“Informante: Y llevaba... traía marihuana y este, faroleaba con los de 3° que, este, les vendía y así. Pero sí, sí, sí he tenido bastantes conocidos.

Entrevistadora: ¿Y a qué crees que se deba que consuman?

I: Pues no sé, tal vez para experimentar o no sé, sentir cómo es una droga, qué te hace.”
(Escuela D, Entrevista 6a)

El fragmento anterior da cuenta de que el consumo de tabaco, alcohol, y drogas no se vincula necesariamente con la dinámica familiar, sino con el placer o con el deseo de experimentación. De hecho, de los nueve entrevistados sólo una cita la falta de atención familiar como una posible causa de estas prácticas.

La premisa de que las decisiones del sujeto dependen más de sí mismo que de su familia aparece también en el grupo de discusión. El tema se exploró a través del planteamiento de un escenario en el que una adolescente resulta embarazada. Aunque los participantes presuponen que la joven habría de tratar el problema con toda la familia,

su reacción inicial es que quien debería decidir qué hacer es ella. En este punto resulta interesante que la apertura de los padres y el reconocimiento al libre albedrío de su hija se consideran *normales*, mientras que los núcleos familiares de otro tipo se califican por consiguiente como *anormales*.

Participante 4: ¿El papá de Pepe y de la hermana son gente... digamos *normal*? Este... dirían, dirían... o sea, <oye, ¿quieres llevarlo a adopción, o lo quieres abortar, o tener el bebé?> Y ahora, si son católicos pues lo más seguro es que te digan <ten el bebé y hazte cargo tú>.

P 5: O <cásense>.

P 4: O <cásense>, sí.

P 3: O hay mucho, aquí por lo menos en México, sí hay mucho en realidad de que <te embarazó, te quedas con él>... pero a fuerzas, así.

P 1: Pero creo que en ese tipo de relaciones el único que sufre es el pobre niño, porque una mamá de 14, una chava de 14 años no puede estar preparada mental y físicamente para tener un bebé.

P 3: ...para tener un bebé, ¡exacto!

P 6: Luego qué tal si terminan como en *Teen Mom*⁷⁶... o sea, es que es el mejor amigo del hermano, y la hermana ahí, sería tan extraño...

P 5: En *Acapulco Shore*⁷⁷, ¿no?

P 1: No, no, ¡no hablen de *Acapulco*! Qué asco, qué asco.

(Escuela D, Grupo de discusión)

Del diálogo anterior puede inferirse que para los estudiantes la libertad individual es deseable, aunque ésta se otorga o no dependiendo del tipo de núcleo familiar en el que se desarrolla el sujeto. Así, en las familias tradicionales la jerarquía se impone mientras que en las *normales* cada persona ha de hacerse responsable de sus actos.⁷⁸

Entre los informantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, las decisiones individuales se preponderan también por encima de las prácticas de la familia. Así, sólo dos de los diez adolescentes con los que se conversó en privado señalan la falta de atención familiar como causa del consumo de tabaco, alcohol y drogas. Otro indicio de que la estructura familiar no es determinante para la vida de los individuos es el apoyo a la adopción por parte de parejas del mismo sexo. A diferencia de los alumnos de escuelas católicas, en éstas sólo uno de los entrevistados sugiere que los niños requieren de una

⁷⁶ *Teen Mom* es un programa de la cadena televisiva MTV, en el que se retratan las historias de algunas adolescentes embarazadas, de sus parejas y de sus familias.

⁷⁷ *Acapulco Shore* es un *reality show* de la cadena televisiva MTV en el que se refleja la convivencia entre ocho jóvenes que cohabitan en la ciudad de Acapulco, y en el que se enfatizan escenas de fiesta, consumo de alcohol y sexo.

⁷⁸ En la guía para los grupos de discusión se incluye una dinámica en la que los participantes construyen la historia de dos personajes ficticios, y en ella se contempla el pasado familiar. Como se ha mencionado ya, este ejercicio no pudo concluirse por razones ajenas a la investigadora, de modo que no se dispone de más información sobre el vínculo que trazan los estudiantes entre el ambiente familiar y el desarrollo personal.

figura paterna y de una materna para crecer de forma *normal*. Este punto se discutirá en el apartado siguiente.

En general, y de manera similar a los del colegio antes citado, los estudiantes entrevistados manifiestan que el sujeto es responsable de sus propias acciones y no se refieren a la familia para explicarlas. No obstante, en el grupo de discusión se revela información que parece apuntar en el sentido opuesto. Cuando se plantea el escenario de la joven embarazada los participantes tienden a pensar en soluciones que atañen más a los padres que a la hija:

Participante 5: Hacer responsable al novio.

P1: Sí, hacerlo responsable.

P 3: Sí, pero tampoco como obligarlos a casarlos, porque...

P 4: ¡No!

P 3: ... pues eso es una tontería.

P 2: Sólo hacerlo responsable de que tenga el papel como papá, y ya si quieren los dos arreglarse como novios pues será su problema.

P 5: Hablar con la familia del novio.

P 1: Aha...

Moderadora: ¿Hablar con la familia del novio?

P 4: Que se sienten los dos.

P 5: Y que ellos decidan si... porque bueno, alguien va a tener que mantener ese bebé.

Entons pueden ser o los papás del novio o el mismo novio, ponerlo a trabajar.

P 4: ¿El bebé es del novio?

[Risas]

(Escuela E, Grupo de discusión)

Como puede observarse, el diálogo no se concentra en las alternativas de los jóvenes para solucionar el problema sino en las de sus padres. Por ejemplo, se piensa en “hacer responsable al novio” o en “ponerlo a trabajar” pero no se asume que esa decisión sea tomada por el propio interesado. Lo mismo ocurre en el caso de la madre prematura.

1.4.2. Composición familiar. La validez de lo no tradicional.

Si las prácticas familiares en las que se desarrollan los sujetos no determinan sus acciones, entonces es de esperarse que la composición de la estructura familiar tampoco lo haga.

Se ha mencionado ya que en ambas instituciones educativas la totalidad de los adolescentes entrevistados acepta la diversidad sexual. Esa aceptación es visible a través del apoyo a las uniones entre personas del mismo sexo, y en menor medida a la adopción

por parte de tales parejas. A continuación se describen las posiciones de los informantes en relación con este último aspecto.

En la Escuela D, republicana y liberal, ocho de los entrevistados están a favor de dicha práctica en virtud de la igualdad. El otro expresa que se siente indeciso porque dadas las condiciones de la sociedad mexicana los niños podrían sufrir de *bullying*. Más allá de las opiniones al respecto, lo interesante en este punto es que ninguno de ellos concibe alguna anomalía imputable a los integrantes del núcleo familiar. Por el contrario, la mayoría tiende a justificar su posición mediante el argumento de que el bienestar de un núcleo familiar no depende de su composición sino de las prácticas de sus integrantes:

“Pues mientras les den como una buena vida por mí está bien, ¿me entiendes? O sea puede haber como parejas de hombre y mujer pero también tienen hijos y los maltratan. Entonces por mí no hay ningún problema.” (Escuela D, Entrevista 3a)

“Pero yo creo que ellos tienen derecho, o sea, a, a... ummmm a adoptar a un niño porque pues es un, son... son una pareja que no puede tener por sí solo un bebé, y quieren construir una familia de más de dos personas. Entons creo que está bien, o sea pero también como a todos les hacen exámenes, eh... así eh, psicológicos; o sea, o bueno no exámenes, sino como pruebas ¿no? Pruebas para ver si sí están ap... si son aptos para eso. O sea también no hay que darle un niño a cualquier persona ¿no?” (Escuela D, Entrevista 5a)

Así, para los informantes de la Escuela D los actos discriminatorios contra familias homoparentales no ocurren porque éstas sean *malas* en sí mismas, sino por una serie de ideas preconcebidas que bien podrían cambiarse a través de la educación.

“Pues es que... a ver, a lo mejor si adoptan como más grande a un niño, y a ese niño no le gustan ese tipo de parejas, pues le puede afectar... pero si lo adoptan muy chiquito puede, pueden educarlo con la idea de que esto está bien, y ya no tendrían problema con el niño.” (Escuela D, Entrevista 2)

Esta tendencia se observa también entre los alumnos de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, aunque en ella la proporción de entrevistados que apoya la adopción por parte de parejas del mismo sexo es menor. De los diez jóvenes con los que se conversó individualmente, siete la aceptan con el argumento de la igualdad, dos expresan su indecisión en virtud de la discriminación social; y uno a partir de la noción de que se trata de un núcleo familiar *anormal*. Ninguno de ellos profundiza en su argumento. Durante la conversación con el último es observable que el tema le genera incomodidad; el joven no declara abiertamente su rechazo a esta práctica, procura expresar su opinión de forma velada y se cuida de usar un lenguaje que no parezca discriminatorio.

Aunque no se desarrollan argumentos mucho más amplios que los citados, es evidente que a ojos de los entrevistados no existe ninguna composición familiar *indeseable* o *incorrecta*. Esta evaluación no se aplica solamente al caso anterior, sino que se extiende a los hogares uniparentales, los que están marcados por el divorcio, o los que no tienen hijos.

En la institución republicana y liberal seis adolescentes están a favor del divorcio. Todos sostienen que suele ser una buena alternativa para asegurar el bienestar de los miembros de la familia, y una agrega que de esa forma pueden evitarse algunas consecuencias negativas para los hijos. Los otros tres tienen una posición indiferente, y expresan que en ocasiones es inevitable. El asunto se percibe de manera distinta entre los estudiantes de la escuela de formación ciudadana y familiar, en la que dos se pronuncian a favor del divorcio para restaurar el bienestar, seis se mantienen indiferentes, y dos están en contra. Éstos últimos explican que la elección de una pareja implica una profunda responsabilidad, y que el divorcio es una forma de librarse de ella en lugar de hacer frente a los conflictos. El argumento es más o menos similar al de los estudiantes que están en contra de la interrupción legal del embarazo. En ningún momento se menciona a Dios, la Iglesia, o la necesidad de mantenerse unidos durante toda la vida.

La apertura en torno a la composición del núcleo familiar se hace visible además para el caso de los hogares uniparentales y de los matrimonios sin hijos. No hay ningún indicio de estigma social sobre la primera categoría, ni en las entrevistas individuales ni en los grupos de discusión. Sobre la segunda, puede decirse que no existe una percepción negativa en la medida en que algunos de los estudiantes declaran que no les gustaría tener hijos. Este punto se explorará en la siguiente sección.

1.4.3. Expectativas familiares. Los deseos de ser cónyuges y padres.

Para identificar los escenarios concebidos como correctos o deseables durante la etapa adulta, en las entrevistas individuales se les solicitó a los informantes que imaginaran cómo serán cuando tengan una edad aproximada de 30 años. Puesto que ninguno de ellos ha alcanzado la madurez, resulta muy probable que sus planes y anhelos se modifiquen con el tiempo. Empero, aquí se sostiene que tales expectativas reflejan sus nociones sobre lo que consideran *correcto*.

En la Escuela D, republicana y liberal, siete de los informantes desean contraer matrimonio y tener hijos; uno se imagina con pareja e hijos, pero declara que no cree en la institución matrimonial; y a uno le gustaría tener hijos con independencia de que encuentre una pareja estable. Llama la atención el caso de una estudiante que se ubica en la primera categoría, pero que afirma que no le gustaría tener hijos biológicos sino adoptivos:

“Me gustaría tener una familia pero no quiero tener hijos. No quiero... o sea tenerlos yo. Me encantaría saber cómo son mis hijos, tener una vida, pero no quiero como... o sea creo que teniendo hijos traes niños a un mundo mierda, un México mierda, cuando puedes ir a un orfanato y puedes encontrar a un niño que no tenga quién lo pueda mantener, y darle una vida mejor en vez de traer tantos niños al mundo. O sea sí, pero ¿para qué si ya hay bastantes, demasiados, que no lo tienen? Entonces me gustaría adoptar. Sí me gustaría tener un esposo, pero primero quiero terminar todos mis estudios, tener una carrera bien, tener trabajo, y ya luego pensar en esas cosas.” (Escuela D, Entrevista 10a)

La información anterior parece congruente con la premisa de que la composición del núcleo familiar no es preponderante para los jóvenes que asisten a la Escuela D. Si bien la mayor parte de ellos aclara que le gustaría casarse y tener hijos, lo cierto es que las otras opciones se mencionan con naturalidad. Cuando se les pregunta cómo se imaginan a su pareja, los informantes enuncian valores como la confianza, el respeto, la responsabilidad, la inteligencia o la independencia. No existe un patrón claramente definido en las respuestas de los entrevistados. Ninguna de estas características destaca sobre el resto, y buena parte de ellos asegura que no tienen idea de cómo les gustaría que fuera su pareja porque nunca se habían detenido a pensarlo.

Las expectativas a futuro de los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, parecen de alguna manera más sólidas. Entre ellos, siete afirman que les gustaría casarse y tener hijos; dos se imaginan únicamente con pareja; y una sólo con hijos. Esta última aclara que le gustaría adoptar.

“Informante: Bueno, es que tuve muchas experiencias con... bueno no muchas, dos, con chicos y la verdad me dejaron... en cierto modo traumada [risas]. Pero ummmm... es mejor amigos, es mejor tener más amigos que un solo novio. Y ya, es como prefiero, todos y ya. Pues sí.

Entrevistadora: ¿Y si algún día te encuentras a tu media naranja?

I: ¡¡¡Pos me mato!!!

E: [Risas]

I: [Risas] No, pues es que no sé... es que aparte no sabría cómo saber que sí, si es él o no, y ahora es como < ¡¿qué hago?!> ...Yo literalmente me mato.

E: [Risas] ¡Pero no seas tan extrema, por favor! ... ¿pero entonces casarse no?

I: No.

E: De plano... ¿y tener hijos?

I: Ummmm... bueno es que sí me gustaría, pero así propios no. O sea, me gustaría más adoptar o ayudar a los niños así. Hoy en día me parte el corazón ver a niños así trabajando, y así como < ¡ah, me los llevo a mi casa mamá!>, y me dice <no>. Entonces siempre les compro así como su rosa, o les compro las paletas y se las regalo, y cosas así.

E: Ah, qué buena onda...

I: Sí, me gustaría más adoptar." (Escuela E, Entrevista 5a)

A pesar de que la mayoría de los jóvenes entrevistados espera contraer matrimonio y tener hijos, parece evidente que los núcleos familiares de otra composición son aceptados e incluso anhelados por algunos. De manera similar a lo que se observa en la Escuela D, en ésta la información parece congruente con los argumentos en torno a la igualdad proporcionados por los alumnos. En cuanto a las expectativas sobre su pareja, las características más referidas son la comprensión, la confianza, y la afinidad personal. Debe señalarse que entre los sujetos de la Escuela E existen esquemas normativos mucho más definidos de lo que significa una buena pareja. Empero, y a diferencia de los estudiantes de las instituciones analizadas en el capítulo 3, éstos no parecen vincular tales expectativas en función del género. Este punto se abordará en el siguiente acápite.

1.4.4. Observaciones preliminares sobre la familia

Partiendo de la información obtenida a través del diálogo personal con los informantes, puede decirse que la familia ocupa un papel importante entre los estudiantes de escuelas laicas como referente de sus propias experiencias y opiniones. Empero, se asume que los actos individuales no dependen del ambiente familiar sino de las propias decisiones.

a) La familia se entiende como un espacio de pertenencia unido por la convivencia y por el cariño, más que por la consanguinidad. Aunque algunos estudiantes mencionan la importancia de un ambiente sano y de la educación proporcionada por los padres, ninguno refiere que su función primordial consista en orientar a sus hijos respecto de lo que se considera *correcto* o *incorrecto*.

b) La mayor parte de los informantes desea casarse y tener hijos. Sin embargo, están conscientes de que existen núcleos familiares con otra composición y se expresan con naturalidad sobre ellos. De hecho, algunos de los entrevistados esperan formar una familia de composición no tradicional.

c) La aceptación de las familias no tradicionales es generalizada, pero pueden identificarse algunas variaciones según su tipo. Quince de los diecinueve entrevistados

están a favor de la adopción por parte de parejas del mismo sexo. De los otros, tres se sienten indecisos en virtud de la discriminación de la que podrían ser objeto los menores y sólo uno expresa que se trata de un núcleo familiar *anormal* pero no desarrolla su argumento.⁷⁹

d) Los hogares uniparentales no se estigmatizan. Esto es observable a través de los grupos de discusión, en los que se planteó un escenario en el que una adolescente resultaba embarazada. En ambas escuelas los participantes consideraron que casarse por ese simple hecho es un error.

e) Las familias con padres divorciados tampoco están estigmatizadas, y la mayoría de los informantes considera que es una mejor alternativa para asegurar el bienestar de los miembros de la familia. De los 19 entrevistados sólo dos se pronuncian en contra de esta práctica, y argumentan que la elección de pareja es una gran responsabilidad. Ambos pertenecen a la Escuela E, de formación ciudadana y familiar.

f) Los hogares sin hijos no son objeto de rechazo, pero sólo dos estudiantes contemplan la posibilidad de no ser padres. Además, otras dos informantes declaran que les gustaría ser madres no biológicas.

1.5. Roles de género

Como se ha señalado en el capítulo anterior, en esta tesis se denomina *rol* a un patrón de acción preestablecido y a través del cual las personas se inscriben en lo social (Díaz, 2008). En otras palabras, se trata de una serie de aspectos normativos que influyen en las expectativas sobre el comportamiento de un sujeto en virtud de su posición social. En la medida en que una persona se ajusta a un rol social, éste restringe su conducta y por consiguiente el modo de construir sus relaciones sociales. El propósito en este acápite consiste en explorar los roles que los estudiantes asignan para otros o para sí mismos según su sexo biológico.

⁷⁹ Debe recordarse que en la Encuesta Nacional de Valores en Juventud se señala que el 75.1% de los encuestados que asisten a escuelas particulares en la Ciudad de México apoya el derecho de adopción por parte de parejas del mismo sexo (ENVAJ, 2012).

1.5.1. Masculinidad y feminidad. La sabiduría de la naturaleza.

En un apartado anterior se mencionó que ninguno de los entrevistados se opone a la unión entre personas del mismo sexo, no sólo con base en el respeto a los otros sino sobre todo ante la idea de que la diversidad sexual es natural. Esto último es significativo, puesto que el rechazo a ella suele justificarse mediante la supuesta naturalidad de las uniones entre hombres y mujeres, entendidos no como iguales sino como complementarios.⁸⁰

En la Escuela D, republicana y liberal, los informantes no citan ninguna característica propia o exclusiva del sexo femenino. No existe tampoco una idea clara y homogénea sobre lo que se espera de las mujeres durante la adultez; las respuestas de los informantes son variables en ese sentido. De las cuatro jóvenes con las que se conversó individualmente, dos quieren casarse y tener hijos; una aclara que le gustaría tener hijos pero no necesariamente casarse; y la última desea una pareja estable y adoptar niños. Ninguna aclara si tiene preferencias por tener hijos hombres o mujeres, y sólo una define que tendría máximo dos. La totalidad de las entrevistadas aclara que no están seguras de tales decisiones, y que con el tiempo se irán aclarando. Además, tres de ellas indican que no suelen pensar mucho en eso y dos señalan que primero tendrían que terminar su carrera, laborar, y cumplir con sus metas personales. Una pretende dedicarse a la actuación; una se inclina por la gastronomía o por cualquier expresión artística; una desea estudiar ingeniería robótica, y la otra quiere dedicarse al diseño y la arquitectura. Además, esta última declara que le gustaría tener un trabajo estable para estar en posibilidades de mantener a su familia: “Yo quiero estudiar algo de diseño o arquitectura. Entonces pienso que puedo estar trabajando, y que ya tenga un sueldo, y que ya pueda tener una familia y mantenerla, con mi esposo obviamente.” (Escuela D, Entrevista 2a)

Como lo muestra el fragmento anterior, se asume que hombre y mujer son corresponsables tanto en el hogar como en la manutención. Las informantes no expresan ninguna idea generalizada respecto de los hombres, ni les atribuyen alguna característica exclusiva por el hecho de ser varones.

Entre los alumnos con los que se dialogó tampoco parece haber nociones homogéneas sobre las características propias de cada sexo o sobre el papel que cada

⁸⁰ Tal premisa se observa entre buena parte de los informantes de las escuelas católicas en las que se hizo el trabajo de campo, y cuyos casos se describen en el capítulo 3 de esta tesis.

uno habría de desempeñar. De los cinco varones entrevistados, tres desean casarse y tener hijos; a uno le gustaría contar con pareja estable e hijos, pero sin contraer matrimonio; y uno desea casarse pero no está seguro de querer hijos. Los alumnos que desean ser padres no tienen preferencias por los niños o por las niñas; afirman que disfrutarían de ellos en cualquier circunstancia, aunque ninguno da muchos detalles sobre el cuidado de los hijos. Hay solamente un caso en el que, a pesar de que el informante asegura que querría a hijos e hijas por igual, aclara que le parecería más sencillo criar a un varón:

“Pero si me preguntan así como < ¿qué te gustaría más tener, solo una niña o un niño?>, creo que el niño, porque creo que de alguna forma puedo compartir mi vida con él, y como que cuando empiece la adolescencia, y como eso de la menstruación y así como que yo no voy a estar como... o sea sí la puedo ayudar de alguna forma, pero como que no, no me queda el saco para...” (Escuela D, Entrevista 5a)

La idea de que la crianza de las mujeres es más complicada que la de los hombres atraviesa por una consideración biológica, que no se vincula necesariamente con su conducta o con el modo en el que éstas se integran en la sociedad. Este punto es significativo porque difiere de los argumentos contruidos por algunos de los estudiantes entrevistados en la Escuela B, opusdeísta y exclusiva para varones, descritos en el capítulo anterior de esta tesis.⁸¹

Respecto de sus expectativas profesionales y laborales, un informante indica que desea ser futbolista profesional; uno músico y director de orquesta; y los otros tres manifiestan abiertamente que no tienen idea. Aunque esta es la respuesta más recurrente, no puede decirse que exista un patrón definido sobre sus planes a futuro.

Los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, brindan respuestas más o menos similares a los de la D. Excepto por uno, los entrevistados aceptan la diversidad sexual como algo natural y por consiguiente consideran que las familias homoparentales son normales. El argumento de la complementariedad de los sexos femenino y masculino no aparece en el discurso de ninguno de los informantes. Tampoco se identifica un patrón homogéneo respecto de los roles de género. De las cinco mujeres con las que se conversó, dos esperan casarse y convertirse en madres; una desea casarse pero no tener hijos; una se muestra indecisa ante lo segundo; y la otra

⁸¹ Además de los elementos de orden biológico, algunos de los informantes de la Escuela B consideran que criar a una hija sería más complicado porque sus conductas de rebeldía tienen a “verse peor” que las de los hijos.

quiere adoptar hijos pero no le gustaría contraer matrimonio. Además, varias aclaran que esos planes se ubican en el futuro lejano y que habrán de suceder tras su realización profesional. En cuanto a esto último, una pretende estudiar odontología y finanzas; una contaduría; una animación; una desea jugar volleyball de modo profesional; y una no declara a qué le gustaría dedicarse. No existe ninguna tendencia en torno a la ocupación que anhelan las informantes, y tampoco sobre su modo de referirse a los hombres. Sólo una afirma que ha tenido malas experiencias en sus relaciones, pero parece vincularlo con su personalidad más que con características inherentes al sexo masculino.

Entre los varones entrevistados, uno quiere casarse y cuatro desean contraer matrimonio y ser padres. De ellos, solamente uno muestra su preferencia por tener un niño bajo el argumento de que le sería más sencillo comprenderlo y generar empatía que con una niña:

“Yo creo... yo creo que los hombres son una, este, el... un niño, un hijo niño sería, sería más este, divertido en mi opinión. A lo mejor porque yo soy hombre, pero porque sería más... más, más... a mí me gustaría criar más a un hombre que a una mujer, a una niña. O sea también este, no, no quiero hacer una diferencia de género pero a mí me gustaría tener un hijo varón, un niño va... un hijo varón. Porque es este, porque a lo mejor tendría los mismos gustos que yo, podría por ejemplo, darle mis, mis cosas, en las que estoy usando en este momento, o a lo mejor también podríamos, como somos hombres, también podríamos entendernos uno al otro. Entonces, yo creo por eso también me gustaría tener, tener un hijo.” (Escuela E, Entrevista 3a)

Resulta interesante observar que antes de definir su postura el informante aclara que no se trata de una distinción de género. Como se ha discutido ya, este parece un recurso común entre quienes mantienen posiciones distintas de los valores institucionales, y que ellos mismos asumen como *problemáticas* o políticamente *incorrectas*. A diferencia del entrevistado de la Escuela D, éste vincula el sexo con la definición de gustos, y en cierta medida con la capacidad para establecer lazos de confianza. El resto de los jóvenes entrevistados anhela tener hijos e hijas, o manifiesta que le es indiferente.

Cuando se les pregunta a qué les gustaría dedicarse durante la adultez, uno expresa que le gustaría ser médico; uno quiere estudiar negocios; y los otros tres no lo han definido. Todos indican que desean cursar cuando menos la universidad, y entre los tres últimos hay uno que espera llegar hasta el doctorado.

1.5.2. Autonomía personal. La independencia de hombres y de mujeres.

Los estudiantes que participaron en el trabajo de campo realizado para este estudio tienden a citar el valor de la igualdad para justificar sus posiciones morales. Aunque no se formularon preguntas directas sobre la evaluación de la autonomía personal a partir de marcos normativos distintos en función del género, este punto se exploró mediante las declaraciones concernientes a su propia cotidianidad y a la forma en la que esperan educar a sus hijos.

En la Escuela D, de modelo republicano y liberal, ninguno de los adolescentes con los que se conversó de manera privada hace distinciones entre hombres y mujeres en términos de autonomía. Aseveran que, en caso de tenerlos, tratarían a hijos e hijas por igual, procurando tener comunicación con ellos y explicándoles las posibles consecuencias de sus actos. Ningún informante asocia al sexo femenino con la debilidad, la pasividad, o la obediencia. El caso más extremo es el de un joven que revela su atracción por las mujeres independientes y rebeldes.

Por su parte los sujetos de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, coinciden en su mayoría en que la autonomía personal debe respetarse con independencia de si se trata de un hombre o de una mujer. Esta noción es observable en sus declaraciones en torno a su rutina diaria y a las expectativas sobre su pareja, sobre las cuales se profundiza en el siguiente apartado. No obstante, cuando se les pide que formulen un escenario a futuro uno de los informantes que desea ser padre establece una distinción sutil entre hijos e hijas. Ante la pregunta de si les permitiría tatuarse, hacerse una perforación o pintarse el cabello de colores, el joven responde que permitiría que un hijo lo hiciera siempre y cuando tuviera suficiente edad para decidirlo. En cuanto a una hija, declara que “si es la hija pues... bueno yo como que a la mujer no le veo como que muy... bueno si es su gusto pues está bien ¿no? Pero yo no lo veo muy correcto” (Escuela E, Entrevista 1a). Una vez más parece notorio que el entrevistado está consciente de que su posición podría considerarse *incorrecta*, por lo que ésta viene acompañada de una aparente tolerancia. El estudiante no profundiza en los motivos por los que no le parece correcto que una mujer lleve a cabo alguna de las prácticas antes citadas.

Debe subrayarse que de las diez entrevistas individuales el caso anterior es el único en el que se establece alguna distinción entre hombres y mujeres. De hecho, la mayor

parte de los estudiantes no se detiene a pensar en ninguna diferencia cuando se les pregunta por la crianza de sus hijos. Hay también un caso en el que la igualdad parece constituir un tema de especial preocupación para el informante:

“[...] Emmm... la igualdad de género, creo que eso es algo que aunque nosotros creamos que no está pasando lo del *machismo*, eh, sí, no, o sea no, no se toma mucho en cuenta ¿no? a las mujeres, o sea... o sea inconscientemente discriminamos. Igual o sea la igualdad, bueno o sea de razas, de, de sexo, de preferencias sexuales, bueno de todo.”
(Escuela E, Entrevista 2a)

El resto de los estudiantes entrevistados no refleja distinciones de género en su discurso, pero tampoco manifiesta ningún interés o inquietud por ese asunto en particular.

1.5.3. Expectativas de pareja. Lo deseable entre hombres y mujeres.

Las expectativas de los entrevistados respecto de sus parejas durante la edad adulta son también un reflejo de sus esquemas normativos, y por lo tanto constituyen un elemento útil para identificar roles de género. Todos los informantes se declararon heterosexuales, por lo que sus proyecciones sobre lo que consideran *deseable* en una pareja se corresponde con lo que consideran *correcto* para hombres y mujeres.

En la Escuela D, republicana y liberal, las características que aparecen como deseables en un varón incluyen la costumbre de trabajar, la responsabilidad con los hijos, la responsabilidad en las labores del hogar, la confianza y el respeto. Este último es el más recurrente, aunque se menciona sólo dos veces. Lo anterior implica que entre las entrevistadas no existe una idea homogénea sobre lo que habrían de esperar de los varones. Sin embargo, llama la atención que ninguna se refiere a atributos físicos sino personales; además, cuatro de las cinco condiciones citadas se vinculan con el modo de llevar la relación de pareja.

Entre los hombres entrevistados parece haber nociones mucho menos claras de los atributos deseables en una pareja femenina, y por lo tanto no puede hablarse tampoco de homogeneidad. La mayor parte de los sujetos declara que no sabe cómo le gustaría que fuera su futura pareja sentimental. En sus respuestas aparecen únicamente tres adjetivos: independencia, rebeldía e inteligencia. Resulta interesante que, a diferencia de las mujeres, entre los hombres las características que se asocian con *lo correcto* o *lo deseable* para el sexo femenino no se asocian con la forma de llevar la relación sino con atributos

personales. Por otro lado, las diferencias respecto de los informantes de las escuelas descritas en el capítulo anterior de esta tesis son evidentes.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, los sujetos parecen tener ideas más concretas sobre lo que esperan de sus parejas pero ello no significa que sus expectativas sean suficientemente homogéneas como para enmarcarse en un esquema normativo específico. Así, para el sexo masculino son deseables la aceptación, la responsabilidad, el respeto, el amor, la comprensión y la confianza. Los últimos atributos son los más recurrentes, pero cada uno aparece solamente dos veces. En cuanto al sexo femenino, los informantes califican de *deseables* o *correctas* características tales como la inteligencia, la cultura, la apertura, la amabilidad, la actitud positiva, la tranquilidad, la comprensión y la afinidad de gustos. Esto último es mencionado por dos estudiantes, y hay uno más que afirma que su pareja ideal habría de ser como su madre: atenta, platicadora y comprensiva. Igual que en la Escuela D, en ésta las mujeres tienden a identificar aptitudes masculinas vinculadas con la conducta en la relación, mientras que los hombres señalan virtudes personales del sexo femenino.

1.5.4 Observaciones preliminares sobre los roles de género

La prefiguración de los atributos propios de cada sexo y de las actividades que les corresponden en virtud de éstos es prácticamente nula entre los informantes de las escuelas laicas en las que se realizó el trabajo de campo. En términos generales puede decirse que la totalidad de los sujetos se refiere de forma explícita o implícita a la igualdad entre hombres y mujeres, aunque existen un par de casos aislados que parecen indicar algunas diferencias en términos de la facilidad en la crianza de niños y niñas.

a) En ninguna de las instituciones educativas se aprecia una tendencia definida respecto de la ocupación deseable para las mujeres durante la edad adulta; las entrevistadas no subordinan su realización personal ni profesional al quehacer familiar o las responsabilidades propias del hogar. De hecho, algunas de ellas mencionan que éstas habrían de cumplirse por ambos miembros de la pareja. Tampoco se observan patrones en cuanto al camino para la realización. La mayor parte de las informantes desea cursar sus estudios universitarios, aunque algunas se inclinan por los deportes o las artes.

b) La igualdad de hombres y mujeres en términos de autonomía puede apreciarse en el discurso de los estudiantes entrevistados en ambas escuelas. En los dos casos son recurrentes las referencias al cumplimiento de las metas personales de las mujeres e incluso en las narrativas sobre la propia vida de los informantes, y sólo un joven de la escuela E, de formación ciudadana y familiar, expresa que las conductas rebeldes se ven peor en las niñas que en los niños. La noción de independencia es apreciable también a lo largo de los grupos de discusión, mediante el planteamiento de un escenario en el que una adolescente resulta embarazada. En este punto se aprecia una diferencia importante entre ambos centros educativos. En la Escuela D, republicana y liberal, se considera el diálogo con la familia pero se privilegia la capacidad de la interesada para tomar una decisión respecto de la mejor alternativa para solucionar el problema. En la Escuela E, en cambio, se parte del supuesto de que los padres de la joven son quienes habrán de encontrar una solución. Esta reacción parece inconsistente con las declaraciones de los estudiantes en las entrevistas personales, en las que el valor de la igualdad constituye un punto toral.

c) Se ha dicho ya que la mayor parte de los entrevistados espera casarse y tener hijos. No obstante, debe subrayarse que en comparación con las escuelas católicas analizadas en el capítulo 3 en éstas se aprecia una mayor heterogeneidad. Aquí se mencionan la posibilidad de tener una pareja estable sin atravesar por la institución matrimonial, de casarse sin procrear, de tener hijos adoptivos con independencia de la fertilidad, y de adoptar niños sin tener una pareja. Además, las características deseables en la figura del cónyuge son variables y no se aprecia ningún patrón respecto de las expectativas sobre el sexo masculino ni sobre el femenino. Vale la pena destacar que en ambas instituciones los hombres tienden a establecer atributos personales como parámetros para elegir a su pareja, mientras que las mujeres mencionan características vinculadas con el modo de conducirse en la relación.

1.6. Entidades trascendentes

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.” (Declaración Universal de los Derechos Humanos)

La última dimensión de análisis para explorar las posiciones morales de los adolescentes que participaron en este estudio corresponde a sus creencias en entidades trascendentes, y en caso de haberlas a los rituales para honrarlas. Con ese propósito, en las entrevistas individuales se formularon preguntas explícitas al respecto.

1.6.1. Creencia en entidades trascendentes. Dios todopoderoso.

El carácter laico de las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo referido en este capítulo deja abierta la posibilidad de que los participantes profesen o no una religión. Además, aún entre los creyentes pueden identificarse respuestas heterogéneas en torno a los rituales que realizan, la cercanía con las organizaciones confesionales, o las interpretaciones respecto del poder divino.

De los nueve estudiantes entrevistados en la Escuela D, republicana y liberal, cuatro se definen como católicos aunque aclaran que no suelen asistir a la Iglesia, y cinco afirman que no creen en ningún tipo de dios o de fuerza sobrenatural:

“Tampoco. Mi papá sí, pero se divorciaron hace poco, entonces pues no. Y nunca fui a misa, no estudié, ni siquiera. Estoy bautizada, pero nunca fui a... nunca hice mi primera comunión, ni nada de esas cosas. No creo para nada en Dios.” (Escuela D, Entrevista 9a)

“No, no, no, este, yo no ejerzo ninguna religión, ni mi familia; bueno mis abuelas sí pero yo no. Este, este... y pues un maestro de aquí un día me dijo que, antes de creer en otra cosa hay que creer en ti, y eso me ha funcionado mucho.” (Escuela D, Entrevista 7a)

“Informante: Bueno, o sea, mi mamá es cristiana, entonces como que de pequeño me llevaba, me llevaba a la Iglesia. Pero la verdad no, no, yo no creo en Dios.

[...]

Entrevistadora: [...] ¿y aparte de tu mamá, alguien más en tu familia cree o no?

I: Sí, lo que es como mis tíos, mis abuelos y eso, son católicos. Pero no sé, creo que soy el único ateo en mi familia.” (Escuela D, Entrevista 3a)

Llama la atención que tres de los informantes que se ubican en la segunda categoría distinguen entre las creencias de algunos de sus familiares más cercanos y las propias. Esto no ocurre entre los jóvenes de las instituciones católicas, en las que el peso de la familia parece mucho mayor específicamente en este aspecto.

El panorama es distinto en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, en la que nueve de los informantes con los que se conversó individualmente manifiestan creer en la existencia de Dios y pertenecer a la tradición católica. La otra no profesa ninguna religión; afirma que sus padres son creyentes pero se desprende de esa categoría.

1.6.2. Incidencia en el orden terreno. Dios en la Tierra.

Todos los estudiantes que declaran creer en la existencia de Dios lo conciben por encima de los seres humanos. Sin embargo, esto de ninguna manera significa que expliquen lo que ocurre en el orden terreno exclusivamente como una manifestación de la voluntad divina.

En la Escuela D, republicana y liberal, de los tres sujetos que se consideran a sí mismos católicos sólo una expresa abiertamente que Dios incide en los acontecimientos cotidianos. El resto de los jóvenes se mantiene indiferente, y los seis no creyentes niegan esa posibilidad. De este modo, los estudiantes tienden a exponer los eventos significativos en su vida con total independencia de alguna entidad trascendente. Ninguno de ellos busca vincularse de manera especial con Dios cuando se enfrenta a algún problema.

Entre los adolescentes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, se observa un patrón completamente distinto: siete consideran que Dios interviene en el devenir terrenal, especialmente cuando se trata de situaciones angustiosas o desesperadas; uno se encuentra indeciso; uno es indiferente; y la última no cree en la intervención divina. Se trata de la misma entrevistada que se despega de los dogmas de sus padres y que no cree en la existencia de ningún dios. Vale la pena resaltar que, a pesar de que buena parte de los informantes suponen que Dios brinda ayuda en condiciones adversas, ninguno de ellos justifica sus posiciones morales a partir de la existencia de una entidad trascendente.

1.6.3. Prácticas rituales. Alabando al Señor.

Las prácticas rituales de los jóvenes entrevistados constituyen también un aspecto significativo para explorar esta dimensión analítica. En este rubro se contemplan las acciones a través de las cuales los sujetos procuran establecer un vínculo con la divinidad en su vida diaria. Aunque buena parte de ellos se declara creyente los hábitos de los

estudiantes difieren notablemente, sobre todo si se les compara con los que asisten a escuelas católicas.

Como se ha dicho ya, la mayor parte de los entrevistados que pertenecen a la Escuela D, republicana y liberal, se declaran no creyentes. No obstante, entre quienes se consideran católicos los rituales tampoco parecen muy arraigados. Así, de los cuatro jóvenes que se ubican en esta categoría tres declaran que van a misa a veces y una sólo en ocasiones especiales. Ninguno parece distinguirse de su familia en este aspecto. En otras palabras, esta práctica no está arraigada en los núcleos familiares de los que provienen. Hay solamente un caso que podría pensarse como contrario a la tendencia general.

“Informante: Sí. Eh, antes iba muchísimo, ahorita que lo pienso, sí iba muchísimo [Risas]

Entrevistadora: [Risas] ¿Y luego?

I: Pues no sé, como que... es que bueno, las, o sea, empecé a ir, o sea no iba tanto pero mi primo falleció y mi abuelo, como en una etapa como muy cerca. Y como que mi papá quería ir mucho a misa para ver lo de... sí, entonces iba mucho.” (Escuela D, Entrevista 1a)

Cuando el informante explica la situación, es claro que la asistencia a misa no es una costumbre enraizada en la familia sino una condición que se presentó esporádicamente por razones particulares. Según sus propias declaraciones, después de esa temporada ni él ni sus padres han tenido mucho contacto con la organización religiosa.

La tendencia anterior se observa también respecto de prácticas rituales como los rezos, que generalmente se realizan de manera individual. De los cuatro estudiantes católicos, dos afirman que lo hacen a veces y dos en raras ocasiones. En todos los casos se presenta como un recurso para enfrentar situaciones difíciles o problemáticas.

Por su parte, los alumnos de la Escuela E parecen más apegados a la segunda práctica que a la primera. Aunque nueve de ellos se definen a sí mismos como católicos, cinco afirman que nunca van a la misa; dos a veces; y dos sólo en ocasiones especiales tales como bautizos, primeras comuniones, matrimonios y ceremonias luctuosas. Esto parece indicar que se trata más de compromisos sociales que de un interés confesional.

En cuanto a los rituales individuales se observa una tendencia más o menos distinta: una de las entrevistadas reza todos los días; cuatro a veces; y cuatro exclusivamente cuando se encuentran en situaciones riesgosas o complicadas, y sobre las que no tienen control. Entre estos últimos, la condición más citada es la enfermedad de algún amigo o familiar. A diferencia de los estudiantes de las instituciones descritas en el capítulo

anterior, ninguno de éstos refiere la costumbre de rezar en compañía de alguno de sus familiares.

1.6.4. Observaciones preliminares en torno a las entidades trascendentes

Por la naturaleza de los centros escolares en los que se realizó el trabajo de campo, resulta probable que exista una diversidad no sólo en las creencias de los estudiantes sino incluso en sus interpretaciones sobre la intervención divina en el orden terrenal y en sus prácticas rituales. Sin embargo, deben considerarse algunas precisiones sobre los discursos de los entrevistados:

a) De un total de 19 adolescentes con los que se conversó de forma personal, 13 afirman que creen en la existencia de Dios y todos se adscriben al catolicismo. La mayor parte de ellos pertenece a la escuela de formación ciudadana y familiar, en la que sólo una joven manifiesta que no cree en la divinidad. En sentido opuesto, en la escuela republicana y liberal la mayor parte de los sujetos se declara no creyente. Entre los otros cuatro ninguno parece precisamente apegado a la doctrina confesional, pero se consideran católicos.

b) Entre los trece estudiantes que se declaran católicos existen diferencias en torno a la intervención de Dios en el orden terrenal. En la Escuela D, republicana y liberal, sólo uno considera esta posibilidad; en la E, de formación ciudadana y familiar, la cifra aumenta a siete.

c) La frecuencia de las prácticas rituales, y por lo tanto la importancia que se les otorga, varía entre colegios y también entre estudiantes. A pesar de ello, puede decirse que entre la mayor parte de éstos tales hábitos no están arraigados: de los trece creyentes, i) cinco no van a misa nunca; cinco lo hacen a veces; y tres sólo en ocasiones especiales que se vinculan con compromisos sociales; ii) además, sólo una reza todos los días; seis a veces; y seis ocasionalmente, cuando se encuentran en situaciones difíciles y que escapan de su control. No hay informantes que reporten rezar en compañía de otras personas.

d) Ninguna de las prácticas anteriores parece arraigada en los núcleos familiares de los entrevistados, aunque tres de ellos (todos pertenecientes a la escuela republicana y liberal) hacen una distinción entre sus creencias y las de sus familias.

2. Algunas precisiones sobre las posiciones de los estudiantes

En las páginas anteriores se han expuesto las posiciones de los alumnos entrevistados respecto de las seis dimensiones antes propuestas: a) vida; b) cuerpo; c) sexualidad; d) familia; e) roles de género; y f) entidades trascendentes.

Igual que en los colegios referidos en el capítulo 3, en estos se advierten diferencias interesantes en las respuestas de los sujetos en función de la comunidad educativa en la que se desarrollan. Esto confirma que la distinción laico – católico no es suficiente para reflejar la complejidad que ocurre en cada una de ellas; también entre las escuelas laicas se aprecian distinciones importantes.

Una vez más, es necesario señalar que en esta tesis se propone clasificar los discursos de los adolescentes a partir del tipo de esquema valorativo que expresan, y que puede tender tanto al integralismo como a la secularidad.

Las dos instituciones que se describen en este capítulo tienen como base un modelo educativo laico. Ello significa que en ningún caso se ofrecen argumentos religiosos para defender la pertinencia de los valores que impulsan, y que a pesar de que muchos de sus miembros creen en entidades trascendentes esa creencia no se traduce en una moral confesional, ni en el plano individual ni el social.

Mediante el análisis de los datos aquí vertidos es posible observar que en el colegio de formación ciudadana y familiar las posiciones de un par de estudiantes tienden al tradicionalismo en cuanto a ciertos temas; empero, en ningún caso se recurre a Dios, a la religión o a la Iglesia para justificarlas.

Hasta ahora se ha procurado brindar información para responder a la primera pregunta de investigación, concerniente a las similitudes y las diferencias en las posiciones morales de estudiantes que asisten a escuelas católicas y laicas. Los siguientes capítulos tienen como objetivo responder a la segunda, que se refiere al modo en que operan los mecanismos de socialización de valores en cada tipo de modelo educativo. Para favorecer la comparación al interior de cada categoría, el capítulo 5 se refiere exclusivamente a las escuelas católicas y el 6 a las laicas.

Capítulo 5.
En el nombre de Dios.
Mecanismos de socialización de valores en comunidades educativas católicas

El espacio escolar es sin duda uno de los más importantes durante la edad temprana de los sujetos, pues en éste se concentra buena parte de su actividad cotidiana. En la escuela se adquieren conocimientos académicos sobre una amplia gama de materias tales como la historia o la biología, al tiempo que se desarrollan habilidades lingüísticas, lógicas y sociales. Aunque la relevancia del primer tipo de instrucción es indiscutible, el segundo tiene repercusiones durante todo el ciclo vital de los sujetos puesto que tales habilidades se ponen a prueba en su vida diaria.

La escuela es también el lugar en el que, como en el hogar, los estudiantes aprenden esquemas valorativos a través de los cuales comprenden el mundo, interpretan lo que sucede en éste y evalúan las acciones propias y ajenas. Así, las nociones de *lo correcto* y *lo incorrecto* se construyen con base en una serie de valores que se socializan a través de un entramado de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; es decir, entre el personal escolar, los padres de familia y los propios estudiantes.

Hasta ahora se han descrito las posiciones morales de los alumnos de tercer grado de secundaria que participaron en este estudio, refiriendo tanto sus opiniones como los argumentos a partir de los cuales se construyen y se justifican. El propósito en este capítulo consiste en explorar los mecanismos a través de los cuales se desarrolla el proceso de socialización de esos valores, específicamente en las comunidades educativas católicas en las que se ha realizado el trabajo de campo. Para ello se estructura en dos partes:

1. *Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación.* El objetivo en esta sección consiste en brindar una descripción general de quienes se vinculan de una u otra forma con la escuela.
2. *Socialización de valores. La fe por encima de todo.* El propósito de esta parte es dar cuenta de los mecanismos a través de los cuales se construye la posibilidad de que los alumnos adopten el esquema valorativo impulsado por la institución escolar.

1. Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación

Los sujetos aprenden, interactúan, y establecen lazos en todos los espacios en los que se desenvuelven. Así, por ejemplo, un infante se socializa en el hogar, en la escuela, y en los lugares recreativos en los que establece contacto con otras personas. A través de esos espacios adquiere habilidades que le permiten relacionarse mediante reglas explícitas o implícitas, y aprende a distinguir entre lo que se considera *correcto* o *incorrecto* entre aquellos que componen sus núcleos de interacción más próximos.

Como se ha señalado ya, este estudio parte de la premisa de que la educación no depende únicamente del centro escolar al que asisten los sujetos, pero que éste es trascendente para su proceso de socialización en virtud de su reconocimiento como espacio formativo. Además, la escuela es un punto de confluencia entre personas que forman parte de la cotidianidad de los sujetos, y que hipotéticamente influyen en su formación. Aquí se propone que éstas pueden clasificarse en tres grupos: a) los padres de familia; b) el personal escolar; y c) los compañeros de aula. Vale la pena recordar que para los propósitos de esta investigación la escuela no se concibe como una entidad aislada sino como una comunidad, en la que tales grupos se vinculan y generan mecanismos que le dan forma al proceso de socialización de valores.

En el presente acápite se esbozan algunas características generales de los miembros de la comunidad educativa que han concedido entrevistas para esta investigación. Puesto que no se trata de una muestra aleatoria ni estadísticamente significativa, estos atributos no son generalizables para la población escolar. Empero, aquí se sostiene que la información obtenida es valiosa porque permite identificar algunos patrones sobre su origen, su conducta, o su compromiso con el ideario impulsado por la escuela en la que se desenvuelven.

1.1. Padres de familia. La educación empieza en el hogar.

Los padres constituyen una pieza clave de la comunidad educativa por varios motivos: a) porque son educadores en el núcleo familiar de los sujetos, y por lo tanto constituyen el primer referente de autoridad para éstos; b) porque las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* suelen tomar como punto de partida el esquema valorativo albergado en el seno familiar, ya sea para reproducirlo o para cuestionarlo; c) porque son los padres quienes

deciden el centro educativo en el que desean que se desarrollen sus hijos; y d) porque el personal escolar suele establecer un contacto sostenido o esporádico con los padres, en el entendido de que éstos también toman parte en el proceso formativo de los menores. En las siguientes líneas se describen algunos de los patrones identificados en las entrevistas con los padres de familia⁸².

En la Escuela A, de La Salle, se conversó con cinco integrantes de la asociación para padres. Todas son mujeres; tres de ellas madres de los estudiantes y dos abuelas; cuatro han estado en contacto con el colegio por más de cinco años, y el ingreso de una es reciente porque su nieta lleva apenas un ciclo escolar inscrita. La totalidad de las informantes llegó a la Escuela A por recomendación de amigos o de familiares, y el esposo de una de ellas cursó ahí sus estudios.

Las razones para mantener a los alumnos en este colegio son similares: a) tres mencionan el nivel académico; b) tres el ambiente escolar; c) dos el interés del estudiante; d) una la formación en valores; e) una las actividades deportivas; y f) una la cercanía. En general, las entrevistadas manifiestan que se trata de una escuela en la que se construye un ambiente sano y con un buen nivel académico. Coinciden también en que ese mismo ambiente promueve una relación de confianza entre los miembros de la comunidad educativa, y que por ese motivo la adaptación de los menores fue sencilla. Así, tres informantes reportan que sus hijos o nietos se adecuaron inmediatamente a la Escuela A, y las otras dos consideran que el proceso fue paulatino. De las últimas, ambas explican que los estudiantes son de personalidad introvertida y una específica que lo más complicado para su nieta fue integrarse en un grupo en el que no conocía a nadie. Empero, afirma también que con el apoyo de los profesores comenzó a abrirse, hizo varias amistades, y mejoró su autoestima.

Las mujeres con las que se conversó aseguran que tienen una comunicación fluida con sus hijos y nietos, quienes suelen platicar sobre lo que les ocurre a lo largo del día. En relación con la Escuela A todas las entrevistadas aprecian una sensación de bienestar entre los alumnos, visible en su gusto por asistir a ese colegio. Esta condición subsiste aún entre dos informantes que perciben una presión académica considerable. Las

⁸² Exceptuando a la Escuela B, en la que las autoridades escolares facilitaron que las entrevistas se realizaran con la co-presencia de padre y madre, las pláticas se llevaron a cabo de manera individual y sin la presencia de ningún otro agente que pudiera intervenir o interferir en las respuestas de los informantes.

informantes coinciden en que el bienestar se debe al buen ambiente escolar, que en buena medida se explica por el tipo de alumnos que asisten a la institución. Al respecto, todas declaran que conocen a los amigos de los menores y que los consideran una buena influencia: a) tres mencionan su personalidad tranquila; b) dos su personalidad alegre; c) una su disposición para apoyar a los otros; d) una la inocencia y la vida sana; y e) una la formación similar. Como se muestra en el siguiente apartado de este capítulo, tales características son congruentes con las descripciones que el personal docente hace sobre los alumnos de la Escuela A.

En la Escuela B, del Opus Dei y para varones, se estableció contacto con cinco parejas a través del Centro de Formación Escolar (CEF). Todos son padres y madres de uno o más menores inscritos en el colegio: uno de los matrimonios llegó ahí por recomendación de un compañero de trabajo del marido; cuatro porque el esposo forma parte del personal escolar; y uno porque éste es ex alumno. Las razones por las que mantienen a sus hijos en ese recinto son las siguientes: a) cuatro mencionan el ideario de la institución; b) dos el conocimiento previo sobre ésta; c) dos el nivel académico; d) uno las actividades extracurriculares; e) uno la educación diferenciada; y f) uno la comunicación con los padres. Como puede apreciarse, aunque se comparten algunas de las inquietudes de las informantes de la Escuela A en general los aspectos que se valoran son distintos. Así, por ejemplo, aquí ninguno de los entrevistados se refiere al ambiente escolar y los valores institucionales parecen adquirir una importancia mucho mayor.

Todos los informantes coinciden en que los estudiantes se sienten a gusto en la Escuela B, y los casos más extremos son los de dos parejas que deseaban cambiar de colegio a sus hijos por motivos de distancia, pero que finalmente decidieron no hacerlo ante la tristeza manifestada por éstos. Cuando se les pregunta por el proceso de adaptación al instituto, cuatro refieren que los menores se adaptaron de inmediato en función de la apertura de profesores y de compañeros. Sólo un matrimonio coincide en que a su hijo le resultó complicado adecuarse, y atribuyen ese hecho a las amplias dimensiones de la escuela. Consideran también que tener familiares en el colegio y una formación similar a la de sus compañeros ayudó a atemperar la confusión inicial del niño.

Los entrevistados se perciben a sí mismos como cercanos a sus hijos. Cuatro de las parejas consideran que conocen totalmente la cotidianidad de los estudiantes porque

tienen una buena comunicación con ellos. Sólo una considera que la información al respecto no es completa, pero sí suficiente. Todos los informantes conocen a los amigos de los menores. Para describirlos, a) tres afirman que tienen una personalidad tranquila; b) dos se refieren a la vida sana; c) dos a la inocencia; d) tres a la similitud en su formación familiar; y e) uno al trato respetuoso. Las percepciones sobre las relaciones de amistad de los hijos son muy similares a las de las madres entrevistadas en la escuela lasallista, aunque en ésta no se menciona la solidaridad y la formación familiar parece tener más peso.

El diálogo con las madres de la Escuela C, del Opus Dei y de estudiantado femenino, se llevó a cabo en un espacio destinado especialmente para sus actividades al finalizar un círculo de lectura. A pesar de una resistencia inicial atribuida a la timidez, siete de las participantes accedieron a conversar con la investigadora. Todas tienen a una o más hijas inscritas en el colegio; cuatro de ellas asistieron para pedir informes sin ninguna referencia previa; a una le habían recomendado la escuela entre sus compañeros de trabajo; y dos son ex alumnas.

A diferencia de otros recintos escolares, aquí las madres parecen mucho más conscientes de los valores institucionales. Así, cuando se les preguntan los motivos para mantener a sus hijas en la Escuela C: a) una se refiere a la cercanía con el hogar; b) una a las actividades extra curriculares; c) una al bilingüismo; y d) una al nivel académico. Además, de las siete informantes seis mencionan explícitamente el ideario del colegio y la única que no lo hace declara que la razón principal por la que se decidió que su hija estudiara ahí es la educación diferenciada. En ese sentido, puede decirse que las entrevistadas colocan el entramado valorativo con el que se espera que eduquen a las menores por encima del nivel académico o del ambiente escolar, aunque este último parece significativo cuando evalúan la estancia de sus hijas en la institución.

Todas las madres con las que se conversó expresan que las menores están contentas en la Escuela C y se lo atribuyen sobre todo al buen ambiente escolar. Esta es la misma razón que desde su punto de vista explica la rápida adecuación de las estudiantes al colegio, y los únicos dos casos en los que se reconoce que ese proceso fue paulatino se lo atribuyen a la educación diferenciada. De éstos, hay una informante que considera

pertinente cambiar a su hija a una escuela mixta para iniciar la preparatoria. Además, tres reconocen que la presión académica suele ser considerable.

Las entrevistadas mantienen una comunicación fluida con sus hijas, y consideran que conocen totalmente su cotidianidad. De hecho, todas tienen contacto con sus amigas y ofrecen descripciones más o menos detalladas sobre ellas. Cuando se les pregunta cómo son, a) una menciona que se trata de jóvenes con personalidad alegre; b) una se refiere a su personalidad tranquila; c) una a la inocencia; d) una al respeto; y e) una refiere que considera que es un círculo muy cerrado. Se trata de la misma que pretende cambiar de colegio a su hija en un periodo cercano. Adicionalmente, y a diferencia del resto de los centros escolares que participaron en el estudio, aquí todas las informantes indican que las amigas de sus hijas tienen una formación similar. Este punto es de vital importancia porque implica que se apuesta por construir redes con sujetos que comparten un entramado de valores muy específico, y fincado en la moral católica.

1.2. Personal escolar. Orientar el desarrollo y predicar con el ejemplo.

Los miembros del personal escolar se enarbolan como orientadores y como autoridades en el espacio educativo. Legitimados por su experiencia, a ellos corresponde transmitir los conocimientos académicos pero sobre todo los morales. Así, los profesores, los directivos, y en menor medida el personal administrativo, no sólo se ocupan de mantener en pie la institución sino de procurar un orden en el que los estudiantes aprendan a distinguir entre las conductas *deseables* e *indeseables*.

En este estudio se ha priorizado la información proporcionada por los profesores por tres motivos: a) porque son quienes tienen un contacto más cercano y también más frecuente con los educandos; b) porque su función primordial consiste precisamente en formarlos a través de las clases; y c) porque ese proceso formativo implica compartir conocimientos de corte académico pero también desarrollar hábitos y valores entre los estudiantes. A continuación se describen algunas características generales de los profesores con los que se conversó en el trabajo de campo.

1.2.1. ¿De dónde vienen los maestros?

Un primer punto a explorar en las entrevistas con los profesores consiste en identificar sus años de trayectoria y los espacios en los que se han formado. Estos elementos permiten esbozar el perfil de los docentes, así como el modo en el que se conducen y su adaptación al centro escolar en el que laboran.

En la Escuela A, cuyo modelo es lasallista, se conversó con cuatro informantes que imparten asignaturas distintas: *física, matemáticas, historia y formación cívica y ética*. La heterogeneidad en su experiencia es observable a partir de su formación, del periodo de estancia en el colegio, de sus empleos anteriores y de las vías por las que accedieron a éste. Al momento de la entrevista, los maestros con mayor antigüedad tenían catorce, siete, y tres años trabajando en la institución, y el de más reciente ingreso tan sólo dos meses. Según los entrevistados, aunque la escuela mantiene a los docentes con un desempeño destacado también incorpora nuevos elementos con el objetivo de enriquecer su planta. Esto permite el intercambio de ideas, de técnicas pedagógicas, e incluso de consejos entre ellos.

En la Escuela B, opus deísta y exclusiva para varones, se concedieron cinco entrevistas con profesores. Éstos imparten *dibujo, inglés, física, patrimonio cultural y natural del DF, historia, formación cívica y ética, y religión*. Cuando se realizó el trabajo de campo, el docente con una estancia más prolongada tenía veintiocho años en el centro escolar; dos habían trabajado ahí por seis años, uno por cinco, y el último por dos. Igual que en el caso anterior, los informantes consideran que es importante integrar a nuevos maestros porque es una forma de enriquecer su rendimiento laboral. Esta misma idea permea los discursos de las integrantes del personal escolar en la Escuela C, también opus deísta pero exclusiva para mujeres. En esta institución se llevaron a cabo ocho entrevistas; seis con profesoras, una con la coordinadora de la secundaria y una con la directora del Departamento de Formación⁸³. Las materias que ofrecen las profesoras son *física, matemáticas, religión, formación cívica y ética, y danza*. La de mayor trayectoria en el colegio tenía veintiún años laborando ahí en el momento de la entrevista; luego le siguen tres que habían trabajado en la institución por cinco años; y dos por un periodo de cuatro.

⁸³ El Departamento de Formación de la Escuela C se encarga de coordinar las asignaturas de *formación cívica y ética* y de *religión*, además del servicio social y otras actividades orientadas a la caridad.

La directora de Formación había entrado hacía tres años y medio, y la de más reciente ingreso era la coordinadora de secundaria, con sólo cinco meses desempeñando su cargo. Las entrevistadas revelaron que la integración de nuevos miembros les parece enriquecedora en el ámbito profesional, pero además en el personal. Esta precisión no se observa en las otras escuelas, en las que los sujetos orientan su respuesta al primer rubro. Como se discutirá posteriormente, este aspecto parece indicar que la cercanía personal está más arraigada en la Escuela C o que cuando menos sus integrantes la valoran más que en el resto de los centros escolares.

Si bien los años de experiencia de los informantes son más bien heterogéneos, en lo referente a su preparación es posible identificar algunos patrones que varían dependiendo de la escuela. Los cuatro profesores con los que se conversó en la Escuela A, de La Salle, cursaron sus estudios universitarios en instituciones públicas⁸⁴, y ninguno de ellos tuvo contacto con la educación lasallista sino hasta que se integraron como parte del cuerpo docente. No obstante, todos afirman que antes de incorporarse a este centro educativo habían impartido clases en otros: a) uno de ellos trabajó en una escuela pública; b) dos en escuelas laicas del sector privado; y c) dos en escuelas privadas y católicas. De éstas, una es mixta y es administrada por las Hermanas de la Piedad y la otra es opus deísta y exclusiva para varones. A partir de la información proporcionada por los entrevistados puede decirse que en el proceso de reclutamiento se privilegia la experiencia docente, con independencia del tipo de escuela en el que éstos hayan estudiado y laborado.

Entre los profesores de la Escuela B, del Opus Dei y masculina, existe un perfil más especializado. Los cinco han terminado sus estudios universitarios; dos tienen título de maestría, y ambos cursaron más de una licenciatura. En cuanto a las instituciones en las que se han formado, los entrevistados revelan que a) tres estudiaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); b) uno hizo la carrera en la Universidad Panamericana (UP)⁸⁵ y la maestría en la UNAM; y c) uno ha estado inscrito en la Universidad Pontificia, en la Universidad del Valle de México (UVM), y en el Colegio Español. Al momento de la entrevista éste último estaba por terminar una maestría en la UVM, y manifestó su interés por continuar con el doctorado. En comparación con los

⁸⁴ El Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Normal Superior de México (ENS), y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

⁸⁵ La Universidad Panamericana (UP) es una institución de educación superior afiliada al Opus Dei.

docentes de la escuela lasallista, éstos parecen más interesados por la formación continua. Por otro lado, únicamente dos de ellos estaban familiarizados con la educación confesional antes de integrarse a la Escuela B. De éstos sólo uno recibió formación opus deísta, y cursó todos sus estudios en instituciones de ese carácter. Este hecho refleja cierta apertura para incorporar a profesionistas sin importar su origen formativo y las instituciones en las que han trabajado previamente. Excepto por uno, todos los entrevistados habían tenido empleos como docentes en otros centros escolares: a) dos en escuelas privadas y laicas; b) dos en escuelas privadas, católicas y afiliadas al Opus Dei; y c) uno en una escuela para adultos. Hay además dos entrevistados que manifiestan haber tenido ocupaciones distintas de la docencia; uno como laboratorista en una farmacéutica y el otro como asesor financiero.

La Escuela C, del Opus Dei y femenina, tiene los perfiles más homogéneos entre el personal escolar. De las seis maestras entrevistadas cuatro cursaron la educación superior, y tres de ellas lo hicieron en la UP. Las otras dos, que imparten las asignaturas de *religión* y de *danza*, no cuentan con título universitario. Ambas se formaron en escuelas privadas; la primera opus deísta y la segunda laica. La coordinadora de secundaria se formó en un colegio católico administrado por las Religiosas de la Asunción, y la directora de Formación estudió en la UP, donde además laboró como administrativa por más de una década.

También las trayectorias laborales de las informantes son más parecidas en esta escuela que en las otras. El empleo en la Escuela C es el primero para la mitad de las profesoras. De las restantes, dos habían impartido clases en escuelas católicas afiliadas al Opus Dei y la otra en una academia de danza de su propiedad. La coordinadora de la secundaria fue asesora en una empresa privada; es la única que nunca antes se había incorporado al sector educativo, pero manifiesta que tenía un fuerte vínculo con el tipo de formación que ofrece el colegio:

“Ah, este... ummmm a ver, yo trabajaba en empresa antes; no trabajaba en la escuela, trabajaba en la empresa. Ya luego decidí cambiarme de ámbito a escuela, tons yo... entonces como que para mí fue un reto profe... personal más bien. Este, y también porque suelo como ejer... ¿qué onda la escuela? [...] Entonces yo en el momento en que busqué como trabajo en algunas escuelas... tons yo quería estar aquí porque estaba muy vinculado a mi manera de pensar, a mi manera de... de, pus sí, de vivir, de... pus sí, la formación y demás. Tons he ahí que caí por acá.” (Escuela C, Entrevista 1b)

Los antecedentes de las informantes indican que en la Escuela C opera un mecanismo de selección del personal escolar más cerrado que en las otras dos instituciones, en tanto que la mayoría proviene de entornos fuertemente vinculados con el Opus Dei.

1.2.2. Primeros contactos con la escuela.

Aunque todos los entrevistados se sometieron a un proceso de evaluación estricto para formar parte del personal escolar, muchos de ellos establecieron algún contacto previo con los miembros de la institución. En la Escuela A, lasallista, a) uno se enteró de que había oportunidades de trabajo a través de su cónyuge, que labora en la primaria; b) uno asistió a una noche colonial y decidió explorar la posibilidad de integrarse como profesor; c) uno fue directamente contactado por el director del colegio durante una junta de profesores a nivel delegacional; y d) la última no había tenido ninguna relación con la escuela, pero aplicó a una plaza porque estaba buscando trabajo en ese momento. Los cuatro declaran que su proceso de adaptación a la Escuela A fue bastante sencillo, e imputan varias razones para explicarlo: a) la vocación, mencionada por dos; b) la ausencia de obstáculos para la acción, por uno; c) la apertura de los otros profesores, por dos; d) el respeto a la figura del docente, que aparece en el discurso de dos; y e) la nobleza de los alumnos, citada por uno.

“Porque también, eh, el trato con el profesor todavía es más respetuoso aquí, que en la otra escuela. Tons sí es bastante todavía. Tenemos aquí todavía la concepción de que todavía lo respetas, entonces también brindarles el apoyo cuando sea necesario también es... es importante.” (Escuela A, Entrevista 2b)

Llama la atención que en las respuestas de los profesores la evaluación del ambiente laboral no se restringe a aspectos de carácter institucional, sino a la relación que establecen con sus colegas y con los propios alumnos. En ese sentido el respeto a los profesores parece un punto central. Ese respeto no se piensa únicamente por parte del estudiantado, sino además de los padres y de los directivos. Los primeros les otorgan credibilidad cuando desean informarse sobre sus hijos; los segundos les permiten desarrollarse en el aula del modo que consideren conveniente.

Según reportan los informantes de la Escuela B, del Opus Dei y para varones, ninguno tenía vínculos con esa institución en particular pero algunos habían estudiado o trabajado en otras similares. Del total de entrevistados, a) uno recibió una invitación del director

porque había impartido clases en centros escolares afiliados; b) uno fue contactado a través de una escuela para adultos ubicada frente a la institución; y c) los tres restantes enviaron sus papeles ante las posibilidades de ofertas laborales. De ellos, dos declaran que buscaron oportunidades en otras escuelas opus deístas, y uno atribuye a Dios su ingreso a la Escuela B:

“[...] creo que por obra de Dios [Risas]. Sí, porque vamos... yo estaba dejando otra escuela. Y estaba dejando currículums, y -el plantel- Norte fue el que me habló por teléfono. Fui a entrevista, pasé; iba a entrar como orientador ahí en vocacional y estar dando clases de *filosofía*, de *psicología*... o sea ya había pasado todo. Y pues no me hablaron. Y un día me hablan y me dicen que pues me esperan a entrevista, y yo ya me iba a ir para allá, entonces se me ocurrió hablar por teléfono, afortunadamente... y resulta que era aquí, y aquí nunca mandé currículums, nada.” (Escuela C, entrevista 2b)

Como puede observarse, las vías a través de las cuales se estableció contacto con el centro escolar son variables y sólo en un caso el ingreso estuvo influido por la pertenencia a la red de escuelas afiliadas al Opus Dei. Esto implica que los perfiles de los docentes son más o menos heterogéneos, y que su integración en el centro escolar no depende necesariamente de sus redes de amigos o de conocidos.

Entre los profesores entrevistados tres coinciden en que su proceso de adaptación a la escuela fue rápido y sencillo. Los otros, que habían trabajado en colegios laicos y en actividades no relacionadas con la educación, expresan que inicialmente se enfrentaron con algunas dificultades en virtud de sus reglas y dinámicas internas: a) ambos mencionan la falta de claridad en los procedimientos institucionales; b) uno refiere que la exclusividad masculina conlleva una dinámica particularmente conflictiva; y c) uno concibe el carácter cristiano de la escuela como obstáculo:

“Al principio fue complicado, por todo el aspecto religioso. Yo no estaba acostumbrado, eh, a ese tipo de cosas, eh... pero siempre he tenido una actitud de respeto porque sobre todo al principio me, me... me sacó como de onda porque no entendía por qué las cosas tenían que ser así. Pero una vez que yo me fui informando me di cuenta que es simplemente una forma más de, de... de ver la educación. [...]” (Escuela B, Entrevista 5b)

Esta declaración muestra que se trata de una escuela capaz de incluir a profesores que no comparten del todo el ideario institucional, siempre que estén dispuestos a adecuarse a las reglas del espacio escolar a pesar de sus cuestionamientos. Ese punto se discutirá en un apartado posterior de este capítulo.

En cuanto a las entrevistadas de la Escuela C, opus deísta y femenina, los patrones de contacto con la institución son más o menos similares a los de la B pero el proceso de adaptación parece mucho más terso. De las seis profesoras con las que se conversó, a)

una recibió una invitación a través de la UP; b) una fue invitada por la directora de la escuela, que la conoció cuando estudiaba en un colegio afiliado al Opus Dei; c) una se enteró de que había una vacante a través de una amiga que trabajaba en la institución; y d) las otras tres enviaron sus papeles sin tener vínculos previos con el colegio. La directora de Formación supo que había oportunidades laborales a través de sus ex compañeros de trabajo en la UP. Por último, la coordinadora de la secundaria envió su currículum a pesar de no tener conocidos en la institución. Aunque no se excluye a quienes no forman parte de la red opus deísta, la información proporcionada por las integrantes del personal escolar apunta a la preeminencia de ésta como vía para establecer contacto con el colegio.

Sobre el proceso de adecuación al espacio laboral, siete de las informantes expresan que fue sencillo y lo explican a partir de los siguientes motivos: a) la claridad de los procesos institucionales es mencionada por una; b) la apertura del personal escolar por tres; c) la tranquilidad del ambiente por una; d) la calidad de las estudiantes por dos; e) la experiencia previa en escuelas similares por dos; y f) la inspiración cristiana por otras dos. La única que declara que su adaptación fue complicada considera que se debe a la mala actitud entre algunas alumnas:

“Y aquí este, hay unas que sí evidentemente les gusta, pero, eh... como la materia es una materia obligatoria, porque es SEP, entonces es como ¡híjoles!... lo hacen a fuerzas y no quieren cooperar o así. Pero además, sí hay veces que te ven como: <tú estás para servirme, no para enseñarme>.” (Escuela C, Entrevista 8b)

Como se discutirá en un apartado posterior, esta profesora es la única que reporta actitudes problemáticas entre las estudiantes, que no coincide con algunos puntos del ideario de la institución en la que labora, y que no se formó en una escuela católica.

1.3. Estudiantes. La formación como personas.

Los estudiantes son sin duda un elemento toral en la comunidad educativa, pues de ellos se espera que adquieran tanto los conocimientos académicos básicos como los hábitos y valores impulsados por la institución. Pero esto de ninguna manera significa que sean sujetos pasivos; por el contrario, aquí se sostiene que éstos interpretan, adaptan, aceptan o rechazan los valores inculcados por el centro escolar en el que se desarrollan. De hecho, y como se sostendrá en un apartado posterior de este capítulo, los estudiantes no sólo

están insertos en el proceso de socialización de valores sino que se vuelven parte de él a través de mecanismos de inclusión y de exclusión que operan entre sus compañeros.

1.3.1. ¿Por qué una escuela y no otra? Criterios para seleccionar el colegio.

Las razones por las que los estudiantes están inscritos en los centros escolares en los que se realizó el trabajo de campo, y no en otros, se indagaron a través de una pregunta explícita en las entrevistas individuales. Las respuestas de los 30 estudiantes con los que se conversó de forma aislada son relativamente heterogéneas, pero pueden englobarse en las siguientes categorías:

- a) Las características físicas de las escuelas fueron mencionadas por diez. De ellos, i) ocho se refirieron a la cercanía geográfica; y ii) dos a las instalaciones.
- b) Las características institucionales aparecen también en el discurso de los estudiantes. Así, i) el ambiente escolar es citado por diez; ii) el ideario por ocho; y iii) el nivel académico por doce.
- c) Los vínculos personales son aludidos por buena parte de los informantes. Del total de entrevistados, i) la tradición familiar es referida por tres; ii) la presencia de familiares en la escuela por once; iii) los familiares entre el personal escolar por uno; iv) la afiliación familiar a la orden u asociación que administra la escuela por tres; y v) las recomendaciones de amigos por siete.
- d) El interés personal por formar parte de una escuela en particular es mencionado solamente por uno.
- e) De los 30 informantes entrevistados individualmente, sólo uno desconoce los motivos por los que está inscrito en esa institución.

La información anterior es relevante porque a través de ella puede inferirse la importancia que se le otorga a cada rubro. En primer lugar, parece claro que los estudiantes tienen poco peso en la toma de decisiones con respecto al colegio al que asisten, pues sólo uno manifiesta que estaba interesado en inscribirse en esa escuela. Del resto, algunos refieren los elementos que les gustaron del centro escolar cuando fueron a conocerlo, pero en todos los casos se citan los motivos por los que sus padres los eligieron. Aunque las características físicas de los colegios son significativas en ese

sentido, los rubros que cobran mayor importancia son las características institucionales y los vínculos personales.

Las referencias y las relaciones previas con la institución adquieren relevancia porque sin ellas no se habría considerado la opción de inscribir a los hijos en ésta. Aquí la familia se enarbola como el eslabón principal con la escuela; los estudiantes asisten a un colegio en particular porque sus hermanos, primos, tíos o padres lo hicieron, y en algunos casos se habla incluso de una tradición familiar. Esa tradición es observable también entre quienes aseveran que algunos miembros de su familia forman parte de la obra lasallista u opus deísta. Contrario a lo que pudiera pensarse, los atributos institucionales ostentan el mayor peso para elegir un centro escolar. En esta categoría se ubican el nivel educativo, el ambiente escolar y el ideario. Por supuesto, es probable que el ambiente esté permeado por la filosofía en la que se funda cada institución, así como el conocimiento respecto de ambos puede estar dado por los vínculos previos a través de familiares y de amigos.

Las tendencias anteriores se observan en el discurso de los entrevistados en todas las escuelas. Empero, existen algunas distinciones importantes entre ellas:

a) En la Escuela A, de La Salle, el ambiente escolar es el motivo más recurrente para asistir a dicha institución y es mencionado por cinco de los informantes. La razón que le sigue tiene que ver con los vínculos familiares; i) tres mencionan que su familia es parte de la obra lasallista, y ii) uno tiene parientes entre el personal escolar. Además, aquí se presenta el único caso en el que se reporta el interés del estudiante por pertenecer a este colegio.

b) En la Escuela B, del Opus Dei y masculina, los motivos principales que se imputan para asistir a ésta son i) el nivel académico, mencionado por cuatro; y ii) los vínculos familiares, por cinco. Tres de ellos se refieren a la tradición familiar, lo que indica una relación mucho más profunda con el centro escolar. Aunque no es un aspecto muy recurrente, es importante señalar que dos estudiantes aluden al ideario institucional. Esto significa que están conscientes de que sus parientes y amigos han asistido a este colegio precisamente por los valores que impulsa.

c) En la Escuela C, del Opus Dei y femenina, las entrevistadas parecen mucho más informadas sobre el ideario escolar y la importancia de éste para la toma de decisiones por parte de sus padres. Los motivos principales identificados entre las diez entrevistadas

son i) el ideario, referido por cinco; ii) el nivel académico, por cinco; y iii) los vínculos familiares, por tres. Ninguna de ellas habla de una tradición familiar, sino exclusivamente de la presencia de parientes en la escuela.

Así, el nivel académico y el ideario escolar parecen mucho más relevantes entre quienes asisten a escuelas opus deístas que entre los estudiantes lasallistas, que tienden a privilegiar el ambiente escolar. Además, los informantes de las Escuelas B y C suelen enfatizar que sus familiares asisten o asistieron al mismo colegio.

1.3.2. Adaptación y tiempo de exposición al modelo educativo

En este estudio se estipula que las posiciones morales de los estudiantes reflejan el proceso de socialización de valores en la comunidad educativa. En ese orden de ideas, el periodo de estancia en una escuela se vuelve significativo porque implica una mayor exposición a tal proceso, y la adecuación al espacio escolar puede pensarse como un indicador de lo que el sujeto experimenta a través de éste.

Como se ha mencionado en el capítulo 2, cuando se estableció el contacto inicial con las autoridades escolares se pidió explícitamente que se seleccionaran estudiantes heterogéneos respecto de su conducta, sus notas, su origen familiar, y su tiempo de estancia en el colegio. Esto último implica que en todas las escuelas en las que se hizo el trabajo de campo hay variaciones importantes en los periodos de exposición al modelo educativo, y por lo tanto al proceso de socialización de valores. A pesar de ello, es posible observar algunas particularidades.

a) En la Escuela A, lasallista, el informante con mayor antigüedad en la escuela se inscribió en preprimaria y lleva diez años en ese espacio escolar. Le siguen dos con nueve años en la institución, y uno con cinco. Los otros entrevistados se integraron a partir de la secundaria, y uno de ellos lo hizo en el segundo grado. Esto parece indicar que la escuela recibe una buena cantidad de alumnos que nunca antes habían estado expuestos a la educación lasallista. Entre los seis que entraron en la Escuela A para la secundaria, i) tres proceden de instituciones laicas; ii) uno de un colegio salesiano; iii) una de un centro escolar administrado por las Hermanas del Amor de Dios; y iv) sólo uno de otra escuela lasallista.

b) En la Escuela B, opus deísta y para varones, el alumno con más tiempo en la institución lleva once años; le siguen tres con diez años; tres con nueve; uno con cinco y uno con dos. El estudiante con menos tiempo en la escuela al momento de la entrevista había ingresado hacía un año. En comparación con la Escuela A, en ésta parece haber más continuidad en los estudios de los educandos. La mayoría de los informantes están inscritos en el colegio cuando menos desde la primaria, y cuatro de ellos desde el jardín de niños o antes. De los dos jóvenes que se integraron a la Escuela B desde el nivel secundario, uno proviene de un colegio laico del sector privado y el otro ha estado en dos instituciones; una del Opus Dei y otra católica pero mixta. El informante no recuerda la orden que administra esta última. Con independencia de ello, la información obtenida en las entrevistas individuales apunta que los estudiantes de la Escuela B están más familiarizados con el modelo educativo de su centro escolar que los de la Escuela A.

c) Este patrón se observa también entre las entrevistadas de la Escuela C, opus deísta y para mujeres. En el momento en que se realizó el trabajo de campo la alumna con más tiempo en el colegio llevaba doce años. Una estudiante tenía diez años en la institución; una 9; una 8; una 7; cuatro habían estado ahí por 4 años; y la entrevistada con menos tiempo en la escuela tenía 3 años inscrita. Aunque los periodos de estancia son más largos entre los sujetos de la Escuela B, también en esta la mayor parte de las informantes se integraron antes del nivel secundario. De las cinco alumnas más recientes, dos vienen de escuelas católicas pero no especifican quién las administra. Las otras tres cursaron sus estudios previos en instituciones laicas del sector privado.

Aunque los estudiantes con los que se conversó en privado no constituyen una muestra representativa de la población de cada escuela, parece probable que los alumnos de colegios opus deístas tengan una trayectoria más prolongada que los de la lasallista. Esta información es congruente con lo que revelan los padres de familia y los profesores. Todos los centros escolares están dispuestos a recibir nuevos alumnos en cualquier nivel educativo; empero, en el nivel secundario la Escuela A, de La Salle, parece incorporar un número más amplio de jóvenes procedentes de otras tradiciones educativas.

En algunos casos el periodo de estancia en la escuela influye también en los procesos de adaptación reportados por los informantes. Esto es especialmente cierto entre quienes nunca han estudiado en otros espacios, y que consideran que se adecuaron por

costumbre. La totalidad de los jóvenes entrevistados coincide en que se han adaptado a la institución en la que estudian. Cuatro afirman que ese proceso fue paulatino; dos están indecisos; y los otros veinticuatro declaran que se adaptaron de inmediato. No obstante, las razones para explicar tales circunstancias son variables.

En la Escuela A, lasallista, sólo una de las informantes afirma que al principio le fue difícil ajustarse. Atribuye esa dificultad a los conflictos con algunas compañeras de aula, a quienes califica de hipócritas; luego explica que se siente bien en el entorno desde que se alejó de ese grupo en particular. Los otros nueve indican que su adaptación fue inmediata, aunque describen su experiencia de distintas formas: i) ocho aseveran que la apertura de los compañeros fue esencial; ii) cuatro mencionan la apertura de los profesores; iii) uno aduce la calidad de la escuela; iv) uno las instalaciones; v) las actividades de integración aparecen en el discurso de uno; y vi) la seguridad y la tranquilidad que transmite el ambiente por uno.

En la Escuela B, opus deísta y para varones, un joven se muestra indeciso cuando se le pregunta cómo se siente en el espacio escolar. No declara abiertamente haber tenido conflictos con sus compañeros, pero afirma que hay muchas personas a las que no les cae bien. Además, manifiesta que en el pasado no se llevaba bien con los profesores por su bajo rendimiento. Esa relación se ha modificado durante el último año.⁸⁶ Los nueve alumnos restantes coinciden en que se adecuaron de inmediato al espacio escolar. Para explicar ese proceso i) tres mencionan la apertura de los profesores; ii) dos el ambiente escolar; iii) uno la calidad de la escuela; iv) uno la costumbre; v) uno los valores compartidos; vi) uno el hecho de que varios conocidos asisten a ese colegio; vii) uno que estudió en escuelas similares; y viii) uno desconoce los motivos. De estas declaraciones llama la atención que ninguno se refiere directamente a los compañeros de aula. A diferencia de los informantes de la escuela lasallista, en ésta la integración no se asocia con los pares sino con el propio espacio escolar y en algunos casos con el personal docente.

El panorama en la Escuela C, opus deísta y para mujeres, es particular porque concentra el mayor número de entrevistadas que consideran que su adaptación fue

⁸⁶ Este punto se discutirá en los siguientes apartados, refiriendo el principio de autoridad y el refuerzo disciplinario del discurso en el proceso de socialización de valores.

paulatina. De las diez estudiantes con las que se conversó, cuatro lo conciben como un proceso lento y una se muestra indecisa. De éstas, todas explican que les costó trabajo integrarse porque existe un ambiente cerrado entre las compañeras de clase. Además, una agrega que las profesoras son estrictas y otra revela que tuvo varios problemas con ellas en virtud de su conducta y de sus malas notas. Entre las cinco que perciben su adecuación como inmediata se mencionan solamente tres motivos: i) la apertura de las maestras es referida por una; ii) la costumbre por una; y iii) los valores compartidos por tres. Aunque en la Escuela C es más recurrente, resulta interesante que esto último aparezca en los discursos de los estudiantes que asisten a escuelas del Opus Dei, y no entre los lasallistas. Destaca también que en esta institución el ambiente escolar se percibe menos amigable que en los otros, y que eso se debe principalmente a los mecanismos de exclusión operados por las propias alumnas. Discutiremos este punto más tarde.

2. Socialización de valores

En el apartado anterior se han esbozado algunas características generales de los miembros de las comunidades educativas con las que se tuvo contacto durante el trabajo de campo. Pero ¿de qué modo interactúan durante el proceso de socialización de valores? Como se explica en el capítulo 2 de este texto, aquí se parte del supuesto de que la comunidad educativa ha de pensarse como un entramado de interacciones y de relaciones entre los padres de familia, el personal escolar y los estudiantes, a través de las cuales operan una serie de mecanismos que contribuyen en el proceso que interesa explorar. Tales mecanismos se presentan simultáneamente, y todos ellos tienen la misma importancia en tanto que son complementarios. Se propone además que operan en todas las comunidades educativas, con independencia del modelo y del ideario en el que se fundan. El propósito en las siguientes líneas consiste en rastrear cómo se presentan en cada uno en los colegios que fungen como referente empírico en esta investigación.

2.1. Principio de autoridad. El poder de mando y la disposición a la obediencia.

Este mecanismo se refiere a la jerarquía que permea a la estructura de la comunidad educativa, y que por lo tanto regula las interacciones entre sus miembros. Aunque todos

ellos participan activamente en el proceso de socialización de valores, lo cierto es que los padres de familia y el personal escolar representan autoridades frente a los estudiantes. Se asume que los últimos están en la escuela precisamente para aprender, y que los adultos han de guiarlos en ese aprendizaje. Así, el principio de autoridad implica que los educandos respeten a sus mayores porque tienen más experiencia, porque constituyen un ejemplo a seguir, y porque su función primordial consiste en orientar su formación.

Aquí se estipula que este mecanismo opera en todas las instituciones escolares, aunque adquiere características particulares en cada una de ellas. Es posible que las autoridades se conciban de diferente manera, y que sus vínculos con los estudiantes se construyan también en formas heterogéneas dependiendo del ideario y de las dinámicas internas de cada escuela. No obstante, en cualquier modelo educativo existe una diferenciación clara entre educandos y educadores⁸⁷.

En esta sección se exploran las formas en las que opera el principio de autoridad en los colegios católicos en los que se realizó el trabajo de campo. Para sistematizar la información obtenida ésta se organiza a partir de tres dimensiones de análisis: a) la relación entre los estudiantes y el personal escolar; b) las posibilidades de negociación con la autoridad escolar; y c) la disposición a obedecer por parte de los alumnos.

2.1.1. Estudiantes y personal escolar: el carácter de las relaciones cotidianas

En las tres escuelas católicas que participaron en este estudio se observa una jerarquía clara, que sin duda permea los vínculos entre los estudiantes y el personal escolar. Empero, ello no significa que esos vínculos sean iguales en cada colegio ni que la autoridad se perciba de la misma forma.

De los diez alumnos entrevistados individualmente en la Escuela A, de La Salle, a) dos califican su relación con los profesores como excelente; b) cinco como buena; y c) tres como media. Los informantes que se ubican en los primeros rubros coinciden en que el carácter de la relación puede explicarse a través de cuatro motivos: a) la apertura de los profesores; b) la afinidad personal; c) la buena conducta en el aula; y d) las buenas notas. Esta información es congruente con la que proporcionan quienes tienen una

⁸⁷ En este rubro se ubican tanto los padres de familia como el personal escolar, puesto que ambos se colocan por encima de los estudiantes en virtud de su capacidad para enseñarles conocimientos de tipo académico y moral.

relación menos positiva con los docentes, y que atribuyen esa condición exclusivamente a la conducta y las notas. De hecho, todos ellos afirman que el trato por parte de los maestros ha cambiado en la medida en que modificaron su comportamiento:

“La verdad en 2° muy mal con la mayoría, pero en 3° ya muy bien. Es que en 2° era un relajo porque... porque casi creo que me odia esa miss, porque en 2° sí era un relajo. Iba en el salón más relajiento y pues con mis compañeros que tenía, los que me juntaba, no era lo mejor. Y tenía un mal promedio, como 7, y así ya que me...dije <no pus le voy a echar ganas>. Aquí ya con todos los maestros me estoy llevando muy bien, más que nada por mis calificaciones. Saqué 9.6, creo.” (Escuela A, Entrevista 7a)

Como se muestra en el fragmento anterior, los estudiantes que refieren una relación media con los profesores tienden a explicarlo a partir de su rendimiento y de su actitud personal, y no de condicionamientos atribuibles a los maestros. En ese sentido, sus acciones se entienden como un ejercicio de la autoridad que les corresponde y no como un conflicto de carácter personal. Esto último es observable también durante el grupo de discusión, a través de una dinámica en la que los participantes habrían de actuar una situación en la que dos alumnos se comportan mal en clase. Los participantes que asumieron ese papel comenzaron a platicar mientras la supuesta profesora explicaba un tema. La segunda se acercó a ellos, con una expresión facial seria y alzando el volumen de su voz. Luego les pidió que guardaran silencio; uno de los alumnos le concedió la razón y exclamó que no quería ningún problema. Todos los participantes se rieron.

Moderadora: ¡Qué fácil ha de ser dar clases aquí, no manches!
Participante 1: Bueno si me conociera en realidad vería que no es tan fácil dar clases.
M: Ah, pues entonces actúen las cosas con más...
P1: Oye, ¿con quién fuiste a la fiesta este viernes?
P 2: Oye E. te dije que te callaras.
P 3: Estamos platicando.
P1: Oiga por favor, exactamente... respete nuestros espacios. ¿Cuántos ve que están trabajando miss? O sea...
P 3: Maestra, ¡póngase a calificar!
P 1: Exacto, ¡póngase a calificar por favor!
M: Retiro lo dicho.
P 1: Te puedo hablar como la miss de *orientación*.
P 2: ¿Quién es el de la hoja de control?
P 1: Miss por favor, ponga... controle a sus alumnos por favor.
P 2: Este, ¿qué? ok.
P 1: Comience por los demás y no con nosotros.
P 2: Este, no, préstame tu cuaderno E.
P 1: Este, *no*, se me olvidó miss.
P 2: Eh... te vas con tu titular y le dices que se te olvidó. Y luego vienes.
P 1: ¿Pero por qué?
P 2: Porque...
P 1: Es la primera vez que se me olvida.
P 2: Bueno, pero ve con tu titular y luego vienes.
P 1: Noooo. No voy a ir.
P 2: Ve... ¡entonces vete con O.!

P 1: Ni con O. voy a ir.
P 2: Ah, entonces vete a dar una vuelta.
P 1: ¿Para qué?
P 2: Para que descanses, tengas oportunidad de...
P 1: ¿Para qué me... para qué me voy a cansar?
P 2: Para que ya no, para que ya no eres...
P 1: Comience por tener control sobre usted misma, sobre usted misma, y después me controla a mí, por favor.

(Escuela A, Grupo de discusión)

Tras la solicitud de que la simulación fuera más parecida a la realidad uno de los alumnos adoptó una actitud rebelde frente a la profesora, retando su autoridad. La primera reacción de ésta fue controlarlo mediante la palabra, y luego a través de un recado en el cuaderno. Al ver que ningún recurso dio resultado, la profesora acude al que se asume como más grave: enviar al estudiante con miembros del personal escolar que ostentan un mayor rango en la jerarquía de la institución. Después de la dinámica se estableció un diálogo con los jóvenes, que aseguraron que sólo un par de estudiantes se comportan de esa manera. Reportan también que para algunos docentes es complicado mantener el orden en el aula, y que esto depende de la personalidad de cada uno.⁸⁸

Fuera de los salones de clase la relación entre alumnos y profesores parece distinta. Mientras recorren los pasillos se saludan, y durante el descanso algunos miembros del personal docente juegan deportes con los educandos o se detienen a platicar con ellos. El trabajo de campo en la Escuela A se realizó los últimos días de octubre, por lo que fue posible observar la celebración del Día de Muertos. Ese día se permitió que los estudiantes fueran disfrazados, y buena parte de los maestros lo hicieron también. Quizá el caso más llamativo es el del director de la secundaria, que asistió con un disfraz de calavera. Es notorio que en general mantiene una relación amigable con los alumnos, que al verlo sonreían y le saludaban personalmente. A pesar de la horizontalidad de las relaciones durante el descanso, los maestros retoman su papel como autoridades una vez que se reanuda la actividad. Los educandos deben formarse en filas para regresar a las aulas; desde ese momento los profesores llaman la atención a quienes continúan platicando, los conducen hacia los salones, y procuran que el procedimiento se realice con orden.

⁸⁸ Así, por ejemplo, los estudiantes afirman que en algunas asignaturas permanecen callados porque los profesores tienen un carácter fuerte o son muy estrictos, mientras que en otras platican, comen, o incluso juegan a aventarles comida a otros alumnos.

En el grupo de discusión se señala que el comportamiento de los estudiantes suele ser desordenado en algunos salones, en asignaturas específicas o con maestros particulares. Sin embargo, la noción de respeto hacia la figura del profesor se mantiene tanto en el discurso de los alumnos como en el de los docentes. Contrario a lo que pudiera pensarse, son los segundos quienes suelen personalizar la relación con los adolescentes en virtud de su nobleza, de su inocencia, o de su esfuerzo. El cariño por los estudiantes aparece en las conversaciones con los cuatro profesores entrevistados, que procuran conocerlos más allá de su desempeño académico para orientarlos:

“Informante: Sí, sí hay veces que me dan ganas de hacer algo más relajado... no sé, agente antinarcóticos, de la DEA... [Risas] [...] policía federal, algo más relajado. Pero digo, bueno ya me encariñé con la escuela, con los alumnos... y sí, ya como que <ay, en el fondo las bestiecitas con buena gente>, entonces, me caen bien.”
(Escuela A, Entrevista 1b)

“No puedes, este, sí me gusta que sean disciplinados pero te das cuenta que no puedes ser tan autoritario ¿no? Tienes que aprender a escucharlos y los muchachos son... aunque son muy jóvenes, son adolescentes, pero tienen la capacidad para saber lo que es correcto o incorrecto, o sea, y saben que si les llamas la atención es por su bien y que no hay que hacerlo con malos tratos o hasta incluso a lo mejor de mala gana.”
(Escuela A, Entrevista 4b)

Desde la perspectiva de los profesores, los alumnos atraviesan por una edad especialmente complicada o por problemas domésticos que suelen afectar su rendimiento e incluso su conducta al interior de las aulas. En ese sentido, lo que importa no es simplemente controlarlos sino comprenderlos y orientarlos. Todos los entrevistados conceden que los estudiantes son agradecidos, y que cuando se les guía tienden a corregir su camino.

Algunas de estas tendencias pueden observarse también en la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones, en la que el seguimiento personal a los alumnos es un punto medular de la organización escolar. A través de la figura de los *preceptores* se entablan conversaciones periódicas con cada uno de los estudiantes, en las que no sólo se habla de su rendimiento escolar sino de su desarrollo personal. De este modo la orientación que se ofrece a cada adolescente está en función de lo que ellos mismos manifiestan sobre su propia vida.

En términos generales puede decirse que los alumnos de la Escuela B son quienes reportan una mejor relación con el personal docente. De los diez entrevistados, a) seis la califican como excelente; b) tres como buena; y c) sólo uno como media. No hay ninguno

que manifieste abiertamente llevarse mal con los profesores. Igual que en la Escuela A, en esta la buena conducta y las notas aparecen en el discurso de varios estudiantes como el motivo principal por el que mantienen una relación agradable con los maestros⁸⁹. Empero, en este caso sus atributos personales tienen un peso mayor. Así, para explicar su relación con los docentes a) dos se refieren a la buena conducta; b) tres a las buenas notas; c) dos a la confianza; d) uno a la apertura; e) uno al respeto; y f) cinco a la afinidad personal. Este último es el motivo más recurrente entre los entrevistados, quienes manifiestan que suelen platicar con ellos durante el descanso. Cuando explican su relación con los profesores, la mitad cita a su titular:

“Pues fijate que con todos, pero siempre tienes más cercanía con tu titular, que es el s... el titular es... hay un titular de cada grupo de secundaria, y es el que se encarga de los problemas de los alumnos, o sea es como el papá aquí en la escuela. Entons con él estás más cerca y yo creo que con él me llevo muy bien, L. Me tocó suerte, porque es buena onda, exacto [Risas].” (Escuela B, Entrevista 7a)

Este fragmento es ilustrativo por tres razones. En primer lugar, da cuenta de que la relación con los titulares se percibe como positiva porque es estrecha, y porque su función consiste en solucionar los problemas de los alumnos. En segunda instancia plantea que existe una fuerte empatía entre profesores y alumnos, que posteriormente se explica a partir de la exclusividad masculina del colegio. Por último, evidencia la noción de que el espacio escolar es una extensión del hogar, y que por lo tanto sus miembros son comparables con los de la familia. Aunque el resto de los informantes no explicitan esta idea con la misma claridad, por momentos se refieren a los docentes como padres o como hermanos mayores. Esto indica que su autoridad no se debe sólo a su formación académica, sino a su experiencia personal.

El vínculo entre profesores y alumnos se exploró también en el grupo de discusión, a través de la dinámica antes referida. En esta escuela los participantes que asumieron el papel de estudiantes comenzaron a golpearse en tono de juego. El tercero, que actuaba como docente, se acercó a ellos con una expresión facial seria y levantando la voz. Luego los exhortó a comportarse; ambos estudiantes rieron y continuaron golpeándose.

⁸⁹ Esta información es congruente con la que revela el único estudiante que califica su relación con el cuerpo docente como media. En los primeros grados de secundaria obtuvo siempre malas notas; en el último adoptó una actitud más responsable, mejoró sus estudios, y también la relación con los profesores.

Participante 6: Pus bueno, tienen cero en la clase los dos.
P 1: [Permanece sentado. Su expresión facial y su voz adquieren un tono sarcástico y rebelde] ¿Pero por qué?
P 6: Están echando relajo, no me dejan dar la clase.
P 1: No estamos haciendo relajo.
P 6: No están poniendo atención, ya por favor.
P 1: Estamos discutiendo el tema.
P 6: [...] Está bien; entons por favor ya guarden silencio, si no les voy a pedir que se retiren del salón a la siguiente.
P 1: Órale.
[P 1 y P 2 continúan golpeándose]
P 6: Entons los olmecas... ¡Por favor S.!, salte del salón por favor.
P 1: Pero ¿por qué?
P 6: ¿Te sales del salón o te repruebo?
P 2: Pero no estaba haciendo nada.
P 6: Te pegó, sí lo vi.
P 2: Noooo...
P 6: Sí, te acaba de pegar.
P 1: Estábamos discutiendo el tema.
P 6: No soy tonto, sí me doy cuenta.
P 1: Yo no opino lo mismo.
P 6: ¿Entonces qué vamos a hacer? Tú dices algo, yo digo algo, y aquí yo soy la autoridad.
P 2: Pero somos dos.
P 6: Pero ustedes son alumnos y yo soy el profesor.
P 2: No pus sí, en eso sí tiene razón
P 6: Por favor retírate del salón S., te lo voy a volver a pedir.
P 1: ¿Pero por qué?
P 6: Porque estás echando relajo.
P 2: Estábamos discutiendo el tema.
P 6: Bueno no voy a seguir la clase hasta que te salgas.
P 1: Entonces sálgase usted.
P 6: Me voy a quedar aquí y tu califica... se va a reflejar en tu calificación
P 1: Injusticia
P 6: Reprobaste el bimestre pasado; ¿quieres volver a reprobar y que nos veamos en el extraordinario?
P 2: Ya, ándale, salte.
P 1: Está bien profe, ya me voy.

(Escuela B, Grupo de discusión)

Resulta interesante reflexionar sobre las implicaciones de este ejercicio. A diferencia de la anterior, los alumnos de la Escuela B usan la violencia física como juego para llamar la atención del profesor. Éste pretende controlar su disciplina a través de un regaño que, igual que en la dinámica de la Escuela A, no da resultado. En ambos casos uno de los estudiantes funge como líder y reta constantemente la autoridad del docente, mientras que el otro se mantiene en un lugar secundario e interviene sólo para apoyar a su compañero. Empero, en este colegio el profesor no recurre a otros miembros del personal escolar sino que se escuda en su propia autoridad, argumentando que tiene la razón precisamente en virtud de ésta. Cuando comprueba que ese recurso es insuficiente, apela a su capacidad para controlar lo que ocurre en el aula y para intervenir en las calificaciones

de los estudiantes. Este punto parece fundamental, pues contribuye en la solución final del problema.

Al terminar la dinámica se conversó con los participantes del grupo, quienes aseguraron que este tipo de escenas suelen ocurrir en los salones de clase pero no con mucha frecuencia. Sólo algunos estudiantes adquieren ese tipo de conducta, que se presenta sobre todo en el segundo grado de secundaria. Todos coinciden en que la relación con los maestros ha sido mucho más relajada en 3°, pues las notas que obtengan pueden afectar su entrada al bachillerato y por ese motivo tienden a moderar su conducta. Esto último es congruente con la información que proporcionaron los profesores entrevistados, que por su parte comprenden que la adolescencia es una etapa compleja y que su función consiste en orientar a los alumnos.

“[...] Eh, yo por como lo puedo ver considero que me llevo bien. Considero que... por, por cosas que, que puedo constatar me parece que llevamos una, en general, llevamos una relación muy cordial. Por ejemplo en el patio o en los pasillos, normalmente me saludan de mano, luego hay unos que llegan y me quieren abrazar, este... hay alumnos que, que de repente me empiezan a platicar cosas que a ellos les gustan; no sé, libros, calcetines, tenis, y como se dan cuenta que a mí muchas cosas me gustan, tratan de sacar conversación de eso. Yo trato de seguirla, este... luego no sé, platican sobre cosas que tienen que ver incluso a veces con cosas ya muy personales, eh, y siempre... procuro estar ahí y estar poniéndoles atención, porque no es nada más oírlos sino escuchar qué es lo que están diciendo. [...] Entonces incluso si les doy una regañiza de aquellas, eh... después de la clase, ellos me... me ven en el, en el patio y me vienen a saludar, yo los saludo como si no hubiera pasado porque no es personal. [...] Entonces aprenden que adentro del salón, hay una, hay una... una forma de ser, y afuera del salón, esa forma de ser puede ser más laxa.”
(Escuela B, Entrevista 5b)

Esta declaración muestra el interés del profesor por entablar un vínculo con sus alumnos que va más allá de lo académico. Fuera de las aulas conversa sobre sus gustos y sobre su vida personal, e incluso permite que le jueguen bromas. Sin embargo, esa horizontalidad desaparece en el momento de dar clases, pues el docente está encargado de establecer límites y de cubrir el programa curricular. Esta dualidad aparece también en el discurso del resto de los entrevistados; la relación con los estudiantes se construye de forma diferente dependiendo del espacio en el que se desarrolla la interacción. Varios profesores refieren que el hecho de que sea una escuela para varones genera confianza y contribuye a la cercanía con los estudiantes. A diferencia de la lasallista, en esta escuela ninguno menciona la gratitud o la nobleza del alumnado como un punto medular de la relación.

La información revelada por los sujetos es compatible con las observaciones durante los días en los que se realizó el trabajo de campo. Los alumnos con los que se conversó individualmente siempre fueron conducidos por el director de la secundaria, que en todos los casos dialogó con los jóvenes. Es notorio que existe una relación de confianza, pues la mayor parte de los informantes sonríen y bromean con él. Durante el descanso se apreció a varios estudiantes platicando con profesores; no obstante, debe subrayarse que éstos mantienen su autoridad en el sentido de que llaman la atención de quienes no respetan las reglas de convivencia en el colegio. Los regaños están especialmente dirigidos a quienes se empujan, golpean, o juegan con cualquier otro tipo de contacto físico. Todos obedecen de inmediato al personal escolar.

En la Escuela C, del Opus Dei y exclusiva para mujeres, el vínculo entre maestras y alumnas se construye de otro modo. De las diez jóvenes entrevistadas individualmente, a) tres consideran que tienen una relación excelente con las docentes; b) cinco la califican como buena; y c) dos como media. Igual que en las otras escuelas, ninguna manifiesta abiertamente tener una relación mala. No obstante, vale la pena enfatizar que los motivos que identifican son distintos a los de los otros colegios. Entre quienes expresan que su relación es buena o excelente, este hecho se explica por: a) la buena conducta, citada por una; b) las buenas notas, por una; c) la afinidad personal, por una; d) el interés por las jóvenes, por una; e) la apertura de las docentes, por dos; f) la admiración, por una; y g) el respeto, por cinco. Es obvio que en esta escuela la construcción de lazos con las maestras se concibe primordialmente con base en el respeto que existe entre ambas partes, y no de la afinidad personal o del éxito académico. La información es congruente con la que ofrecen las dos informantes que consideran su relación como medianamente buena. Ambas atribuyen esta condición a su mala conducta, y sólo una de ellas alude a sus malas notas.

“Ah... pues bien. Siempre, siempre. Bueno, en 1° de secundaria me odiaban... bueno en clase hablo muchísimo, la verdad, lo acepto, y este... y pues sí era de <no, ya cállate>. Me sacaban muchísimo; la odiada, la que siempre veían afuera del salón; y ya luego como que no cambié tanto de maestras, entonces pues ya, y yo me fui comportando y ahorita ya estoy súper bien, la verdad. Antes tenía problemas con mi maestra de mate, pero ya, ahorita ya está súper arreglado y todo bien, la verdad.” (Escuela C, Entrevista 10a)

Como puede observarse, igual que en las Escuelas A y B en ésta se asume que las tensiones entre profesoras y alumnas se deben a la conducta de las segundas, y no a un

problema de orden personal. Se asume también que las docentes representan una autoridad dentro del colegio, y por ese motivo se respetan sus decisiones aunque sean desfavorables para las jóvenes. Sin embargo, a diferencia de los otros centros escolares en éste se hacen pocas referencias a las conversaciones fuera del aula. De hecho, la Escuela C es la única en la que las profesoras no explicitan la distinción entre el comportamiento dentro y fuera de clases.

“Bien, la verdad es que creo que parte importante de, de una relación digamos como de trabajo, en este caso entre... de entre una maestra y una alumna, es que el ambiente del salón sea un ambiente adecuado ¿no? Y *ambiente adecuado* no quiere decir que somos amigas ni nada, pero sí tiene que ser un ambiente de confianza en el que las niñas sepan cuáles son las reglas del juego para dar clase y la maestra sea también muy clara en lo que, en lo que ella pide ¿no? Entonces cuando alguien sí, sí... sin ser estricta ni cortante, ni que te ahogue, pero sí establecer que se puede convivir hasta dentro de ciertos límites ¿no?”
(Escuela C, Entrevista 4b)

El respeto a la autoridad en la Escuela C es evidente también durante el grupo de discusión. Cuando se les pide a las participantes que asuman el rol de estudiantes y de profesora, las primeras comienzan a platicar en clase. La maestra se acerca con una expresión facial severa y un tono de voz frío, pero sin alzar la voz. De inmediato les pide a las alumnas que la respeten, e insiste en ese punto a lo largo de toda la dinámica:

Participante 1: Yo estoy aquí, yo estoy poniendo de mi parte y ustedes me están faltando al respeto
P 6: No estamos aquí, platicamos.
P 4: Platicamos [Risas]
P 1: Bueno, les pido por favor que me respeten...
P 6: No estamos haciendo nada.
P 1: ... porque yo siempre las he respetado a ustedes.
P 6: Pero maestra...
P 1: Un principio básico es el respeto, ustedes al hablar y no ponerme atención no le están dando importancia a mi trabajo.
P 6: Sí le estamos dando importancia.
P 1: No le están dando la importancia porque están platicando.
P 6: No es cierto.
P 1: Bueno, yo no me voy a... yo no me voy a poner a discutir contigo, yo soy la profesora y yo oí lo que estabas diciendo.
P 6: No le estoy faltando al respeto.
P 1: Les pido por favor que maduren, y en segundo lugar, eh, les está yendo muy mal en la escuela y siguen con esta mala actitud. Les recomiendo que cambien su actitud porque así no van a llegar a nada.
P 6: Es que así soy yo.
[...]
P 1: Bueno [se dirige a P 4] ya estás tomando una buena actitud. En cuanto a ti [se dirige a P 6], piensa, piensa que, que... que todo esto que haces, o sea, se está reflejando en tus calificaciones, y tus calificaciones te van a reflejar en tu futuro.
(Escuela C, Grupo de discusión)

En este caso la falta disciplinaria de las estudiantes consiste en platicar en clase, pero no se usa la violencia física. Como en las escuelas anteriores, en ésta una alumna asume el liderazgo y la otra únicamente la apoya. La primera se distingue por una actitud rebelde y por el constante reto a la autoridad de la maestra. Resulta interesante que ésta llame al respeto repetidamente, aunque utilice otros recursos cuando se da cuenta de que ello es insuficiente. De forma similar que en la Escuela B, opus deísta y para varones, aquí la profesora apela a su propia autoridad para controlar a las jóvenes. La solución final es la misma que en la otra institución, pues las calificaciones son un fuerte incentivo para las estudiantes. Empero, y a diferencia de los dos casos anteriores, aquí la docente las invita a cambiar de actitud, se niega a tomar medidas negativas, y alude al futuro. Como se ha dicho ya, las informantes de la Escuela C parecen mucho más preocupadas por su porvenir que el resto de los sujetos entrevistados.

2.1.2. Posibilidades de negociación. Pactando los límites con la autoridad

El principio de autoridad que permea a la comunidad educativa puede observarse también a través de las posibilidades de los estudiantes para negociar con los profesores. Esta dimensión está estrechamente vinculada con el tipo de relación entre ambos grupos; según revelan los informantes, los jóvenes tienden a confundir la horizontalidad con la debilidad, y por lo tanto con la opción de negociar a su favor.

En la Escuela A, de tipo lasallista, los cuatro profesores entrevistados señalan que el problema más recurrente con los alumnos es que éstos intentan negociar los límites de la autoridad. Los mejores ejemplos de tal condición son la disciplina en clase y las prórrogas para entregar tareas o trabajos.

“Pero por eso ves que... hay alumnos con lo que te llevas muy bien, y alumnos que como eres la autoridad y no están acostumbrados a seguir la autoridad, chocas. Entonces, *es el malo, es el grosero, no tiene alma, bla bla bla, porque es malo.* [...] Entonces cuesta trabajo pero sí empiezan como que a decir <ah, sí es cierto, creo que me regaña porque estoy mal, y no nada más me regaña por querernos regañar>.” (Escuela A, Entrevista 1b)

Esta información es congruente con lo observado en el grupo de discusión, en el que los estudiantes retan la autoridad del profesor pero finalmente conceden que incurrieron en una falta y acceden a sus peticiones. Para los docentes entrevistados los límites en el aula no deben relajarse en ningún momento porque se trata de un espacio formativo, en el que los jóvenes aprenden hábitos que habrán de impactar en su vida diaria. Así, la

confianza entre los miembros de ambos grupos de ninguna manera significa que los alumnos puedan hacer lo que deseen. Cuando el intento por empujar los límites se vuelve sistemático, éstos son canalizados a la Coordinación de Psicopedagogía y comúnmente se establece un contacto con los padres. Se asume que el personal escolar y los familiares del estudiante son corresponsables en su formación.

En la Escuela B, opus deísta y exclusivamente masculina, uno de los entrevistados afirma que se puede ser laxo con los estudiantes que atraviesan por situaciones complicadas fuera del recinto escolar. El resto manifiesta que no hay posibilidades de negociar los límites a la disciplina, al trabajo académico o al respeto. Estos rubros son mencionados por todos los profesores, mediante el discurso recurrente de que su función consiste en formar personas responsables.

“Pues los principales problemas que yo he tenido es porque ellos buscan siempre que se les permita entregar trabajos fuera de tiempo. Entonces regularmente yo lo que hago, soy... doy mucho tiempo, yo doy *dibujo*. Doy *dibujo*, daba *dibujo* antes, en 1° y 2°, entonces la entrega yo los... lo que iba haciendo es... alargar lo más que podía la, la... fecha de entrega, revisándoles y otorgándoles cierto periodo extra, para que lo hicieran bien el trabajo. [...] Les daba yo más tiempo, o les pedía que lo hicieran junto conmigo, cosas así. Y de repente, pues bueno, llegaba un momento en el que ya no les puedo dar más tiempo, entonces tengo que ser inflexible ahí. Ellos lo que no... ellos lo que ven es la última parte: <él está siendo inflexible, él ya no me deja entregar>” (Escuela B, Entrevista 1b)

Esta condición parece generalizada, pues es referida por los cinco informantes. Vale la pena aclarar que en ningún caso se aprecia como un problema grave, sino como una conducta natural entre los estudiantes de este nivel escolar. Para los profesores se trata de menores, cuyo proceso de aprendizaje incluye la responsabilidad y la organización del tiempo. En ese orden de ideas la imposición de límites es crucial.

En la Escuela C, opus deísta y para mujeres, se aprecia esta misma idea en el discurso del personal escolar. De las ocho entrevistadas, sólo una afirma que es posible negociar las fechas de entrega cuando la joven en cuestión atraviesa por un momento difícil en el plano personal. Para el resto ningún límite es negociable, puesto que se trata de una etapa formativa en la que la autoridad debe imponerse para formar hábitos y fomentar valores como el respeto y la responsabilidad. En este colegio la disciplina no está sujeta a ningún convenio; las alumnas deben comportarse conforme a las reglas, lo cual implica respetar tanto a sus compañeras como a las autoridades escolares.

“La verdad es que los niños ahorita, como tienen más capacidad de decisión... bueno no más capacidad, les dan más poder de decisión, que es diferente, este, llegan a creer que, que es lo que para ellos está bien, que es lo que para ellos está mal. Entonces si no los dejas hacer lo que ellos quieren entonces ya eres una... este, mala maestra, entonces te

empiezan como a catalogar ¿no? eres el ogro y entonces empieza a haber como una fricción, y de pronto el respeto es lo que más les cuesta trabajo por el asunto de autoridad, creo yo. No... no, no ven como esos límites, como hasta dónde puedo y hasta dónde no [...] O sea hay veces que... hay una diferencia muy marcada entre las que dan mucha lata pero son niñas educadas dentro de todo, o las que de plano, pierden, pierden este, pierden el respeto y pierden como ese límite y esa... y esa autoridad ¿no?"
(Escuela C, Entrevista 7b)

Llama la atención que el valor del respeto aparece en las conversaciones individuales con las profesoras, pero también con las estudiantes y en el grupo de discusión. Esto parece indicar que la autoridad y el establecimiento de límites se conciben como parte de ese valor, y no sólo como un medio para controlar a las alumnas.

2.1.3. Disposición a obedecer. Acatar o no las reglas de la escuela.

Hasta ahora se ha referido el carácter de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como la posibilidad de que los últimos transgredan los límites establecidos por el personal escolar en tres instituciones católicas. Con independencia de la apertura de los docentes en ese sentido, es posible que algunos jóvenes decidan no respetar las reglas dentro o fuera del aula. Cabe recordar que en esta investigación se parte del supuesto de que ningún miembro de la comunidad educativa puede pensarse como pasivo. Así, los alumnos reciben mensajes que pueden o no incorporar en su esquema valorativo, e indicaciones que no necesariamente siguen en su totalidad. En las conversaciones con los estudiantes no se hizo ninguna pregunta explícita en torno a la obediencia, pero ésta puede inferirse a través de la información que proporcionan sobre la cotidianidad.

En la Escuela A, de La Salle, nueve estudiantes muestran su disposición a obedecer con independencia de cómo adjetivan su relación con los profesores. Como se ha discutido ya, la mayor parte de ellos asocia ese vínculo con los resultados académicos y con el comportamiento en el salón de clases. Además, varios reportan que la amabilidad y el apoyo de los docentes aumentan en la medida en que ellos mismos adoptan una actitud positiva y muestran interés por sus estudios. Esta información es congruente con lo que se observó en el trabajo de campo; aunque no se tuvo acceso a los salones de clase, durante el descanso los profesores llaman la atención a algunos alumnos que de inmediato modifican su conducta. Además, debe recordarse que los docentes entrevistados declaran que se trata de jóvenes de gran nobleza, que muestran agradecimiento y que respetan la figura del profesor.

Hay solamente un informante que da muestras de rebeldía. Él mismo declara que está condicionado en la escuela por sus malas notas y su mala conducta. Por tratarse del último año de secundaria ha mejorado en el primer aspecto, pero no en el segundo. Antes de la entrevista se le observó hablando con la prefecta, que usaba un tono de voz y una expresión facial severa mientras el estudiante parecía incómodo. Cuando terminaron de conversar, éste volteó los ojos, suspiró, y adoptó una mueca de inconformidad. Al preguntarle lo que había pasado, el joven declaró:

“Pues no sé. Estuvo raro; es que, est... pus me llamó y subí, y me dijo <ve con el profesor A.>, y ya fui y le pregunté si había extraescolares, ya le dije que sí a la miss... me dice <¿quién te autorizó meter este... la máscara en tu salón?>, le dije <es que es mi salón>, <es que es mi escuela>, le digo <sí, perdón>... entonces este, eh, ya me dijo <vas por ella y vienes>. Fue cuando me dijo <llegas, ¿fuiste al club de tareas el lunes?> Y ya le dije que sí, el martes no, ayer no, y hoy no creo... y ya fue todo.” (Escuela A, Entrevista 7a)

A lo largo de la conversación el entrevistado afirma en varias ocasiones que su relación con los docentes ha cambiado positivamente excepto con la prefecta, y explica ese hecho mediante la noción inamovible de que así es su personalidad. Cuando la evoca muestra una expresión facial de molestia, y en un diálogo informal revela que sus instrucciones no siempre tienen sentido. Como se observa en el fragmento anterior, a pesar de su condicionamiento el estudiante no está dispuesto a acudir al club de tareas todos los días. Según sus propias declaraciones en los dos primeros años de la secundaria tuvo una actitud rebelde frente a todos los maestros. No hay indicios de que en el presente se niegue a seguir las órdenes de otros miembros del personal escolar, pero tampoco de que las acate.

En la Escuela B, del Opus Dei y para varones, todos los alumnos con los que se conversó manifiestan implícitamente su disposición a obedecer a las autoridades escolares. Debe recordarse que en esta institución nueve informantes conciben su relación con los profesores como buena o excelente, y sólo uno considera que es medianamente agradable. Este último atribuye ese hecho a que durante la primera mitad de la secundaria obtuvo malas calificaciones y adquirió una actitud rebelde. Empero, en el momento de la entrevista aseguró que había modificado ambas condiciones y que estaba dispuesto a recibir la orientación del personal escolar.

“O sea, en lo que me adaptaba y todo, me costó. Y era como mi forma de llamar la atención, o sea, sacando mal, mal promedio... y... por flojo también. Y luego ya me... me di cuenta ya en 2° que, que era una tontería. No sé por qué. Mi obligación es la escuela, que me tiene que ir bien. Ya hice otros amigos; los pasados los veo, los saludo y ya. Sin problemas ya. [...] Me sacaban. O sea me decían, <si no, no traes tu tarea salte> o <ya tien, ya échale

ganas>, y cuando mejoré decían como <es que no pareces tú>, o me dicen, me decían, <es que eres buen alumno pero hasta que no lo ves perdido no lo, no, no lo haces>. El año pasado así lo tuve. 1° fue un año feo, 2°... principios, ummm, vacaciones y todo, volví, luego ya le agarré bien y salí muy bien.” (Escuela B, Entrevista 5a)

Igual que el informante en la Escuela A, éste acepta su responsabilidad sobre las circunstancias que le rodeaban y asume una actitud diferente en torno a sus estudios. Sin embargo, y a diferencia del anterior, el estudiante afirma que respeta las reglas del personal escolar y que por ese motivo han mejorado tanto su vínculo con éstos como su rendimiento académico.

Entre el resto de los entrevistados también se valora la obediencia. Aunque algunos afirman que suele haber *relajo* en clase, coinciden en que todos llevan buenas calificaciones y que ningún grupo es realmente inmanejable. Además, cuando hablan de ex alumnos que fueron expulsados convergen en la idea de que se merecían ese castigo por incurrir en faltas graves a las reglas institucionales.

“Informante: Sí, pero como el año pasado. Un profe de educación física se peleó con un niño y corrieron al niño.

Entrevistadora: Aha... ¿y por qué fue? cuéntame el chisme.

I: Pues creo que... no me acuerdo bien, le ganaron al niño, el niño se peleó, y empezó a decir de groserías, no sé cuántas, y lo corrieron. Sí.

E: Sí... y digo, ya que llevas un largo historial aquí, ¿has visto eso varias veces?

I: No. Esa es... esa es la única vez que lo he visto. El cuate sí era medio problemático.

E: ¿Por qué?

I: No sé, era como raro. O sea nunca me llevé con él de mi *súper brother* pero sí llegué a platicar con él y no sé, era medio conflictivo.

E: ¿Tenía conflictos también con los demás?

I: Sí, con los profes. Se les ponía al brinco a los profes y como tres veces en el año.”

(Escuela B, Entrevista 9a)

El fragmento anterior muestra que los sujetos suelen estar de acuerdo en que las personas que han sido expulsadas del colegio incurrían en prácticas *incorrectas*, no seguían las reglas, o no respetaban a sus profesores. También hace visible el hecho de que la mayor parte de los jóvenes modera su conducta; el informante en cuestión había estado en la Escuela B desde preprimaria, y es la única vez que ha visto un caso de rebeldía como el que narró.

La información proporcionada por los estudiantes es congruente con la que brindan los profesores, quienes declaran que se trata de jóvenes inquietos pero también conscientes de sus responsabilidades. Ninguno reporta problemas graves en la institución; los apodos, el contacto físico, y el intento por probar los límites de la autoridad se

consideran normales. Empero, todas esas conductas son controladas a través de llamadas de atención o de sanciones más severas. Hablaremos de este punto más tarde.

El escenario que construyen las alumnas de la Escuela C, del Opus Dei y para mujeres, es más complejo que los anteriores. De las diez entrevistadas sólo una muestra poca disposición para obedecer a sus maestras. No aclara cómo se comporta en el aula, pero admite que transgrede los límites y que no entiende los contenidos de las materias porque se distrae demasiado. La estudiante no reporta un interés especial por modificar su comportamiento, pero sí por mejorar sus notas; luego explica que tiene seis hermanos y que necesita sacar una beca para la preparatoria. Las otras informantes aseguran que siguen las reglas, y una de ellas solía tener una conducta rebelde que ha modificado durante el último año. La joven se asume como responsable de esa situación, y aclara que sus notas y su relación con las profesoras han mejorado considerablemente. Esto es compatible con la idea generalizada entre las docentes de que se trata de *niñas buenas*: “[...] es un poco difícil, porque son puras mujeres, y la verdad es que cambia mucho el ambiente, entonces, es que sí son niñas, ¡son niñas rosas! Pero son muy agradables [...]” (Escuela C, Entrevista 8b)

La aparente coherencia entre las declaraciones de las estudiantes y de las profesoras es sin embargo cuestionada por una alumna que, aunque asevera que se comporta adecuadamente en el recinto escolar, revela que algunas de sus compañeras no lo hacen y que las maestras no se dan cuenta:

“Informante: [Risas]... y bueno, y así, es que... y también son muy borregas. Alguien puede estar así, y que las demás dicen <ay, yo no quiero ser la tonta que no sepa>. Entonces una empieza lo que quieras, no sé, ¿sabes qué es *twerking*?”

Entrevistadora: Aha...

I: Y entonces todas empiezan en el salón ya, muy... [hace una mueca de desagrado]. Sí, o sea, cuando los maestros no estaban en el salón ponían música y se ponían contra la pared ¿no? [risas] ... era un... [se lleva la mano a la frente] ¡Qué horror!

E: ¿Nunca las cacharon?

I: Este... no, *twerkeando* no. O sea, siempre venían como <ah, ahí viene la miss>, entonces ya dejaban de hacerlo y ya. O sea tal vez las regañaban por la música, pero no las cachaban *twerkeando*. [...] No tatuajes, pero sí piercings. O sea, está... se los hacen aquí en la escuela. [...]

E: ¡Órale! ¿y así en el baño lo hacen?, ¿o cómo?

I: [Asiente] Ya el año pasado lo estaban haciendo mucho, así, ya hay niñas que tienen 3 aretes así [risas]... la verdad... está medio feo cómo se ve. Sí se los hacían en la escuela”.

(Escuela C, Entrevista 5a)

Por supuesto, no es posible generalizar la conducta de las estudiantes a raíz de esta afirmación; sin embargo, pone en entredicho la noción de las profesoras de que las

estudiantes son ingenuas y que acatan las reglas sin cuestionarlas. La brecha entre su comportamiento aparente y el real parece constatarse a través de la información sobre el consumo de tabaco, alcohol y drogas que se describe en el capítulo 3 de esta tesis. Aunque ninguna de las informantes declara tener tales prácticas, la totalidad de ellas manifiesta que tiene amigas o compañeras que lo hacen.

2.1.4. Observaciones preliminares sobre el principio de autoridad

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo puede decirse que en los tres centros educativos católicos existe una jerarquía clara, en la que los estudiantes se encuentran por debajo de los padres y del personal escolar. No obstante, deben hacerse algunas precisiones:

- a) En la Escuela A, lasallista, el respeto a la figura del profesor es fundamental, por lo que la mayor parte de los alumnos está dispuesta a aceptar su autoridad y a acatar sus órdenes. Esto no implica que no se presenten faltas de conducta, sino que los estudiantes se hacen responsables de ellas y aceptan las sanciones impuestas por los maestros. Además, aun entre éstos existen distinciones importantes; la personalidad de los docentes se vincula con su autoridad, y por lo tanto con la disciplina que adquieren los educandos. La relación entre ambos grupos es mucho más horizontal fuera de las aulas, y en ese contexto se aprecia un lazo de confianza.
- b) En la Escuela B, opus deísta y masculina, el respeto a los profesores se traduce en una disposición para obedecer en el salón de clases. Esta relación adquiere un tono distinto fuera de las aulas, en la que interactúan con una confianza que los informantes atribuyen al hecho de que en la escuela sólo hay varones.
- c) En la Escuela C, opus deísta y femenina, se aprecia una relación de respeto que se mantiene fuera de las aulas. Esta es la institución en la que se refieren menos contactos personales entre profesoras y alumnas.
- d) Los profesores de las Escuelas A, de La Salle, y C, opus deísta y para mujeres, suelen referirse a la nobleza y la inocencia de los estudiantes. Esto no ocurre en la Escuela B, del Opus Dei y para hombres.
- e) En todos los centros educativos se aprecian acciones para retar la autoridad de los profesores. Para resolver esa tensión, en la Escuela A se recurre a otros miembros del

personal escolar y en las Escuelas B y C se soluciona mediante la amenaza de que las conductas consideradas *incorrectas* se reflejen en las notas.

2.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores

El principio de autoridad analizado en el acápite anterior no tiene sentido en sí mismo; su importancia radica en que forma parte de la socialización de valores en la comunidad educativa, un proceso de mucho mayor complejidad. Así, la jerarquía de sus miembros no opera con el simple objetivo de establecer un orden sino para impulsar una serie de valores, de hábitos y de relaciones sociales acordes con el ideario institucional. Pero, ¿cómo se procura su internalización? En este apartado se exploran cuatro dimensiones a partir de las cuales se define, se explica, y se justifica un esquema valorativo en la escuela. Para ello se parte del supuesto de que el personal escolar ejerce el control exclusivo de este mecanismo.

2.2.1. Impulsando los valores: los profesores y el conocimiento del ideario

Todos los centros educativos se fundan a partir de un ideario, que funge como base filosófica para justificar su modelo, su currículum⁹⁰, y sus dinámicas internas. Puesto que los valores escolares constituyen el pilar de la organización institucional, resulta interesante explorar el conocimiento del personal sobre éste y la importancia que le otorgan en su actividad diaria.

En la Escuela A, lasallista, sólo la profesora de *formación cívica y ética* cita textualmente los valores del colegio y los explica detenidamente. Esto no significa que sea la única que conoce el ideario; el resto asegura que lo conoce a pesar de no haberlo memorizado:

“Sí, mira sobre todo es la misión y el corazón de la escuela... el procurar educación humana, accesible, sobre todo apoyar al más... a grandes rasgos. [...] o sea tener en cuenta que no trabajamos con máquinas, que trabajamos con seres humanos que tienen sentimientos, que tienen diferentes formas de pensar, y que van a chocar con las tuyas” (Escuela A, Entrevista 1b)

“El ideario de la escuela viene marcado en un, en nuestra... bueno, tenemos como un número de puntos. Sí lo conozco, sí lo leí una vez... pero si me dices <¿te lo sabes de memoria?>, te voy a decir <no> [...]” (Escuela A, Entrevista 3b)

⁹⁰ En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define las asignaturas obligatorias para el nivel educativo básico y también sus contenidos. Sin embargo, siempre que cumplan con esos requisitos las escuelas privadas tienen la opción de ofrecer materias y actividades complementarias. Para el caso de las instituciones que aquí nos ocupan, se agregan *religión o moral, gastronomía*, y una amplia gama de talleres deportivos y artísticos.

Los entrevistados refieren recurrentemente el humanismo y la fraternidad, y en algunos casos los asocian con la fe. Si bien es cierto que no citan de memoria los valores expuestos en los documentos oficiales de la institución en la que laboran, están conscientes de sus particularidades y procuran actuar en consecuencia. Así, desde la perspectiva de los informantes conocer el ideario es trascendente por tres motivos: a) porque ha de ser congruente con las convicciones personales; b) porque permite ubicar los valores a través de los cuales debe orientarse a los alumnos; y c) porque a través de él es posible identificar los objetivos institucionales, y por lo tanto coadyuvar en su realización. Esto último es mencionado por la mitad de los entrevistados. De la información anterior puede inferirse que para los profesores de la Escuela A el ideario es importante porque constituye un punto de partida para comprender los propósitos del colegio y para determinar si es o no compatible con su propia personalidad. Esa congruencia es relevante porque la formación de los estudiantes depende en buena medida de ella.

Por su parte, los profesores de la Escuela B, opus deísta y masculina, expresan en su totalidad que conocen el ideario aunque ninguno lo cita textualmente. Tres de ellos consideran que es crucial estar al tanto de éste, y justifican su posición a partir de los siguientes motivos: a) la información sobre los procesos institucionales es mencionada por uno; b) el conocimiento sobre lo que se espera de los docentes por dos; c) la ubicación de los valores para guiar a los alumnos por uno; d) la identificación de los objetivos institucionales por dos; y e) la satisfacción de las expectativas de los padres de familia por uno. Ninguno se refiere a la congruencia con los valores personales, y las respuestas tienden a centrarse en una labor profesional que conduzca a la concreción de los objetivos escolares. En todos los casos se parte del supuesto de que los estudiantes asisten a ese colegio, y no a otro, porque se espera que reciban una formación en la que los valores católicos son centrales. De los dos informantes que le otorgan un peso menor al ideario, uno considera que existe un vínculo bidireccional entre éste y la realidad, por lo que ninguno permanece estático:

“Conozco el ideario de la escuela... pues mira, después de tantos años, este, adem... más que conocerlo, lo vives ¿no? o sea lo... lo vas viviendo, sí. O sea sí lo conozco, eh... y tú sabes, o sea una cosa es el discurso y otra cosa es la realidad. Hay lugares en donde se intersectan y otros no. Eh... la realidad es la realidad, o sea, y no me gusta hablar de idearios ¿no? Porque son, son este... de alguna manera utopías hacia donde quieres llegar, pero sujetas a una realidad ¿no? [...] La... la realidad va jalando la práctica de la escuela hacia algo que pueda ser funcional. Y va modificando el ideario... o sea el ideario se va

modificando, porque la realidad es más fuerte. Pero al contrario, también el ideario modifica a los que entran a esta realidad ¿sí me explico?” (Escuela B, Entrevista 3b)

El maestro aclara que el ideario es relevante, pero sólo en la medida en que se reconozca que está anclado a una realidad social en constante cambio. En ese orden de ideas, la formación de los estudiantes adquiere importancia porque también ellos forman parte de esa realidad. El último informante manifiesta que no está seguro de que conocer el ideario escolar sea apremiante, puesto que la capacidad para transmitir conocimientos o para constituir un buen ejemplo no depende de ello sino de las habilidades docentes.

La totalidad del personal escolar entrevistado en la Escuela C, opus deísta y femenina, declara que conoce el ideario institucional. Ninguna lo cita de memoria, pero parecen tener nociones más concretas al respecto. La fe, la honestidad, la constancia y el respeto son valores recurrentes en su discurso. Todas consideran que es importante conocer el ideario, y seis de ellas subrayan que es trascendente para trabajar en esa escuela en particular. Tales afirmaciones se sustentan en tres argumentos: a) que debe ser congruente con las convicciones personales, aducido por dos; b) que permite ubicar los valores para guiar a las alumnas, por seis; y c) que a través de él es posible identificar los objetivos de la institución, por tres. Como puede observarse, las entrevistadas de la se concentran sobre todo en la formación de las estudiantes y consideran que el ideario puede dar luz en ese proceso:

“Pues, eh, yo creo que es fundamental porque si no tampoco, también, tampoco sabes a quién vas dirigida, entonces como que saber que está primero la persona ¿no? O sea, que las niñas tienen que estar formadas en... ciertos valores, ciertas virtudes que es importante, por ejemplo el orden, la, la limpieza... o sea como el reglamento también conocerlo es importante tanto para maestras como para alumnas, porque si no también, eh, la maestra, o sea, puede caer en ejemplos que tal vez no van de acuerdo a la filosofía de la escuela, sobre todo en materias como *formación cívica y ética*.” (Escuela C, Entrevista 6b)

La información expuesta hasta ahora da cuenta de que la mayor parte de los profesores le otorga un peso importante al ideario escolar. Sólo dos ponen en duda la trascendencia de esta condición, y ambos pertenecen a la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones. En uno de los casos se argumenta que el ideario está influido por la realidad y que por lo tanto debe modificarse continuamente; para el otro es intrascendente siempre que el profesor desempeñe bien su labor. Pero el hecho de que el personal escolar conozca el ideario o lo considere importante no significa

necesariamente que esté de acuerdo con sus cláusulas. Este punto se explora en la siguiente sección.

2.2.2. El ideario y su fuente de legitimación: los profesores como entes activos

Se ha dicho ya que en este estudio se asume que los miembros de la comunidad educativa no son pasivos. Este supuesto apunta a que el personal escolar, informado o no acerca del ideario institucional, puede no estar de acuerdo con sus cláusulas y con las fuentes a través de las cuales se legitiman.

En la Escuela A, de tipo lasallista, los cuatro profesores entrevistados afirman que conocen el ideario y que lo consideran importante. Además, todos ellos manifiestan que están totalmente de acuerdo con los principios enunciados en éste. Uno de los informantes no explica su posición. Del resto, a) uno apunta que los jóvenes de hoy necesitan una formación integral que rebase el ámbito académico, y b) los otros dos refieren la necesidad de ofrecer una instrucción humana y de calidad. En estricto sentido, los docentes coinciden en que la educación es una tarea ardua que ha de ofrecer a los sujetos habilidades profesionales sin dejar de lado la espiritualidad y el humanismo.

La Escuela B, opus deísta y para varones, es más heterogénea en este sentido. De los cinco profesores entrevistados, a) dos declaran que están totalmente de acuerdo con el ideario escolar; b) dos se mantienen indiferentes; y c) uno está indeciso. Estas cifras son interesantes si se considera que todos afirman que conocen el ideario, y que sólo dos no le otorgan demasiada importancia. Así pues, el par de informantes que expresan un acuerdo total con los valores escolares tienen dos motivos para hacerlo: a) la inspiración cristiana; y b) la formación integral. Tales características están estrechamente vinculadas, puesto que en los colegios católicos la educación integral se refiere a la complementariedad entre lo académico, lo deportivo, lo artístico y lo espiritual. Si la doctrina confesional es el eje que articula la estructura de la escuela y las dinámicas que se realizan en ella, es de esperarse que el personal escolar esté conformado por sujetos que comparten dicha doctrina y que por lo tanto coinciden con el ideario institucional. Aunque la mayoría de los informantes ostenta ese perfil, es importante señalar algunos matices.

Entre los dos informantes que se proclaman indiferentes, a) uno no ofrece ningún motivo para sostener su posición; y b) el otro asevera que la realidad modifica las necesidades formativas. Esto significa que el ideario es relevante sólo en la medida en que tiene una utilidad concreta para la formación de los estudiantes. Desde este punto de vista los valores institucionales no pueden mantenerse estáticos, sino que han de cambiar a la par de los acontecimientos políticos, económicos, sociales o culturales en los que se desenvuelven los alumnos. Por último, el docente que se encuentra indeciso respecto de su acuerdo con el ideario expresa que a) es demasiado rígido; b) la celebración de rituales obligatorios le parece excesiva; y c) la exclusividad masculina hace más complicado el control de los grupos. Además, durante la conversación declara que no es católico.

“Informante: Por ejemplo, eh, el hecho de que los chicos tienen que rezar todas las clases es algo que hacemos aquí en el colegio. Eh... al principio no entendía porque me parecía mucho imposición, y algo que, que yo entendí en, en... como en mi experiencia de vida es que la religión entra mejor cuando es algo voluntario; entonces, es, desde esa perspectiva, como que siempre dije <bueno por... por qué hay esto cuando podrían estar causando efecto adverso a lo que buscan> ¿no? Eh, pero una vez que me di cuenta que tiene que ver con una estructura en la cual es como una suerte de ceremonia en la cual se marca el inicio de una clase, eh... lo vi, y lo entendí así. Aún sigo pensando que probablemente se mecaniza mucho el acto, y en vez de que se haga porque se quiere, se hace porque se hace y no hay ni siquiera un entendimiento profundo. [...]

Entrevistadora: ¿Y tú eres religioso?

I: Ssss... no mucho. O sea soy muy, eh, respetuoso de religiones. Eh, generalmente en mi experiencia de vida, el apegarme mucho a la religión tendría también que por definición empezar a asumir que hay otras personas que están mal, cuando no lo sé. O sea no... no, es algo que no puedo estar seguro ¿no? Porque, ta... uno de los principios de la religión es que, que todos deberíamos ser hermanos, entonces por lo mismo yo... yo prefiero ver a todas las personas así ¿no? Y a lo mejor son como distintas variaciones del mismo tema, a lo mejor son distintas formas de percibir a, a eso que... a lo que anhelamos y a lo que tratamos de movernos”

(Escuela B, Entrevista 5b)

La adscripción religiosa de los informantes parece tener un peso significativo en sus apreciaciones sobre el ideario. Afiliada al Opus Dei, la Escuela B coloca la fe en el centro de sus actividades cotidianas y de los valores que habrían de inculcarse entre los miembros de la comunidad educativa. Así, aunque las creencias religiosas no son un requisito para formar parte del cuerpo docente es probable que quienes no las comparten difieran también con algunos puntos de su filosofía y en consecuencia con las dinámicas institucionales.

En la Escuela C, opus deísta y para mujeres, el panorama es similar al de la Escuela A. De las ocho entrevistadas, a) siete pronuncian su acuerdo total con el ideario escolar; y b) una manifiesta su desacuerdo con éste. Las que se ubican en la primera categoría proporcionan los siguientes motivos: a) la necesidad de ofrecer una educación integral

aparece en el discurso de las siete; b) la inspiración cristiana en el de dos; c) la atención personalizada en el de una; y d) la formación en virtudes en el de una.

“Pues número uno tiene su identidad, o sea, tienen la identidad del colegio muy establecido. O sea, respecto a, eh, la religión, o sea, llevar a cabo el culto adecuadamente con mucho respeto... Entonces en otras escuelas pues finalmente no, no pesa tanto eso o puedes encontrar pues diversos alumnos de diferentes religiones y pues no, o sea no centrarse en esa, en esa... en ese aspecto. Y lo otro es que bueno en base a, a los preceptos espirituales y religiosos se busca que la, la persona tenga congruencia con lo que piensa y crea lo que... pues con lo que haga.” (Escuela C, Entrevista 3b)

Este fragmento ilustra la opinión de la mayoría de las docentes entrevistadas. La formación integral se percibe como una necesidad apremiante, pues desde su perspectiva las creencias religiosas son indisociables de las acciones diarias. Así, las informantes establecen un vínculo entre *lo que se cree, lo que se piensa, y lo que se hace*. Igual que en el caso anterior, en éste la fe se concibe como un hilo conductor de las acciones humanas que por lo tanto permea la estructura y las dinámicas escolares. Empero, y a diferencia del colegio exclusivo para varones, en éste todas las informantes profesan el catolicismo. Junto con los entornos formativos de las entrevistadas, mayoritariamente religiosos y en varios casos opus deístas, esto explica por qué casi todas están de acuerdo con el ideario escolar. La única entrevistada que no coincide con éste sustenta su posición en a) la inconveniencia de la educación diferenciada; y b) la obligatoriedad de ir a misa.

“Informante: Me... fijate que me gusta el kínder, que es mixto. La verdad es que no lo metería a una escuela de puras niñas, yo fui en escuela mixta y este... yo creo que por mi forma de ser no hubiera podido con una escuela de puras mujeres. Creo que las mujeres somos un poco complicadas y los hombres como que son más simples, más sencillos como que median [...]

Entrevistadora: Ya... ¿ibas en escuela religiosa?

I: No [Risas]

E: [Risas] Nomás por checar

I: No, no, no. Fíjate que también es una parte importante. Ah, eh, creo... bueno yo pus soy católica, pero sí difiero de algunas, de algunas, este, cosas, como que... las niñas de pronto las escuchas ¿no? Que se ven forzadas a ir a misa, que se ven... tonces, este, eh, me gustaría que lo hicieran por convicción y por... porque les gusta hacerlo, no porque la escuela se los... ummmm que sí es... me gusta por ejemplo la parte que obviamente va de la mano con lo de la religión, que son los valores ¿no? Que esa parte es muy buena, pero sí creo que buscaría como un punto medio entre una cosa y otra.”

(Escuela C, Entrevista 8b)

Como puede apreciarse, la profesora comulga con buena parte de los preceptos institucionales y señala la importancia de fomentar valores acordes con la doctrina religiosa. El rechazo se concentra exclusivamente en dos puntos; los mismos que menciona el único informante de la Escuela B que expresa algunos desacuerdos con el

ideario⁹¹. Aunque la maestra se define a sí misma como católica, se formó en centros escolares mixtos y además laicos. Llama la atención que es la única que no cursó sus estudios en escuelas del Opus Dei ni está relacionada con éste a través de familiares o de amigos cercanos. Esta profesora es también la única que advierte conductas problemáticas entre las estudiantes, y señala que algunas de ellas ostentan una actitud soberbia o desinteresada respecto de su clase.

2.2.3. Valores institucionales durante las clases curriculares

Es claro que la definición del entramado valorativo de una escuela está exclusivamente a cargo del personal escolar, y que éste da cuenta de los contenidos morales con los que se pretende formar a los estudiantes. Pero para ello no basta con enunciar los valores, los hábitos o las actitudes consideradas *correctas*. Es poco probable que los sujetos los asuman como propios por el simple hecho de conocer el ideario; además, posiblemente la mayor parte de ellos ni siquiera lo ha leído.

Aquí se propone que la adopción de los valores promovidos por la escuela es un proceso consciente, en el que los educandos habrían de comprender a cabalidad su significado práctico. En ese orden de ideas es tarea del personal escolar adecuar los principios morales a su realidad cotidiana, y argumentar su validez a través de una fuente de legitimación que puede ser tanto religiosa como laica. Para indagar estas prácticas en el acontecer diario, en las entrevistas con los profesores se incluyó una pregunta sobre el modo en que propician los valores entre los alumnos.

En las tres instituciones se aprecia una inquietud latente por la formación moral. Ésta se explica no sólo por la naturaleza confesional de los colegios sino por la noción generalizada de que, ante la creciente pérdida de valores en la sociedad, los jóvenes de hoy necesitan una estructura moral fuerte. El argumento está presente en el discurso de los informantes de todas las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Empero, cabe hacer algunas precisiones respecto de cada una.

En la Escuela A, de La Salle, los docentes con los que se conversó procuran dar un buen ejemplo a los jóvenes y hacen hincapié en las distinciones entre *lo correcto* y *lo*

⁹¹ La obligatoriedad de los rituales religiosos está presente en la mayoría de las escuelas católicas. No ocurre lo mismo con la educación diferenciada, que como se discutirá en un apartado posterior es un punto medular en el modelo educativo del Opus Dei.

incorrecto con independencia de la asignatura que imparten. En este rubro la honestidad, la responsabilidad y el respeto parecen los valores citados con más frecuencia en las aulas. Todos los profesores los refieren cuando hablan con los alumnos sobre el cumplimiento de sus tareas y sobre su conducta en clase. Además, señalan que los regaños son inútiles si no van acompañados de una reflexión por parte de los adolescentes:

“Y entonces tenemos que guiarlos precisamente en ese proceso de toma de conciencia ¿no? En la formación de su esquema este, de valores, o sea, en donde ellos aprendan a discernir lo que ese tipo de lo que... de lo que no, y ver que las cosas no se hacen o se dejan de hacer por temor al castigo sino por una convicción personal y por un beneficio, no solamente individual sino de lo colectivo ¿no?” (Escuela A, Entrevista 4b)

En este fragmento llama la atención que el aprendizaje de valores aparece vinculado con la referencia a la colectividad por encima del individuo. Esa apreciación es congruente con el ideario lasallista en el sentido de que se otorga una importancia fundamental a los lazos fraternos y comunitarios, que se nutren de las acciones diarias de quienes forman parte de la comunidad educativa. A través de las entrevistas con los estudiantes puede inferirse que esta idea no es exclusiva de la informante antes citada, sino que se extiende entre buena parte de los profesores. Así, cuatro de los diez alumnos con los que se conversó refieren que en la clase de *formación cívica y ética* aprenden la forma en la que sus decisiones pueden impactar en la sociedad:

“Informante: Ahorita estamos viendo cómo influyen nuestras decisiones en el entorno social.
Entrevistadora: Ummm... está interesante ¿no?
I: Sí, es muy interesante
E: ¿Y qué están viendo?
I: Pues aprender a tomar decisiones, las decisiones que fueron tomadas hace muchos años y que hicieron mal en la historia.” (Escuela A, Entrevista 4a)

En este centro escolar persiste la idea de que la formación moral de los estudiantes es relevante porque sus acciones impactan en el entorno en el que se desenvuelven. Así pues, la adopción por parte de los alumnos de un esquema valorativo congruente con el ideario institucional se aprecia como positiva porque implica que en su edad adulta actuarán conforme a éste para construir una sociedad mejor.

Aquí se propone que las posiciones morales de los jóvenes, expuestas en el capítulo 3 de esta tesis, suelen ser compatibles con los preceptos del centro educativo al que asisten no sólo por su pertenencia a éste sino porque son constantemente referidos en

clase. Por ejemplo, los entrevistados de la Escuela A apuntan el esfuerzo de los docentes por explicar las nociones de *lo correcto* y *lo incorrecto*. Esa distinción generalmente va acompañada de una serie de actividades a partir de las cuales se fomenta la reflexión:

“Informante: Ummm pues nos platican así, no referente a Dios, porque en sí nos platican de todo. De que hay cosas malas y buenas.

Entrevistadora: ¿Y cómo les explican o cómo está la cosa?

Informante: Este, eh... o sea nos hacen resúmenes y ya de ahí tenemos que hacer como actividades, y así.” (Escuela A, Entrevista 10a)

“Informante: Pues nos enseñan de... de cómo podemos aplicar la vida que tuvo Dios en, con nosotros ¿no? Entons los valores, lo que hizo y todo eso.

Entrevistadora: ¿Y se parece en algo a *formación cívica y ética*, o no tanto?

Informante: Más o menos porque... porque los dos nos hablan de valores y de cómo tenemos que llevar nuestra vida ¿no? Pero uno se enfoca más como que en Dios, bueno seguir el ejemplo de Dios, y el otro de cómo tiene que ser la vida. De tus valores, de qué... de qué se puede, qué no se puede, sus consecuencias y todo eso.”

(Escuela A, Entrevista 3a)

Aunque los informantes no brindan muchos detalles sobre el modo en el que aplican los valores aprendidos en clase, todos están conscientes del interés de los profesores por hacerlos pensar al respecto. Más aun, los estudiantes notan que no son conceptos abstractos sino que han de aplicarse en su propia vida.

La idea de que los valores han de ser cuidadosamente reflexionados por los estudiantes se observa también en las Escuelas B y C, afiliadas al Opus Dei, aunque en éstas se apela mucho más a la responsabilidad individual para construir un futuro exitoso. En la primera, exclusiva para varones, los profesores coinciden en que los alumnos saben que todo acto acarrea consecuencias a las que deben enfrentarse:

“Si tú le dices <¡te ganaste un punto!> es porque se lo vas a dar, y si le dices <¡perdiste un punto!> es porque se lo vas a quitar. Porque ahí... entons yo hablo con ellos en cuestión de disciplina, no utilizo el término ni *sanción* ni *castigo*, utilizo el término *consecuencia*. <Si haces algo bueno tu consecuencia cuál va a ser... bueno, y si haces algo no tan bueno, cómo va a ser tu consecuencia>, digo exactamente.” (Escuela B, Entrevista 2b)

Este parece el principio más recurrente en el discurso de los informantes, quienes aseveran que la congruencia es crucial para que los jóvenes aprendan a ser responsables. Igual que en la institución antes descrita, en esta se aprecia la intención de generar conciencia sobre lo que se considera *correcto* e *incorrecto* mediante la reflexión. Así, los docentes se conciben como personas capaces de orientar moralmente a los estudiantes en virtud de su experiencia.

“Este, por ejemplo, los valores, las virtudes, todo eso... este, ah, cómo llevar una amistad... cómo, cómo, pues... ah, ahorita estamos viendo cómo requerimos antes, o sea por ejemplo yo quiero ser, este... ingeniero, y también... se me fue la palabra... empresario. Entonces estamos viendo cómo todo lo que hicimos antes, las actividades te ayudan a llegar a eso. Todo eso se me hace como interesante.” (Escuela B, Entrevista 3a)

“Hablamos de muchas cosas, hasta de relaciones entre amigos, relaciones con otras personas, y te ayuda a identificar quién es tu amigo en serio, o sea sí te s... sí sirven las clases, no es como una clase que nada más la tomas por tomarla o así. Sí te sirve.” (Escuela B, Entrevista 7a)

A través de las declaraciones de los alumnos es visible que son conscientes de la importancia de materias como *formación cívica y ética* o *religión*, en las que se aprenden las distinciones entre *lo deseable* y *lo indeseable*. En ese sentido, los jóvenes reconocen que su aprendizaje es directamente aplicable para su desarrollo personal porque les permite pensar en su conducta, en sus objetivos, e incluso en el tipo de relaciones que mantienen con otras personas. A diferencia de la escuela lasallista en ésta el énfasis no está en la comunidad sino en el sujeto, aunque se sobreentiende que forma parte de un entorno social al que ha de favorecer.⁹² Más allá del énfasis en valores como la responsabilidad, la honestidad, y el respeto, en la Escuela B se generan dinámicas pedagógicas especialmente dirigidas a fomentar la apropiación de posiciones morales compatibles con el ideario. La información proporcionada por los jóvenes da cuenta de esas prácticas al interior de las aulas.

“Informante: En la clase de *moral* fijate que sí se discute mucho, pero no, ahorita no me acuerdo, ahorita te digo. Este... no sé, está... la clase pasada vimos el tema del matrimonio; estábamos discutiendo algunas cosas. Pon tú “matrimonio” sería un tema. Discusión no como de <no me voy a casar>, es como... qué tiene el matrimonio, con qué debes llegar al matrimonio, cosas así.

Entrevistadora: ¿Y con qué debes de llegar al matrimonio?

I: Este...

E: Nomás por curiosidad [risas]

I: No, o sea, había cosas que... o sea, en el matrimonio el tema era que nosotros... bueno, a ver... tienes que llegar, con tu pareja, decidido a procrear, no sólo a casarte para tener una pareja y vivir así, sino tienes que estar decidido a tener hijos. Ese era un tema. Que muchos no estaban de acuerdo porque si tú o tu pareja no querían tener hijos por qué te ibas a casar con ella y así. O sea sí, sí se genera mucho debate en el salón. Pero es bueno porque el profesor nos, nos... ora sí que nos envuelve en el tema y está ahí.”

(Escuela B, Entrevista 7a)

Del fragmento anterior llaman la atención tres cosas: a) que los valores morales se introducen como un tema central en algunas asignaturas; b) que tales principios se asumen como parte de la vida diaria y como guías para tomar decisiones a futuro; y c) que

⁹² No debe soslayarse que en el ideario escolar no sólo se consideran los alumnos sino también sus familias.

los alumnos toman parte activa en la definición de *lo correcto* y *lo incorrecto*, pues se espera que adopten conscientemente los valores promovidos por la institución. Hablaremos de esto último en el siguiente apartado.

Estos elementos se encuentran presentes también en la Escuela C, opus deísta y exclusiva para mujeres. Los datos proporcionados por el personal escolar convergen con las declaraciones de las estudiantes, quienes aprecian que los valores son una parte medular de su propia formación. Además, éstas reconocen el esfuerzo de las profesoras por aterrizar los conceptos a su realidad cotidiana.

“Porque no sé, como que... la materia de *formación cívica y ética*, como que no es mucho para mí, pero en la forma en la que la da C., como que sabe darla en nuestra edad. Como que le interesa, y como que tiene mucho que ver con los valores, entonces como que sí le puedes contar cosas, ya sabes, e igual [...] Pues vemos como... los derechos que tenemos. O sea, los valores, los problemas de la adolescencia, entonces cosas así como que ahorita pues atravesamos” (Escuela C, Entrevista 7a)

“Pues, o sea ves muchas cosas como personales y te ayudan mucho a reflexionar, y pues es que no vemos tanto así como una materia como *matemáticas* o algo así, más de reflexión sobre ti y sobre lo que quieres.” (Escuela C, Entrevista 3a)

Igual que en la Escuela B, en ésta las alumnas vinculan los valores con sus planes a futuro. Puesto que todo acto conlleva consecuencias, se asume que siempre que se actúe conforme a lo que se considera *correcto* se obtendrán resultados positivos. Aunque en las tres escuelas católicas en las que se realizó el trabajo de campo los jóvenes suelen referirse a los preceptos religiosos como una posición particular entre muchas otras, en la Escuela C esa distinción se expresa abiertamente por parte de algunas estudiantes. Así, por ejemplo, una de ellas reconoce que la formación promovida por el colegio se contrapone a la oficial en algunos puntos:

“Informante: O sea nos enseñan que, haz de cuenta que los libros *de formación cívica y ética*, tienen como de los métodos anticonceptivos, no sé qué, pero la miss nos dice <estos libros son de la SEP, así que saben que no es lo que pensamos nosotras>; entonces como que nos enseñan lo contrario.

Entrevistadora: O sea, ¿se hace la diferencia entre lo de la SEP y aquí?

I: Sí.

E: ¿Y se recalca la diferencia?

I: Sí... o sea, sí.” (Escuela C, Entrevista 8a)

El hecho de que el personal escolar refiera explícitamente las particularidades de los valores impulsados por la institución conlleva también un ejercicio reflexivo por parte de las jóvenes, capaces de distinguir cuáles comparten con el ideario y cuáles no. Empero, vale la pena recordar que la mayoría de las alumnas que participaron en este estudio

tienden a reproducir los principios institucionales y a plantear menos dudas que los jóvenes de la Escuela B, también de modelo opus deísta. Probablemente la apropiación de valores por parte de las alumnas de la Escuela C se deba a la importancia que le otorgan las profesoras a la instrucción en materia moral, que algunas colocan por encima de otros rubros formativos:

“Entonces pues las veo muy bien, fijate. La verdad es que tienen muchas herramientas pero hay mucha falta de valores. O sea como que yo por eso justo metí a mi hija en esta escuela, o sea porque sí veo que niñas que vienen de escuelas completamente laicas, o sea, en la parte espiritual, o sea es una muy buena base para la formación en valores, también para detenerse, o sea, a hacer algunas cosas ¿no? Entonces, y tener como alguien siempre presente, o sea la base espiritual de tener a un ser superior, llámese como se llame, eh, con quién anclarte cuando se sienten completamente solos, es muy importante porque muchos adolescentes siento que han perdido esa... esa parte. Por ejemplo, yo tengo un hermano que es adolescente y que va en la escuela, fue siempre en escuela laica. Y muchos de mis sobrinos que van en escuelas laicas, las que... los que van en escuelas completamente laicas, como que se detienen muy poco a pensar las cosas y son un poco más egoístas. O sea como que piensan sólo en su porvenir. O sea muy prácticos y académicamente muy buenos, y eficazmente muy buenos ¿no? O sea, dan buenos resultados. Culturalmente tal vez incluso algunos mucho más cultos que las niñas que tenemos aquí ¿no? En lenguaje, en... pero el lenguaje y la cultura la van adquirir en la universidad, me queda claro. O sea también como que ahí va a ser parte de una formación continua, pero los valores que no se tomen desde chiquitos y que se refuercen en la adolescencia, es algo que ya... si se los perdieron es muy difícil que ya en una vida donde ya entras a la universidad y a la competencia los puedas formar. Entonces sí ceo que tienen un *plus*, o sea como que esa parte, tener un *plus* en la formación espiritual y los valores es muy importante, y que en otras partes yo digo que sí cojean y que incluso en relación con los padres; es muchísimo más dura la relación con los padres de niños que tienen, o sea, muy poca formación en valores.” (Escuela C, Entrevista 6b)

La declaración anterior es ilustrativa porque se trata de una profesora de *formación cívica y ética*, a quien varias estudiantes se refieren con especial gusto y admiración. De ella puede inferirse que aunque los conocimientos académicos se consideran importantes, pierden relevancia frente a la formación moral que reciben las adolescentes. Por su parte, éstas parecen conscientes de la centralidad del entramado valorativo impulsado por la escuela y de su particularidad respecto de otros. Además, identifican claramente que este tipo de asignaturas tienen como propósito fomentar la reflexión y orientar su conducta en la vida diaria.

2.2.4. Estructura de las clases

Hasta ahora se ha expuesto el modo en el que los profesores introducen, explican y adecuan los valores impulsados por el ideario institucional en las aulas. Pero ¿cómo estructuran sus clases? Aquí se propone que la forma en la que se organiza la dinámica de enseñanza – aprendizaje influye en la apropiación de esos principios por parte de los

estudiantes, y que su participación activa en las clases tiende a favorecer ese proceso. Este tema se introdujo en las entrevistas con los docentes, quienes habrían de detallar cómo organizan sus sesiones. Se reconoce que éstas fluyen de diferente manera en virtud del tema a discutir, del tiempo disponible, y de la disciplina de los alumnos. No obstante, es posible identificar algunas generalidades en este rubro.

En la Escuela A, de La Salle, los cuatro profesores entrevistados procuran despertar el interés de los jóvenes demostrando la practicidad de los contenidos de su materia. Intentan también explicar de una manera sencilla, que se complementa con los ejercicios en clase:

“Aquí a nivel básico les tienes que enseñar a cómo funciona su entorno, las cosas que los rodean. Entonces allí es donde <a ver, la *física* te sirve para esto, para esto, para esto...> y tratar... entonces como que romper el estigma de la ciencia, la física es para puro genio, y verla desde un punto de vista más simple; es lo que cuesta trabajo [...]”
(Escuela A, Entrevista 1b)

Según los informantes, sus sesiones incluyen una parte expositiva y una práctica, cuyo objetivo consiste en reforzar los conocimientos recién adquiridos. Además, esto permite despejar dudas, identificar las necesidades particulares de los alumnos, y orientarlos en la resolución de problemas. En ese sentido, la cercanía con los educandos y la generación de un ambiente de confianza son trascendentes. Los profesores aseguran que es necesario establecer reglas y límites dentro de las aulas, pero esto no significa que el trato hacia los estudiantes sea distante. De hecho, todos asumen que es su tarea incentivarlos, y en algunos casos hacer que pierdan el miedo a la materia. Esto es especialmente relevante para los profesores de *física* y de *matemáticas*.

Puesto que este estudio se centra en la socialización de valores morales, en las conversaciones individuales con los estudiantes se han incluido preguntas sobre la estructura de dos clases en particular: *formación cívica y ética*, y *formación humana, moral o religión*. Esta investigación parte del supuesto de que los principios impulsados por la institución se aprenden en todas las asignaturas y actividades escolares; empero, estas son especialmente importantes porque su propósito consiste precisamente en formar valores.

La totalidad de los informantes de la escuela lasallista coincide en que la clase de *formación cívica y ética* incluye siempre una explicación por parte del docente, pero sólo algunos identifican otras dinámicas de aprendizaje: a) uno menciona la lectura del libro; b)

tres los ejercicios en el aula; y c) cinco las discusiones grupales. Aunque esta información es compatible con la proporcionada por los profesores, llama la atención que no todos reportan la variabilidad de técnicas pedagógicas.

“Informante: Habla mucho el profe, a veces sí te entretiene, pero a veces aburre y ya escribimos en el cuaderno, el tema

Entrevistadora: ¿Y te gusta la clase?

I: Pues sí, es el mismo procedimiento, por eso me gusta. No cambia. Desde 2° que estoy con ese profesor no cambia, es mi titular el profesor de *formación cívica*.”

(Escuela A, Entrevista 7a)

“Pues bien, en lo que cabe. Nos explica así sobre todo en específico, o sea, de toda, de todo tiene un poco para hablarnos. [...] Ummm pues a veces, o sea él nos platica y ya todos empiezan a hacer sus cuadros, y ya hay opciones diferentes, y él ya nos dice que... no, por ejemplo <pues tú dime, a ver qué opinas>, y ya.” (Escuela A, Entrevista 10a)

En cuanto a la materia de *formación humana*, los alumnos señalan que el profesor explica el tema a revisar en todas las clases. Igual que en el caso anterior, en éste se identifican otras técnicas tales como: a) la lectura del libro, referida por uno; b) los ejercicios en el aula, por cuatro; y c) las discusiones grupales, por cuatro.

Las condiciones anteriores parecen indicar que la estructura general de las clases es similar para ambas asignaturas. En ella la explicación del docente es la parte más fuerte, o cuando menos la que mejor registran los estudiantes. Las enseñanzas del profesor se complementan con el auto aprendizaje a través de la lectura y de los ejercicios en clase, que por su parte incluyen una retroalimentación. Además, en ocasiones se fomenta la discusión en clase para conocer las opiniones de los jóvenes. En estos casos el maestro funge como guía, pero la reflexión de los educandos es crucial. Así, puede decirse que la exposición inicial de los contenidos de la materia es el pilar de la dinámica en las aulas, mientras que el resto de los recursos aquí mencionados se conciben como complementarios. Empero, el hecho de que los estudiantes consideren tales actividades como secundarias no significa que carezcan de importancia. De hecho, su función consiste en promover la reflexión y la participación, de modo que las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* no se memorizan sino que se adoptan conscientemente.

En general los alumnos disfrutaban de ambas clases, y tres consideran que están íntimamente relacionadas porque a través de ellas se aprenden valores que habrían de guiar sus acciones. En otras palabras, siete de los estudiantes entrevistados hacen una distinción entre los principios morales y los religiosos, mientras que los otros cuatro los

conciben como iguales. Esto significa que la mayor parte de ellos ostenta un tipo de pensamiento próximo a la secularidad.

“Bueno porque *cívica* y *ética* es como más las leyes y eso, y pues *formación humana* nada que ver, puras cosas de Jesús y de cómo vivía en sus épocas” (Escuela A, Entrevista 4a)

“Pus que *formación* es sobre la... sobre la vida aquí. Bueno es que ¿cómo lo explico?, sobre los valores, y ya la de *moral* es sobre la religión.” (Escuela A, Entrevista 8a)

“Más o menos porque, porque los dos nos hablan de valores y de cómo tenemos que llevar nuestra vida ¿no? Pero uno se enfoca más como que en Dios, bueno seguir el ejemplo de Dios, y el otro de cómo tiene que ser la vida.” (Escuela A, Entrevista 3a)

Si se considera que la Escuela A se funda en un modelo educativo lasallista, y por lo tanto integralista, no es de extrañar que algunos de los informantes equiparen los valores morales con las enseñanzas de la doctrina católica. En algunos casos, como el que se cita en el párrafo anterior, los sujetos separan nominalmente los valores aprendidos en una y otra materia pero los entienden como complementarios.

En la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones, las declaraciones de los profesores apuntan también a la necesidad de crear un ambiente de confianza en el que sin embargo se hagan respetar las reglas. Todos comentan que utilizan varias técnicas pedagógicas, y que procuran despertar el interés de los alumnos través de preguntas prácticas. Este recurso es utilizado por tres de los entrevistados para iniciar su clase. A partir de la información obtenida en las entrevistas con el personal docente, puede decirse que en este colegio existe una mayor preocupación por cambiar los estímulos que reciben los estudiantes. Cuando se les pregunta por la estructura de sus clases, los profesores indican que además de sus explicaciones incorporan ejercicios, discusiones grupales, lecturas, videos, y búsqueda de información a través de Internet. Desde su perspectiva, esto permite mantener la atención de los jóvenes al tiempo que se potencializan sus habilidades. Destaca el caso de un informante que declara que no existe un patrón general en la estructura de su clase, pues ésta se adecua a las necesidades de los alumnos y a los recursos disponibles para satisfacerlas:

“Están haciendo un cañón, o este... hacer experimentos pero fuera del ámbito del laboratorio, utilizar la red para, para, este... pus hacer experimentos virtuales, por ejemplo en *applets* ¿no? Este, o investigar en la red ¿no? Aun en clase. Eh... o sea, es diverso; o sea puede en un momento dado ser una cátedra hacia lo tradicional, porque son necesarias a veces, pero otra clase podemos estar en el patio midiendo cosas ¿no? O sea es, es... no hay un tipo de clase ¿no? No hay un patrón.” (Escuela B, Entrevista 3b)

Igual que en la institución lasallista, en esta los maestros intentan explicar de manera sencilla y señalan la practicidad de los conocimientos adquiridos en clase. Esto último es especialmente cierto para el caso de las asignaturas que aquí nos ocupan; es decir, *formación cívica y religión*. Sobre la primera, los estudiantes con los que se conversó identifican varias dinámicas de aprendizaje que se usan con frecuencia: a) siete mencionan las explicaciones por parte del docente; b) cuatro las discusiones grupales; c) tres las reflexiones personales; d) dos los ejercicios en clase; y e) uno la lectura del libro. De esta información cabe destacar que no todos los alumnos se refieren a la exposición por parte de los maestros, por lo que se infiere que este elemento es menos fuerte aquí que en la Escuela A. También vale la pena señalar que en este colegio los jóvenes identifican las reflexiones personales como un recurso pedagógico. Como en el caso anterior, en éste se procura que los educandos tomen parte activa en el proceso de aprendizaje de valores.

Sobre la materia de *religión*, a) ocho de los informantes refieren la explicación del profesor; b) dos las reflexiones personales; c) dos la proyección de videos; d) uno las discusiones grupales; e) uno los ejercicios en clase; f) uno la lectura del libro; y g) uno la redacción de resúmenes. A partir de las declaraciones de los estudiantes puede decirse que la estructura de la clase es más o menos parecida a la de *formación cívica y ética*; sin embargo, en ésta se introducen dos recursos adicionales para reforzar el aprendizaje. Llama la atención que la mayor parte de las técnicas pedagógicas en *religión* son identificadas por un número reducido de alumnos. Así, por ejemplo, las reflexiones personales y las discusiones grupales parecen adquirir menos importancia en esta asignatura que en la otra. Aunque no se tienen elementos suficientes para afirmar que la participación del alumnado es más reducida en *religión* que en *formación cívica y ética*, las declaraciones de los informantes parecen apuntar en esa dirección.

“Informante: Pus *religión* vemos... *religión*, pus casi siempre nos ponen películas, la verdad.

No sé. Digamos películas como... el aborto de un chavo y así.

Entrevistadora: Ah, ya... ¿Y después de ver la película qué hacen?

I: Pus luego hacemos un resumen, pero pus no, la verdad en *moral* la materia no te exige mucho.

E: Ah... pero resumen, o sea, ¿resumen entre todos...

I: Resumen. No, o sea te dicen como: <hagan un resumen con las formas de valores, o en dónde viene Dios>, ese tipo de cosas.” (Escuela B, Entrevista 6a)

Como se observa en el fragmento anterior, a diferencia de la clase de *formación cívica* en ésta la reflexión no se realiza de manera colectiva sino individual. A cada estudiante le corresponde identificar y explicar los valores que subyacen en una situación, real o hipotética, planteada por el profesor durante la sesión. En ese sentido el refuerzo del esquema valorativo impulsado por el colegio está a cargo de los propios estudiantes, quienes desempeñan un papel activo en su propio aprendizaje. Entre los diez jóvenes entrevistados aisladamente, siete manifiestan que disfrutan más asistir a las clases de *formación cívica* que a las de *religión*, y a los otros tres les gustan por igual. Del primer grupo sólo uno afirma que a veces le es difícil comprender los contenidos de la materia, y el resto opina que han perdido el interés porque éstos son repetitivos.

“No sé, *moral* de repente no entiendo tanto lo que nos quiere enseñar el fraile. Como que se desvía mucho de los temas y así, y en *formación* me gusta mucho cómo da los temas y así, y no sé, me gusta como... su clase me gusta.” (Escuela B, Entrevista 8a)

“Entrevistadora: ¿Y cuál te gusta más de las dos?

Informante: *Formación*.

E: ¿Por?

I: Pues es que es más... vemos más artículos, y las leyes y así, y aparte... o sea, *formación* en primaria se llama *civismo*, entonces era más como... las normas sociales, y la moral y así, y luego ya *religión* es ya como... llevas... o sea, yo llevo casi 15 años con *religión*, entonces ya estoy [gesticula]... o sea ya me sé hasta la Biblia completa [sonríe].

E: [Risas]

I: [Risas]... en cambio en *FC*, en *Formación*, apenas llevo una clase.”
(Escuela B, Entrevista 1a)

“Sí, llevamos *moral*, que es como, o sea te enseñan, ya sabes, este... los mandamientos y así de la religión, y en... *formación* te enseñan como... este, leyes, o proyectos de vida, cosas así. Me gusta *formación*, porque como *moral* nos dan lo mismo todos los años... entonces ya, me lo sé de memoria [risas]” (Escuela B, Entrevista 2a)

De las declaraciones de los estudiantes se infiere que su preferencia por la materia de *formación cívica* deriva de tres motivos: a) que aprender cosas nuevas constituye un incentivo; b) que la estructura de la clase exige una mayor participación; y c) que las explicaciones del docente son claras.

Los informantes establecen una serie de distinciones respecto de la estructura general de las clases para ambas asignaturas. Sin embargo, algunos de ellos las conciben como complementarias porque en ambas se discuten las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto*. De los diez entrevistados, a) cinco distinguen los valores morales de los preceptos religiosos; b) cuatro consideran que son equiparables; y c) uno se encuentra indeciso.

“Tienen que ver, pero no... o aquí por lo menos van a dos puntos distintos. No hay... no, nada que ver.” (Escuela B, Entrevista 1A)

“No. O sea a mí siento que no es lo mismo, siento que ves cosas diferentes en la una que en la otra, pero puede haber gente que siente que es lo mismo, pero para mí son dos materias totalmente diferentes.” (Escuela B, Entrevista 2a)

“Sí. Sí, sí, sí, porque se com... o sea, la de *formación* es como... ciudadano ¿no?... y con la moral como que la complementas ¿no? Pus... pues las necesitas las dos.” (Escuela B, Entrevista 8a)

“Este... sí. Las dos enseñan virtudes, las dos enseñan valores; una se enfoca más en... este, la religión, y otra más en la vida como social, pero... prácticamente son como más o menos lo mismo. No sé cómo decirlo.” (Escuela B, Entrevista 3a)

La mitad de los alumnos con los que se conversó ostenta una posición próxima a la secularidad en tanto que distinguen los valores morales de los religiosos. No obstante, debe subrayarse que a pesar de esta distinción nominal la mayoría mantiene posiciones muy próximas al esquema valorativo impulsado por el colegio.

El panorama en la Escuela C, opus deísta y exclusiva para mujeres, parece similar al anterior en algunos puntos. Todas las profesoras que accedieron a ser entrevistadas brindan explicaciones sencillas para facilitar la comprensión de las estudiantes, y varias de ellas buscan incentivarlas mediante el reconocimiento a su esfuerzo. Además, las informantes aseveran que el interés de las alumnas por su asignatura es primordial, por lo que procuran llamar su atención a través de recursos heterogéneos.

“[...] Es muy chistoso porque, pus justo *física* es así de <juagh!> Entonces sí, sí le invierto en tratar de mantenerlas este, atentas, o sea... o sea el mantener su atención. Tons de repente alguien podría decir que se está haciendo, no sé, chistosa, o estás diciendo o haciendo cosas chistosas, pero finalmente con eso atraes su atención. Ponemos ejemplos, vemos videos, llevo experimentitos... hacemos muchas cosas, entons eso hace que, de cierto modo se lo lleven un poco más relajado y no digan <jaaay, *física*>!” (Escuela C, Entrevista 3c)

Del fragmento anterior destaca el uso de distintas estrategias para mantener la atención de las estudiantes. Por un lado, la personalidad de la maestra facilita la comunicación con las jóvenes y ayuda a generar un ambiente de confianza. Por otro, el cambio de estímulos en clase favorece su interés por la materia. Para reforzar los conocimientos la profesora fomenta la participación y suele dejar algunos ejercicios para resolver tanto en la clase como en casa. Estas condiciones son similares a las que se reportaron en la Escuela A, de La Salle, y sobre todo en la B, del Opus Dei y para varones. En cuanto a las materias de *formación cívica y ética y religión*, las profesoras declaran

abiertamente que los conocimientos adquiridos tienen una profunda utilidad para la vida diaria de las estudiantes, puesto que en ellas se aprenden los valores que las caracterizan como personas. Por ese motivo su participación en clase resulta primordial.

“Entrevistadora: ¿Puedes describirme cómo es más o menos una clase?

Informante: Sí, claro que sí. Empezamos siempre preguntando el tema anterior a algunas, no todas; eso les cuenta como participación, y después empezamos con el desarrollo del tema, que normalmente va apoyado de una presentación y de algunos videos... pero la dinámica es muy dialogada. Antes de yo dar un concepto ellas me dicen qué idea tienen del concepto o qué piensan que es el concepto, y ya después doy el concepto y tratamos siempre de aterrizar el concepto a la realidad. Eso es más o menos la clase.

I: ¿Y lo aterrizan cómo?, ¿cómo...

E: Como por ejemplo... ummmm deja, déjame pensar un ejemplo. Pero a ver, vamos a ver el tema de... *amarás a Dios sobre todas la cosas*, entonces, en hechos prácticos cómo amas a Dios sobre todas las cosas, así como al otro. Al amar al otro estás amando a Dios y así, pero con ejemplos de su propia vida ¿no?” (Escuela C, Entrevista 5)

Esta declaración es especialmente ilustrativa, porque en ella se explica que la clase se estructura a partir de varios recursos orientados a impulsar el diálogo, la reflexión, y sobre todo la adecuación de los conceptos a la realidad de las alumnas. A diferencia de la escuela exclusiva para hombres, en ésta los ejercicios reflexivos parecen orientarse a la colectividad.

Es claro que las profesoras entrevistadas organizan sus clases con el objetivo de despertar el interés y de facilitar el aprendizaje consciente de los valores en los que se funda el colegio. Pero esto no necesariamente significa que las jóvenes identifiquen tales elementos. Cuando se les pregunta por *formación cívica y ética*, las diez entrevistadas refieren las explicaciones por parte de la profesora. La percepción sobre otras técnicas pedagógicas es variable: a) las discusiones grupales son mencionadas por siete; b) los ejercicios en clase por una; c) las reflexiones personales por una; y d) la proyección de videos por una. Esto parece indicar que la clase se articula sobre todo en torno a la exposición de la docente y al diálogo entre las alumnas, entendido como una vía para propiciar la reflexión colectiva y la convicción sobre la relevancia de los valores morales.

Según las declaraciones de las estudiantes, la clase de *religión* se estructura de manera muy distinta: a) sólo tres mencionan la explicación por parte de la docente; b) ocho las reflexiones personales; y c) una la proyección de videos. Es notorio que las sesiones de esta asignatura están orientadas a promover el pensamiento introspectivo, de modo que las estudiantes sean conscientes de la importancia de la doctrina católica y de los

valores que ésta conlleva. A diferencia de *formación cívica y ética*, en *religión* el proceso de aprendizaje ocurre sobre todo en el plano individual.

Las alumnas manifiestan que disfrutaban de ambas clases; empero, cinco de ellas afirman que *formación cívica* es su materia favorita, y que admiran a la profesora por su claridad, su interés, y su profesionalismo. Además, la mayor parte de ellas reconoce la utilidad de la asignatura precisamente por el esfuerzo de la maestra para ejemplificar los contenidos del curso.

“Bueno, hoy vi, estamos viendo necesidades básicas; o sea, como estamos viendo ahorita como pobreza, o, lo humano, y estamos viendo como cifras, cómo está México y así... y ahorita, como es... no solamente nos explicaba o nos decía choros, así. O sea, nos pone una definición muy concreta, y tú tienes que desarrollar. Hoy nos puso una actividad: propuestas para evitar la pobreza en México, que... pero que en serio puedas hacer. Entonces fue muy interesante, porque así te pones a pensar <¿qué puedo hacer yo?>, y las vamos a implementar... entonces sí fue como de gran ayuda. [...]”
(Escuela C, Entrevista 5a)

Las entrevistadas coinciden en este punto; consideran que se trata de una clase importante porque en ella no sólo adquieren conocimientos abstractos sino que reflexionan sobre la situación nacional actual, evalúan su vida personal, y diseñan estrategias puntuales para beneficiarse a sí mismas y a quienes las rodean. La mitad de las informantes de la Escuela C declara que *formación cívica y religión* son materias independientes, y que por lo tanto sus contenidos no están relacionados. Esta distinción es tajante entre algunas de las entrevistadas, que además de concebirlas como autónomas enfatizan que de ninguna manera deberían confundirse. Sobre la profesora de la primera, una alumna comenta:

“Con C., bueno no estamos viendo lo de las drogas, estamos viendo... bueno vamos a ver lo de las... esto de... lo que nos tiene que dar siempre, de eso de la sexualidad y no sé qué. C. nos dice como todo pero... o sea también me gusta que no se meta como en la religión ¿sabes? Porque luego dicen <no tengas relaciones>, este... pero más bien, o sea C. nos dice como... o sea bueno, nos dan como aparte de eso, o sea porque nosotros tenemos derecho a saber, y como que a veces yo siento que la escuela nos priva de eso. O sea que... porque sí más bien nos dice <chicas>, nos dice <a ver, espérense en serio a estar seguras>, no nos dice <espérate al matrimonio>, nos dice como <¿estás segura?> y no... o sea, de que no pase nada ya, ¿no?” (Escuela C, Entrevista 9a)

El fragmento anterior muestra que algunas de las estudiantes con las que se conversó establecen una diferencia clara entre los valores morales y los religiosos, pues conciben el conocimiento como un derecho que se ubica por encima de las nociones de *lo correcto* y *lo incorrecto* defendidas por la institución. Este hecho apunta a la prevalencia de un

esquema de pensamiento próximo a la secularidad en la mitad de las informantes. Sin embargo, y de manera similar que en el colegio para varones, esto no se traduce en posiciones morales contrarias al ideario escolar. De hecho, las alumnas de la Escuela C son quienes manifiestan valores más apegados a los principios opus deístas y también quienes muestran más firmeza al respecto. Esta condición resulta interesante, porque abre la posibilidad de que la distinción entre ambas materias sea solamente nominal. En otras palabras, aunque conceptualmente la mitad de las estudiantes piensa que cada una de ellas se funda en una lógica propia, en la práctica evalúan las situaciones de la vida cotidiana a partir de valores anclados en la moral católica.

2.2.5. Observaciones preliminares sobre la adecuación y fundamentación discursiva de los valores

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo pueden hacerse las siguientes conjeturas en torno al mecanismo explorado en esta sección:

- a) Todos los profesores entrevistados conocen el ideario de la escuela en la que laboran, y lo consideran importante porque les permite dominar los objetivos institucionales y orientar a los estudiantes conforme a ellos. Sólo una informante de la Escuela A, lasallista, cita de memoria los valores del colegio.
- b) Con referencia al ideario escolar, los docentes de la Escuela A, de La Salle, mencionan sobre todo la fraternidad y la calidad humana. Entre los de las escuelas B y C, del Opus Dei, el énfasis está en la formación integral de los estudiantes.
- c) La mayor parte de los maestros entrevistados expresa su total acuerdo con el ideario escolar. Sólo hay dos casos de divergencia: uno se presenta en la Escuela B, opus deísta y masculina, y el otro en la Escuela C, opus deísta y femenina. Ambos informantes consideran inapropiada la diferenciación educativa, y los dos manifiestan su desacuerdo con la imposición de rituales religiosos. Asistieron a centros escolares laicos y mixtos, y sólo el que pertenece a la Escuela B declara que no está afiliado al catolicismo ni a ninguna otra religión.
- d) Todos los profesores entrevistados procuran enseñar valores con independencia de la materia que imparten. En la escuela lasallista se refieren sobre todo la honestidad, la responsabilidad y el respeto. Por su parte, en los colegios opus deístas se retoman

también estos principios pero además se fomenta la adopción de posiciones morales congruentes con el ideario escolar.

e) La totalidad de los docentes entrevistados se esfuerza por despertar el interés de los jóvenes y por brindar explicaciones sencillas. En cuanto a las asignaturas de *formación cívica y ética* y *formación humana, moral o religión*, los alumnos informan lo siguiente: i) En la Escuela A, lasallista, la estructura de las clases descansa en la explicación de los docentes, aunque también se procura la participación. En ambas materias se fomenta la reflexión colectiva. Los estudiantes las disfrutaban por igual, y la mayor parte de ellos considera que siguen lógicas distintas. ii) En la Escuela B, opus deísta y para varones, se usan recursos pedagógicos variables para estimular a los alumnos. Esta estrategia se sigue más en *formación cívica* que en *religión*. La abrumadora mayoría de los estudiantes prefiere la primera, pues considera que la segunda es repetitiva. Además, reportan que en ambas se fomenta la reflexión grupal. iii) En la Escuela C, opus deísta y para mujeres, la mitad de las entrevistadas considera que *formación cívica* es su materia favorita porque la profesora explica con claridad, fomenta la participación, y no impone sus puntos de vista. A diferencia de *religión*, en esta asignatura se propicia la reflexión colectiva. iv) En los dos colegios afiliados al Opus Dei buena parte de los estudiantes entrevistados afirma que *formación cívica* y *religión* siguen lógicas distintas. No obstante, sus posiciones morales y su evaluación sobre situaciones cotidianas están fuertemente vinculadas con los valores que derivan del catolicismo.

2.3. Dimensionamiento práctico del discurso. Actuar conforme a los valores.

Aquí se sostiene que el trabajo del personal escolar no se agota en transmitir los conocimientos académicos, y tampoco en definir, justificar y explicar a los estudiantes los valores que fomenta la institución. Más allá de estas labores, sus miembros diseñan actividades extracurriculares cuyo propósito consiste en llevarlos a la práctica. A través de esas dinámicas los educandos atraviesan por experiencias que influyen en su esquema valorativo, pues los involucran personalmente y contribuyen en la comprensión de conceptos que de otro modo permanecen en el plano abstracto. Estas actividades pueden llevarse a cabo tanto al interior como al exterior del recinto escolar, y suelen definirse como complementarias al programa curricular aunque se consideran igualmente importantes.

Las prácticas extracurriculares pueden estar planeadas para impulsar la formación integral de los jóvenes, pero también para promover la reflexión individual y colectiva, para generar un sentido de pertenencia o de compañerismo, o para conocer realidades ajenas al espacio escolar. En torno a esto último deben considerarse tres condiciones: a) que tales ejercicios implican una diferenciación respecto de *los otros*; b) que frecuentemente conllevan acciones destinadas a mejorar sus condiciones según el ideario de la escuela en cuestión; y c) que todas ellas pretenden enseñar a los alumnos a convivir con sus compañeros pero también con otros grupos sociales. En ese orden de ideas, la comunidad educativa media las experiencias sociales de los estudiantes.

En este apartado se exponen las actividades extracurriculares disponibles en las escuelas católicas en las que se ha realizado el trabajo de campo. Para ello se divide en dos secciones; una dedicada a las que se desarrollan dentro de los recintos escolares, y que ocurren permanentemente durante el ciclo escolar, y otra a las prácticas fuera de ellos, y que se presentan de manera más o menos esporádica.

2.3.1. Actividades artísticas o deportivas dentro de la escuela

Las instituciones que participaron en este estudio ofrecen una amplia gama de talleres para favorecer la formación integral de los estudiantes. Desde la perspectiva de estas escuelas, para impulsar el desarrollo de los adolescentes no basta con ofrecer conocimientos académicos puesto que ese proceso involucra también el plano espiritual, el físico, y el artístico. Hemos hablado ya del primero, que se incluye como parte del programa curricular. Los otros dos se ubican sobre todo en el extracurricular, a través de actividades en las que participan los alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar.

En el reglamento de la Escuela A, lasallista, se estipula que para aprobar cada grado del nivel secundario los alumnos deben cumplir con un número determinado de créditos culturales, deportivos y sociales. Para satisfacer los que se ubican en las primeras categorías, los jóvenes deben asistir a eventos e inscribirse en uno de los talleres que ofrece la escuela, y que pueden elegir voluntariamente. Las actividades culturales incluyen: ajedrez, armónica estudiantina, manualidades, ecología, inglés, taller de tareas, robótica, banda de guerra y escolta, y la pertenencia al movimiento pre- juvenil lasallista (MOPREL). En todas pueden registrarse hombres y mujeres, pues su propósito no sólo

consiste en potenciar las habilidades de los jóvenes sino en integrarlos (Escuela A, 2015). Aunque no aparecen en la lista disponible en los documentos oficiales del colegio, los informantes se refieren también a los talleres de teatro y de pintura. La oferta de actividades deportivas está conformada por hip hop, jazz básico, porras, tae kwon do, futbol, handball, voleibol y basquetbol (Escuela A, 2015). Igual que las culturales, éstas incorporan a hombres y mujeres, aunque en algunas los estudiantes se agrupan en dos equipos según su sexo.

Entre los alumnos con los que se conversó las actividades extracurriculares se perciben como espacios de entretenimiento, en los que además de aprender lo que les gusta crean lazos de amistad. Ambas características son descritas por los miembros del personal escolar, quienes están conscientes del sentido de pertenencia que se genera a través de estas prácticas. Además, varios sostienen que para los alumnos de la Escuela A es más importante la fraternidad que la competencia.

“Y al contrario, ya cuando salen afuera a jugar en contra de otras escuelas tal vez, pues también se les insiste ¿no?, que pueden perder el partido pero no pueden perder sus valores ¿no? [...] Pero sí, a los muchachos se les insiste mucho, bueno, que se, los entrenadores o los profesores que los llevan afuera a representar a la escuela, pues sí les insisten mucho que pueden perder el partido pero jamás este, la... pues la integridad dentro del partido ¿no? que si el del otro equipo juega sucio y... y desafortunadamente sí, este, hay situaciones en las que... generalmente ganan, este, nos da mucho gusto que ganen pero a veces sí han, han perdido de manera este... lamentable, porque el equipo contrario dicen <¡lastímalo, fractúralo!> y sí, tristemente hemos traído alumnos hasta fracturados que regresan, pero porque el equipo contrario va así como que un ga... a ganar a costa de lo que sea ¿no?” (Escuela A, Entrevista 4b)

Así, desde la perspectiva del personal escolar las actividades extracurriculares son relevantes no sólo porque contribuyen en el desarrollo de los adolescentes sino sobre todo porque a través de ellas se socializan los mismos valores impulsados mediante el programa curricular. Estos espacios permiten poner en práctica lo que se ha aprendido y reflexionado tanto de manera individual como colectiva. Esa misma lógica permea las actividades de servicio social, de las que se hablará en la siguiente sección.

En la Escuela B, opus deísta y exclusiva para varones, las actividades extracurriculares pueden clasificarse también como culturales, deportivas y sociales. En el primer rubro se ubican las clases de guitarra acústica, guitarra eléctrica, bajo eléctrico, batería, los coros, y algunas artes plásticas. La mayor parte de la oferta se concentra en la formación musical, y en torno a ella se realizan también giras, festivales, y grabaciones (Escuela B, 2016). En cuanto a las actividades deportivas, el colegio alberga equipos

representativos de ajedrez, atletismo, basquetbol, futbol, futbol americano, y tae kwon do. Según su información oficial, todos se caracterizan por un alto nivel de competitividad y a través de ellos se pretende inculcar valores como la disciplina, el esfuerzo, la constancia, la resiliencia y el trabajo en equipo (Escuela B, 2016). Igual que en la institución lasallista, en esta se reconoce que las actividades extracurriculares son parte fundamental de la formación de los estudiantes, puesto que a través de ellas se desarrollan sus habilidades y se ponen en práctica algunos de los principios contenidos en el ideario. Empero, existen cuando menos dos diferencias entre esta escuela y la referida anteriormente: a) que la competitividad se enfatiza como un elemento central; y b) que por tratarse de una institución exclusiva para hombres la oferta se restringe a actividades que desde su perspectiva se relacionan con la masculinidad. Ambas características pueden rastrearse a través de la información proporcionada por los miembros de la comunidad educativa:

“Porque, aquí por ejemplo es muy importante el deporte ¿no? O sea son puros varones y entonces el deporte es así... tons hay que tener cuidado con los chavos que tienen la sensibilidad así más... más artística y tal. Son más fácilmente molestables, ¿no? Porque no son tan competitivos o en futbol o en basquetbol o en atletismo ¿no? Tons yo creo que se llevan bien, pero sí hay que cuidar que pues... ¿no?” (Escuela B, Entrevista 4b)

La idea de que los varones han de ostentar habilidades deportivas está extendida entre todos los estudiantes entrevistados, quienes refieren que disfrutan de tales prácticas dentro y fuera del espacio escolar. Además, como se ha hecho notar ya en el capítulo 3 de esta tesis, buena parte de ellos desea tener hijos durante la edad adulta y anhela que hereden su gusto por el deporte. Este elemento parece ocupar un lugar central en su identidad puesto que influye en su autoestima, y en el caso particular de quienes pertenecen a un equipo genera un sentimiento de pertenencia a partir de la diferenciación respecto de *los otros*.

Igual que en los colegios antes descritos, las actividades extracurriculares en la Escuela C, del Opus Dei y exclusiva para mujeres, pueden clasificarse en culturales, deportivas y sociales. En la primera categoría se encuentran los talleres de instrumentos musicales, tales como violín, violoncello, flauta trasversal, saxofón, guitarra, percusiones y piano. Aquí se incluyen también los talleres de canto, de repostería, y de robótica (Escuela C, 2016). Se estipula que estas actividades contribuyen en el desarrollo integral de las jóvenes porque despiertan su sensibilidad y potencian sus capacidades creativas. Además, en ellas se convive con otras adolescentes y se consolidan amistades. En cuanto

a las actividades deportivas, la escuela ofrece clases de fútbol, atletismo, basquetbol, voleibol, tenis, porras, ballet y tae kwon do (Escuela C, 2016). Aunque en la oferta extracurricular se ofrecen algunos talleres innovadores, la mayor parte de ella corresponde a prácticas tradicionalmente ligadas con la feminidad. Este hecho se explica porque el estudiantado se conforma únicamente por mujeres. Así lo hace saber una de las informantes que pertenece al personal escolar:

“Aparte tienen como materias muy como diferenciadas para mujeres; o sea no sólo tienen *educación física* por ejemplo, que bueno, puede estar enfocada a ellas... no, tienen también *danza* por ejemplo, que es una materia pues que, yo lo que he visto... no... no he estado nunca en una escuela de niñas, de puras niñas. Yo estudié en escuela mixta y eso yo sí puedo ver la diferencia ¿no? En escuela mixta tienes que adecuarte a lo que puedan hacer los dos, aunque creo que en deportes por ejemplo separan niños y niñas por obvias razones. Por la fuerza y demás. O sea, no puedes poner a competir ¿no? Pero aquí por ejemplo además de que tienes esa diferencia tienen clase por ejemplo de *danza* y clase de *gastronomía*, que eso es muy de mujeres ¿no? muy como del rol que les toca, para la formación a mí que me gustaría darle a mis hijas en un futuro sí [Escuela C] sería una opción porque las formas no sólo como... no sólo les das una formación académica, sino también les das una formación como de acuerdo al... al rol que ocupan. O sea a mí me queda claro que hombres y mujeres tenemos igualdad en cuanto a quizá oportunidades, o no porque seas mujer no puedes trabajar. O sea sí entiendo esa parte, la comparto incluso, pero sí creo yo que el rol que tiene una mujer en casa también es, es muy valioso y creo que aquí como que se los dan a notar, como: tú mujer, cómo debes de comportarte, tú mujer, este, pues cómo enfrentar un mundo, ¿no? Un mundo donde eres importante ¿no? Y donde tu rol es crucial ¿no? En la familia, en cualquier ámbito.” (Escuela C, Entrevista 1b)

Como puede apreciarse, en la Escuela C las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* no sólo están ancladas a los principios que derivan de la moral católica sino además al género. En ese sentido, se considera que la mujer desempeña un papel de especial importancia social porque no sólo es capaz de desarrollarse como profesionista, artista o atleta, sino además constituye el pilar de la familia. Así pues, las actividades extracurriculares tienen como propósito formar jóvenes integrales, conscientes de su feminidad, y congruentes con los valores en los que se funda la institución.

Las escuelas aquí mencionadas ofrecen actividades heterogéneas para complementar la formación de los sujetos. En todas ellas se procura que los estudiantes desarrollen sus habilidades artísticas y deportivas, que creen lazos cercanos con sus compañeros, y que pongan en práctica algunos de los principios morales contenidos en el ideario escolar. Por la naturaleza de este tipo de actividades es posible que los alumnos no estén conscientes del aprendizaje que éstas implican en el plano moral. De hecho, ninguno de ellos vincula explícitamente los talleres a los que asiste con una reflexión de

ese tipo. Esta condición es distinta respecto de las actividades relacionadas con el servicio social, que se discuten en el siguiente apartado.

2.3.2. Colectas, retiros y servicio social: relacionándose con *los otros*.

Se ha dicho ya que en las tres escuelas analizadas en este capítulo se realizan tareas extracurriculares que pueden clasificarse como a) artísticas; b) deportivas; y c) sociales. Las primeras ocurren al interior del recinto escolar, excepto por giras, concursos y otros eventos en los que los estudiantes participan como representantes de la institución en la que están inscritos. Las actividades que se ubican en la tercera categoría, en cambio, ocurren fuera de la escuela e implican la convivencia con grupos sociales ajenos a la comunidad educativa. Su propósito consiste en poner en práctica el conjunto de valores impulsados por el colegio, mediando en las experiencias sociales de los alumnos. Según se observa en las conversaciones con los informantes, ese objetivo se percibe con más claridad que en el caso de los talleres artísticos y deportivos.

En la Escuela A, de La Salle, las tareas sociales están vinculadas con el Departamento de Pastoral porque se considera que requieren de una fuerte orientación moral. Estas actividades comprenden dos rubros: por un lado los jóvenes entran en contacto con grupos sociales que experimentan marginación y procuran contribuir en su beneficio. Entre estas prácticas se ubican las visitas a asilos y orfanatos, así como la recolección de comida, juguetes o ropa para donaciones. Por otra parte, los jóvenes asisten a campamentos y retiros en los que se realizan reflexiones y se espera fomentar el crecimiento espiritual.

A partir de la información proporcionada por una trabajadora del Departamento de Psicopedagogía puede inferirse que las actividades anteriores obedecen a varios propósitos, tales como: a) mostrar a los alumnos que existen realidades sociales distintas de la propia; b) contribuir en la generación de empatía con grupos sociales menos favorecidos; c) promover la conciencia de los estudiantes como agentes de cambio social; d) generar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa a través de las experiencias compartidas; y e) orientar esas experiencias a partir de los valores que promueve la institución. Contrario a lo que pudiera pensarse, estos elementos no sólo son percibidos por el personal escolar sino también por los estudiantes:

“[...] por ejemplo las... las *jornadas de reflexión* que hacemos cada año, este... nos ayudan a interactuar mucho y luego los problemas que tiene no sé, el alumno con el padre, el profesor también, aporta a mejorar la situación y sí es interesante cómo nos intercalamos y nos acomodamos para ser una mejor convivencia. [...] [Risas] Bueno es que en 1°, este... nos llevaron a Huasca, en Hidalgo. Y nos llevan a, ummm, a un lugar arriba donde está en un cerro, y también está en la casa de los Hermanos, entonces puedes agarrar y vas en, por decirlo así, en generación, porque va toda... toda la generación. Van, te llevan, y van haciendo reflexiones en... de que... de qué tal ha pasado tu año o cómo ha sido entrando, o también se rel... se relaciona con las, el, la... la religión. Entonces, ese es... es muy... entran muchas, muchos factores: la familia, la escuela y la religión. [...]”
(Escuela A, Entrevista 5a)

El fragmento muestra que las actividades extracurriculares constituyen una parte fundamental en la formación de los adolescentes, quienes reconocen su valor y están conscientes de su utilidad. Así, a través de éstas se fomenta el crecimiento individual al tiempo que se propicia la convivencia en entornos distintos del recinto escolar, y por lo tanto menos controlados. En este tipo de dinámicas la evaluación de los logros personales se vincula con los grupos de pertenencia en los que se desenvuelve el sujeto, y entre los que se encuentran la familia y la escuela. Adicionalmente, se procura que los lazos de fraternidad se extiendan a grupos sociales con los que sin embargo no se establece un contacto permanente sino esporádico. De este modo la escuela funge como mediadora entre los estudiantes y los miembros de grupos externos, y por lo tanto orienta las experiencias personales de los primeros a través de los principios institucionales. Aquí es posible identificar los cinco valores de la Escuela A: la **fe** se coloca como el valor primordial que guía las acciones humanas; la **fraternidad** subyace en las relaciones con otros miembros de la comunidad; los alumnos desempeñan actividades benéficas para esos otros miembros, a través del **espíritu de servicio** y del **celo** o compromiso con la calidad de la obra de Dios. Por último, en este tipo de obras los estudiantes actúan a través de la **asociación** con sus compañeros y con los profesores, de modo que las experiencias son compartidas y se piensan colectivamente.

En la Escuela B, del Opus Dei y exclusivamente masculina, todos los alumnos realizan un servicio social obligatorio que en la secundaria consiste en visitar hospitales, asilos, orfanatos, albergues, e instituciones de cuidados especiales para menores con discapacidad. Estas visitas se realizan cuando menos una vez por semestre, aunque los estudiantes tienen la opción de acudir con más frecuencia siempre que se coordinen con los profesores responsables del proyecto. Durante la estancia en esos espacios se

realizan donaciones de despensas y de otros objetos útiles, pero sobre todo se fomenta la convivencia. El propósito de este tipo de prácticas consiste en exponer a los jóvenes a entornos sociales distintos de la escuela, y con los que no están necesariamente familiarizados. Además, se procura la construcción de vínculos personales y la generación de empatía con sujetos ajenos a su red de relaciones habituales. Así, y de manera similar que en la Escuela A, en ésta la institución diseña, orienta, y media las experiencias sociales de los estudiantes. El servicio social en la Escuela B puede vincularse con los principios que se enuncian en su ideario. Mediante el establecimiento de lazos con personas ajenas a su realidad cotidiana, los alumnos los reconocen como **hijos de Dios** y realizan un servicio que les beneficia al tiempo que **glorifica a la divinidad**. Además, se supone que los jóvenes siguen el **ejemplo de Jesucristo** no sólo a través de la realización de rituales religiosos sino de **la caridad** y del **respeto** a los otros.

Estos mismos valores permean las actividades sociales de la Escuela C, opus deísta y exclusiva para mujeres, en la que el servicio social adquiere una importancia mucho mayor que en la B. Aquí se organizan colectas de víveres, útiles escolares, juguetes, ropa, y otros objetos para donaciones. Las visitas a asilos, orfanatos, albergues e instituciones similares se realizan también dos veces al año; empero, en este colegio las alumnas adoptan también el papel de anfitrionas. El contacto con los miembros de las organizaciones antes citadas se mantiene, de modo que éstos también hacen visitas a la Escuela C. Es tarea de los jóvenes recibirlos, atenderlos, y hacerlos sentir cómodos. A diferencia de los otros espacios escolares en los que se hizo el trabajo de campo, en ésta las estudiantes hacen donaciones al Centro de Atención a la Mujer (CAM), una asociación dedicada a combatir la interrupción del embarazo. Las actividades extracurriculares que forman parte del servicio social en la Escuela C están planeadas para fomentar la participación activa de las alumnas en su entorno social, y para orientar tales acciones a partir de los principios que impulsa la institución escolar. Igual que en los casos antes analizados, este propósito se cumple a través de la intermediación del colegio en las experiencias de las alumnas con grupos sociales ajenos a su entorno. Así, la construcción de lazos de hermandad con quienes pertenecen a realidades sociales distintas está controlada por la propia escuela.

2.3.3. Observaciones sobre el dimensionamiento práctico del discurso

Este mecanismo es de vital importancia para las escuelas analizadas en este capítulo, puesto que implica llevar a la práctica los valores contenidos en su ideario.

a) Las actividades artísticas y deportivas se consideran relevantes porque inciden en la formación personal de los educandos y porque fomentan las relaciones de compañerismo.

En la Escuela A, de La Salle, esa integración atraviesa por la convivencia entre hombres y mujeres; en las Escuelas B y C, opus deístas y de educación diferenciada, se supone que la oferta de actividades refleja las necesidades de cada sexo.

b) Las actividades sociales tienen como propósito mediar las experiencias sociales de los estudiantes, orientándolas a través de los valores que impulsa cada colegio.

En las tres escuelas se aprecia una congruencia en este sentido, y es evidente que se consideran trascendentes para la formación de los jóvenes. No obstante, estas prácticas parecen ocupar mucho más tiempo en la Escuela C, del Opus Dei y para mujeres, que en las otras dos.

2.4. Refuerzo disciplinario del discurso: procurar el comportamiento correcto.

Exceptuando el principio de autoridad, el control de los mecanismos descritos hasta ahora reside en los miembros del personal escolar. A ellos corresponde transmitir y adecuar los valores que impulsa la institución a la realidad de los educandos, que como se ha dicho ya pueden o no abrazarlos y reproducirlos. A diferencia de los mecanismos ya referidos, el refuerzo disciplinario del discurso es susceptible de analizarse en los tres grupos de la comunidad educativa; es decir, el personal escolar, los padres de familia, y los estudiantes. Si se considera el principio de autoridad, es comprensible que buena parte de los incentivos y sanciones a la conducta esté a cargo de los profesores y de los padres, pues ambos ostentan un nivel más alto que los alumnos en la jerarquía de la comunidad. No obstante, estos últimos desempeñan un papel fundamental en la socialización de valores de sus compañeros a pesar de encontrarse inmersos en el mismo proceso. En este apartado se expone una dimensión de análisis trascendente, que implica la inclusión o la exclusión de los sujetos como parte de una comunidad heterogénea, pero más o menos cohesionada a partir de su esquema valorativo. Así, a los mecanismos antes descritos se

agrega este, en el que el comportamiento es premiado o sancionado en virtud de su congruencia con los valores del ideario escolar.

2.4.1. Notas como reflejo de la conducta.

En todos los centros escolares existe una escala numérica a través de la cual se evalúan los esfuerzos de los estudiantes. Empero, la asignación de calificaciones no se limita a probar si los conocimientos académicos se han adquirido con suficiencia sino que se contempla también que los alumnos cumplan con el código de conducta establecido por la institución. El vínculo entre el comportamiento en las aulas y las notas obtenidas aparece en el discurso de veinticuatro de los treinta adolescentes entrevistados. En otras palabras, la percepción de que la conducta influye en los resultados académicos está bastante generalizada entre los alumnos.

En la Escuela A, lasallista, sólo cuatro de los diez informantes consideran que la forma en la que se conducen en clase de alguna manera determina sus calificaciones. El argumento es que ellos mismos se distraen, de modo que no comprenden los contenidos de las asignaturas y eso inevitablemente repercute en su aprovechamiento. Esto ocurre sobre todo cuando los profesores deciden enviarlos con autoridades de mayor rango para tramitar un reporte por indisciplina. En todos los casos los alumnos aceptan su responsabilidad; de hecho, dos de ellos reportan que modificaron su actitud y que desde entonces han obtenido notas mucho mejores.⁹³ Los otros seis entrevistados no aprecian ningún vínculo entre ambos rubros. Esta información es congruente con las observaciones en el grupo de discusión, en el que dos participantes asumieron el rol de alumnos y una el de profesora. Aunque ésta les llamó la atención en repetidas ocasiones y finalmente decidió remitirlos con otros miembros del personal escolar, en ningún momento amenazó con sancionarlos mediante la modificación de sus notas.⁹⁴

La falta de conducta más reportada por los estudiantes es *hacer relajo*, una frase que parece englobar las distracciones por platicar con otros compañeros, las faltas de respeto hacia los profesores, la ingesta de alimentos durante las clases y el lanzamiento de objetos

⁹³ Ambos casos aparecen citados en el apartado 2.1.1 de este mismo capítulo, referente al carácter de las relaciones entre los alumnos y el personal escolar.

⁹⁴ En el apartado 2.1.1. de este capítulo pueden leerse algunos fragmentos de los grupos de discusión realizados en cada escuela, de los que se obtuvo la información referida en este.

a modo de broma entre los jóvenes. En las entrevistas con los miembros del personal docente también se reportan las dos primeras prácticas. Aunque no parecen conscientes de las otras, declaran también que suelen llamar la atención de los educandos que maltratan el mobiliario de la escuela. Con independencia del grupo al que pertenecen, ninguno de los sujetos se refiere a agresiones físicas dentro del recinto escolar.

Entre los alumnos de los dos colegios afiliados al Opus Dei se aprecia una relación mucho más fuerte entre la disciplina y las calificaciones. En la Escuela B, para hombres, nueve de los diez jóvenes con los que se conversó individualmente consideran que el comportamiento en clase altera de forma positiva o negativa sus resultados. Así, por ejemplo, uno de ellos percibe sus notas como un reflejo de la relación que lleva con los profesores en virtud de su conducta: “[Risas] Es que... ooom... como me llevo bien me llevo mal. No, porque... es que antes les hacía relajo, 1° y 2° era como más relajiento, y cuando trabajaba me iba muy bien, pero cuando no... ahí sí” (Escuela B, Entrevista 5a). Como los alumnos de la Escuela A, éste asume las consecuencias de sus actos y explica que durante el tercer grado de secundaria cambió su forma de conducirse. Inmediatamente después percibió una mejora en el trato personal con los docentes y obtuvo un promedio más alto.

Una diferencia importante respecto de los estudiantes de la Escuela A es que en ésta las sanciones a través de las calificaciones sí aparecen en el grupo de discusión. En la dinámica de simulación, el participante que asume el papel de profesor intenta controlar a sus alumnos mediante el argumento de que habrían de comportarse adecuadamente. Luego apela a su autoridad en el aula, pero esto tampoco da resultado. Como último recurso alude a la posibilidad de reprobarlos en la materia y de enviarlos a examen extraordinario. La situación se resuelve finalmente a través de esta advertencia. De lo anterior puede inferirse que en la Escuela B las conductas que se consideran *inaceptables* en las aulas se sancionan con simples llamadas de atención, pero cuando éstas no resultan el castigo se extiende a las calificaciones. Esto implica que las notas no dependen exclusivamente de los conocimientos académicos, sino además del respeto al código de conducta.

También en este centro escolar los entrevistados se refieren genéricamente al acto de *hacer relajo* en las clases; que engloba el uso de un lenguaje inadecuado, las

distracciones por platicar con otros compañeros, esconder sus pertenencias, y contar chistes mientras el maestro imparte algún tema. Esta información es congruente con la proporcionada por los profesores, quienes insisten en que el mayor problema en las aulas consiste en controlar el lenguaje de los alumnos. Fuera de ellas, tanto los estudiantes como los maestros reportan agresiones físicas esporádicas que en todos los casos se han atendido de inmediato.

Una situación similar se observa en la Escuela C, exclusiva para mujeres. Las diez informantes que accedieron a una entrevista individual conciben que las notas académicas se vinculan con su conducta, y en el discurso de varias de ellas se advierte que la relación con las profesoras también está mediada por el comportamiento que muestran en clase. De manera semejante a las otras instituciones, en ésta las alumnas se reconocen como responsables de obtener bajas calificaciones cuando su conducta va en contra de las reglas. En esta escuela se reportan sobre todo las distracciones por platicar con las compañeras de clase. Aunque las profesoras consideran que el uso de un lenguaje inadecuado está generalizado entre las estudiantes, ninguna declara haberlo escuchado en los salones sino en los pasillos del colegio. Solamente una maestra afirma que ha tenido que controlar las faltas de respeto entre las alumnas:

“Informante: Aahhh bien, pero este, las relaciones son como ya muy pesadas. O sea no sé si sea yo, yo creo también tiene que ver, eh, que están entre puras niñas, se sienten como más en confianza, entre comillas, porque debería ser igual el trato. Pero de pronto se tratan mal, de pronto les digo <oigan ¿son amigas o son enemigas?, o sea ¿por qué se hablan así?, ¿por qué se patean?>, se escupen, o sea...

Entrevistadora: ¿Se escupen?

I: Sí, me ha tocado dos, tres casos que sí.

E: Ugh...

I: ¿Qué pasa? O sea se jalan el cabello, y entonces, también por el asunto como de querer pertenecer. A la que la patean no le gusta, pero como es la amiga entons mejor se aguanta y este... tonces, mediar ese asunto entre que se lleven un poco pesado; sí yo sé que son amigas, a que se falten al respeto. Esas dos líneas.” (Escuela C, Entrevista 7b)

Igual que el resto de sus colegas, la informante explica que llama la atención de las estudiantes y permite que permanezcan en el salón de clases a menos que la falta sea grave. Esta información es compatible con lo que se observó en el grupo de discusión. En la dinámica de simulación, la participante que asumió el papel de profesora exige respeto por parte de dos estudiantes que se distraen platicando. Después de apelar a su autoridad, la docente argumenta que deberían cambiar su actitud puesto que ésta repercute en sus calificaciones y por lo tanto en su futuro.

Parece claro que para la mayor parte de los estudiantes entrevistados existe una relación directa entre la conducta que muestran en el recinto escolar y sus resultados académicos. Esto es especialmente cierto en las instituciones opus deístas; en la Escuela B se establece un vínculo entre el comportamiento, el trato de los docentes, y las calificaciones; por su parte, las informantes de la Escuela C comparten ese razonamiento pero confieren una mayor importancia a las últimas en virtud de su futuro profesional.

2.4.2. Reconocimientos o sanciones al comportamiento

En el entendido de que la escuela es un espacio en el que los miembros de la comunidad educativa contribuyen en la formación integral de los educandos, una de las tareas de los miembros del personal escolar consiste en controlar la disciplina. Así, éstos fomentan las conductas reconocidas como *correctas* y reprenden a quienes incurren en las que se consideran *incorrectas*.

En la Escuela A, de La Salle, los profesores entrevistados declaran que en todo momento procuran hacer conscientes a los alumnos de la importancia de asumir sus responsabilidades, de trabajar constantemente y de respetar a los demás. Ninguno de ellos otorga premios o reconocimientos especiales para quienes se ajustan a tales reglas. Sin embargo, es posible argumentar que el trato de los maestros es más cordial con esos jóvenes y que entre ellos se construye una relación de familiaridad. Este es el caso de uno de los entrevistados, que asevera que se lleva bien con todos los profesores. Aunque no declara que éstos le tengan una confianza especial, después de la conversación individual se observa que la prefecta de la secundaria le hace algunos encargos antes de que vuelva a clases. Cuando se retira, las trabajadoras del Departamento de Psicopedagogía se refieren a él como un alumno bien portado, amable, y que nunca se envuelve en problemas.

Como se ha dicho ya, las conductas *reprobables* más citadas entre los informantes de la Escuela A son las pláticas y otro tipo de distracciones en clase, las faltas de respeto a los profesores, la ingesta de alimentos y el lanzamiento de objetos en las aulas. Dos estudiantes refieren que han tenido algún tipo de conflicto con sus compañeros, pero ninguno se ha manifestado a través de agresiones físicas. Esta información es

corroborada por los entrevistados que pertenecen al personal docente, que coinciden en esa apreciación:

“Ummmm la mayoría, por decir que un 90% son nobles, lo que se ve entre ellos, eso no deja que... <ya me cae mal el de 2° A y yo soy de 2° F, y desde la primaria ya traemos problemas y entonces lo veo feo, y le digo, y cada que puedo jugando le doy un golpe>. Sí se da, yo creo que como en toda escuela. No al llegar al grado de *bullying*, no; sí hay conflictos entre pares, que a veces se logran, ah... se logran resolver, entre ellos o a veces con el coordinador académico o con el titular, pero no se llega a ver como en escuelas públicas [...] No, aquí es muy relajado. Te digo, sí hay sus problemas pero se llegan a solucionar, sobre todo porque a veces los chicos tienen confianza con el profesor de decir, <oiga profe mire, pasa esto, lo otro, aquello>, <bueno, vamos a resolverlo con diálogo>, si es necesario entre papás, y si no hay veces que entre los mismos chicos se arregla. Pero te digo en general se llevan bien, y hay algunos que si se llevan mal, platica uno con ellos, ni se pelan, y todo bien.” (Escuela A, Entrevista 1b)

En este punto cabe destacar que la intervención de los profesores tiene como objetivo establecer el diálogo entre los alumnos que llevan una relación conflictiva. Según sus propias declaraciones, este recurso se utiliza toda vez que los educandos incurren, individual o colectivamente, en una falta de conducta. Es importante mencionar que las llamadas de atención del personal escolar van acompañadas de una explicación clara. En ese sentido, puede decirse que no basta con señalar que se ha infringido una regla sino que ha de explicarse por qué es importante respetarla.

“Hay cosas que para ellos son injusticias aparentes y entons hay que llevarlos al punto en el que reflexionen que la aparente injusticia no es más que un asunto de disciplina ¿no? y que tiene una razón de ser ¿no? [...] Sí claro, no falta el alumno impulsivo que en un momento de rabia o enojo porque le llamaron la atención, pues termina este, haciendo una seña obscena, y bueno ya entonces ahí hay una Coordinación Disciplinaria, y evidentemente también a partir de una cita con los papás se sanciona con lo que el coordinador determine de acuerdo a la gravedad de la situación. Y este, y no es tanto el que se le ponga un reporte sino que el alumno asuma pues cuál es el... el, el punto de la, de la, la falta de respeto ¿no? o sea, más que <y te vas un día suspendido>, tal vez es <ofrece una disculpa, porque reconoce que puedes estar muy enojado, pero no puedes ni ofender al maestro, ni a lo mejor, este, permitirte el caer en una situación de violencia>, ¿no?” (Escuela A, Entrevista 4b)

Mediante el fragmento anterior y la información proporcionada por los entrevistados, puede decirse que en la Escuela A los comportamientos que se consideran *incorrectos* se sancionan a través de: a) llamadas de atención, generalmente acompañadas de un argumento para justificarlas; b) pláticas de los estudiantes con las autoridades de la Coordinación Disciplinaria; c) citas con los padres de familia para informarles sobre la situación; y d) reportes, suspensiones, condicionamientos, o expulsiones del centro escolar. Estas prácticas se presentan dependiendo de la gravedad de la falta cometida por el estudiante, y todas ellas implican el diálogo entre éste y los otros miembros de la

comunidad educativa. Ninguno de los entrevistados reporta haberse hecho acreedor a alguna de estas medidas por un motivo ajeno a las faltas disciplinarias antes descritas.

En la Escuela B, afiliada al Opus Dei y exclusivamente masculina, los maestros entrevistados manifiestan su intención de fomentar una conducta adecuada entre los estudiantes a través de su ejemplo. Las prácticas más citadas son la responsabilidad, la constancia, la honestidad y el respeto, y sobre este último todos los docentes hacen hincapié en el uso de un lenguaje adecuado. Ninguno se refiere a premios o reconocimientos a la buena conducta, aunque de las declaraciones de los alumnos puede inferirse que ésta se refleja en las calificaciones.

Las faltas disciplinarias más comunes en la Escuela B incluyen las distracciones en clase, el uso de palabras soeces, y las agresiones físicas. Todos los entrevistados coinciden en que estas últimas son *indeseables*, pero también *normales* para un ambiente escolar conformado únicamente por hombres.

“Ok, y como varones pues siempre te vas a exasperar de un modo diferente a una mejor...el pleito entre varones llega a ser así, pus es... si no lo controlas te vas a los golpes, me queda claro. O sea sí, sí he... ha habido situaciones en las que se encienden pero pus entras, los controlas, dejas que se apague el fuego cada quien por su lado, los cuidas, los andas vigilando... y después entienden, la verdad es que entienden y me ha gustado, porque hasta ellos mismos dicen <ya la regué>. O sea es difícil a veces que, que un varón a esa edad te diga <discúlpame> ¿no? Si lo he escuchado, a lo más es <ya> o nada más la mano y punto ¿no? Y o sea ahí, ahí se quedan las cosas. O sea se calman y sí, o sea, simplemente estarlos cuidando y vigilando ¿no? Repito en esta educación diferencial con varones, pues sí o sea, es diferente,” (Escuela B, Entrevista 2b)

“Ummm bueno las conductas que es común aquí, es, eh... este, de lenguaje, que se llevan muy pesado, eh, que se llegan a veces hasta los golpes, y este... pues las principales que tenemos aquí es el lenguaje, que como son niños de repente tienden... tienden a cambiar drásticamente de... de este, de car... de... o sea hay momentos en que se llevan muy fuerte con ellos y en el siguiente momento ellos no están en esa disposición, y se empieza a ver los problemas, y de repente cuando empezamos a hablar con ellos nos damos cuenta de que sí se llevan muy pesado, desde golpes, insultos entre ellos, eso de los insultos es más este... es una más... es más una situación en la cual ellos lo manejan de manera más privada, regularmente. Pero sí es de que se lleguen a insultar, se lleguen a golpear, a tomar cosas... se permiten el hecho de que son amigos, como que les da ese permiso de tomar cosas y uno los regaña y de repente dicen <no, pus que no hay problema>. Bueno como te digo es muy volátil su estado de ánimo, puede... varía mucho por la edad que está... en la que están, esos los principales problemas que tenemos, la parte del lenguaje ¿no?” (Escuela B, Entrevista 1b)

Del mismo modo que en la institución descrita con anterioridad, en la Escuela B las sanciones a los comportamientos que se consideran *incorrectos* se aplican en virtud de su gravedad. Éstas contemplan las mismas medidas que en la Escuela A, pero a ellas se agrega una quinta, que corresponde a las calificaciones. Según narra uno de los alumnos

entrevistados, las represalias a través de las notas académicas no se limitan a la mala conducta en las aulas sino que pueden extenderse a la expresión de opiniones contrarias al esquema valorativo impulsado por el colegio, y que tienden a pensarse como faltas de respeto:

“Informante: [Sonríe] Ahí va, otra vez; el punto religioso, está mal. Por ejemplo, el otro día nos preguntaron qué es el matrimonio, y... le dije que la unión entre dos personas. Y el profesor me dijo que está mal, porque, o sea, del punto religioso es un hombre y una mujer. A fin de cuentas un matrimonio pues son dos personas que se quieren, por lo cual se casan. El punto es que, pues a mí no me afecta, mientras sean felices. Y nada más.

Entrevistadora: Oye, ¿y el profesor te dijo algo más?, o sea, ¿tú le contestaste algo, o ya nomás?

I: Le dije <bueno, pues es que quién somos nosotros para... para juzgar la felicidad de las personas? Y más si se quieren>

E: ... ¿Y luego?

I: No, pues ahí quedó.

E: ¿Ya? Nomás te dijo <ah bueno, ajá>.

I: Sí. [Sonríe sarcásticamente]” (Escuela B, Entrevista 1a)

No hay ninguna declaración que evidencie la existencia de sanciones a las discrepancias en materia moral. Sin embargo, en una conversación informal posterior a la entrevista el informante revela que prefiere resolver los ejercicios y los exámenes de la asignatura de acuerdo con los parámetros aprendidos en clase que afectar sus calificaciones.

Así como en el colegio lasallista se privilegia el diálogo con los estudiantes, en éste los informantes mencionan repetidamente la congruencia como un punto fundamental para la formación de los alumnos. Esto significa que, a la par de una explicación sobre los motivos por los que una conducta se entiende como *incorrecta*, los profesores actúan con severidad e instituyen el castigo al que se ha hecho acreedor el estudiante sin ninguna excepción. Además, ellos mismos procuran comportarse adecuadamente y erigirse como un ejemplo para los jóvenes. El mismo esquema prevalece en la Escuela C, opus deísta y exclusiva para mujeres, aunque en ésta se presentan faltas de conducta distintas. Como se ha dicho ya, los problemas más recurrentes son las distracciones en clase. Luego le siguen las faltas de respeto entre compañeras o a las profesoras y el uso de lenguaje inapropiado dentro del recinto escolar.

“Un problema de conducta, por ejemplo el que esté interrumpiendo las, las clases. Pus si está platicando, platicando, platicando, eso es un tema, es un problema de conducta. Las faltas de respeto a los maestros es una, es una, en conducta... pues es [inaudible] o malo. Aquí las faltas de respeto a compañeras y a profesoras no se permiten ¿no? Este, en ocasiones me tocó una niña ¿no? que dice <es que fue una... es que yo dije una bromita>, entonces bueno, ¿cómo?, ¿no? Ahí tratas... lo que nos sugieren desde Dirección es

<escucha las dos versiones> ¿no? Quizá hablas con la, te quedas con la versión de la maestra de <es que me dijo, me tronó, no sé qué>, y no, si... si te quedas con esa versión como que es un poco sesgada. Entonces hablas con la niña, <oye, ¿qué fue lo que pasó? A ver, cuéntame>. [...] Entonces, eh, bueno yo igual hablo con la niña y bueno, era una bromita y al final el mensaje fue, este, <ok, cuida tus bromas porque esas bromas... o sea, cuidado, ¿no? No es lo mismo que le hables a la maestra que es una autoridad y tienes que respetarla; aunque no te parezca la decisión que haya tomado es tu maestra y la respetas ¿no?, y por otro lado le pides disculpas ¿no?> Igual como en casa te pueden decir <¡no le hables así a tu papá!> ¿no? <Pídele una disculpa>, igual acá en la escuela es <le faltaste al respeto, pídele una disculpa>.” (Escuela C, Entrevista 2b)

En este colegio se aplican las mismas sanciones que en el exclusivo para varones, incluyendo las represalias en las notas académicas. Empero, las informantes de la Escuela C enfatizan la importancia de establecer un diálogo con las alumnas, y sobre todo de que éstas reparen su falta a través de una disculpa a las personas afectadas por su mal comportamiento. Ninguna menciona que se le haya reprendido por mantener un esquema de valores ajeno al ideario escolar. No obstante, cabe recordar que esta institución es la que alberga una mayor homogeneidad en las posiciones morales de las estudiantes con las que se conversó individualmente.

En las entrevistas con los miembros de la comunidad educativa no se mencionó la existencia de algún premio o reconocimiento para las alumnas que se conducen con disciplina. A pesar de ello, en las declaraciones de las jóvenes se hace constar que el trato de las profesoras y el vínculo personal que se establece con ellas dependen en buena medida de que se ajusten a las reglas escolares.

2.4.3. Prefiguración de las características del “buen alumno”

Aquí se propone que para comprender el sistema de sanciones que opera en un centro educativo es necesario conocer las nociones del personal sobre lo que significa ser un *buen alumno*. En este concepto se reflejan los atributos y comportamientos ideales que se esperan de los estudiantes, y a través de los cuales se hace observable su formación integral. Con el objetivo de desentrañar tales prefiguraciones, en las entrevistas con los miembros del personal escolar se incluyó una pregunta explícita al respecto.

En la Escuela A, de La Salle, la única característica ideal que comparten tres de los cuatro profesores entrevistados es la humanidad, y la fraternidad es citada por dos. Se mencionan además el respeto, la dedicación, la constancia, la sana convivencia con los compañeros, y la capacidad de compartir. Llama la atención que entre los informantes las

habilidades académicas se colocan en un segundo plano, puesto que las características más significativas del *buen alumno* corresponden a atributos personales y al modo en el que éstos se reflejan en la interacción con otros sujetos. Así, los docentes coinciden en que los estudiantes ideales no son quienes obtienen los promedios más altos sino los que se esfuerzan por aprender y sobre todo por ser buenas personas:

“Un buen alumno es aquel, aquella persona que, eh, que puede saludarte, dentro o fuera de la institución, que pueda compartir... que pueda compartir conocimientos, que pueda compartir el lunch, que pueda compartir una idea, que pueda compartir el saludo, porque no necesariamente un buen alumno es el niño de 10.” (Escuela A, Entrevista 3b)

Este argumento es compatible con el ideario de la escuela, en el que la fraternidad y el servicio constituyen un punto medular. La historia del modelo educativo lasallista y su propósito por generar un espacio incluyente también parecen presentes en el discurso de una de las maestras, que descarta la posibilidad de construir la categoría del *buen alumno* bajo la premisa de que cada persona posee destrezas distintas, y que las evaluaciones académicas no determinan la valía de los jóvenes.

La prefiguración de las características que habría de poseer un buen estudiante son muy distintas en la Escuela B, opus deísta y exclusiva para varones. En esta institución los docentes se concentran en los hábitos que aseguran el éxito profesional de los jóvenes. Sólo uno de ellos menciona directamente las notas académicas; el resto refieren la constancia, la dedicación, la buena conducta, la docilidad, la conciencia, la disposición a reconocer los errores, el interés en la clase, la funcionalidad dentro y fuera del aula, la disposición para aprender, la motivación, y la actitud crítica. Además, uno de ellos declara que un *buen alumno* es aquel que demuestra su integridad personal.

“Es que mira, para mí es importante la parte académica pero son importantes muchísimos otros elementos ¿no? O sea, cómo te va en la escuela, cómo te va en la academia no te define como persona, entonces... de hecho yo sí trato con estos niños que te digo, de apuntalarlos pero en otras dimensiones, precisamente como familiar o... su carácter ¿no? Que tengan carácter, no que sea, no que sea sólo por el temperamento o así, y luego algunos enfatizo más la escuela, tons te das cuenta que me importa más... o me importan varias dimensiones de la persona. Si yo te defino sólo como estudiante, pus es una persona que tiene arriba de 8.5 es un buen alumno y tiene un... una disciplina este, razonable dentro del aula. Pero vaya, eso no se circunscribe a un... a un elemento de la personalidad que es importante, pero no es el... no es el único que me interesa. Tons digo, así como definición académica pues ahí está, pero a mí me interesan personalmente otras cosas.” (Escuela B, Entrevista 4b)

Ninguno de los atributos anteriores es aludido por más de un informante. No obstante, a partir de sus declaraciones puede inferirse que entre los miembros del personal escolar persiste la idea de que los buenos educandos no necesariamente se distinguen por su promedio sino por su actitud frente al estudio. A diferencia de la institución lasallista, en ésta no aparecen referencias a la calidad humana ni a la construcción de lazos con otros compañeros. Aunque se reconoce la diversidad en las personalidades de los jóvenes, se asume que éstos habrían de mostrar su interés por el aprendizaje a través de la buena conducta, del esfuerzo, y de la motivación.

En la Escuela C, opus deísta y exclusivamente femenina, las características que se les atribuyen a las *buenas alumnas* son un poco más homogéneas. De las ocho entrevistadas, tres mencionan la constancia, dos la dedicación, tres la disposición para aprender, dos el respeto y dos la integralidad de la persona. A estas nociones se agregan la actitud crítica, la capacidad para superar obstáculos, la participación, el interés en la clase, la previsión, y el respeto a las reglas. Sólo una de las informantes menciona las buenas notas.

“Yo defino a una buena alumna, buena alumna, no solamente que participe y tenga buena calificación, sino una alumna que se interesa y asimila los conceptos. O sea no me importa que una niña relajenta, que necesita un poco más de atención o lo que sea pero... si asimila los conceptos y si busca, dentro de sus límites, cómo coincidir con el ideario del colegio... o un poco lo que pasa es que en la clase que yo doy, que lucha por ser mejor persona, por llevarse bien con sus amigas, por ser un líder positivo... yo me voy más por ahí que por las calificaciones.” (Escuela C, Entrevista 5b)

En el fragmento anterior es claro que las calificaciones influyen poco en la percepción de las profesoras sobre lo que significa ser una *buena estudiante*. Igual que en la Escuela A, de tipo lasallista, aquí se privilegian los atributos que les permiten a las jóvenes crecer como personas y relacionarse positivamente con quienes les rodean. Empero, y a diferencia del otro colegio, aquí se valoran ampliamente los hábitos que conducen al éxito académico y la disposición de los sujetos para respetar las reglas del espacio escolar. En ese sentido el personal docente comparte algunas de las visiones de sus colegas de la Escuela B, de modelo opus deísta pero de estudiantado masculino.

2.4.4. Premios o sanciones por parte de los padres de familia

Así como los miembros del personal escolar están encargados de controlar la disciplina de los estudiantes en la escuela, los padres de familia establecen premios y sanciones a la conducta en el hogar. Con esto no se pretende reducir su importancia, ni dejar de reconocer que desempeñan un amplio conjunto de labores formativas, afectivas, e incluso económicas. Sin embargo, por los propósitos de esta investigación aquí nos centraremos en las acciones a través de las cuales se hace valer un código de conducta que presumiblemente es compatible con el del centro escolar al que asisten los jóvenes. Si bien no se realizaron preguntas explícitas al respecto, ese elemento se exploró a través de las entrevistas individuales con los educandos y de los grupos de discusión.

Como se ha dicho ya en el capítulo 3 de esta tesis, en las conversaciones con los adolescentes se indagaron sus expectativas para la edad adulta. La mayor parte respondió que les gustaría casarse y tener hijos, aunque algunos desean permanecer solteros, vivir sólo con su pareja, o adoptar niños sin importar su condición civil. A quienes manifestaron su anhelo por formar una familia se les pidió que describieran cómo les gustaría que fueran sus hijos y cómo reaccionarían si éstos mostraran comportamientos considerados *incorrectos*.

En la Escuela A, de La Salle, todos los entrevistados afirmaron que esperan contraer matrimonio y tener hijos durante la adultez. Cuatro de ellos no ofrecen ninguna descripción ideal; nunca lo habían pensado, pero están dispuestos a aceptarlos con independencia de su carácter. Los otros seis declaran que les gustaría que sus hijos fueran: a) amorosos; b) sociables; c) responsables; d) felices; e) estudiosos; f) tranquilos; y g) con valores firmes. De lo anterior llama la atención que varios de los sujetos no sólo se refieren a atributos personales que beneficien al individuo, sino a su capacidad para relacionarse con quienes le rodean. Aunque no existe un patrón claro respecto de las expectativas sobre sus hijos, los informantes coinciden en que les gustaría que fueran tranquilos y que no ocasionaran problemas:

“Pues tranquilos; intentar hacer que sean estudiosos, que no sean niños de problemas... o bueno ya si, si nos damos cuenta que son así como que problemáticos, pensar en una alternativa para que se calmen. O bueno, sí que sean niños bien, que no causen problemas y que estudien bien.” (Escuela A, Entrevista 2a)

En el discurso de los entrevistados aparece también la noción de que para que los menores de edad se alejen de situaciones problemáticas resulta indispensable que los padres les enseñen a distinguir entre *lo correcto* y *lo incorrecto*. Todos coinciden en que para hacerlo se requiere de una comunicación fluida, basada en la confianza, y a través de la cual se les expliquen las razones por las que un comportamiento se considera *bueno* o *malo*. La percepción de los informantes es que este binomio puede aprenderse mediante el diálogo, pero algunos de ellos agregan otros recursos de enseñanza:

“Yo aplicándolos primero en mi vida, y después decirles <ah, esto está bien y esto está mal> [...] Primero y... yo voy a saber qué tipo de persona eduqué, después le voy a decir <bueno, de acuerdo a lo que yo te dije ¿tú crees que está bien o está mal?> Y pues él afrontará su consecuencia, también. No puedo imponer algo que él no quiera.”
(Escuela A, Entrevista 9a)

Los alumnos entrevistados en la Escuela A coinciden en que ningún valor o comportamiento debe ser impuesto sino razonado por los niños. Además, un sujeto agrega la importancia de constituir un buen ejemplo, dos la de dejar que enfrenten las consecuencias de sus actos, y uno la de regañarlos cuando incurren en una falta de disciplina. De los diez entrevistados, sólo una menciona el castigo como una herramienta útil para establecer límites a la conducta de los hijos. En este estudio se parte de la premisa de que las respuestas de los jóvenes reflejan la realidad del entorno en el que se desenvuelven. Para explorar la validez de ese supuesto, en los grupos de discusión se introdujo una dinámica en la que dos participantes habrían de asumir el papel de padres y otro el de hijo. Se les dijo que el último había llegado a casa con la boleta de calificaciones, y que sus resultados habían sido notablemente bajos.

“Participante 5: [Se pone de pie. Su expresión facial denota tristeza] Padre, reprobé *mate*, *química*, *formación*, *historia* y *educación física*. Creo que me voy a ir a extraordinario de *educación física*

Participante 4: [Permanece sentado. No cambia su expresión facial] ¡Qué patético!

P 5: ¿Te parece patético? y tu trabajo es patético. Te aburres ahí, ni siquiera sales de la oficina, no pasas tiempo conmigo.

[...]

P 4: Ummm pues... tienes que subir tus calificaciones. No puedes seguir así, vas a ser un vago.

P 5: Me molesta mucho la escuela. No me siento con, con seguridad, este... la maestra creo que se la trae contra mí, todos los maestros. No me dejan ser libre, si les entrego algo, dicen que está mal y está al pie de la letra.

P 4: [Permanece en su asiento. Adquiere una expresión facial y un tono de voz amable] Trata bien a tus profesores para que te traten bien.

P 5: Los trato bien, solamente que no les gusta cómo trabajo, nada más porque me están molestando y yo me quejo de los demás creen que soy un poco chillón.

[...]

P 4: Nosotros podemos ir a platicar con ellos.

P 5: Por favor; no quiero bajar mi rendimiento académico, quiero tener una buena prepa mamá.

P 1: Está bien... ¿cuándo vamos a la prepa?

P 5: Que sea mañana. Yo ya no puedo, ya no aguanto esto... necesito tener buen estudio.

Espero, quiero... quiero tener mi rendimiento académico... bueno no quiero irme a un bacho o, o no sé, a nada. Quiero que...

P 4: Malo si te vas a un CONA⁹⁵.

P 1: ¡Un CONA!

P 5: Yo me voy a ir a un CONA, hogar de la mona y la estopa fina. [Risas]"

(Escuela A, Grupo de discusión)

A pesar de que en los grupos de discusión participaron estudiantes distintos de los que se entrevistaron individualmente, en la simulación se reflejan varios de los elementos mencionados por los últimos. En un primer momento el sujeto que actúa como padre califica al menor de edad como patético por su bajo rendimiento académico. Luego permite que éste explique los motivos por los que ha obtenido esas notas, e inmediatamente adopta una actitud abierta y comprensiva. Lo mismo ocurre con la madre, que aunque mantiene un papel secundario sugiere dirigirse a los profesores para platicar sobre lo que ocurre con su hijo. La comunicación, la confianza, y la explicación de las consecuencias que acarrear los actos individuales aparecen tanto en la dinámica como en las entrevistas. Además, llama la atención que en ningún momento se recurre al castigo. Es claro que los participantes piensan en la formación escolar como la mayor de sus responsabilidades, y que en ese sentido consideran que sus calificaciones son una referencia importante sobre el cumplimiento de sus deberes. En otras palabras, a través de la discusión al respecto los estudiantes revelan las prácticas de sus padres para corregirlos cuando incurrir en conductas *incorrectas*.

"Participante 5: A mí me regañan y no me dejan salir a fiestas.

P 4: Yo me siento mal con mis papás porque siento que... que les fallé de alguna manera.

P 1: Yo igual.

P 5: Yo igual.

P 3: Yo igual.

P 4: Me deprimó.

P 5: Yo siento que no se sienten orgullosos de mí. [...] No te dejan salir, te pierden la confianza.

P 4: Mi mamá sí es algo comprensiva pero mi papá sí es muy enojón. Pero siento que es, está bien; de una parte tengo el enojo de mi papá y el cariño de mi mamá."

(Escuela A, Grupo de discusión)

⁹⁵ Los informantes se refieren a un plantel del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Puede observarse que los participantes han internalizado la idea de que es *incorrecto* obtener malos resultados académicos. Adicionalmente, el interés por cumplir con las expectativas de sus padres y por mantener su confianza parece fundamental. Estos elementos aparecen también cuando se habla de otras prácticas que transgreden el código de conducta en el hogar, tales como fumar, beber alcohol, o frecuentar amistades que no están aprobadas por los adultos. A diferencia de la simulación, en todos estos casos el castigo aparece como recurso de disciplinamiento.

Los alumnos de la Escuela B, opus deísta y exclusivamente masculina, ofrecen respuestas más o menos similares pero en éstas hay más referencias al regaño y al castigo. De los diez entrevistados individualmente, todos manifiestan que les gustaría casarse y tener hijos. Las expectativas sobre éstos son variadas; los informantes declaran que les gustaría que fueran: a) *machitos*; b) alegres; c) felices; d) tranquilos; e) amables; y f) aficionados a la música. Entre las características mencionadas por más de un sujeto se encuentran: a) la bondad, referida por tres; b) la inteligencia, por cuatro; c) el gusto por el deporte, por tres; y d) la similitud con ellos, por dos. A diferencia de la institución lasallista, en esta la mayor parte de los atributos deseables en los hijos competen a un plano personal y no a la forma de relacionarse con los otros.

En cuanto a los recursos para transmitir a los hijos las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto*, todos se refieren de una u otra forma a la importancia de hablar con ellos y de explicarles los motivos por los que una conducta se considera *bueno* o *mala*. Aquí cuatro de los sujetos declaran abiertamente que es responsabilidad de los padres educar, y que las faltas de disciplina de los hijos reflejan los errores de los padres. Según los jóvenes esas fallas se traducen en episodios de enojo o de frustración, que han de subsanarse mediante el diálogo. Si esto no resulta es necesario recurrir a otras prácticas: a) la prohibición de *conductas incorrectas* aparece en el discurso de uno; b) el regaño en el de cinco; y c) el castigo en el de tres.

“Pues... por... no... a lo mejor me enojaría, pero bueno, también conmigo mismo... por dejarlos salir o si... si no los advertí o algo me enojaría conmigo, porque no, no les advertí, no hablé con ellos, y si sí les dije pues sí me enojaría con ellos. Le... les diría que ya les había explicado, este... eh, los castigaría, platicaría con ellos, pero no les pegaría ni nada. No, no son animales para que les peguen. Bueno a los animales les necesitan pegar, pero... creo que no les pegaría. Hablaría con ellos y que entiendan y ya con eso, o sea... que ya... que me dé cuenta de que ellos entendieron; los dejaría salir pero más, como más cuidado. O si no... no, me enojaría, mucho.” (Escuela B, Entrevista 5a)

Las conductas consideradas *incorrectas* más frecuentes en el discurso de los informantes son el consumo de cigarros, alcohol y drogas, así como el bajo rendimiento académico. Igual que los alumnos de la escuela lasallista, los de esta mantienen la idea de que estudiar representa su máxima responsabilidad y que por lo tanto las bajas calificaciones significan alejarse del *buen camino*. Para explorar el modo en el que los padres llaman la atención de sus hijos, en el grupo de discusión se simuló que un adolescente llega a casa con notas malas:

Participante 5: [Permanece sentado, gesticulando como si estuviera molesto. Cambia el tono y el volumen de su voz] ¿Por qué tantas materias reprobadas Alfredo?

P 4: [Permanece sentado, mantiene un gesto despreocupado. Cambia el tono de voz, que parece sarcástico] Por tonto ¿no?, se me fue la onda y no hice nada.

P 2: No le vas a hablar así a tu jefa...

P 5: ¿Pero por qué?, ¿por qué no hiciste nada?

P 4: [Dirigiéndose a P 2] Así le hablo a mi mamá. [Pausa] Por... se me fue, por flojo.

P 5: Por flojo... o sea, ¿pero por qué flojo?, ¿por qué no le echaste ganas?

P 4: No sé, no tengo una explicación muy clara pero pus fue por flojo y estaba enfocado en otras cosas.

P 5: Y pus... ¿qué vas a hacer para mejorarlas?

P 4: No pus trabajar ahora ¿no? hacer todo lo que no hice el primer bimestre.

P 5: Sí, pero ¿qué estás haciendo ahorita para mejorarlas?

P 4: Mis trabajos y mis tareas, y todo lo que se tiene que hacer para, pus no reprobar 10 materias.

[...]

P 5: Quiero que trabajes más de lo que estás haciendo. O sea no quiero haya ninguna materia reprobada o te castigo.

P 4: Ta bien, ta bien.

[...]

P 3: [Permanece sentado, y no cambia su expresión facial. Su tono de voz no cambia, es amable] Yo te mandaré a una vulcanizadora a trabajar para que aprecies en serio lo que...

P 4: ¿Ah sí? Ya que no estudie y me vaya a trabajar.

P 3: ... y te paguen 6 pesos la hora para que aprecies el esfuerzo.

P 4: Está bien, pa que me niego ¿no? la regué, tengo que hacerlo.

P 3: Sí.

P 5: Pero la solución no es que trabajes en otra cosa, la solución es que te pongas a estudiar, que te pongas estudiar ¿verdad? Y que mejores las calificaciones.

P 4: Yo también lo digo pero mi padre no lo acepta.

P 3: Yo te pago la escuela...

[Risas]

(Escuela B, Grupo de discusión)

En esta dinámica se aprecia un papel mucho más activo de la madre, aunque la decisión final la toma el padre. A diferencia de la anterior, en la Escuela B la primera reacción consiste en reprender al menor y ésta se mantiene durante toda la conversación. El participante que actúa como mamá regaña al hijo, cuestiona su actitud, y amenaza con castigarlo aunque no especifica cómo. El que representa al papá ni siquiera se interesa por escuchar sus razones; simplemente decide castigarlo obligándolo a trabajar con el

propósito de que valore la oportunidad de estudiar. En este punto llama la atención que para la madre se trata de una sanción demasiado severa, pero la decisión final es de su esposo porque es él quien paga la colegiatura.

Entre las alumnas de la Escuela C, opus deísta y femenina, ocho desean casarse y tener hijos, una no está segura de ninguna de las dos cosas, y una manifiesta que le gustaría tener hijos pero tiene miedo de hacerlo porque sus papás son divorciados. A pesar de la falta de seguridad de éstas, todas las informantes proporcionan las características ideales de sus futuros hijos. Entre ellas se mencionan: a) la confianza; b) el respeto; c) la ayuda mutua; d) la independencia; e) el gusto por el estudio; f) la personalidad alegre; g) la formación en valores; y h) la feminidad. Los dos últimos son los únicos atributos mencionados por más de una estudiante.

Todas las entrevistadas declaran que para asegurar la buena conducta de sus hijos habrían de dialogar con ellos y de enseñarles a distinguir entre *lo correcto* y *lo incorrecto*, así como las posibles consecuencias de incurrir en uno u otro tipo de actos. Entre los segundos se mencionan únicamente tres: a) la rudeza; b) el uso de lenguaje soez; y c) el consumo de tabaco y alcohol. Cuando se les pregunta cómo debe corregirse el comportamiento *inadecuado* de los hijos, las alumnas insisten en que habría que ser pacientes para explicarles por qué su conducta no es *buena*. No obstante, mientras platican sobre sus propias vidas manifiestan que suelen hacerse acreedoras a regaños y castigos. Ambas prácticas parecen reproducirse, puesto que aparecen en la simulación en la que una joven llega a su casa con malas notas.

Participante 3: ¿Bien? ¡Cuéntame! Entonces hoy te dieron tus boletas. ¿Y cómo te fue?

P 5: Bien.

[...]

P 3: A ver, enséñasela a tu papá primero.

P 2: A ver... [alza el volumen de voz] ¡¿No que te había ido bien?!

P 5: No me fue bien.

P 2: No, ¡ya me di cuenta! Te has pasado todo el día de fiesta y no estudias, no te haces responsable de lo que va a pasar a tu futuro. Esto te va ayudar a tu futuro, ¿no piensas en eso?

P 5: No.

P 2: Y todavía aún así le mientes a tu madre diciéndole que te fue bien.

P3: La mentira no es lo peor; lo peor es que no tenga una proyección de ella para el futuro

P 2: O sea que no vea lo que hay, lo que ponemos aquí en su escuela, todo el trabajo, que lo desperdicie, que lo desperdicie todo.

P 3: Está tirando todo nuestro dinero a la basura.

P 5: ¡Nooo!

P 3: Síííí

P 5: Nooo

P 3: Yo que trabajo para que ella, para que ella...

P 2: Tenemos que hacerle... tenemos que hacerle, darle... tenemos que hacerle que se dé cuenta
P 3: Cristina está tirando tu dinero, el trabajo a la basura.
P 2: Silencio, silencio...
P 3: Yo que me mato todos los días trabajando y a esta niña le vale...
P 2: Por eso tenemos que hacer que se dé cuenta que es una babosada lo que está haciendo... ¡Constanza estás castigada, no puedes salir!
P 5: ¿Pero por qué?
P 2: Quiero que estudies en frente de mí. Te voy a preguntar todos los días sobre un tema. Mañana quiero que me traigas tus cuadernos.
P 5: ¿Todos?
P 2: ¡Todos! ... No me veas con esa cara, ¡esto es en serio!

(Escuela C, Grupo de discusión)

La dinámica de simulación en esta escuela se desarrolla de forma muy parecida a la opus deísta para varones, pero con algunas variantes. En ambos colegios se recurre de inmediato al regaño y eventualmente al castigo, aunque en este caso es mucho menos severo que en el otro. Además, el argumento para llamar la atención de los supuestos estudiantes es que al mostrar una conducta irresponsable están desperdiciando el dinero de los padres. A diferencia de la Escuela B, para hombres, en ésta la madre es quien adopta un papel más determinante en la toma de decisiones y de inmediato introduce el tema del futuro. Este aspecto adquiere una importancia insoslayable en el discurso de las alumnas y de las profesoras de la Escuela C.

En términos generales puede decirse que los treinta adolescentes entrevistados individualmente coinciden en que la comunicación es primordial para asegurar el comportamiento adecuado de los hijos, aunque para algunos es válido recurrir a prácticas como el regaño o el castigo cuando eso no es suficiente. Esta tendencia aparece también en dos de los tres grupos de discusión; en la institución lasallista se mantiene el diálogo con el supuesto estudiante, mientras que en las dos opus deístas se combina con las llamadas de atención y las amenazas de castigo. Con independencia de las simulaciones realizadas en los grupos, lo cierto es que los dieciocho participantes refieren que sus padres suelen platicar con ellos pero también recurren a regaños y castigos, de los cuales el más recurrente consiste en limitar los permisos para salir.

2.4.5. Inclusión o exclusión del grupo por parte de los compañeros

Hasta ahora se han expuesto brevemente los mecanismos a través de los cuales las autoridades de la comunidad educativa⁹⁶ procuran orientar la disciplina de los educandos en virtud de lo que se considera *correcto*, ya sea a través de su propio ejemplo, del razonamiento, de incentivos positivos o de sanciones. Empero, y contrario a lo que pudiera pensarse, este disciplinamiento no se restringe a quienes ostentan una posición alta en la jerarquía de la comunidad sino que se extiende a los propios estudiantes. Así, éstos se encuentran inmersos en un proceso de socialización de valores del que ellos mismos forman parte.

En la Escuela A, de La Salle, sólo dos de los entrevistados de forma personal reportan conductas *indeseables* entre sus compañeros; una la hipocresía y el otro las respuestas cortantes o groseras. Para evitar los disgustos ambos se alejan de quienes muestran tales prácticas, y no buscan corregirlas de ninguna forma. En el grupo de discusión, en cambio, los participantes hacen referencia a un par de jóvenes que suelen comportarse mal en los salones. Todos opinan que su conducta es *incorrecta*, y en ese sentido toman parte activa para amonestarlo:

Participante 4: Pus a los desastrosos no les hacían nada.

P 2: No, no les hacían nada.

P 4: Solamente a I. y a G. sí.

P 2: Es que G. se pasaba, la verdad.

P5: ¡G. era bien castroso!

Moderadora: ¿Por qué?, ¿qué hacía?

P 2: Ay, es que...

P 1: Es que no sabía cuándo detenerse, y además luego hace como que imitaciones de voz muy... voces muy ridículas, y cuando estás trabajando como que te molesta ya...

P 4: Sí, es fastidioso.

P 2: Es fastidioso.

P 1: I. no, pero luego sí se pasa de, con sus bromas.

M: ¿Y entre compañeros no les dicen así de <ay, ya cállate>?

Todos: ¡¡Síííí!

P 2: ¡¡¡¡Ya cállate!!!

P 4: A veces; o sea si estamos trabajando en clase y él está insistiendo, pues le decimos, <guarda silencio>.

(Escuela A, Grupo de discusión)

⁹⁶ Es decir, el personal escolar y los padres de familia.

Los participantes aseveran que algunos compañeros distraen a los otros en las aulas, y ellos mismos procuran llamarles la atención con independencia de lo que hagan los profesores. Cabe enfatizar, sin embargo, que esta práctica se identifica exclusivamente frente a quienes interrumpen las clases. En ningún momento de la discusión se observó que los estudiantes censuraran, desaprobaran, o increparan las opiniones de sus pares. Los desacuerdos en el grupo fueron mínimos, y todos se solucionaron a través del diálogo. Esta información es congruente con las declaraciones individuales, en las que la mayor parte de los sujetos afirmó que su adaptación al colegio fue sencilla por la apertura de los estudiantes. Quienes identifican un proceso más complicado se lo atribuyen al nivel académico, a su timidez, o a otras características personales, pero ninguno menciona que el resto de los educandos se haya negado a integrarlo. Esto último se sostiene también entre los padres de familia y los miembros del personal escolar que concedieron entrevistas.

Los mecanismos de inclusión y de exclusión de los estudiantes en virtud de los comportamientos que se consideran *correctos* e *incorrectos* parecen más relevantes en la Escuela B, del Opus Dei y exclusiva para varones. En las conversaciones individuales se aprecian algunas referencias a compañeros que se catalogan como *extraños* porque incurren en prácticas poco aceptadas, tales como el aislacionismo, la agresividad, el consumo de drogas y la falta de respeto sistemática a los docentes. En todos los casos los informantes coinciden en que estas conductas habrían de corregirse, y procuran no establecer relaciones cercanas con ese tipo de jóvenes. De hecho, se refieren a ellos de forma impersonal y ofrecen descripciones poco detalladas sobre su personalidad, sus hábitos, o los motivos para comportarse de esa manera.

De los diez alumnos con los que se conversó de forma individual, sólo uno afirma que su proceso de adaptación al colegio fue complicado y se lo atribuye al nivel académico. Uno más reporta que se adecuó rápidamente, pero durante la entrevista revela que hay varios compañeros a los que no les cae bien. Se trata de un estudiante que se conduce de forma distinta de los otros; su expresión facial, su tono de voz, e incluso su apariencia física destacan entre los demás. Es el único que usa brillo labial, que habla suavemente, y que reconoce que en los primeros años de la secundaria no tenía habilidades para los deportes. Luego recalca que en las vacaciones para pasar al tercer grado creció,

adelgazó, y mejoró su actitud en todos los sentidos. Este informante no manifiesta sentirse excluido, pero menciona varias veces que tiene un grupo de amigos reducido y que trata de ignorar a quienes no lo aceptan. La información parece compatible con la que proporcionan otros sujetos; no debe olvidarse que varios de los estudiantes vinculan las habilidades deportivas con la masculinidad, y que incluso uno de los profesores declara que los menos aptos en ese sentido se conciben como *molestables*. El maestro liga esta condición con los educandos que muestran una mayor sensibilidad.⁹⁷

A partir de la información anterior puede decirse que las conductas *deseables*, *correctas* o *aceptadas* en la comunidad educativa se manifiestan a través de la inclusión de quienes cumplen con ellas por parte de sus compañeros, que al mismo tiempo rechazan a los que de alguna manera ostentan comportamientos distintos. Este mecanismo se observó también durante el grupo de discusión, en el que uno de los participantes censura las opiniones de sus pares toda vez que según su interpretación se pronuncian en contra de los valores de la doctrina católica. El estudiante se enfrentó a sus compañeros en tres ocasiones: a) en su apreciación sobre el hecho de que embarazarse durante la adolescencia es sin lugar a dudas un error, en la que finalmente consiguió el soporte de los otros cinco; b) en torno a la validez de la eutanasia, en la que cuatro terminaron por apoyarlo después de una larga discusión; y c) sobre el ejercicio de la sexualidad sin fines procreativos, en el que no consiguió ningún acuerdo y el resto decidió aislarlo.⁹⁸

Las interacciones entre pares observadas en el grupo de discusión apuntan que algunos educandos censuran las opiniones de los otros cuando consideran que son contrarias a los valores impulsados por la comunidad educativa en la que se desenvuelven. Además, la exclusión opera en situaciones en las que no puede llegarse a un acuerdo por la falta de apertura para evaluar las opiniones ajenas. Estos mecanismos no son totalmente percibidos por los profesores entrevistados, o cuando menos no se refieren a ellos. Los conflictos entre los jóvenes se conciben como consecuencia de la falta de afinidad personal o como parte de la naturaleza masculina. Sólo uno de ellos identifica la escasa habilidad deportiva como probable causa de exclusión, y ninguno

⁹⁷ El fragmento de la entrevista en la que se aprecian estas declaraciones puede consultarse en el apartado 2.3.1. de este mismo capítulo, referente a las actividades artísticas o deportivas dentro de la escuela.

⁹⁸ Los fragmentos en los que aparecen tales discusiones pueden consultarse en el capítulo 3 de esta tesis.

menciona las discrepancias en torno a la moral como motivo de rechazo por parte de otros alumnos. Lo mismo ocurre entre los padres de familia, aunque este grupo parece más consciente de la importancia de que los jóvenes compartan los esquemas valorativos de aquellos con los que establecen relaciones de amistad. De las cinco parejas con las que se conversó, dos mencionan explícitamente que tener una formación similar es clave para construir amistades y cuatro consideran que ese es el motivo por el que sus hijos se adecuaron rápidamente al colegio.

En la Escuela C, opus deísta y exclusivamente femenina, los mecanismos de inclusión y exclusión por parte de las estudiantes parecen operar de forma más profunda que en las otras dos. De las diez alumnas entrevistadas individualmente, sólo dos identifican conductas *indeseables* entre sus compañeras: una se refiere a los chismes y otra a prácticas deliberadamente planeadas para ir en contra de las reglas, entre las que se encuentran el *twerking* y la perforación de varias partes del cuerpo en los baños del colegio.⁹⁹ En el segundo caso es claro que la desaprobación de los comportamientos que se consideran *incorrectos* se traduce en un rechazo a quienes los manifiestan, y por lo tanto en la imposibilidad de éstas para pertenecer al mismo grupo que la informante. De hecho, en su discurso se aprecia una diferenciación entre las compañeras y las amigas; las primeras incurren en faltas, mientras que las segundas actúan conforme a los valores impulsados por la comunidad educativa.

“Entrevistadora: [...] ¿tienes amigas o amigos que fumen o que tomen?

Informante: Compañeras. No amigas.

E: ¿Y qué piensas de eso?

I: Pues... la verdad yo creo que no saben lo que están haciendo. Creo que de acuerdo a lo que nos han enseñado está muy mal [...]

(Escuela C, Entrevista 5a)

Esta información es congruente con la que proporcionan otras alumnas. La única que manifiesta que le costó trabajo adaptarse a la escuela atribuye ese hecho a la poca apertura de sus compañeras para aceptar ideas distintas de las propias. Esta informante había cursado la primaria en un colegio laico y mixto, y sus opiniones en torno al matrimonio, la homosexualidad, y el uso de anticonceptivos son diferentes de las que sustenta la mayor parte de las entrevistadas. La joven considera que su actitud rebelde se tradujo en conflictos tanto con las profesoras como con sus pares, y que una vez que

⁹⁹ El fragmento en el que la informante se refiere a estas prácticas se cita en el capítulo 3 de esta tesis.

cambió su conducta los problemas cesaron. No obstante, en una conversación informal reveló que su grupo de amigas es reducido por ese mismo motivo.

El rechazo a las opiniones que no son congruentes con los preceptos morales de la comunidad educativa es visible también en el grupo de discusión. En general el diálogo es fluido y no se aprecian grandes disensos excepto por el tema de la eutanasia. Al respecto, una de las participantes sostiene que puede ser un método válido para asegurar el descanso de un paciente terminal y la tranquilidad de sus familiares. Las otras cinco, bajo el liderazgo de una de ellas, la contradicen de inmediato argumentando que sólo Dios puede dar y quitar la vida. La joven insiste en defender su opinión un par de veces, pero finalmente cede a la presión del grupo y acepta que está equivocada.

Los mecanismos de disciplinamiento controlados por las propias alumnas no aparecen en el discurso de las profesoras ni en el de las madres entrevistadas. Aunque en ambos grupos se reconoce que se trata de niñas con una formación similar y que provienen de entornos familiares parecidos, ninguna informante es consciente de que las estudiantes que se comportan de manera *inadecuada* según los parámetros de la institución tienen problemas para integrarse entre sus pares.

2.4.6. Observaciones preliminares sobre el refuerzo disciplinario del discurso

En todos los centros escolares que participaron en este estudio se aprecian mecanismos a través de los cuales se orienta la conducta de los sujetos, estableciendo incentivos positivos y negativos en función de la congruencia con los valores que impulsa la comunidad educativa. Estos operan de manera particular en cada colegio.

a) Las notas como recurso para premiar o sancionar el comportamiento de los estudiantes parecen poco importantes en la Escuela A, lasallista, pero adquieren relevancia en las Escuelas B y C, del Opus Dei. En todos los casos las malas calificaciones se aprecian como una falla de los educandos, pero en los últimos dos fungen también como un instrumento para reafirmar la autoridad de los docentes.

b) En ninguna de estas escuelas existen reconocimientos oficiales a la buena conducta, aunque en la institución lasallista se observa la existencia de un lazo de confianza entre los miembros del personal escolar y los estudiantes que se conducen *correctamente*. Las sanciones a la mala conducta, en cambio, son parte de la cotidianidad de los tres colegios

descritos en este capítulo. Entre ellas se encuentran los regañones, los reportes, las suspensiones, y las expulsiones, asignadas según la gravedad de la falta. En todas las instituciones exploradas se reconoce la trascendencia de que los educandos comprendan los motivos por los que su comportamiento es erróneo. La Escuela C, opus deísta y exclusiva para mujeres, es la única en la que se manifiesta abiertamente la importancia de que las alumnas ofrezcan una disculpa a quienes resulten dañadas por sus acciones.

c) La definición de los *buenos alumnos* varía con la escuela. En la A, de La Salle, los profesores se refieren sobre todo a atributos personales tales como la nobleza, el respeto, o la capacidad para relacionarse positivamente con los demás. En las opus deístas se mencionan habilidades que en hipótesis conducen al éxito individual, entre las que se encuentran la constancia, la responsabilidad, y el interés por aprender. La Escuela B, exclusiva para varones, es la única en la que algunos de los profesores entrevistados se refieren a las calificaciones para identificar a los *buenos alumnos*.

d) En las tres instituciones se identifican sanciones a las conductas *incorrectas* por parte de los padres de familia. En esta categoría se ubican a) las malas notas, que motivan regañones y castigos; b) el consumo de tabaco, alcohol o drogas, que conducen a llamadas de atención y a castigos; y c) las faltas de respeto a los padres, que también son motivo de castigos. Llama la atención que la Escuela A, de modelo lasallista, es la única en la que los informantes se refieren a la tristeza que les causa decepcionar a sus padres o dañar su confianza.

e) Los mecanismos de disciplinamiento entre compañeros operan débilmente en la escuela lasallista, en la que sólo se identifican cuando los alumnos interrumpen las clases. En las escuelas opus deístas la exclusión de quienes no se comportan *correctamente* son más evidentes, y no sólo se aplican a los compañeros que entorpecen la instrucción en las aulas sino a los que ostentan prácticas u opiniones ajenas a los valores impulsados por la comunidad educativa.

2.5. Coordinación de la comunidad educativa. Trabajar juntos por la educación

Este mecanismo corresponde al vínculo entre las autoridades de la comunidad educativa para asegurar la adecuada formación moral de los estudiantes. Aquí se sostiene que la comunicación fluida entre los padres de familia y el personal escolar facilita la aprehensión de valores por parte de los jóvenes, en tanto que ambas partes coordinan sus esfuerzos por transmitirlos.

2.5.1. Congruencia entre los mensajes del personal escolar y los padres

Dado que los padres son quienes finalmente deciden en qué institución inscribir a sus hijos, es de esperarse que coincidan totalmente con el esquema valorativo impulsado por ella. Esta condición se cumple en la mayor parte de los casos; todos los padres entrevistados se pronuncian satisfechos respecto de la formación en valores que sus hijos reciben en la escuela, y sólo algunos profesores y alumnos revelan inconsistencias entre ambos.

En la Escuela A, de La Salle, las madres y abuelas entrevistadas reconocen la labor del colegio para inculcar valores anclados en la fe, y coinciden en que es un aspecto distintivo respecto de otros. Excepto por la asistencia regular a misa, ninguno de los jóvenes con los que se conversó reportan discrepancias entre lo que aprenden en la escuela y en el hogar. El único grupo que identifica inconsistencias entre ambos corresponde al personal escolar, cuyos miembros consideran que algunos alumnos carecen de límites en sus entornos familiares y que por ese motivo tienen problemas para aceptar la autoridad. Desde su perspectiva este hecho se explica por: a) la culpabilidad de los padres divorciados, que no regañan a sus hijos para no enfrentarse con ellos; y b) la falta de tiempo y de una atención adecuada de los menores.

“[...] hay papás que mandan al chico a privada porque <no tengo tiempo para ti>. Tenemos chicos muy olvidados, de <toma todas las clases y todo, y no tengo... no tienes papá toda la semana, y fin de semana a veces tampoco, entonces ahí que te cuiden en la escuela>; o sea la escuela la ven como la guardería.” (Escuela A, Entrevista 1b)

A pesar de este tipo de declaraciones la mayoría de los informantes considera que existe un buen balance entre padres y docentes, y que es tarea de ambos formar a los jóvenes a partir de convicciones morales sólidas.

La congruencia de los mensajes enviados por el personal escolar y por los padres parece más fuerte en las escuelas afiliadas al Opus Dei. Esto puede explicarse por la

premisa de que la institución no atiende a estudiantes sino a familias enteras, y por la consecuente obligatoriedad de asistir a cursos para padres. Así, la totalidad de los entrevistados considera que sus hijos se encuentran en un espacio en el que reciben una formación congruente con la que reciben en casa:

“Y pues también tiene valores cristianos que, los profesamos, entonces pus eh..., es, este, crear un ambiente, o un ambiente en el que además de casa, pus puedan estar recibiendo esos, esos mismos valores que queremos para los niños ¿no?” (Escuela B, Entrevista 3c)

“Entonces como el prepararlas para tomar buenas decisiones en cualquier tipo de circunstancias para mí es muy importante, entonces yo creo que no puedes tomar buenas decisiones si no tienes unas bases sólidas [...] O sea, aquí como que hay una raíz, entons para mí es muy importante, y además de que convivan con iguales; o sea, como con gente que piensan igual que tú, entons eso hace una... una sinergia donde se vive una congruencia en el colegio y en tu casa, entonces eso potencializa, yo creo, que tu educación.” (Escuela C, Entrevista 5c)

Aunque es un fenómeno mucho menos recurrente que en el colegio lasallista, algunos estudiantes reportan que no asisten a misa todos los domingos con sus familiares. Este es el único elemento en el que los mensajes de padres y profesores son disonantes. En cada centro escolar opus deísta se identificó un joven de padres divorciados, un punto que pudiera considerarse también como incongruente. Sin embargo, sólo uno de ellos opina que el divorcio es válido y a veces provechoso, mientras que la otra lo concibe como una práctica dañina para los hijos.

Entre los miembros del personal escolar con los que se mantuvo contacto tampoco se refieren inconsistencias graves en los mensajes que reciben los educandos. En la Escuela B, exclusiva para hombres, ninguno de los informantes menciona esta inconveniencia. En la C, de alumnado femenino, dos de las ocho profesoras entrevistadas explican que suelen lidiar con niñas que no respetan a la autoridad. En una plática informal con la directora de la secundaria ésta revela la dificultad para inculcar los valores católicos entre estudiantes que vienen de entornos familiares adversos, pero reconoce que se trata de una minoría.

2.5.2. Vínculo institucional entre personal escolar y padres

Aquí se estipula que la congruencia de los mensajes emitidos por las autoridades de la comunidad educativa depende en buena medida del contacto entre ellas. Así, las escuelas en las que los padres están más involucrados son también las más homogéneas en términos de lo que se considera *correcto* e *incorrecto* y de los modos en los que tales nociones han de transmitirse a los educandos.

En la Escuela A, de La Salle, el contacto con los padres de familia se establece sobre todo a partir de tres vetas: a) el diálogo con ellos, cuando se identifican conductas *reprobables* sistemáticas, actitudes que denotan problemas personales, o un bajo rendimiento académico; b) la asistencia a eventos de integración, especialmente deportivos o celebraciones en días festivos; y c) la pertenencia a la asociación de padres, en la que se integran sobre todo mujeres y cumplen con funciones como vocales de grupo o como organizadoras de eventos. Como puede apreciarse, sólo la última vía implica una participación constante por parte de los padres de familia. Los otros tipos de contacto son más bien esporádicos y se ajustan a necesidades contingentes. Es importante señalar que ninguno de los canales de comunicación de la Escuela A es de carácter obligatorio, aunque se da por entendido que el primero implica necesariamente una respuesta de los padres. En ese sentido, la mayor parte de sus vínculos con el personal escolar son voluntarios.

Este mecanismo opera de una forma distinta en las Escuelas B y C, afiliadas al Opus Dei. Puesto que en los documentos oficiales de ambas se expresa que se trata de instituciones pensadas para la familia, en éstas se procura un contacto cercano con los padres en todo momento. La comunicación se establece a partir de cinco vías: a) las conversaciones privadas ante la manifestación de comportamientos que se consideran *incorrectos* por parte de los alumnos; b) la asistencia a eventos de integración, ya sean deportivos, artísticos o festivos; c) la pertenencia a la asociación de padres, de carácter obligatorio; d) la inscripción a cursos para padres en materia de catecismo y de educación familiar, también obligatorios; y e) la asistencia voluntaria a cursos, conferencias y clubes sobre temas diversos en los que se incluyen la religión, la administración del hogar, la bioética, o las discusiones sobre obras literarias.

Resulta evidente que los lazos entre los padres de familia y el personal escolar son más fuertes en las escuelas opus deístas que en la de modelo lasallista, pues en éstas además de las actividades voluntarias se incluyen otras de carácter obligatorio. De hecho, las conversaciones con los padres de la Escuela B, exclusiva para hombres, se sostuvieron precisamente en el espacio asignado para los cursos de orientación educativa. Estas sesiones se organizan por las noches para facilitar la participación de quienes trabajan, y están planeadas para impartirse a parejas. En otras palabras, el

colegio exige que padre y madre se comprometan con la formación de sus hijos y que colaboren como matrimonio. Los padres de la Escuela C, para mujeres, asisten a ese mismo centro porque se trata de instituciones afiliadas. Empero, esta última alberga también una sección exclusiva para las madres, y en la que se realizaron las entrevistas personales.

En este estudio se reconoce la posibilidad de que los espacios en los que se realizaron las entrevistas a padres hayan influido en sus respuestas. En todos los casos se trata de personas participativas, que asisten voluntaria u obligatoriamente a los eventos organizados por las escuelas y que en ese sentido mantienen un contacto cercano con el personal escolar. No obstante, aquí se sostiene que la información proporcionada por los sujetos es útil en dos sentidos: a) para el caso de la escuela lasallista, porque refleja las opiniones de quienes se involucran activamente en el acontecer cotidiano de ésta; y b) para las escuelas opus deístas, porque la estructura de la comunidad educativa les obliga a involucrarse, de modo que se encuentran informados sobre lo que sucede en ellas.

2.5.3. Vínculo entre padres de familia

La coordinación de la comunidad educativa incluye también las relaciones que se tejen entre los padres de los estudiantes, dentro o fuera de los espacios destinados para impulsar su integración. Así como el ideario institucional suele influir en la institución que eligen para que se formen sus hijos, es posible que el esquema valorativo de los otros padres incida en sus deseos de establecer relaciones más cercanas. Los encuentros esporádicos en el espacio escolar pueden transformarse entonces en amistades, que a veces trascienden la empatía entre adultos y envuelven a toda la familia. Este punto es especialmente relevante para quienes se interesan por conocer a los amigos de sus hijos, y por proporcionarles un ambiente sano según sus propios parámetros.

En la Escuela A, de La Salle, las madres y abuelas entrevistadas afirman que mantienen una buena relación sobre todo con quienes forman parte de la asociación para padres. El contacto con otros se vuelve complicado, pues no suelen coincidir más allá de algunos eventos escolares o en ocasiones en las que los alumnos deben reunirse para trabajar en equipo. Sin embargo, debe subrayarse que entre ellas se perciben lazos fuertes. En el trabajo de campo se les observa platicar, bromear, y reír juntas; es evidente

que existe confianza en el grupo, y cada vez que llega alguien el resto se alegra. Además, en las entrevistas individuales varias declaran que suelen hacerse favores. El caso más extremo es el de una madre que quedó viuda cuando su hija tenía cuatro años, y que según sus propias palabras ha encontrado cariño y apoyo en la comunidad educativa de la Escuela A. Esto es especialmente cierto entre quienes forman parte de la asociación, que tienen más contacto con ella.

En las Escuelas B y C, del Opus Dei, se aprecian vínculos más cercanos entre los padres y madres de familia. En ambos espacios se les observó platicando en grupo durante el trabajo de campo; la confianza entre ellos es notoria, y ésta es más profunda en la Escuela C, exclusiva para mujeres, en la que las madres se integran con mayor facilidad en ausencia de sus esposos.

En los dos colegios opus deístas los informantes aseveran que han establecido amistades profundas y duraderas. Aquí se estipula que ese fenómeno se explica por la propia lógica del modelo educativo, enfocado en las familias más que en los sujetos. Las múltiples actividades de integración para padres, tanto en su acepción voluntaria como en la obligatoria, facilitan el contacto entre ellos. Adicionalmente, debe recordarse que se trata de adultos que comparten un esquema valorativo o que cuando menos se adecuan a él para favorecer cierto tipo de formación entre sus hijos. En ese sentido se vuelve más sencillo establecer relaciones de amistad que pueden involucrarlos personalmente o que se extienden al grupo familiar, y que eventualmente pueden convertirse en redes.

2.5.4. Observaciones sobre la coordinación de la comunidad educativa.

A través del enlace entre el personal escolar y los padres de familia los estudiantes pueden o no apreciar congruencia entre lo que aprenden en la escuela y en el hogar. Además, el contacto entre esos grupos refleja la noción de que la educación es una tarea integral, y en la que por lo tanto ambos deben involucrarse.

a) En términos generales, en las tres escuelas aquí descritas se aprecia una coherencia entre los mensajes emitidos por los miembros de estos grupos. Empero, algunos informantes de la primera categoría identifican alumnos que parecen confundidos precisamente porque esta condición no se cumple. El ejemplo más citado en las tres instituciones es el respeto a la autoridad.

b) El vínculo de los padres con la escuela es mucho más fuerte en las Escuelas B y C, del Opus Dei, en virtud de la obligatoriedad de algunas actividades destinadas a ese grupo. Empero, tanto en ellas como en la escuela lasallista existen también otras de carácter voluntario y en las que la asistencia no es deleznable.

c) Las relaciones entre padres de familia parecen más profundas en los colegios opus deístas. Esto puede explicarse también a partir de la obligatoriedad de asistir a cursos y otras actividades, pues a través de ellas el contacto se vuelve más frecuente. En otras palabras, mientras instruyen e involucran a los padres en la educación de sus hijos, estas escuelas crean espacios para integrarlos.

3. Algunas precisiones sobre la socialización de valores en escuelas católicas

En este capítulo se ha procurado explorar parte de las dinámicas y de las interacciones que caracterizan a los colegios católicos incluidos en el estudio. Para ello se han rescatado los perfiles de los informantes y el modo en que conviven con otros miembros de la comunidad educativa, en el entendido de que ambos factores influyen en el proceso de socialización de valores. En ese orden de ideas vale la pena reparar cuando menos en las siguientes ideas:

a) Que la composición de cada comunidad educativa es distinta, y que los filtros de selección para pertenecer a éstas no se agotan en las restricciones económicas sino que contemplan otros parámetros. Así, por ejemplo, el personal docente entrevistado en la escuela opus deísta y exclusivamente femenina presenta trayectorias formativas y laborales mucho más homogéneas que sus colegas del Opus Dei para varones y sobre todo de La Salle. Por su parte, los alumnos y sus familias parecen tener características adscriptivas más diversas en esta última.

b) Que las distinciones en la composición de la comunidad educativa no se reflejan únicamente en los perfiles de sus miembros sino además en la solidez de sus convicciones morales. En ese sentido, los sujetos de las escuelas afiliadas al Opus Dei parecen más conscientes del contenido moral que implica la formación en instituciones de esas características, y el punto es especialmente relevante en la de estudiantado exclusivamente femenino.

c) Que las dinámicas y las interacciones que ocurren en el seno del espacio escolar contribuyen en la socialización de valores compatibles con los que impulsa la propia comunidad educativa, y que su análisis puede sistematizarse a través de un conjunto de mecanismos¹⁰⁰ que operan en todas las escuelas pero se presentan de manera distinta. Tan sólo por citar un ejemplo, la experiencia que implica el contacto con grupos sociales ajenos al propio se construye de diferente forma en función del colegio al que se asiste. Así, los sujetos entrevistados en la escuela lasallista se refieren sobre todo a la empatía y la fraternidad mientras que los de las opus deístas enfatizan la importancia de una actitud de servicio. Aún dentro de ellas, esa actitud parece más trascendente entre las mujeres que entre los hombres por los propios requerimientos institucionales para cumplir con el servicio social.

d) Que los mecanismos descritos en las páginas anteriores no sólo influyen en la socialización de un esquema valorativo sino condicionan la permanencia de los sujetos en una comunidad educativa específica, puesto que sólo quienes se adaptan a las dinámicas que de ellos resultan permanecen en ese espacio.

El propósito del siguiente capítulo consiste en analizar estos factores para el caso de las escuelas laicas que han participado en el estudio. Para simplificar al lector la lógica comparativa que subyace en la investigación, se ha seguido exactamente la misma estructura expositiva.

¹⁰⁰ Principio de autoridad; adecuación y fundamentación discursiva de los valores; dimensionamiento práctico del discurso; refuerzo disciplinario del discurso; y coordinación de la comunidad educativa.

Capítulo 6.
En el nombre de la igualdad.
Mecanismos de socialización de valores en comunidades educativas laicas

En el capítulo anterior se ha explorado el proceso de socialización de valores morales en las tres escuelas católicas en las que se realizó el trabajo de campo. Para ello se ha analizado el modo en el que operan cinco mecanismos: a) el principio de autoridad; b) la adecuación y fundamentación discursiva de los valores; c) el dimensionamiento práctico del discurso; d) su refuerzo disciplinario; y e) la coordinación de la comunidad educativa. El carácter de tales mecanismos en el acontecer cotidiano de los colegios se reconstruyó a través de las declaraciones de los sujetos entrevistados, triangulando la información proporcionada por estudiantes, profesores y padres de familia. A este recurso se agrega además la observación, tanto en los grupos de discusión como en los espacios en los que se permitió la presencia de la investigadora. Con el propósito de ofrecer un panorama más amplio sobre los grupos que componen cada comunidad educativa, adicionalmente se esbozaron algunas de sus características primordiales en relación con el espacio escolar.

El objetivo en este capítulo consiste en replicar ese ejercicio para el caso de las dos escuelas laicas que fungen como referente empírico en esta investigación. Así, éste se divide en dos partes:

1. *Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación.* En este apartado se ofrece una imagen general sobre los miembros de la comunidad educativa que accedieron a ser entrevistados.
2. *Socialización de valores. Leyes, derechos, y obligaciones.* Esta sección tiene como finalidad exponer los mecanismos a través de los cuales se procura que los estudiantes adopten el esquema valorativo impulsado por la escuela.

Igual que en el capítulo anterior, en este se parte del supuesto de que la educación formal no constituye un elemento explicativo suficiente para comprender la formación moral de los sujetos, pero que es trascendente porque en ella confluyen tres grupos que de profunda influencia en el menor de edad: los padres, los profesores, y los pares.

1. Padres, profesores y estudiantes: los protagonistas de la educación

Como se ha señalado en capítulos anteriores, esta investigación se funda en la propuesta de que la escuela no ha de pensarse como una entidad aislada sino como una comunidad en la que se vinculan padres, profesores y alumnos. En este apartado se describen algunas características generales de los miembros de tales grupos. Cabe recordar que los sujetos que han concedido entrevistas para el estudio se seleccionaron intencionalmente con la ayuda del personal escolar, y no a través de una muestra aleatoria o estadísticamente significativa. Los atributos aquí expuestos no son generalizables para la población escolar; sin embargo, aquí se argumenta que la información obtenida permite identificar algunos patrones en torno al origen, la conducta, o el compromiso de los informantes con el ideario impulsado por la institución en la que se desenvuelven.

1.1. Padres de familia. La educación empieza en el hogar.

Los padres desempeñan un papel fundamental en la comunidad educativa por cuatro motivos: a) porque educan a los sujetos en el núcleo familiar; b) porque en ese núcleo se aprenden nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto*; c) porque los adultos deciden en qué escuela inscribir a sus hijos; y d) porque existe cierto contacto entre ellos y los miembros del personal escolar. En las siguientes líneas se describen algunos de los patrones identificados en las entrevistas con los padres de familia¹⁰¹.

En la Escuela D, republicana y liberal, se dialogó con cinco integrantes de la asociación. Todas son madres de uno o más hijos inscritos en el centro escolar. Tres de ellas llegaron a este colegio sin conocerlo, pidieron informes y después de una plática con algunos miembros del personal escolar decidieron que se trataba de la mejor opción para los estudiantes. De las dos restantes, una llegó por recomendación de algunos compañeros de trabajo y la otra por recomendación de amigos.

Las entrevistadas expresan que sus hijos permanecen en esta institución por los siguientes motivos: a) cuatro mencionan el ideario escolar, y una se refiere específicamente a la laicidad; b) tres el modelo pedagógico; c) dos el nivel académico; y d) una el ambiente escolar. La totalidad de las informantes señala que se trata de una

¹⁰¹ Las entrevistas se realizaron de manera individual, y sin la presencia de ningún otro agente que pudiera intervenir o interferir en las respuestas de los informantes.

escuela en la que los estudiantes gozan de libertades poco comunes en otros centros escolares, un aspecto fundamental para su formación. Coinciden además en que existe un ambiente de confianza y apertura, y en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se caracterizan por la horizontalidad sin que ello signifique la ausencia de autoridades. Todas atribuyen a este hecho la rápida adaptación de sus hijos al colegio.

Las madres con las que se dialogó procuran mantener un buen flujo de comunicación con los adolescentes, pero en algunos casos no da resultado. Así, tres consideran que tienen un conocimiento total sobre la cotidianidad de los menores y a dos les gustaría saber más al respecto. Ambas señalan que sus hijos son de personalidad introvertida, por lo que no suelen revelar demasiado sobre lo que experimentaron a lo largo del día. A pesar de ello las cinco entrevistadas aprecian una sensación de bienestar entre los estudiantes, visible en su gusto por asistir a la escuela. Sólo una menciona que su hija está sujeta a demasiada presión académica, pero asegura que esto no impacta negativamente en su percepción sobre el colegio.

Tres de las madres que participaron en el estudio tienen cercanía con los amigos de sus hijos, y dos no los conocen demasiado. Cuando se les pide que los describan, a) una refiere que su personalidad es tranquila; b) una que son similares; c) una que muestran mucha apertura; d) una considera que por su edad son de carácter cambiante y percibe cierta competencia entre ellos; y e) una no brinda ningún rasgo distintivo de los compañeros de su hija. Si se les compara con las informantes de las escuelas católicas analizadas en el capítulo anterior, puede decirse que en general las madres de la Escuela D tienen menos información sobre las amistades de sus hijos. No obstante, cabe señalar que algunas de ellas procuran estar al pendiente del círculo en el que éstos se desenvuelven. El caso más extremo es el de una entrevistada que tiene contacto permanente con los padres de los compañeros más cercanos a su hija, y que suele convivir con ellos en el mismo espacio en el que se encuentran los adolescentes cuando pasan tiempo juntos.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, cinco madres de familia aceptaron conversar con la investigadora y se les contactó a través de la Dirección de Secundaria. Dos de ellas llegaron a la escuela por recomendación de amigos, una porque su esposo

es profesor en ésta, y dos pidieron informes y después de conocer la escuela decidieron que era una buena opción para sus hijos. Según las informantes, esa decisión estuvo sustentada en varios motivos: a) dos mencionan el nivel académico; b) una el bilingüismo; c) una su conocimiento previo sobre la escuela; d) una la laicidad; y e) dos se refieren al monto de colegiatura pero lo hacen por distintas razones; la primera por la dificultad de mantener a tres hijos y la segunda por la necesidad de que los menores convivan con compañeros de su mismo estrato socioeconómico. Llama la atención que, a diferencia de otros colegios, en éste ninguna se refiere propiamente al modelo educativo o al ideario en el que se funda la Escuela E. De hecho, todas coinciden en que el ambiente escolar es agradable y en que resulta benéfico para los adolescentes, pero en ningún caso se especifica por qué.

Las entrevistadas se esfuerzan por tener una comunicación fluida con sus hijos, y las cinco consideran que tienen éxito en esa empresa puesto que tienen conocimiento de lo que les sucede a diario. Aunque varias insisten en que se trata de una institución con un buen nivel académico y que eso conlleva una buena carga de tarea, ninguna declara que los menores se encuentren sujetos a demasiada presión. Por el contrario, la apreciación generalizada es que el ambiente escolar les proporciona bienestar. Como veremos más tarde, esa información coincide con la que reportan algunos estudiantes pero no se corresponde con las declaraciones de otros. Cuatro de las madres con las que se dialogó son cercanas a los amigos de sus hijos, y una no los conoce con mucha profundidad. Sobre ellos, a) cuatro los describen como tranquilos; y b) dos aducen la similitud en sus gustos pero no especifican cuáles. Si se les compara con las informantes de otros colegios, estas parecen menos presentes entre las amistades de los adolescentes. Ello no significa que no se encuentren pendientes, sino que aparentemente ejercen menos control sobre las relaciones de sus hijos.

1.2. Personal escolar. Orientar el desarrollo y predicar con el ejemplo.

Los docentes y administrativos que forman parte del personal escolar se conciben como autoridades en el espacio educativo, pues su función consiste en orientar a los estudiantes mediante su experiencia académica y su ejemplo moral. De este modo, además de cumplir con sus labores institucionales procuran establecer un orden en el que los alumnos

aprendan a identificar con claridad la distinción entre las conductas *correctas* e *incorrectas* según los parámetros de su ideario. La información al respecto se ha explorado a través de una serie de entrevistas con profesores, cuya selección se priorizó por tres razones: a) el contacto diario con los alumnos a través de las clases; b) la responsabilidad directa sobre su formación; y c) la premisa de que para educar se requiere de conocimientos académicos pero también del desarrollo de hábitos y de valores. En este apartado se exponen algunos atributos generales de los maestros con los que se dialogó en el trabajo de campo.

1.2.1. ¿De dónde vienen los maestros?

La identificación de los años de trayectoria y de los espacios formativos en los que estudiaron los profesores de las escuelas aquí analizadas es valiosa porque permite esbozar sus perfiles, así como el modo en el que se conducen en su espacio laboral.

En la Escuela D, republicana y liberal, se estableció contacto con cuatro docentes encargados de las materias de *biología, español, matemáticas y física*. Aunque no se tiene un registro grabado, también se conversó informalmente con un profesor de *formación cívica y ética*. La experiencia de los informantes en el ámbito de la docencia es evidente, y la mayoría tiene una larga carrera en el colegio. En el momento en el que se realizó el trabajo de campo, el profesor de más reciente ingreso tenía cuatro años trabajando en la institución. Los otros se habían integrado hacía doce, quince, y veintiséis años. Esto parece indicar que disfrutan de sus labores, y que la escuela procura retener a los maestros cuyas habilidades están ampliamente demostradas. Además, los entrevistados expresan que mantienen relaciones de confianza con sus compañeros de trabajo, con quienes suelen intercambiar ideas y consejos.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, se conversó con cinco docentes. Éstos imparten las asignaturas de *historia, literatura, inglés, formación cívica y ética, y tutoría*. Cuando se concedieron las entrevistas los informantes con las trayectorias más amplias en el colegio tenían dieciséis y diecisiete años trabajando ahí, aunque uno de ellos se retiró por un breve periodo para probar suerte en otro espacio laboral. Del resto, dos habían estado en la institución por tres años y una cursaba su primer ciclo escolar. En comparación con la Escuela D, en ésta se observa más heterogeneidad en cuanto al

historial de los profesores en el colegio. Varios de ellos refieren que la incorporación de nuevos elementos a la planta docente es frecuente, y lo consideran un aspecto positivo en tanto que les permite enriquecer su experiencia.

En cuanto a la formación y los antecedentes laborales de los profesores, es posible identificar algunas tendencias generales en ambas escuelas. Todos los entrevistados en el colegio de filosofía republicana y liberal tienen estudios universitarios. Dos de ellos estudiaron en la UNAM, uno en el IPN, y el último no revela su institución de procedencia. Ninguno ha cursado el posgrado, ni menciona explícitamente su interés por hacerlo. Antes de incorporarse en este centro educativo, a) dos de los informantes habían impartido clases en escuelas privadas y laicas; b) uno no había tenido otro empleo; y c) uno trabajaba como titiritero en una compañía de teatro que hacía funciones para niños. Esta información parece indicar que, aunque la especialización y la experiencia docente son sin duda deseables para integrarse en la Escuela D, no constituyen un elemento decisivo en el proceso de reclutamiento.

Los profesores entrevistados en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, tienen un perfil diferente. Todos obtuvieron su título de licenciatura, pero en ésta se combinan espacios formativos públicos y privados. Dicha condición se observa sobre todo en los estudios de posgrado, que como se ha dicho ya no constituyen un aspecto prioritario en el otro colegio. De los cuatro docentes con los que se estableció el diálogo, a) una estudió en la UNAM; b) uno en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco; c) uno en la UAM Iztapalapa, y luego hizo una maestría en educación en el Tecnológico de Monterrey; y d) la última estuvo inscrita en la UVM, tiene una maestría por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y ha hecho diplomados en esa misma institución, en la Asociación Mexicana para la Salud Sexual (AMSSAC), en el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), y en el Centro de Estudios Superiores de San Ángel (CESSA). A partir de la información obtenida mediante las entrevistas, puede decirse que la formación continua tiene un peso más significativo entre el personal escolar de esta escuela que entre el de la descrita anteriormente. Lo mismo ocurre en relación con el historial de empleos de los docentes. De los cinco entrevistados en la Escuela E, a) este es el primer trabajo para dos; b) los otros tres habían dado clases en escuelas laicas del sector privado, y c) entre estos últimos una se desempeñó además como

profesora en una escuela pública. Sólo uno revela que eventualmente hace trabajos de diseño de forma paralela. En otras palabras, todos los informantes están inmersos en el ámbito educativo desde que iniciaron su trayectoria laboral.

1.2.2. Primeros contactos con la escuela.

Para formar parte de los colegios aquí descritos todos los maestros que concedieron entrevistas para esta investigación fueron evaluados. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que algunos de ellos tuvieran un contacto previo con la institución. Así, por ejemplo, los cuatro informantes de la Escuela D, republicana y liberal, la conocían de una u otra forma: a) uno de ellos es ex alumno; b) uno había formado parte de la asociación para padres, pues su hija estaba inscrita ahí; c) uno se enteró de que había oportunidades de trabajo a través de una amiga que labora en el colegio; y d) uno había asistido como ponente para dar una plática en la secundaria, y a raíz de ese evento recibió una invitación por parte de la directora. El conocimiento que los sujetos tenían sobre la escuela antes de integrarse como profesores fue crucial para facilitar su proceso de adaptación. Así lo reconocen tres de los entrevistados; el otro, que asegura también que se adecuó de inmediato, se lo atribuye a la apertura en la comunidad educativa. Las respuestas de los profesores en este sentido apuntan al tipo de relaciones que se construyen en el espacio escolar, y no propiamente a sus condiciones laborales. Además, es interesante que a diferencia de otras escuelas en ésta ninguno se refiere al respeto, a la nobleza o a la solidaridad sino exclusivamente a la apertura.

La información proporcionada por los docentes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, revela que sólo dos tenían contactos previos con el colegio. De los cinco entrevistados, a) una es ex alumna y su madre había trabajado ahí como administrativa; b) una se enteró de que había oportunidades laborales a través de una amiga; y c) tres enviaron su currículum porque estaban buscando trabajo. El hecho de que la mayoría de los informantes no tuviera conocimientos sobre la Escuela E antes de integrarse como parte de su personal docente no parece tener impactos adversos en su proceso de adaptación. Cuatro lo califican como sencillo e inmediato; además, a) tres de ellos lo explican a través de la apertura de sus colegas para brindarles ayuda; y b) una a

partir de su condición de ex alumna. Sólo un sujeto considera que su adecuación al colegio fue complicada, y atribuye esa condición a su inexperiencia:

“Claro. Eh, sí. Sobre todo al principio, eh... no, no es de extrañar que pues bajo la inexperiencia normal de quienes iniciamos en esta ardua carrera de la docencia pues tengamos, eh, desaciertos. Muchos de esos desaciertos tienen que ver con nuestra inexperiencia. Esos baches, obstáculos, nos permiten ir mejorando.”
(Escuela E, Entrevista 1b)

Entre los entrevistados de ambas escuelas, este es el único profesor que explica su proceso de adaptación a la comunidad educativa a partir de sus propios atributos y no del ambiente escolar. Es también el único que reconoce que tuvo algunos conflictos al inicio de su carrera, y que explicita que en el largo plazo le permitieron mejorar su labor como docente. Este punto resulta interesante por dos motivos: a) porque los otros informantes reportan un proceso completamente terso; y b) porque ese proceso parece depender de un ambiente institucional previo, y no de su esfuerzo personal. Sobre esto último hay un tercer tema que vale la pena señalar. Ninguno de los entrevistados se refiere al ideario de la escuela en la que trabajan para explicar su acoplamiento a ella. Esta es una diferencia importante respecto de los colegios católicos analizados en el capítulo anterior.

1.3. Estudiantes. La formación como personas.

No hay duda de que los alumnos constituyen un grupo fundamental en la comunidad educativa. Puesto que su paso por la escuela se entiende como un proceso formativo tanto en el nivel académico como en el moral, los padres y el personal escolar mantienen la expectativa de que al término de ese proceso los jóvenes hayan adquirido un perfil específico, acorde con el ideario de la institución en la que se desarrollan.

Debe reconocerse, sin embargo, que los estudiantes no son sujetos pasivos sino que son capaces de decidir qué valores adoptar y qué reglas seguir. De hecho, y como se ha señalado ya en capítulos anteriores, aquí se sostiene que los alumnos están inmersos en un proceso de socialización de valores en el que también ellos desempeñan un papel activo, mediante la operación de mecanismos en los que incluyen o excluyen a sus compañeros en función de sus valores o de sus actitudes en el espacio escolar. En este apartado se ofrece una descripción sucinta de los estudiantes que participaron en el trabajo de campo en relación con el centro educativo en el que están inscritos.

1.3.1. ¿Por qué una escuela y no otra? Criterios para seleccionar el colegio.

Los estudiantes entrevistados se refieren a un conjunto amplio de razones por las que se encuentran en una escuela en específico y no en otra. Como se ha expuesto ya, esas explicaciones son susceptibles de clasificarse en cuatro categorías:

- a) Las características físicas, en las que se incluyen i) la cercanía geográfica; y ii) las instalaciones del recinto escolar.
- b) Las características institucionales, que se refieren a i) el ambiente escolar; ii) el ideario; y iii) el nivel académico.
- c) Los vínculos personales, en los que aparecen i) la tradición familiar; ii) la presencia de familiares entre el alumnado; iii) los familiares entre el personal escolar; iv) la afiliación familiar a la orden religiosa o asociación civil que administra la escuela; y v) las recomendaciones de amigos.
- d) El interés personal, que puede vincularse con cualquiera de las otras categorías y que es la razón menos referida por los informantes.

En el capítulo 5 de esta tesis se ha señalado que los treinta alumnos con los que se conversó de manera aislada refieren los motivos por los que sus padres tomaron la decisión de inscribirlos en ese colegio, y sólo uno de ellos explicita que su interés personal fue relevante para ese proceso. Se ha dicho también que las razones más citadas para justificar la pertenencia a una escuela tienen que ver con sus características institucionales, aunque los vínculos personales ostentan un peso importante porque muchos de los padres no habrían ido a conocer la escuela si nadie se las hubiera recomendado. Estas tendencias se observan en el discurso de todos los entrevistados. Sin embargo, hay algunos matices que pueden asociarse con cada institución:

- a) En la Escuela D, de modelo republicano y liberal, el motivo más citado por los alumnos para explicar su pertenencia al colegio es la recomendación de amigos, que se menciona tres veces. Luego le siguen: i) el ambiente escolar, referido por dos; y ii) la calidad de las instalaciones, por dos. Además, i) uno menciona la cercanía con el hogar; ii) uno el nivel académico; iii) uno el ideario; iv) uno la presencia de familiares entre el alumnado; y v) uno no sabe los motivos por los que cursa ahí la secundaria.

b) En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, los vínculos personales tienen una importancia incuestionable. La razón más recurrente por la que los estudiantes asisten a ese centro educativo es la presencia de familiares entre el alumnado, referida por ocho de los entrevistados. El nivel académico es mencionado por dos, y la cercanía geográfica por dos. Los sujetos no mencionan ningún otro motivo para justificar su pertenencia a este colegio.

De la información anterior llaman la atención cuando menos tres elementos:

a) Que a diferencia de las escuelas católicas, y especialmente de las afiliadas al Opus Dei, en estas las características institucionales pierden importancia frente a los vínculos personales. Esto es especialmente cierto para el caso de la Escuela E, en la que la abrumadora mayoría de los entrevistados declara que algunos de sus familiares están o estuvieron inscritos en ese mismo centro escolar.

b) Que el nivel académico no parece especialmente importante, pues es mencionado sólo por tres de los diecinueve entrevistados.

c) Que el ideario escolar tampoco parece relevante en estas instituciones, mientras que en las católicas se enarbola como uno de los motivos principales para permanecer en una u otra escuela. Como se discutirá en un apartado posterior de este capítulo, buena parte de las madres entrevistadas en el colegio republicano y liberal aseveran que pertenecen a esa comunidad educativa porque se identifican con el ideario de la escuela. Esta información es contradictoria con la proporcionada por los adolescentes. Así, y a diferencia de los estudiantes de las escuelas católicas analizadas en el capítulo anterior, es posible que estos no estén conscientes de los motivos por los que sus padres decidieron inscribirlos en tales espacios.

1.3.2. Adaptación y tiempo de exposición al modelo educativo

Es probable que las opiniones de los estudiantes en torno a los valores que se exploran en este estudio reflejen el proceso de socialización en el que están inmersos. De aquí se deriva que una estancia prolongada en determinada comunidad educativa significa también una exposición amplia a ese proceso. En ese sentido, es posible entender la adaptación (o la ausencia de ella) al espacio escolar como un correlato del mismo.

En todos los centros educativos en los que se hizo el trabajo de campo se pidió explícitamente a las autoridades escolares que facilitaran la participación de alumnos con distintos historiales en el colegio. Aunque se estableció contacto con informantes que habían estado en esas escuelas por periodos heterogéneos, es posible identificar algunas tendencias generales en cada una.

a) En la Escuela D, republicana y liberal, al momento de la entrevista el sujeto con más tiempo en la institución tenía doce años inscrito. Le siguen i) uno con once años; ii) tres con diez años; y un solo estudiante con iii) nueve, iv) ocho; v) seis; y vi) dos años, respectivamente. Esto parece indicar que la mayor parte de los informantes ha estado en el colegio durante un periodo prolongado, aunque se aprecian variaciones importantes en ese aspecto.

b) Por su parte los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, tienen una trayectoria más larga en ese centro educativo. En el momento de la entrevista, los tres sujetos que habían pasado más tiempo en éste tenían trece años inscritos. Además, i) uno tenía once años ahí; ii) cuatro tenían diez años; y los dos con menos tiempo en la escuela habían estado en ésta por tres y por dos años. En comparación con la Escuela D, en ésta la mayoría de los entrevistados han pasado toda su vida en el mismo colegio.

De los alumnos con los que se conversó, los que se integraron a estas escuelas en la primaria o en la secundaria habían cursado los niveles previos en instituciones laicas y privadas. No hay ninguna excepción a esta condición, aunque en las entrevistas con los padres de familia una madre del colegio republicano y liberal afirma que su hija estuvo inscrita por un par de años en una institución católica. La decisión de cambiarla a la Escuela D se tomó básicamente en virtud del desacuerdo con el ideario de la primera.

Si el tiempo de exposición a un proceso formativo es relevante, entonces es de esperarse que el periodo de estancia en una comunidad educativa específica influya también en la adecuación de los estudiantes a ésta. De los diecinueve entrevistados sólo uno manifiesta que no ha conseguido adaptarse al colegio en el que está inscrito. Del resto, diecisiete consideran que se mimetizaron de forma sencilla e inmediata, y una que su proceso fue paulatino.

En la Escuela D, de ideario republicano y liberal, todos los informantes declaran que se adaptaron rápidamente. Esta condición se justifica a través de distintos motivos: i) la

apertura de los compañeros de clase, mencionada por seis; ii) la apertura de los profesores, por cinco; iii) las libertades de las que gozan los alumnos, por uno; iv) la infraestructura que ofrece la institución, por uno; y v) la costumbre, por uno. Como puede apreciarse, la disposición de los miembros de la comunidad educativa para integrar a nuevos elementos parece crucial para explicar la facilidad y la rapidez con que éstos se adaptan al colegio.

El panorama es muy distinto en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Ocho de los diez entrevistados manifiestan que se adecuaron a ésta de inmediato; empero, i) siete de ellos atribuyen esa condición a la costumbre y ii) sólo uno a la apertura de sus compañeros. De los dos informantes que restan, i) una considera que su proceso de adaptación fue paulatino porque carece de habilidades para socializar y porque el nivel académico representa un reto; ii) el otro admite que no se ha adaptado, y considera que esto se debe a que existe un ambiente cerrado entre los compañeros.

Así, las apreciaciones entre los adolescentes de este centro escolar se centran mucho menos en los vínculos con los otros miembros de la comunidad educativa. La figura de los docentes no aparece en el discurso de ninguno, y las relaciones con los compañeros de aula tampoco parecen especialmente significativas excepto por el caso del sujeto que no se siente integrado. La interacción entre pares se ha observado también a través del grupo de discusión. Este punto se abordará en un apartado posterior.

Es relevante destacar que ninguno de los informantes supedita su proceso de adaptación a la congruencia entre sus principios y los contenidos en el ideario de la escuela a la que asisten, a pesar de su especificidad. Ese elemento parece distintivo de las escuelas de inspiración católica en las que se realizó el trabajo de campo. Al respecto, es probable que los estudiantes de tales instituciones estén más conscientes de ello en tanto que los colegios católicos constituyen una minoría en el espectro de opciones educativas dentro del sector privado. Esta condición se observa sobre todo en las escuelas afiliadas al Opus Dei.

2. Socialización de valores

En la sección anterior se sintetizan algunas de las características primordiales de los miembros de las comunidades educativas que participaron en este estudio. Como se ha referido ya, esas comunidades se piensan como un entramado de interacciones y de relaciones entre padres de familia, personal escolar y estudiantes. Además, aquí se supone que en ellas opera un conjunto de mecanismos a partir de los cuales puede explicarse el proceso de socialización de valores en ese espacio. En este acápite se procura rescatar el modo en el que se presentan en cada una de las escuelas laicas en las que se realizó la investigación.

2.1. Principio de autoridad. El poder de mando y la disposición a la obediencia.

El principio de autoridad es un mecanismo que regula las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, cuya estructura presumiblemente se ordena a partir de una jerarquía más o menos clara dependiendo de cada escuela. Aquí se propone que en el proceso de socialización de valores participan los padres, el personal escolar y los alumnos. Sin embargo, estos últimos están inscritos en la escuela con el objetivo de aprender y los adultos tienen como función guiarlos. La distinción entre educadores y educandos se traduce entonces en el reconocimiento de la autoridad de los primeros, aunque esto no necesariamente significa que las concepciones sobre ellos sean iguales en todas las escuelas.

A continuación se expone la información en torno a la autoridad obtenida en el trabajo de campo. Para organizarla se ha dividido en tres secciones, en las que se retratan: a) la relación entre estudiantes y personal escolar; b) las posibilidades de negociación con la autoridad escolar; y c) la disposición de los alumnos para obedecer.

2.1.1. Estudiantes y personal escolar: el carácter de las relaciones cotidianas

En las dos instituciones que se analizan en este capítulo se observa una jerarquía clara, aunque hay diferencias importantes en la horizontalidad con la que se desarrollan las interacciones entre los estudiantes y el personal escolar.

En la Escuela D, republicana y liberal, se conversó individualmente con nueve adolescentes. Cuando se les pregunta cómo se llevan con los profesores, a) siete

responden que su relación es buena; b) uno la califica como media; c) y dos como mala. Los motivos que ofrecen los alumnos para explicar esa condición son los siguientes. Entre los que reportan una buena relación, a) tres se refieren a la afinidad personal; b) dos a la apertura; c) uno al respeto; y d) uno a la diferenciación entre el espacio laboral y el personal.

“También son muy buena onda. O sea son también muy abiertos y pus son como más tus amigos que profesores. Porque en otras escuelas son como más cerrados y sólo son tus maestros, y aquí son... pues tus amigos, y así.” (Escuela D, Entrevista 4a)

Esta información es congruente con la obtenida a través de la pregunta sobre el proceso de adaptación al colegio, y en la que cinco de los entrevistados mencionan la apertura de los profesores como un elemento determinante para su bienestar. Entre los sujetos que consideran que su vínculo con el personal docente no es del todo bueno, a) dos lo explican por su mala conducta; b) uno por sus constantes desacuerdos en torno a sus calificaciones y a los recursos pedagógicos utilizados en clase; y c) una enfatiza su molestia por el hecho de que los profesores la juzguen como persona. Llama la atención que ninguno de ellos oculta el carácter de su relación con los maestros, y tampoco parecen sentirse avergonzados al respecto.

“Pues por ejemplo acabo de tener como un... o sea no discusión, pero no estaba de acuerdo con que en una presentación que hice con, de equipo, o sea según yo... o sea sí hablé bien de todo, o sea de mi tema, sí di muchos ejemplos y así, y pues mi maestro me puso 8. Está bien, pero o sea a mi compañero le puso 9 y creo que yo... o sea no... o sea creo que él ya no lo hizo mejor que yo. O sea no estoy diciendo que lo hizo peor, pero o sea... [...] Entonces pues, le dije que no estaba de acuerdo con mi calificación y así, y pus... pus no me hizo caso, sí me dijo así como <lo podemos discutir pero, pero tu calificación se queda así>. Y ya no lo discutí con él. [...] O también he tenido así como problemas porque... no sé, como que... no estoy de acuerdo con cosas, con, con, no sé, más o menos con las cosas que nos ponen a veces, y ejercicios y así, cosas así.” (Escuela D, Entrevista 5a)

“Pues más o menos. Me llevo... es que no sé, o sea esa es la parte buena que yo le veo a [Escuela D] pero también como que no me gusta que, eh, no sé, yo creo que me llevo bien con muchos maestros pero también me llevo mal con algunos, porque chance y se entrometen mucho en tu vida personal o te... te juzgan. Me juzgan los maestros por llevarme con cierta gente que para ellos no es buena, o por... por... o sea por... hay un niño que expulsaron y me llevo bien con él, y por llevarme bien con él entonces soy como él ¿no? Entonces son como muchos prejuicios en ese sentido. Sí, sale, en muchos sentidos fuma o así, entonces es malo. Y lo entiendo porque son tus maestros, pero pienso que no se deben entrometer en lo que no... en lo que no es académico. Pero mientras no afecte, mientras a mí no me afecte el fumar afuera de la escuela o en mi casa, lo que sea, académicamente, no se deberían de meter en lo absoluto. Ya ha de haber un problema cuando pues afecte en tus calificaciones o en tu desempeño cómo te llevas con las personas.” (Escuela D, Entrevista 9a)

A diferencia de las escuelas católicas analizadas en el capítulo 5, en esta la mala relación con algunos de los miembros de cuerpo docente no se explica a partir del rendimiento académico. Aunque los informantes están conscientes de que sus actitudes pueden considerarse de alguna forma *inadecuadas*, ambos defienden sus puntos de vista sin importar la autoridad de los profesores. Esto último se opone radicalmente a los casos anteriores, en los que los estudiantes aceptan su culpabilidad en aras de la jerarquía que permea a la comunidad educativa.

El modo en el que los profesores hacen valer su autoridad en el salón de clases se exploró a través del grupo de discusión. En éste se realizó una dinámica en la que dos participantes habrían de actuar como alumnos y otro como maestro:

Participante 6: Maestro lo estoy grabando.
P 4: Y esta es la primera lección del día...
P 6: [Se dirige a P 3] Sigue hablando...
P 3: Bueno...
P 4: Modo... el subjuntivo, sí
P 6: [Se dirige a P 4] ¿Dónde podría ver esto? Es una pregunta.
P 4: Ah, bueno, es que...
P 6: ¿Ves?, ¿ni sabes responder!
P 3: Todavía sonrío...
P 4 No, ¡guárdame ese aparato! Sí, guárdame ese aparato, se quedará aquí quince días en la Dirección.
P 6: ¡Nooooo! Tendría que quitármelo, tendría que venir aquí y quitármelo.
P 4: Es que no es de que... quizá mi filosofía es de que quizá no te sirva para la vida, porque no es como que vayas a un trabajo y te digan <ok, ¿sabes es el presente subjuntivo?>, <nooooo>, <ah, entonces estás despedido>. Más bien te sirve para... quizás para que se te grabe un poco, para ser un poco más culto, para tener... no sé, o sea un nivel de cultura.
P 6: Soy algo loca, tonces yo ya sé todo.
P 1: No puedes poner orden *grillo!*
P 6: Yaaa...
P 4: ¡Cállense!, ¡cállense!

(Escuela D, Grupo de discusión)

Como se aprecia en este fragmento, en la simulación una de las participantes asume el liderazgo y se confronta con el profesor, mientras que la otra únicamente la apoya. Este elemento es similar al que se observa en las escuelas analizadas en el capítulo anterior; no obstante, vale la pena subrayar que la dinámica en la Escuela D se desarrolla de forma particular en otros aspectos. En primer lugar, es el único colegio en el que el acto de rebeldía no consiste en distraerse en clase sino en cuestionar la utilidad de ésta y por lo tanto implica una confrontación directa con el maestro. Además, el supuesto docente intenta controlar el problema mediante la justificación de su importancia y no con el argumento de que él es la autoridad. No se refiere tampoco a la posibilidad de sancionar

a los alumnos a través de sus notas, ni se acude a otros miembros del personal escolar. Es también la única comunidad educativa en la que los estudiantes utilizan el pronombre *tú*, y no *usted*, para hablar con los profesores.

Después del grupo de discusión se les preguntó a los participantes si este tipo de situaciones se presenta con regularidad. Éstos reportaron que su frecuencia depende de la personalidad y del carácter de los profesores. A pesar de esto, la mayoría parece tener un trato cordial con ellos fuera de las aulas. Mientras se trasladan por los pasillos o por el patio, los alumnos saludan y algunos conversan con los docentes. El caso de la directora de la secundaria resulta especialmente interesante. Aunque buena parte de los adolescentes sonrío y hace una seña para saludar cuando pasa frente a su oficina, sus reacciones cambian cuando es ella quien se aproxima. La expresión facial de los alumnos denota preocupación, cuando no miedo, y se les oye manifestar frases como “¿y ahora qué hicimos?” o “*Chin... sí viene para acá*”. Esto es particularmente claro en los momentos en que están fuera de las aulas en horarios de clase y parece indicar que, a diferencia de algunos profesores, la directora se respeta como figura de autoridad. A pesar de esto, al momento de reclutar participantes para el grupo de discusión algunos la cuestionan por no escogerlos. Ninguno usa el pronombre *usted* para dirigirse a ella.

La horizontalidad de las relaciones entre profesores y alumnos se refiere también en las entrevistas a los primeros, que las califican como buenas y uno de ellos como excelente. Desde el punto de vista de los maestros, las razones por las que mantienen un vínculo cordial con los educandos son cinco: a) la disposición a conversar sobre asuntos personales, que es citada por dos; b) la apertura, por uno; c) el interés de los jóvenes en la materia, por uno; d) la afinidad personal por uno; y e) el respeto, por uno. Solamente un profesor declara que tiene un carácter fuerte y que los estudiantes tienden a verlo con recelo por ese motivo; empero, aclara también que una vez que lo conocen la relación se modifica. Ese mismo maestro conjuga varios de los argumentos antes citados:

“Tengo una buena relación. Soy muy enojón, entonces los chavos al principio sí, eeh... les causa como rechazo: <es que hablas muy fuerte>, <es que gritas, contigo no se puede hablar>, y poco a poco se van dando cuenta que... que son formas ¿no?, es mi carácter ¿no? Pero bueno, van a entendiendo cómo hay que... qué es lo que hay que hacer, si se trabaja todo empieza como a fluir de una manera diferente ¿no?, entonces sí es un poco para tener el control del grupo ¿no? Y bueno, relajado... sí tengo una voz fuerte y sí soy gritón, pero finalmente el chico que ya oíste, H., pues al principio fue en 1° de secundaria y él no quería nada conmigo. Poco a poco se fue dando cuenta que teníamos... compartíamos cosas. Además, me gusta llevarme bien y trato de que no sólo sea el espacio y la matemática el que compartamos, no. Con R. ha sido la fotografía; entons luego me trae...

se ve que en casa también les gusta la fotografía porque tío, papá, alguien, luego me tare cámaras raras, con lentes extraños... cosas, un lente de pescado y <mira cómo salen las fotos>, entons ha sido, es difícil el chico, pero bueno hemos encontrado como esos espacios fuera de la parte académica y el constructo matemático, además es muy bueno el chavo, también. O sea tampoco son malos. Les gira la piedra, entonces por lo menos puedes trabajar con ellos. [...] tengo *Facebook* y está abierto, y los chavos... me hacen comentarios, saben que hay que ser muy respetuosos.” (Escuela D, Entrevista 3b)

Desde la perspectiva de los profesores los alumnos atraviesan por una edad especialmente complicada, pero esto no parece representar un obstáculo para su labor. Dos de ellos manifiestan que como parte del personal escolar es su responsabilidad establecer límites, pues éstos son necesarios en todo sistema educativo. No obstante, aclaran que la libertad personal es un valor central en la institución y por lo tanto no se consideran a sí mismos como orientadores.

Las tendencias antes descritas son exclusivas de ese colegio. En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, la información obtenida es muy distinta. Así, por ejemplo, ocho de los estudiantes entrevistados califican su relación con los profesores como buena y sólo dos la consideran media. Los motivos para ello son los siguientes. Entre quienes dicen tener una relación cordial, a) uno se refiere a las buenas notas; b) dos a la buena conducta; c) tres a la afinidad personal; y d) cuatro al respeto. Cabe recordar que este valor es el más referido también en la Escuela C, opus deísta y exclusivamente femenina. Esto implica que la noción sobre la importancia del respeto no depende del tipo de modelo educativo en términos de su laicidad, sino de la filosofía de la institución escolar y de las dinámicas que se generan en la comunidad educativa a partir de ella. Aunque la afinidad personal cobra un peso relevante, a diferencia de la Escuela D en ésta las acciones que se consideran *correctas* parecen permear el discurso de los estudiantes en torno a su relación con los docentes. Así, los atributos personales y los intereses compartidos parecen diluirse frente al cumplimiento de una serie de normas que deben respetarse:

“Súper bien. Bueno es que yo me... no es así que me lleve súper bien con los profesores como tal. Tengo compañeros que sí, como sí, sí empatizan mucho con los profesores, al grado que... en algunos ocasiones los tutean, que ya es tanta la confianza que se tienen entre ellos. Pero yo me he caracterizado, este, desde hace muchos años, por ser un, un estudiante digamos, ummmm... pues bueno. O sea tengo un buen promedio y soy... o sea, me considero una persona educada con los profesores. Entons en parte yo me llevo bien con los profesores por, por relación alumno – maestro. [...] O sea, nunca he tenido problemas con los profesores. Me llevo bien con ellos por... por respeto y en la relación maestro - alumno, pero no tan bien como otros alumnos que, que inclusive podrían considerar a sus profesores sus... sus amigos [...] Teniéndolos obviamente en un nivel más alto, con respeto, pero sí los llegan a considerar a veces ya hasta amigos.” (Escuela E, Entrevista 6a)

El fragmento anterior es ilustrativo porque conjuga varias de las razones que los sujetos identifican como catalizadores de un vínculo cordial con los docentes. Además, en éste el informante menciona repetidamente la importancia del respeto en la comunidad educativa; se refiere a los profesores como superiores en la jerarquía del colegio, y muestra su sorpresa ante los compañeros que se dirigen a ellos con el pronombre *tú*. Ninguno de los informantes considera que los docentes sean una segunda familia, un fenómeno que se aprecia exclusivamente en la Escuela B, del Opus Dei y para varones.

El distanciamiento entre educandos y educadores que aparece en las entrevistas no es evidente en las observaciones realizadas en el trabajo de campo. La estancia en el colegio fue breve; sin embargo, la mayor parte de los alumnos entrevistados parece tener confianza con la maestra que los conduce a la sala en la que se conversó con ellos. Varios hacen señales para saludar al director de la secundaria, y en el descanso se les ve sonreír a los maestros aunque no establece un diálogo extendido.

Este vínculo se exploró también en el grupo de discusión, a través de la misma dinámica que se describió para la Escuela D. En ésta, empero, quienes asumen el papel de estudiantes toman una actitud más parecida a la observada en las instituciones analizadas en el capítulo anterior. Ambas platican en clase; nuevamente, una de ellas toma el liderazgo y reta la autoridad del profesor. Por su parte, éste se dirige a las alumnas con un tono de voz severo pero permanece sentado:

Participante 1: Dejen de platicar por favor, es la última vez que se los digo.

P 2: Todos están...

P 1: La próxima vez van a ir con el profesor B.

P 2: ¡Todos están hablando!

P 3: Bueno, el profesor B. no me dice nada...

[Risas]

P 3: Ya no estamos hablando.

P 1: Si las estoy viendo.

P 2: ¡Pero todos están hablando!

P 1: Eso no es cierto... [se dirige al resto de los participantes] ¿verdad que no?

El resto: No, no.

P 2: Claro que sí.

P 1: ¡Dame tu libreta!

P 2: La perdí.

P 1: ¡Qué irresponsable! Voy a hablar con tus papás.

P 2: ¿Por perder una libreta va a hablar con mis papás?

P 1: No, por interrumpir mi clase.

(Escuela E, Grupo de discusión)

Cuando se les pregunta a los participantes si estas situaciones se presentan con frecuencia todos responden afirmativamente. Sin embargo, una de ellas aclara que depende de la personalidad del profesor. Luego otra revela que así como los estudiantes clasifican a los docentes en función de su carácter, también éstos clasifican a los adolescentes:

P 4: Hay unos que no los toman en serio a los profesores, y pues ahí no estoy muy callada, y hay otros que son muy estrictos y que pus ya quietecita.

[...]

P 2: Aparte como que clasifican: los inteligentes, los promedio que les dan igual, y los que siempre echan relajo.

P 3: Un profesor, así como uno que conozco, siempre anda diciéndole a los demás que son, con otras palabras, que unos son súper inteligentes y que otros no son nada. O sea que a ver cuándo se ponen las pilas o nunca van a pasar.

(Escuela E, Grupo de discusión)

Es plausible que la información anterior no refleje la actitud real de los maestros en las aulas. Empero, ninguno de los estudiantes que participaron en el grupo de discusión expresó su desacuerdo. En ese sentido puede inferirse que su percepción al respecto es compatible con la que aparece en el fragmento antes citado. Con independencia de ello, el ejercicio resulta interesante por varios motivos. En la Escuela E se asume que las distracciones en clase constituyen una falta de respeto hacia el profesor, pero se trata de una práctica común. Para controlar la situación, el participante que actúa como docente procura hacerlo a través del diálogo. Cuando nota que esto no da resultado, de inmediato acude a amenazas sobre tres sanciones que se consideran graves en esa comunidad educativa: a) el contacto con miembros del personal escolar que ostentan un puesto más alto en esa jerarquía; b) los recados en el cuaderno, para enterar a los padres; y c) finalmente la conversación directa con éstos. Así, se da por entendido que la autoridad del maestro es mínima en comparación con la del director de la secundaria, y sobre todo con la de los padres de familia.

El diálogo posterior a esta dinámica también muestra algunos datos relevantes: a) que los estudiantes moderan su comportamiento en virtud de la personalidad de los profesores, un elemento recurrente en todas las escuelas que participaron en este estudio; y b) que los alumnos consideran que el personal docente los clasifica y que su trato hacia ellos depende de esa clasificación. Esto último es especialmente llamativo porque no

aparece en el discurso de ninguno de los maestros. De hecho, todos ellos se refieren a los jóvenes con respeto y algunos incluso con cariño.

Los cinco profesores con los que se dialogó consideran que tienen una buena relación con los alumnos, y lo explican a través de: a) la disposición para conversar sobre asuntos personales, mencionado por tres; b) la comunicación constante y fluida, por dos; c) la vocación, por uno; d) la flexibilidad, por uno; e) la afinidad personal, por uno; y f) el respeto, por uno. Resulta significativo que el valor del respeto permea la mayoría de los discursos entre los alumnos, pero no entre los profesores. Así mismo, la personalización de los vínculos parece más relevante entre los segundos.

Durante las entrevistas, dos de los informantes destacaron que algunos de los jóvenes son renuentes a aceptar la autoridad. Esta información es compatible con los relatos de los estudiantes y con la dinámica del grupo de discusión. No obstante, no parece constituir un problema para los profesores porque éstos consideran que es una reacción natural en el periodo de la adolescencia:

“Pues sí, sobre todo como son de secundaria sí ya un poco de renuencia ¿no? A veces como que <es que por qué>, y como que esa parte de, de la figura de autoridad, a algunos como que les cuesta trabajo seguir ciertas cosas, pero debo admitir que todos, incluso con los que digo <híjole, son pesados estos niños> o tienen un problema de actitud unos; sí, este, también con ellos he dicho: bueno, a ver, qué onda ¿no? Vamos a lidiar de una manera diferente, a ver cómo, a qué acuerdo llegamos, a ver a qué cosa podemos poner acercarnos ambos, mitad y mitad digamos del camino para que se... se este, se arregle. En sí ninguno es grosero pero sí hay algunos que tienen ciertas actitudes que sí tú dices <Dios mío, si no te pegaba>, ¿no? Pero... pero sí en su mayoría, o sea, tratan de, de contenerse. También sabiéndose que algunos son pues bastante más explosivos que otros.”
(Escuela E, Entrevista 2b)

Esta declaración muestra con claridad que el profesor considera *inapropiadas* algunas de las actitudes de los estudiantes, pero las comprende o las justifica con el supuesto de que es una edad complicada. Además, éste se encuentra dispuesto a mediar en las situaciones adversas para llegar a un acuerdo y evitar desenlaces conflictivos. Contrario a lo que pudiera pensarse, y como se discutirá en la siguiente sección, esto no necesariamente significa que existan posibilidades de negociar los límites a la autoridad de los maestros.

2.1.2. Posibilidades de negociación. Pactando los límites con la autoridad

El principio de autoridad no se manifiesta únicamente a través de la relación entre estudiantes y profesores, sino además en la disposición de los segundos para permitir negociaciones que de alguna manera pudieran impactar en la horizontalidad o la verticalidad de esa relación. Según reportan los maestros entrevistados, algunos alumnos tienden a confundir la cercanía o la confianza con la debilidad, y por lo tanto con su capacidad para manipular las circunstancias a su favor.

En la Escuela D, republicana y liberal, sólo uno de los cuatro con los que se conversó individualmente se refirió al este aspecto:

“[...] luego te enteras que hay que construir, que tú eres el adulto, que ellos están en su papel de adolescentes y que tú eres el que debe encontrar otras formas de confrontación. Pero a la hora de poner límites, que finalmente los límites son absolutamente necesarios para cualquier proceso educativo, y que sigue siendo un acto violento y conflictivo, pero necesario, y entonces hay que saberlo poner, hay que saber explicar... pero todo convencer al otro de que el límite es necesario.” (Escuela D, Entrevista 2b)

Aunque el informante insiste en la trascendencia de establecer límites a los educandos, llama la atención que éstos no se imponen a través de sanciones sino de un diálogo en el que la labor persuasiva resulta fundamental. Esto no significa que no se aplique ningún correctivo para las acciones que se consideran *incorrectas*, pero señala la importancia del razonamiento de los alumnos toda vez que se imponen tales límites. De hecho, el sujeto no se refiere a la autoridad que le confiere su papel como profesor sino a la madurez como un elemento fundamental para pensar en alternativas de solución ante cualquier conflicto en las aulas. Esta información es congruente con lo observado en el grupo de discusión, en el que el participante que simula ser profesor intenta convencer a los estudiantes de que los contenidos de la materia son útiles. Cabe señalar que los otros docentes entrevistados no se refirieron en ningún momento a la transgresión de los límites por parte de los alumnos. El tema no parece especialmente importante entre ellos, un punto en el que sin duda se distinguen de las otras comunidades educativas que se analizan en esta investigación.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, la mitad de los profesores con los que se entabló el diálogo revela que los estudiantes cuestionan continuamente los límites con el objetivo de determinar si pueden o no atravesarse. En ambos casos se refiere la importancia de mantenerlos, puesto que ello constituye parte de la formación de los adolescentes. Los informantes coinciden también en que procuran explicar sus motivos

para incentivar el razonamiento de los jóvenes. Empero, debe señalarse que el primero de ellos mantiene una posición más rígida que su colega. En el momento de la entrevista, el tono de voz y las gesticulaciones de este sujeto muestran también una mayor inquietud que los de la segunda, que parece tener una buena relación con la mayoría de los estudiantes:

“Eh, pues eso... como que algunos tienen el problema de la actitud en la renuencia ¿no? Que siempre <¿por qué si lo puedo copiar en mi casa, se lo puedo pedir a alguien, por qué lo tengo que hacer aquí?>, <bueno pues porque es como una, un establecimiento de la clase, vienes a hacer la cosas aquí; si no, te mandaría toda la información a tu mail y lo haces en tu casa ¿no?>” (Escuela E, Entrevista 2b)

“[...] pues finalmente pues están en una etapa que ponerles límites no les agrada tanto ¿no? Entons a veces confunden esta parte de que puedes ser muy flexible frente algunas cosas y en otras pues sí tienes que seguir las normas ¿no? Y esa, pues esa distinción todavía no la... la ubican bien, y entonces si les llamas la atención pues ellos confunden y dicen <ay, pues entonces ya no es tan buena onda la maestra>. Entonces pues por ahí con algunos no me llevo o creo que no hay como ese click con esa parte pero en general pues trato de sí, pues abríles esos canales de comunicación, que haya confianza ¿no?” (Escuela E, Entrevista 4b)

Los fragmentos anteriores muestran la disposición de ambos maestros para hablar con los alumnos toda vez que deben imponer su autoridad. Sin embargo, en el segundo testimonio se aprecia una mayor apertura para mover o flexibilizar los límites hasta que esto sea posible. Debe aclararse que ninguno de los informantes parece considerar que esta situación sea grave; desde su perspectiva se trata de menores de edad inmersos en una etapa particularmente complicada. Esta noción parece confirmarse por el hecho de que el resto de los docentes ni siquiera menciona el intento por transgredir los límites a lo largo de las entrevistas.

2.1.3. Disposición a obedecer. Acatar o no las reglas de la escuela.

Con independencia de la flexibilidad de los miembros del personal docente y del tipo de relaciones que establecen con los alumnos, es posible que algunos de los educandos decidan conscientemente no respetar las reglas del espacio escolar. Es necesario recordar que en esta investigación se parte del supuesto de que ningún miembro de la comunidad educativa es pasivo. Los estudiantes se enarbolan como receptores de una serie de mensajes que sin embargo pueden o no incorporar en su esquema valorativo, así como de indicaciones que no necesariamente siguen o cuando menos no en su totalidad. En las entrevistas con los adolescentes no se hicieron preguntas directas con respecto a

la obediencia, pero es viable hacer algunas inferencias a través de la información que proporcionaron sobre el acontecer cotidiano en sus colegios.

En la Escuela D, republicana y liberal, sólo cuatro de los nueve estudiantes con los que se conversó muestran su disposición a obedecer. Todos ellos califican su relación con los profesores como buena, aunque no es posible definir si ese factor explica la obediencia en las aulas. Entre los otros cinco informantes no se declara abiertamente su negativa a seguir las indicaciones de los maestros, pero suelen realizar actos que van en contra de las reglas.

“Eh... pues más o menos, a veces porque soy un poco *desmadroso* y me cachan con... como el niño que no hace nada, o sea... [...] Es que tuvimos un paseo el miércoles. Y este, traía esta chamarra y tenía que traer la del colegio, entonces se empezaron a enojar y me, me... me empezó a gritar la directora, la otra, la subdirectora, y este, otro maestro de matemáticas que iba conmigo, y me dijeron que me iba a quedar y no sé qué. Pero pues... sí se enojan mucho conmigo.” (Escuela D, Entrevista 6a)

Esta declaración refleja que el sujeto está completamente consciente de que los miembros del personal escolar descalifican sus acciones y de que suelen catalogarlo como un alumno poco trabajador. Además, parece asumir su responsabilidad en ese sentido pero en ningún momento se muestra arrepentido. Cuando habla de este tema se mantiene tranquilo; ríe continuamente, no agacha la mirada ni pierde el contacto visual con la entrevistadora. Tampoco parece tener algún interés en modificar su conducta, o cuando menos no lo revela durante la entrevista. Esas mismas actitudes prevalecen entre varios de sus compañeros, y en ellos se observa además una argumentación elaborada para justificar su comportamiento:

“Informante: [...] Antes sí, pero ahora me gusta vivir cada día como un día, así, prefiero estar con mis amigos que hacer mi tarea, porque te mueres mañana y no hiciste la tarea y repruebas.

Entrevistadora: ¿Tienes muchos problemas por eso?

I: ¿En la escuela? Pues sí, más o menos. O sea académicamente sí un poco, pero no sé, trato de disfrutarlo. O sea de no estar de mal humor, de disfrutar, porque no sé... sí te puedes morir, o se puede morir el otro, porque no sé, o simplemente te puedes morir y ya, o simplemente otro día la persona puede no estar de humor para llevarte como te gustaría con esa persona, entonces hay que aprovechar.” (Escuela D, Entrevista 9a)

Cabe destacar que, a diferencia de los alumnos de las escuelas analizadas en el capítulo 5, en ésta ninguno de los entrevistados se muestra especialmente preocupado por su situación ni parece experimentar culpa. Más aún, ninguno de ellos concede que las autoridades escolares tengan razón o que sean ellos quienes incurren en una falta. Los estudiantes tampoco personalizan las llamadas de atención o los intentos de sus

profesores por orientarlos; es decir, en sus discursos no aparece la idea de que las sanciones a las que se hacen acreedores se deban a sus atributos personales. En esto último se asemejan a los educandos de las otras instituciones.

Los docentes que participaron en este estudio no se refieren a la conducta de los estudiantes como un problema. Esta información parece poco congruente con lo que reportan los alumnos, y posiblemente indica que en la comunidad educativa tales comportamientos se consideran *normales* en virtud de la edad de éstos.

La disposición de obedecer a los profesores se presenta de una forma muy distinta en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. En ésta, ocho de los diez adolescentes entrevistados siguen las indicaciones de los maestros en el recinto escolar aunque ello no implica que se comporten *adecuadamente* todo el tiempo. Como se ha descrito ya, en el grupo de discusión los participantes reportaron que suelen retar la autoridad del docente siempre que éste tenga un carácter considerado blando, flexible, o débil. Sin embargo, la mayor parte de los sujetos con los que se conversó individualmente reconoce sus faltas y según sus propias declaraciones buscan enmendarlas. Hay sólo dos que se niegan a obedecer, con el argumento de que sus intereses se concentran en otras actividades:

“Pues la verdad es que yo, bueno, no hago muchas tareas porque... [...] bueno, es que en las tardes me la paso jugando videojuegos y pues no creo que haga otra cosa más que eso, así que... ummmm, ah, también me gusta practicar Tae Kwon Do.”
(Escuela E, Entrevista 1a)

“Pero es realmente porque como no tengo tanta dedicación a la escuela, porque bueno, para mí no es como lo más importante en la vida.” (Escuela E, Entrevista 9a)

Igual que los informantes de la Escuela D, éstos no parecen sentir culpabilidad ni muestran interés por corregir su comportamiento. No obstante, deben subrayarse dos diferencias notorias respecto de los primeros: a) que las conductas entendidas como *incorrectas* se restringen al rendimiento académico; y b) que no se ofrece ningún otro argumento para sostenerlas, por lo que no constituyen un reto a la autoridad del personal escolar ni una amenaza a los límites que ésta impone.

Los profesores de esta escuela tampoco notan problemas de indisciplina graves, o cuando menos no lo explicitan en las entrevistas. La opinión generalizada entre los entrevistados es que se trata de estudiantes más bien disciplinados, y cuyos enfrentamientos esporádicos con los docentes pueden justificarse por su edad. A pesar

de ello, una de las alumnas con quien se estableció contacto individual asevera que hay algunos conflictos de los que los docentes no tienen conocimiento:

“Pues según yo sí, pero no... o sea no pasaban tantas cosas, o sea como en los pasillos, el pasillo que está allá [señala hacia atrás], o sea vivían siempre empujando a todos, y ahorita pus ya pasan normal. Pero pus no, o sea no es como que hicieran algo porque como no había maestros ahí en el pasillo pus nadie decía nada, pero como ahorita ya hay maestros, ya... ya, o sea ya te regañan si vas empujando.” (Escuela E, Entrevista 10a)

Aunque la entrevistada afirma que los maestros no se dan cuenta de algunos actos de sus compañeros, su propio testimonio muestra que no sólo se encuentran pendientes, sino que además han extendido los espacios en los que vigilan la conducta de los alumnos. En el fragmento se da a entender también que éstos ceden a la autoridad de los docentes y que el problema de los empujones en ese pasillo se ha resuelto a raíz de la supervisión y de los regaños por parte de los profesores.

2.1.4. Observaciones preliminares sobre el principio de autoridad

A partir de las declaraciones de los informantes y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo puede decirse que en las dos escuelas laicas existe una jerarquía en la que los profesores y los padres se colocan por encima de los estudiantes. Empero, deben hacerse algunas precisiones para cada institución:

a) En la Escuela D, republicana y liberal, las relaciones entre el personal escolar y los alumnos son más horizontales que en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Este hecho es visible en aspectos como el uso del pronombre *tú* y no *usted* para dirigirse a los profesores, en la confrontación directa con ellos, y en la reticencia de los estudiantes para abandonar sus puntos de vista. En ese sentido la Escuela E es más parecida a los colegios analizados en el capítulo anterior: los alumnos se refieren a los docentes con el pronombre *usted*, insisten en la noción de respeto ante las figuras de autoridad, y no cuestionan que han incurrido en una falta cuando éstas la señalan.

b) La horizontalidad de las relaciones en la Escuela D, republicana y liberal, se diluye frente a miembros del personal escolar que se consideran más altos en la jerarquía de la comunidad.

c) En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, el respeto a los docentes es fundamental pero aparece sobre todo en el discurso de los alumnos. Esto de ninguna

manera implica que no haya faltas de conducta; empero, los jóvenes se hacen responsables de ellas y aceptan las sanciones correspondientes.

d) Los profesores de ambas escuelas se refieren a los estudiantes como agradables, educados, y mayoritariamente disciplinados. A diferencia de los entrevistados en colegios católicos, ninguno se refiere a atributos como la nobleza, la inocencia o la gratitud.

e) En los dos centros educativos se aprecian acciones para retar la autoridad de los maestros, pero se manifiestan de forma distinta. En la escuela republicana y liberal el acto de rebeldía consiste en cuestionar la utilidad de lo que enseña el profesor, confrontándolo directamente. En la de formación ciudadana y familiar las distracciones en clase se aprecian como una falta de conducta, y la autoridad del docente se pone en entredicho mediante el cuestionamiento de sus métodos para mantener el orden en el salón.

f) Las faltas de disciplina en las aulas se resuelven también de manera diferente. En la Escuela D el participante del grupo de discusión que actúa como maestro procura conversar con las alumnas, y cuando nota que no lo logra recurre simplemente a callarlas. En la Escuela E el supuesto profesor usa varios recursos; primero intenta conversar, luego apela a su autoridad, y finalmente recurre a las figuras del director y de los padres de familia. Esto parece indicar que la jerarquía pesa más en la segunda comunidad educativa que en la primera.

2.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores

El principio de autoridad, expuesto en el apartado anterior, adquiere mayor importancia si se piensa en que forma parte del proceso de socialización de valores en la comunidad educativa. En otras palabras, la jerarquía de sus miembros no opera simplemente para establecer un orden en el espacio escolar sino para impulsar los valores, los hábitos, y el tipo de relaciones que se proponen en el ideario institucional. En esta sección se abordan cuatro dimensiones a partir de las cuales se definen, se explican, y se justifican los esquemas valorativos de la escuela frente a los estudiantes. En ese tenor se parte del supuesto de que el personal escolar es el único grupo de la comunidad educativa que controla este mecanismo.

2.2.1. Impulsando los valores: los profesores y el conocimiento del ideario

Aquí se propone que todas las instituciones educativas tienen un ideario que constituye la base para justificar su modelo, su currículum, y el carácter de sus dinámicas internas. En tanto que ese ideario se considera el origen de la organización escolar, es relevante explorar si los miembros del personal poseen un conocimiento profundo sobre éste y si lo consideran o no importante para definir sus actividades diarias.

En la Escuela D, republicana y liberal, los docentes que concedieron una entrevista para el estudio aseguran que conocen el ideario, pero aclaran que no lo han memorizado. Sus apreciaciones en torno a éste apuntan recurrentemente a valores como la libertad, la autonomía, la tolerancia y el pensamiento crítico, que aparecen en el discurso de los cuatro profesores durante diversos momentos de la conversación.

“[...] que lo fundamental del colegio es sí trabajar con los chavos para que ellos sean libres y autónomos en todos los sentidos. Autónomos en su educación, en su aprendizaje, en su forma de ser, en sus preferencias sexuales... o sea que ellos tengan esa autonomía para tomar decisiones; creo que eso es lo fundamental del ideario de [Escuela D] [...]”
(Escuela D, Entrevista 3b)

Aunque no usan la memoria para enumerar los principios del colegio, todos los informantes conocen la historia de su fundación y tienen una concepción clara sobre los valores que se pretende fomentar entre los alumnos. La totalidad de los entrevistados considera que es importante conocer el ideario de la Escuela D, y enuncian los siguientes motivos para justificarlo: a) dos refieren la relevancia de conocer los objetivos institucionales para contribuir en su logro; b) uno menciona la necesidad de identificar los principios a través de los cuales se ha de guiar a los alumnos; c) uno la generación de una identidad institucional; y d) uno la congruencia con las convicciones personales.

De las respuestas de los sujetos puede inferirse que desde su perspectiva el ideario es un punto de partida para entender los pilares del centro educativo y adecuar su práctica profesional a ellos. Además, llama la atención que uno de los entrevistados cita la importancia de generar una identidad propia entre los miembros de la comunidad educativa, y que según explica deriva en solidaridad e integración. A pesar de la trascendencia que le confiere, el informante no define con claridad en qué consisten esos rasgos identitarios:

“La identidad es algo curioso porque no es algo que yo perciba que se trabaja mucho, pero es algo con lo que salimos siendo alumnos. O sea sí hay una, sí hay una... personalidad digamos, pues bastante curiosa [...] Al exterior de, al exterior del colegio como que algo tenemos que... que nos identificamos; como que no sé si sea la forma de ser, el carácter, o incluso hasta la apariencia física, que algo tenemos que se forja de alguna forma y finalmente como que también se forma esta idea de... como que te dan ganas de volver al colegio. O sea también de repente lo hemos pensado mis amigos y yo. Pero algo, algo nos deja este colegio que... que dan ganas de volver a hacer algo; o sea tanto a los... en eventos como hasta incluso a trabajar. Algo tiene la identidad, no sé a qué se deba pero creo que sí es muy sólida.” (Escuela D, Entrevista 1b)

Como puede apreciarse, se trata de un profesor que es también ex alumno de la Escuela D. A través de sus declaraciones es visible que el conocimiento del ideario atraviesa también por los estudiantes, aunque por lo menos en este caso no se enuncian con claridad.

Entre los maestros de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, todos los entrevistados expresan que conocen el ideario e insisten en su importancia. Así, a) cuatro refieren que es relevante conocer los objetivos institucionales para coadyuvar en su realización; b) dos que el ideario permite identificar los principios a través de los cuales deben guiar a los jóvenes; c) uno que en éste se exponen las expectativas sobre los profesores; y d) uno que permite crear una identidad. Estos argumentos parecen concentrarse en el orden institucional, pero también en la labor que se espera de los docentes en relación con los educandos.

“Sí es muy importante, tanto el ideario, la misión y la visión de la escuela, porque eso te permite también como profesor, como docente, tener una identidad. Es cierto que los que trabajamos aquí, bueno pues lo hacemos con gusto todos los años, eh, no... nosotros, eh, tenemos una misión. Dentro de ella debemos sentirnos como que encajamos en la misión, si como docentes visualizamos o no vamos, o no concordamos con esa misión, con esa visión ni con ese ideario, pues ya estamos en problemas los profesores porque, eh, entonces estaríamos jalando para otro lado, estaríamos yendo contra la corriente. En la medida en que nos veamos dentro de ese grupo de visión, dentro de ese ideario, pues vamos ir jalando parejo. Finalmente esto es como un auto. Vamos todos, todos somos parte del engranaje, y si todos estamos trabajando bien, pues el auto camina, por poner esa metáfora.” (Escuela E, Entrevista 1b)

La declaración conjuga varios de los elementos antes referidos, e ilustra a grandes rasgos las opiniones de los profesores entrevistados. Este mismo informante revela que la identidad es crucial en la comunidad educativa, y que por esa razón se les insiste repetidamente a los docentes en que deben tomarla en cuenta en su labor cotidiana. A diferencia del colegio anterior, en éste los miembros del personal que ostentan una posición más alta en la jerarquía suelen concientizar a los otros sobre la importancia de conocer, comprender, y llevar a la práctica los valores institucionales.

La información anterior hace visible que todos los docentes entrevistados le otorgan un peso significativo al ideario escolar. Ninguno de ellos duda de su trascendencia, y ofrecen varios argumentos para sustentar su posición. Empero, los informantes no citan los principios específicos contenidos en éste sino que ofrecen aproximaciones a ellos.

2.2.2. El ideario y su fuente de legitimación: los profesores como entes activos

En esta tesis se asume que quienes conforman la comunidad educativa son entes activos. Esto significa que el personal escolar, informado en mayor o menor medida sobre el ideario de la institución de la que forma parte, puede o no estar de acuerdo con sus cláusulas y con las fuentes a través de las cuales se legitiman.

En la Escuela D, republicana y liberal, los profesores entrevistados manifiestan que están totalmente de acuerdo con los valores que se incluyen en el ideario. De ellos, a) uno no da ninguna explicación; b) uno está conforme con el tipo de desarrollo personal que fomenta; c) uno apunta la necesidad de impulsar el pensamiento crítico; y d) dos la de formar personas libres y autónomas. Tres de ellos consideran que la educación es un instrumento para promover habilidades profesionales, pero también actitudes orientadas al beneficio personal y a la responsabilidad social¹⁰². Estos valores parecen justificarse en sí mismos, pues los sujetos no se refieren a entidades trascendentes pero tampoco a la Constitución, los derechos humanos, la democracia, u otra fuente de legitimación. No hay tampoco ningún informante que se refiera a la espiritualidad como un aspecto relevante en la formación de los adolescentes.

Resulta interesante que en este colegio no hay indicios de desacuerdos con los principios que se plasman en el ideario ni con las prácticas que derivan de éstos. En tanto que el pensamiento crítico constituye uno de los valores centrales de la Escuela D, aquí se asume que no existen puntos de discordancia entre los esquemas valorativos de los docentes y los del colegio.

Este patrón se observa también entre la mayor parte de los profesores con los que se dialogó en la Escuela E. Todos expresan su acuerdo total con el ideario. Para justificarlo; a) dos no ofrecen ninguna explicación; b) uno refiere la importancia de impulsar la reflexión entre los alumnos; c) uno la responsabilidad; y d) uno la necesidad de formar personas

¹⁰² Este punto se explicará con mayor detalle en el apartado 2.3.2. de este capítulo.

humanas y con valores. Este último argumento es llamativo porque es el único testimonio en el que se usa la expresión *personas humanas* fuera del contexto de las escuelas de inspiración católica. Por otro lado, en este centro educativo los maestros valoran la inculcación de hábitos como la responsabilidad y la reflexión pero son menos enfáticos en la autonomía de los menores.

Aunque todos los informantes coinciden completamente con los valores que impulsa la institución, hay una que manifiesta su desacuerdo con algunas dinámicas al interior de la comunidad educativa:

“[...] que participan mucho, cosa de que yo en lo personal no estoy como tan a favor de las competencias, pero bueno eso es algo que pues la escuela tiene como esa línea ¿no? Que este... que participen en competencias, ya sea deportivas o de algún otro tipo, y eso creo que hace a los chicos justamente ser más competitivos y querer como ganar siempre ¿no?”
(Escuela E, Entrevista 5b)

Desde su punto de vista, el ideario escolar es pertinente para el desarrollo de los alumnos pero los estímulos al desempeño generan una actitud atomizada y competitiva, que dificulta el aprendizaje colaborativo y por lo tanto el establecimiento de lazos solidarios. La entrevistada no comparte ese tipo de visión, pero reconoce que es parte de la filosofía del colegio y no le provoca mayor conflicto en su quehacer diario.

Contrario a lo que pudiera pensarse, los miembros del personal docente de las escuelas laicas no parecen cuestionar el ideario institucional en mayor medida que sus colegas de escuelas católicas. En todos los centros educativos en los que se realizó el trabajo de campo los desacuerdos son mínimos, y sólo en un par de casos conllevan algunos conflictos iniciales para adaptarse al espacio escolar.¹⁰³

2.2.3. Valores institucionales durante las clases curriculares

El entramado valorativo que da sustento a las dinámicas escolares, y que se espera que los estudiantes adopten de una u otra forma, está definido exclusivamente por el personal escolar. Pero para transmitir los principios, hábitos o prácticas que se consideran *correctos* es insuficiente enunciarlos. En esta tesis se propone que la adopción de los valores promovidos por una escuela en particular es un proceso consciente, en el que los alumnos han de comprender su significado práctico. Así, el personal escolar es responsable de

¹⁰³ Resulta interesante que esos dos casos se presentan en las Escuelas B y C, ambas afiliadas al Opus Dei.

explicarlos a partir de ejemplos comprensibles para los menores y de justificar su pertinencia a través de una o más fuentes de legitimación. Para explorar tales prácticas en la cotidianidad de la escuela, en las pláticas con los docentes se les pidió que expusieran cómo propician los valores entre los educandos.

En la Escuela D, de modelo republicano y liberal, se aprecia una inquietud por formar jóvenes críticos e independientes. Ninguno de los entrevistados se refiere abiertamente a los valores, y no aparece tampoco la palabra *moral*. La noción de que los jóvenes necesitan una estructura valorativa sólida, presente en las tres escuelas analizadas en el capítulo anterior, no se observa en el discurso de estos profesores. De hecho, algunos de ellos argumentan exactamente lo opuesto:

“De disciplina y valores, pues me cuesta trabajo siempre esa opinión porque me niego a pensar como un viejito que dice <no, ya no hay valores> [Risas] [...] O sea la dinámica de la vida en general ha cambiado mucho, pero creo que cuando hay problemas, cuando hay conflictos, que con respecto a la disciplina yo creo que es porque a veces no confiamos tanto en los chavos. O sea no les dotamos de la confianza suficiente para que los, se hagan responsables, y entiendan pues que las cosas que hacen repercuten, primero antes que todo en ellos ¿no? O sea a partir de eso yo creo que parte mucho cómo se esté entendiendo la disciplina. O sea como por ejemplo para mí es irresponsable hacer que un chico nada más obedezca, por ejemplo, o sea que este así por ejemplo con reglas súper severas ¿no? Si en algún momento, sobre todo en términos formativos hay qué hacer ¿no? Pero creo que mucho va por ahí. O sea en la medida que nosotros dotemos a los chicos de ideas, de fundamentos de lo que es la libertad bien entendida, o sea la libertad de autonomía, se pueden solucionar muchos, muchos conflictos.” (Escuela D, Entrevista 2b)

Este fragmento resulta ilustrativo porque refleja el interés por dotar a los educandos de *ideas* y *fundamentos*, y no de valores incuestionables o inamovibles. Ese elemento aparece también implícitamente en las entrevistas con los otros profesores, cuando narran su forma de dar clase. Todos coinciden en que fomentan la participación de los estudiantes y en que tratan de incentivarlos con dinámicas que varían en cada sesión, y en que los mejores alumnos son quienes cuestionan. Volveremos a este punto más tarde; por ahora basta con decir que para los docentes los valores de la autonomía, la libertad, y el respeto a los otros parecen fundamentales.

Tales valores habrían de retomarse en todas las clases, pero especialmente en la de *formación cívica y ética*. Cabe recordar que esa asignatura es de especial interés para este estudio, puesto que está diseñada precisamente para guiar las actitudes de los adolescentes en su entorno social. Cuando se les pregunta qué aprenden en la materia, las respuestas son variadas pero apuntan más o menos en la misma dirección:

“Eh, no sé... hace poco hicimos este, conferencias de muchas cosas, como violencia y equidad de género y así. No sé, como que nos invitaban a explicar todos los conceptos que hay en la vida, y lo que va a pasar y lo que sigue pasando ¿no? por qué pasa, y así ¿no? Cosas que... que pasan” (Escuela D, Entrevista 1a)

“O sea, vemos cómo reflexionar sobre los problemas que hay en el mundo, cómo, ummm... cómo comportarse, qué está mal, qué está bien... este, ver lo que es la discriminación, el *bullying*. Es todo eso ¿no? Como para actuar mejor.” (Escuela D, Entrevista 3a)

“Eh... pues los dos años me ha tocado con el mismo maestro y me parece pues... creo que está muy bien la información, o sea, que es adecuada para nuestro, nuestro... los años que tenemos pues de edad, y este, y pues sí. O sea, yo creo que, por ejemplo ahorita estoy viendo lo del narco y creo que es muy importante porque, o sea vivimos en un país en donde estamos muy, muy... tenemos mucha accesibilidad a eso. Y pues creo que en esa clase, o sea, te enseñan como... no lo que está bien y lo que está mal, porque pues sí es ética, ¿tú tienes como que decir ¿no? porque... pero sí como que te dan... como que te dan la visión de cómo es en realidad ¿no?” (Escuela D, Entrevista 7a)

Las declaraciones anteriores son compatibles con lo que expresan los otros informantes. De ellas cabe señalar cuando menos tres cosas: a) que los contenidos que se abordan en la materia son variados, e incluyen temáticas sociales, políticas, sanitarias y ambientales, entre otras; b) que se procura que los estudiantes vinculen tales discusiones con problemas cotidianos, y que por lo tanto les atañen; y c) que el objetivo central de la asignatura consiste en hacerlos reflexionar sobre la distinción entre *lo correcto* y *lo incorrecto*. Empero, y a diferencia de los centros educativos católicos antes analizados, en este colegio existen posiciones contrarias respecto de la forma de hacerlo. En el segundo extracto de entrevista el sujeto sugiere que los profesores guían la reflexión para determinar qué se considera *bueno* o *malo*. En el tercero, sin embargo, se apunta que los docentes invitan a la reflexión y que cada estudiante es responsable de hacer esa distinción según sus propias convicciones. Estos entrevistados son los únicos que discuten el punto; el resto se concentra en los contenidos de la materia.

Sea como fuere, lo cierto es que la totalidad de los educandos con quienes se conversó de manera individual menciona la reflexión como un proceso central en la clase de *formación cívica y ética*. Esto parece mostrar que la socialización de valores en la Escuela D atraviesa por una decisión consciente de los alumnos, y que para ello los problemas que pudieran parecer abstractos o ajenos se aterrizan al plano de su vida diaria. La orientación de los profesores resulta crucial en ambos mecanismos.

Entre los profesores de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, el asunto parece interpretarse de otra manera. Los cuatro mencionan en varias ocasiones la

importancia de orientar a los jóvenes a través de los valores, y en dos casos ésta se vincula con las consecuencias que sus actos podrían tener en el plano social.

“Pero pues seguimos en este, en estas, en esta labor porque... principalmente porque pues queremos que nuestros jóvenes requieran de una, eh, no solamente de una cuestión académica sino también, te digo, se retomen una cuestión de valores, una cuestión de aportar algo pas... positivo no solamente a su entorno escolar, familiar, sino también yo creo que lo requiere nuestro país en este momento. Y que ellos se den cuenta ¿no? Lo que cuestionan, pues que ellos no nada más cuestionen sino que también aporten algo, para ese cambio.” (Escuela E, Entrevista 3b)

Aunque esta preocupación parece generalizada, sólo dos de los sujetos hacen explícita la forma en la que intentan inculcar valores entre los estudiantes. Uno de ellos afirma que durante su clase suele desviarse del tema para discutir sobre su aplicación en la vida diaria. La otra motiva discusiones en torno al tema en todas las sesiones, puesto que imparte la asignatura de *formación cívica y ética*.

“Mira yo platico mucho, te diré que platico mucho. Yo me acuerdo todavía de mis tiempos de estudiante, recuerdo cómo siempre a determinados profesores en donde, eh, te están, umm pues, eh... dan eh, ¿cómo se llama?, ejemplos de vida. Los ejemplos de vida son muy importantes, cosa que yo también trato de transmitirles a mis alumnos en... a través de lecturas, a través de situaciones que se están viviendo en la actualidad, de que ellos opinen, reflexionen, que ellos qué harían en ese tipo de situaciones y que pues es parte de la vida, no solamente el cumplir con normas sino el de, eh, ahora tenemos muy en boga lo que son los derechos humanos. Tenemos lo de la... valores, que no nada más están en documentos sino que ellos deben de, eh, pues apropiarse de ellos y llevarlos a la práctica.” (Escuela E, Entrevista 3b)

A través de este fragmento puede apreciarse el interés de la maestra por propiciar la reflexión de los alumnos. Igual que en el colegio antes analizado, en éste el debate colectivo y la conciencia de los jóvenes resultan fundamentales en el proceso de socialización de valores. Además, también aquí se procura que los principios que impulsa la institución no se mencionen en abstracto sino que se traduzcan en situaciones habituales para los educandos. Empero, una diferencia sustantiva respecto de la escuela de modelo republicano y liberal es que en ésta se apela a los derechos humanos para legitimar las enseñanzas que se pretende transmitir a los adolescentes. Por su parte, éstos parecen conscientes de la importancia de asignaturas como *formación cívica y ética* y reconocen que la cavilación desempeña un papel fundamental. No obstante, ninguno cuestiona la validez de lo que se considera *correcto* e *incorrecto*: “Ummm... pues a veces en *formación cívica y ética*, cuando vemos los valores y cosas así, nos ponen así como, entramos en droga, así como... este, por qué es malo y cosas así. Y pues a algunos supongo que sí les causa efecto.” (Escuela E, Entrevista 5a)

Aquí no se pretende afirmar que los profesores de la Escuela E impartan los contenidos de sus materias y del ideario unilateralmente, ni que los estudiantes no participen en la definición de los mismos. Empero, debe reconocerse que la alusión a *lo bueno* y *lo malo* es más recurrente entre los informantes de este colegio que entre los del anterior. Vale la pena aclarar que eso no significa que los educandos se mantengan pasivos en las aulas; de hecho, todos declaran que las discusiones grupales son una herramienta de enseñanza que se usa con frecuencia en esta comunidad educativa. Ese punto se explora en el siguiente apartado.

2.2.4. Estructura de las clases

En los acápites anteriores se ha dado cuenta del conocimiento de los profesores sobre el ideario de la escuela, su acuerdo o desacuerdo con éste, y el modo en el que procuran explicar sus principios a los estudiantes. A continuación se esboza la estructura de las clases en ambos centros educativos, según la información proporcionada tanto por los docentes como por los alumnos. En este estudio se propone que la forma en la que se organiza la dinámica de enseñanza – aprendizaje influye en el proceso de apropiación de valores por parte de los educandos, y que ésta resulta más eficiente cuando se procura su participación activa; de ahí la importancia que se le otorga a este elemento. Debe señalarse que las sesiones de clase suelen cambiar dependiendo de los temas a discutir, del tiempo disponible, y de la disciplina de los educandos. Sin embargo, es posible identificar algunas generalidades en lo concerniente a este rubro.

Los cuatro profesores entrevistados en la Escuela D, republicana y liberal, procuran despertar el interés de los adolescentes mediante la variación de las actividades a realizar. Además, todos intentan generar vínculos de confianza para que ninguno se abstenga de participar: “Pero sí es... o sea como que el chavo se siente en confianza de... pues de participar en clase, de preguntar, y pues todo eso va abonando a la personalidad crítica, que mucho se construye aquí.” (Escuela D, Entrevista 1b)

Los informantes revelan que sus clases suelen incluir una parte expositiva y una práctica, cuyo propósito es reforzar los conocimientos adquiridos y despejar dudas. Con independencia de la fase en la que se encuentre la sesión, los alumnos son libres de hacer

preguntas y de dar su opinión en todo momento. Como se ha señalado ya los entrevistados son enfáticos en este punto, que además es recurrente en su discurso.

Esta investigación se enfoca en la socialización de valores morales. Por ese motivo, en los diálogos personales con los estudiantes se incluyeron preguntas sobre la estructura de la clase de *formación cívica y ética*. Aquí se estipula que los principios que impulsa la institución educativa se aprenden en todas las materias y actividades escolares; no obstante, esta es particularmente significativa porque su propósito consiste en formar valores. Puesto que se trata de colegios laicos, en ninguno de ellos se imparten asignaturas afines o complementarias.¹⁰⁴

En la Escuela D ocho de los nueve entrevistados sostienen que las clases de *formación cívica y ética* incluyen siempre una explicación por parte del profesor, y seis de ellos identifican otras herramientas pedagógicas. Así, a) los seis se refieren a las discusiones grupales; b) uno a la ejemplificación de temas; c) uno a los ejercicios en clase; d) uno a la reflexión personal; e) uno a las exposiciones; y f) uno a la asistencia a conferencias. Esta información es coherente con la que proporcionan los profesores, pues prácticamente todos los alumnos entrevistados reconocen el uso de técnicas pedagógicas heterogéneas. Entre ellas, las que tienen un mayor peso desde la perspectiva de los estudiantes son la explicación del maestro y las discusiones grupales. Esto parece indicar que, en congruencia con el ideario del colegio, se privilegian el intercambio de ideas y el aprendizaje colectivo.

“Pues es... es, es muy divertida con ciertos profesores, porque con el profesor que me tocó este año, nada más es escribir, escribir, lo que es *formación cívica y ética*, y ya. Pero con mi otro profesor de toda la secundaria era platicar cómo era, como ejemplos de las relaciones sexuales, de la discriminación y así... no pus lo platicaba y hacíamos juegos y así... bueno, ejercicios.” (Escuela E, Entrevista 2a)

El fragmento anterior muestra, sin embargo, que el uso de herramientas heterogéneas para el aprendizaje no es una constante sino que depende de cada docente. La libertad de cátedra puede traducirse en una falta de unidad en ese sentido. No obstante, y como se ha dicho ya, seis de los alumnos entrevistados identifican más de un recurso de enseñanza en sus clases de *formación cívica y ética*.

¹⁰⁴ En los centros educativos católicos que se describen en el capítulo anterior el programa curricular incluye materias como *religión* o *moral*. No existe ningún equivalente en las Escuelas D y E, y tampoco hay asignaturas afines con contenido laico.

Los jóvenes declaran que disfrutaban de la clase, y el interés por la misma es observable durante las entrevistas en los momentos en que justifican la importancia de discutir temas que les competen como individuos, pero también como parte de la sociedad. En esta escuela todos consideran que los contenidos de la materia son útiles para la vida diaria y para pensar en problemas políticos y sociales. No hay ninguno que confunda la ética con la moral religiosa; de hecho, sólo cuatro de los informantes creen en la existencia de entidades trascendentes.

Con independencia de sus creencias, es evidente que la visión que los estudiantes ostentan sobre este punto es completamente laica. No se refieren a la religión ni a sus representantes para exponer sus posiciones, y tampoco para justificar la relevancia de materias como *formación cívica*. Esto significa que la totalidad de los entrevistados posee un esquema valorativo secular. Lo anterior resulta predecible en tanto que el modelo de la Escuela D no sólo es laico sino que promueve la autonomía y el pensamiento libre. Sin embargo, debe considerarse que los adolescentes de este centro educativo comparten algunas de las posiciones morales de coetáneos que asisten a colegios católicos. Así pues, la diferencia primordial entre ellos no reside en sus opiniones sino en los argumentos que usan para legitimarlas.

Esto mismo ocurre entre los alumnos de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, en la que todos los entrevistados separan sus creencias religiosas de la moral. El caso es interesante porque, a diferencia del colegio antes referido, aquí ocho de los diez estudiantes con los que se conversó se definen a sí mismos como católicos y coinciden con buena parte de las posiciones de quienes asisten a escuelas de esa adscripción.

Cuando se les pregunta sobre la clase de *formación cívica y ética*, siete refieren que la materia les parece interesante y que en ella se abordan temas de diversa índole. La mayor parte de ellos menciona asuntos más bien de carácter personal, entre los que se encuentran las adicciones, las relaciones sexuales, y la pertinencia de hacer planes para el mediano y el largo plazo. Sólo tres citan problemas sociales, que se concentran en el *bullying*, la discriminación y la corrupción. Los alumnos declaran también que en esta asignatura aprenden sobre los derechos y obligaciones contenidos en los artículos constitucionales. Cuando se les pide que describan cómo es la clase de *formación*, los adolescentes de la Escuela E identifican varias herramientas de aprendizaje: a) todos

mencionan la explicación por parte del docente; b) seis las discusiones grupales; c) dos la asistencia a conferencias; y d) uno la lectura de artículos.

“Eh, la Miss este, nos empieza a comentar qué sabemos del tema y nosotros conforme le vamos comentando y preguntando ella ya va extendiendo su clase y así nos, eh, normalmente así nos da la clase, con preguntas y todo, pero sí tenemos una participación bastante grande en su clase, y así se forman las clases, de *formación*.”
(Escuela E, Entrevista 8a)

“Pues todos como damos nuestro punto de vista y o sea, aunque sea como, este... o sea diferente al del otro, pero pus queremos abrazar a las razones y así, por las que piensas eso.” (Escuela E, Entrevista 10a)

De la información anterior destaca que, aunque los estudiantes reconocen el uso de otros instrumentos para aprender, los que adquieren mayor peso para esta asignatura son las explicaciones de los profesores y las discusiones en las que participan todos los miembros del grupo. A través de los testimonios anteriores se hace constar que las opiniones de los alumnos se consideran valiosas, y que en este tipo de ejercicios se les pide además que expongan los motivos en los que se sustentan. Estos datos son compatibles con el testimonio de la profesora de *formación cívica y ética* con la que se conversó en el trabajo de campo. La informante manifiesta que para despertar el interés de los jóvenes procura utilizar varios recursos, tales como las lecturas, los videos, las reflexiones individuales, y los debates en clase. Desde su perspectiva, los adolescentes comprenden la trascendencia de la materia:

“Y te diré que... te digo, hacer muchas lecturas, hacemos mini cuentos también. Lo trabajamos en clase, y pues hay interés por parte de los jóvenes en estar, eh, actualizados en el sentido de qué está pasando con los derechos humanos, qué está pasando con nuestras autoridades; nos exigen tanto respetar las leyes, los valores, los derechos humanos, pero hay una contradicción ¿no? Esa contradicción también puede generar en nuestros jóvenes el que yo no los cumpla porque, porque tú me estás dando ese ejemplo ¿no?” (Escuela E, Entrevista 3b)

Como se muestra en el fragmento, además de los recursos antes mencionados esta docente procura erigirse como un *buen ejemplo* para sus alumnos bajo el entendido de que la congruencia constituye un punto fundamental para el aprendizaje. Tal elemento resulta interesante porque está presente en el discurso de varios de los maestros entrevistados en las tres escuelas católicas que se describen en el capítulo 5 de esta tesis. La constitución de los docentes como *ejemplo* para los jóvenes no aparece en las entrevistas con los maestros de la Escuela D, de modelo republicano y liberal.

Si se triangula la información obtenida mediante las conversaciones con los miembros del personal escolar y con los estudiantes, puede decirse que estos últimos consideran que *formación cívica y ética* es una materia interesante porque les permite reflexionar sobre problemas o situaciones reales. Igual que en el colegio antes descrito, en éste los alumnos son capaces de anclar los contenidos vistos en clase con su realidad más próxima. Sin embargo, en este caso se aprecia un énfasis en las consecuencias que los actos individuales pueden tener sobre la propia persona y no sobre el entorno. Esto no significa que los alumnos de la Escuela E no desarrollen su conciencia social; empero, sólo unos cuantos se refieren explícitamente a ese plano durante las entrevistas individuales.

2.2.5. Observaciones preliminares sobre la adecuación y fundamentación discursiva de los valores

Tomando como punto de partida la información que se obtuvo en el trabajo de campo es posible hacer las siguientes conjeturas:

- a) Todos los profesores entrevistados conocen el ideario de la escuela en la que se desempeñan laboralmente, y lo consideran significativo porque les permite ponerse en sintonía con la institución y guiar a los alumnos conforme a sus preceptos. No hay ningún informante que cite de memoria los valores, la misión o la visión contenidos en ese ideario.
- b) Cuando se les pregunta por el ideario escolar, los maestros de la Escuela D, republicana y liberal, se refieren recurrentemente a la autonomía, la independencia y el pensamiento crítico. Estos elementos aparecen en varias partes de las entrevistas, incluso cuando los temas a discutir no se relacionan con los valores institucionales. Entre los maestros de la Escuela E el énfasis está en la reflexión, el respeto, y la formación de personas con valores.
- c) Todos los docentes con los que se estableció contacto manifiestan que están totalmente de acuerdo con el ideario del centro educativo en el que laboran.
- d) Los ocho maestros entrevistados intentan inculcar los valores de la escuela con independencia de la materia que imparten. En el colegio republicano y liberal se mencionan sobre todo la autonomía y el pensamiento crítico; en el de formación ciudadana y familiar aparece continuamente el respeto.

e) La totalidad de los docentes que concedieron una entrevista para este estudio dice esforzarse por despertar el interés de los educandos en su materia, y por ofrecer explicaciones sencillas para aterrizar problemas abstractos a su realidad cotidiana. Específicamente sobre *formación cívica y ética*, los alumnos de ambas escuelas reportan que la estructura de las clases descansa en la explicación de los profesores y en las discusiones grupales, aunque reconocen el uso de otras herramientas. Esto parece indicar que en los dos espacios escolares se fomenta el aprendizaje colaborativo.

f) Entre los diecinueve adolescentes con los que se dialogó de manera individual no hay ninguno que subordine la ética o la moral a los principios que emanan de su religión. Este punto puede parecer obvio porque las escuelas a las que asisten se fundan en un modelo laico. Sin embargo, debe considerarse que en la Escuela D cuatro de los nueve entrevistados se definen como católicos y en la Escuela E ocho de los diez se adscriben a esa doctrina. Además, algunos de ellos comparten varias de las posiciones morales de los alumnos que asisten a escuelas religiosas. La diferencia entre ambos radica en los argumentos y las fuentes de legitimación para justificar sus opiniones.

2.3. Dimensionamiento práctico del discurso. Actuar conforme a los valores.

En esta investigación se propone que el trabajo del personal escolar no consiste únicamente en transmitir conocimientos académicos, y tampoco en definir, justificar y explicar los valores que impulsa la escuela en la que laboran. Adicionalmente, los miembros de este grupo se ocupan de diseñar actividades extracurriculares a través de las cuales se pretende llevar a la práctica esos mismos valores. Mediante estas dinámicas los jóvenes experimentan situaciones que presumiblemente influyen en su esquema valorativo, en tanto que los involucran de manera personal y facilitan la aprehensión de conceptos que de otro modo permanecerían en un plano abstracto. Algunas de estas actividades ocurren en el espacio escolar y otras fuera de él; empero, todas ellas se conciben como complementarias al programa curricular y se consideran igual de importantes.

Las actividades extracurriculares pueden tener varios propósitos. Entre ellos se encuentran: a) impulsar la formación integral de los educandos; b) fomentar la reflexión individual y colectiva; c) generar un sentido de pertenencia y de compañerismo; y d)

acercarse a sujetos que se desenvuelven en espacios sociales distintos. Respecto de esto último, debe destacarse que las prácticas destinadas a generar contacto entre los estudiantes y personas de otros entornos cumplen con tres condiciones. En primer lugar, implican una distinción propia respecto de *los otros*. En segundo, suelen incluir acciones pensadas para mejorar sus condiciones de vida en congruencia con los valores que promueve la escuela. Por último, este tipo de actividades tienen el fin de enseñar a los estudiantes a convivir tanto con sus compañeros como con personas ajenas a la comunidad educativa. Así, esta última funge como mediadora en las experiencias sociales de los alumnos.

El objetivo en este acápite consiste en esbozar las actividades extracurriculares disponibles en los dos colegios laicos que participaron en el estudio. Éste se divide en dos secciones: en la primera se contemplan las prácticas que ocurren dentro de los recintos escolares y que adquieren un carácter permanente; en la segunda las que se desarrollan al exterior, y que se presentan de manera esporádica.

2.3.1. Actividades artísticas o deportivas dentro de la escuela

En los centros educativos que se analizan en este capítulo se ofertan talleres de la más diversa índole para contribuir en el desarrollo integral de los adolescentes. Desde la perspectiva institucional, los contenidos académicos resultan insuficientes para asegurar la formación adecuada puesto que en ese proceso intervienen también los planos deportivo y artístico. En ninguna de estas escuelas se incluye el crecimiento espiritual.

En la Escuela D, republicana y liberal, los estudiantes han de escoger cuando menos un taller artístico durante cada ciclo escolar. Las opciones disponibles incluyen ajedrez, elaboración de vitrales, pintura, teatro, música, coro, flamenco, danza árabe y robótica (Escuela D, 2015). En todos ellos pueden inscribirse tanto hombres como mujeres, pues su objetivo consiste tanto en ampliar sus habilidades como en integrar a los adolescentes y generar un sentido de pertenencia. Por otro lado, la lista de talleres deportivos contempla fútbol, basquetbol, volibol y atletismo. Igual que las otras actividades, estas están abiertas para hombres y mujeres. Empero, los equipos de fútbol y de basquetbol están divididos en función del sexo de los alumnos.

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes puede decirse que éstos conciben las actividades extracurriculares como espacios de entretenimiento y de aprendizaje. Sin embargo, pocos hacen alusión a este tipo de talleres y cuando se les pregunta por sus intereses o aficiones prácticamente ninguno los refiere. Tres informantes afirman que practican fútbol soccer en la escuela, y uno desea dedicarse a jugar profesionalmente. Además de ellos, una menciona que practica basquetbol como parte de las actividades extracurriculares. Los otros no comentan nada sobre los talleres a los que asisten; cuando se les pregunta por sus aficiones aparecen el *break dance*, el ballet, la natación, el *anime* (animación japonesa) y la guitarra. Ninguno menciona haber desarrollado esas habilidades en el espacio escolar.

Aunque se sabe que la Escuela D alberga varios equipos y grupos representativos, éstos no parecen tener demasiada importancia entre los alumnos y tampoco entre los maestros. Ninguno se refiere a este tipo de actividades, aunque están conscientes de su existencia. Como se expondrá en el siguiente apartado, las prácticas de tipo social son más recurrentes en el discurso de los sujetos con los que se conversó.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, la oferta de actividades extracurriculares puede dividirse también en artísticas y deportivas. En la primera categoría se ubican danza, teatro, coro, orquesta, cuidado de huertos y el modelo de Naciones Unidas MEXMUN. En la segunda se encuentran fútbol, basquetbol, volibol, y gimnasia (Escuela E, 2015). Igual que en el colegio antes referido, en este todos los talleres están disponibles tanto para hombres como para mujeres. El objetivo consiste en potenciar las capacidades de los estudiantes, pero también en integrarlos.

De los diez jóvenes entrevistados sólo cuatro se refieren a los talleres a los que asisten dentro del colegio, y todos son deportivos. Dos mencionan que practican volibol, uno fútbol, y una gimnasia. Igual que en el caso anterior, aquí los informantes no muestran demasiado entusiasmo por su pertenencia a tales espacios excepto por una alumna que pretende dedicarse a jugar volibol de manera profesional.

“Pero pues más o menos, este, a veces salgo a fiestas y así o, bueno mi hermana y yo, o sea ahorita somos muy unidas, entonces jugamos voli las dos, aunque ella es mucho más grande que yo pero... jugamos voli y vamos a estudiar, entonces salimos a jugar voli y en las tardes a veces estoy con ella.” (Escuela E, Entrevista 10a)

Igual que los adolescentes de la escuela anterior, los de esta parecen más interesados en las actividades deportivas que en las culturales pero eso no se traduce en un sentido de pertenencia marcado. Es posible que esta condición no sea generalizada, sino que se explique por los informantes con los que se entabló diálogo durante el trabajo de campo.

Las prácticas extracurriculares no aparecen tampoco en las entrevistas realizadas a los miembros del personal docente. Aquí no se estipula que éstas carezcan de importancia, pues en ese caso no tendría sentido mantenerlas como parte del programa formativo de la secundaria. Empero, y a diferencia de las escuelas descritas en el capítulo anterior, en estas no parecen ser un referente central para los informantes de ninguno de los dos grupos.

Los colegios analizados en este acápite contemplan actividades variadas para complementar la formación de los estudiantes. En ellas se procura que desarrollen sus capacidades artísticas y deportivas, y que creen lazos cercanos con sus compañeros. Por el tipo de prácticas que exigen estos talleres es posible que los alumnos no estén conscientes del aprendizaje que conllevan en el plano moral. De hecho, no sólo no están al tanto de ese aspecto, sino que las actividades extracurriculares no son significativas o cuando menos no parecen centrales en el discurso de los adolescentes. Esta apreciación se modifica al hablar de prácticas esporádicas, fuera del recinto escolar, y que implican ciertos acercamientos con otros grupos sociales.

2.3.2. Colectas, retiros y servicio social: relacionándose con *los otros*.

En las dos escuelas que se describen en este capítulo se realizan actividades extracurriculares que pueden dividirse en a) artísticas; b) deportivas; y c) sociales. Las dos primeras categorías se desarrollan al interior del espacio escolar, exceptuando las giras, concursos, y otros eventos a los que los alumnos asisten como representantes de su colegio. Las que corresponden a la tercera, por el contrario, ocurren al exterior de la escuela y conllevan el contacto con grupos ajenos a la comunidad educativa. El objetivo de estas prácticas consiste en aterrizar los valores que el colegio pretende transmitir a los alumnos, a través de la mediación en sus experiencias sociales. A partir de sus declaraciones puede inferirse que ese propósito se percibe con mayor claridad en este tipo de prácticas que en los talleres artísticos y deportivos.

Las tareas sociales en la Escuela D, republicana y liberal, incluyen las colectas de víveres, cobijas, y otros objetos útiles para contribuir con los afectados de desastres naturales tales como huracanes, inundaciones y terremotos, o con personas en situación de calle durante las temporadas de frío. Adicionalmente los estudiantes han de participar en jornadas de alfabetización para niños, jóvenes y adultos en zonas marginadas, tanto urbanas como rurales. Entre estas prácticas se incluyen también la colecta de materiales reciclables y la elaboración de composta.

A partir de la entrevista con un profesor de *biología* y de una plática informal con uno de *formación cívica y ética* puede decirse que estas actividades cumplen cuando menos con cinco fines: a) mostrar a los alumnos que existen realidades sociales distintas de la propia; b) contribuir en la generación de empatía con grupos sociales menos favorecidos; c) promover la conciencia de los estudiantes como agentes de cambio social; d) generar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa a través de las experiencias compartidas; y e) orientar tales experiencias conforme a los valores que promueve la institución. Estos propósitos parecen percibirse de forma más o menos homogénea entre los docentes con quienes se estableció contacto, pues coinciden en que se trata de actividades trascendentes que contribuyen en la construcción de lazos sociales. Desde ese punto de vista los alumnos no sólo adquieren conocimientos académicos y habilidades profesionales, sino que se convierten en parte de la solución a problemas sociales relevantes.

La opinión de los jóvenes respecto de estas prácticas no aparece en las entrevistas personales y tampoco en los grupos de discusión. En primera instancia pudiera pensarse que tales actividades no representan un referente central para los sujetos. Es posible que esto se deba a los intereses de los informantes con los que se dialogó, o al hecho de que no se incluyeron preguntas directas al respecto. Sin embargo, debe notarse que entre algunos estudiantes de las escuelas católicas consideradas en este estudio el tema surgió naturalmente. Lo anterior parece reflejar que las actividades que forman parte del servicio social son menos relevantes en la Escuela D que en las anteriores. Con independencia de la importancia que los estudiantes otorgan a las actividades extracurriculares de tipo social, lo cierto es que éstas son congruentes con el ideario de la institución. A través de ellas se procuran el contacto con grupos ajenos a la realidad de los estudiantes, la

reflexión, y la contribución para solucionar problemas sociales generando lazos solidarios. El cuidado del medio ambiente y la conciencia sobre la diversidad social también tienen una conexión evidente con los principios del colegio.

En cuanto a la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, las actividades extracurriculares de esta categoría parecen adquirir un peso todavía menos significativo, pues no aparecen en las entrevistas con los estudiantes y tampoco entre los profesores. Esto de ninguna manera significa que no se le otorgue importancia a la conciencia social entre los miembros de la comunidad educativa; empero, tales prácticas no constituyen un referente central en los discursos de los sujetos con los que se entabló una conversación durante el trabajo de campo.

A pesar de ello, se sabe que en este colegio se realizan colectas de víveres, juguetes, cobijas y otros objetos útiles para personas en situación de calle o para los afectados por fenómenos naturales. Tales campañas no son permanentes y tampoco obligatorias, por lo que la cooperación depende de la voluntad de cada educando. La institución no cuenta con algún tipo de servicio social obligatorio, de modo que no se realizan visitas a espacios en los que se establezca contacto con otros grupos sociales. Este punto es relevante porque implica que, a diferencia del resto de las comunidades educativas que participaron en la presente investigación, aquí la escuela no funge como mediadora de las experiencias sociales de los alumnos. En otras palabras, la vinculación con grupos sociales ajenos a la realidad de los jóvenes se establece por cuenta propia si es que llega a presentarse.

2.3.3. Observaciones preliminares sobre el dimensionamiento práctico del discurso

El dimensionamiento práctico del discurso no constituye un mecanismo central en el discurso de los informantes de las escuelas analizadas en este capítulo, aunque algunos de ellos están conscientes de la importancia que implica llevar a la práctica los valores que impulsa la institución en la que se desarrollan.

a) Las actividades artísticas y deportivas se consideran relevantes porque influyen en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Aunque en ambas escuelas los talleres incluyen a hombres y mujeres, las relaciones de compañerismo que se desarrollan en esos espacios no parecen especialmente significativas en el discurso de los profesores ni de los alumnos entrevistados.

b) Las actividades extracurriculares que se ubican en la categoría social tienen como objetivo mediar las experiencias de los estudiantes a través del esquema valorativo del colegio. Este elemento se reconoce entre los profesores de la escuela republicana y liberal, pero no aparece en las pláticas con los estudiantes. En la escuela de formación ciudadana y familiar el punto no parece importante entre los entrevistados de ninguno de los dos grupos, y no se cuenta con actividades permanentes o constantes para favorecer la mediación de esas experiencias. Esto último resulta interesante si se considera que en el ideario de la institución se incluye la responsabilidad social, familiar y cívica de los educandos.

2.4. Refuerzo disciplinario del discurso: procurar el comportamiento correcto.

Con excepción del principio de autoridad, los mecanismos que se han explorado hasta ahora están controlados por los miembros del personal escolar. A diferencia de éstos el refuerzo disciplinario del discurso no reside únicamente en ese grupo, sino que se extiende a los padres de familia y a los propios estudiantes.

No hay duda de que el principio de autoridad influye en la asignación de incentivos y de sanciones al comportamiento, que suelen estar a cargo de los profesores y de los padres porque ocupan un puesto más alto que los alumnos en la jerarquía de la comunidad educativa. Pero esto no significa que los educandos no contribuyan en la socialización de valores de sus compañeros. De hecho, aquí se sostiene que desempeñan un papel fundamental en ese proceso a través de la inclusión o la exclusión en el grupo de pares.

En las siguientes líneas se esboza una dimensión de análisis de profunda relevancia: la aceptación o el rechazo a los miembros de la comunidad en virtud de la congruencia con el esquema valorativo impulsado por la institución. Debe reconocerse que quienes forman parte de la escuela no mantienen opiniones, principios, ni acciones homogéneas. Empero, es probable que compartan cuando menos buena parte de ellas en tanto que pertenecen a la misma comunidad educativa.

2.4.1. Notas como reflejo de la conducta.

Esta investigación parte de la premisa de que en todos los centros educativos existe una escala a través de la cual se evalúan los esfuerzos o los progresos de los estudiantes. Sin embargo, las notas no necesariamente se limitan a los conocimientos académicos que se han adquirido a lo largo del ciclo escolar; en éstas suele incluirse también el cumplimiento de los códigos de disciplina que establece el colegio. De los diecinueve estudiantes entrevistados en escuelas laicas, dieciséis consideran que existe una relación directa entre su conducta y las calificaciones obtenidas.

En la Escuela D, de modelo republicano y liberal, seis de los informantes aseveran explícita o implícitamente que la disciplina en las aulas impacta en sus notas. Nadie ofrece argumentos para sostener tales afirmaciones, pero los sujetos que se catalogan a sí mismos como alumnos de bajo rendimiento reconocen que no prestan demasiada atención al estudio, que tienden a distraerse y que incurren en prácticas que ellos mismos consideran *irresponsables*. Ninguno parece preocupado por su condición; a diferencia de otras escuelas, aquí no hay educandos que narren una mejora en sus calificaciones y tampoco en su comportamiento. Resulta interesante que la mayor parte de los entrevistados establece un vínculo entre estos rubros, pues en el grupo de discusión no se observan acciones que lo reflejen. En la dinámica de simulación antes referida, en la que dos participantes asumen el rol de alumnos y uno el de profesor, el último no recurre nunca a la amenaza de bajar las notas de los primeros. Esto parece mostrar que para los alumnos la baja en el rendimiento académico se debe a su poca atención y no a sanciones por parte de los profesores.

La falta de conducta más recurrente en las entrevistas con los adolescentes es *hacer relajo*. A través de esta expresión se citan actos como platicar o distraerse de cualquier otra forma en clase. Algunos alumnos reportan también el consumo de tabaco, la compra y venta de drogas, y la inasistencia a clases. Esto último se corroboró a través de la observación en el trabajo de campo, pues una de las estudiantes con las que se dialogó fue sancionada por la directora de la secundaria en virtud de ese motivo. Llama la atención que ninguno de los profesores se refiere a las prácticas aquí citadas; cuando se conversa con ellos refieren pocos o nulos problemas en las aulas, y únicamente mencionan las distracciones en clase. El cuestionamiento a los docentes aparece también en esas

entrevistas, pero a diferencia de otros centros escolares en este no se considera una falta sino una virtud.

Con independencia del grupo al que pertenecen, los informantes aseguran que el *bullying* no es un problema dentro de esta comunidad educativa y no hay ninguna referencia a agresiones físicas en el espacio escolar. Ello no implica que ese tipo de conflictos no se hayan presentado nunca, pero el hecho de que no haya sujetos que los reporten refleja que cuando menos no se trata de una situación frecuente.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, la percepción de que la conducta y las calificaciones están relacionadas es mucho más fuerte entre los alumnos entrevistados. Todos sostienen esa premisa; algunos la hacen explícita y en otros casos se infiere a partir de la información que proporcionan. La mayor parte de estos jóvenes considera que lleva un promedio bueno o cuando menos aceptable; para justificarlo recurren a su buen comportamiento en las aulas, y ambas condiciones se conciben como determinantes para establecer una buena relación con los docentes:

“Y este, por ejemplo algunos profesores, suelen este, eh, suelen no empatizar mucho con las personas que van mal en cuanto calificaciones, o simplemente a veces hay personas que son muy irrespetuosas y pus obviamente los profesores son... o sea, hay personas que son muy irrespetuosas y hay profesores que sí se los pasan y cosas por el estilo, y hay profesores que tienen la mentalidad de que son superiores a nosotros y que necesitan estar en un... en un nivel de <usted>, entons obviamente como hay alumnos que a veces no... se les olvida esa parte, son los que a veces tienen problemas con los profesores.”
(Escuela E, Entrevista 6a)

“Bien, creo. Con la... no sí, con todos llevamos una buena relación de que... pus con respeto todos, y no sé, si pides las cosas como de una buena manera y así pues todo está bien.”
(Escuela E, Entrevista 7a)

En los extractos anteriores se revela que los estudiantes con malas notas suelen tener relaciones poco amigables con los maestros, y que esa condición se explica por su conducta. En este punto el respeto aparece nuevamente como un valor central entre los miembros de la comunidad educativa, y se repite en varias de las entrevistas con los educandos.

Igual que en la institución antes descrita, en esta es llamativo que el vínculo entre la disciplina en clase y los resultados académicos no aparece en el grupo de discusión. En la simulación ya explicada, el participante que actúa como docente procura controlar a las supuestas estudiantes a través de varias sanciones pero ninguna de ellas corresponde a la asignación de una nota baja, un recurso común en dos de los colegios analizados en el

capítulo 5. Tal condición parece significar que en la Escuela E no es necesario que los maestros expliciten las consecuencias que las conductas consideradas *incorrectas* pueden provocar en las calificaciones. Los estudiantes asumen que les deben respeto a los profesores, y eso implica desenvolverse *adecuadamente* en el salón de clases.

En este colegio los informantes consideran *inaceptables* prácticas como el cuestionamiento de la autoridad de los profesores, el uso de tonos de voz cortantes para dirigirse a ellos, y todo acto susceptible de interpretarse como una falta de respeto a los docentes. Se refieren también agresiones físicas menores, como los empujones entre estudiantes en los pasillos y algunos pleitos esporádicos. Estos incluyen tanto los insultos como los golpes, y se discutirán en un apartado posterior.

2.4.2. Reconocimientos o sanciones al comportamiento

En este estudio se sostiene que la escuela es un espacio de relaciones en el que los miembros de la comunidad educativa contribuyen en la formación integral de los estudiantes. En ese orden de ideas, corresponde al personal escolar controlar y corregir la disciplina de los adolescentes fomentando las conductas que se consideran *correctas* y sancionando las *incorrectas*.

Los maestros que concedieron una entrevista en la Escuela D, republicana y liberal, afirman constantemente que se esfuerzan por hacer que los estudiantes reflexionen y que desarrollen el pensamiento crítico. Esto último favorece su autonomía, que habría de ejercerse siempre respetando la integridad de quienes les rodean. Ninguno de los informantes otorga premios o reconocimientos para los alumnos que se ajustan a esos parámetros, y esa condición tampoco parece impactar en la confianza que se establece con ellos.

Se ha mencionado ya que las conductas *inadecuadas* que más se refieren entre los sujetos con los que se entabló una conversación son las distracciones en las aulas y la inasistencia a clases. Además, dos estudiantes afirman que han tenido conflictos con sus compañeros y tres que han percibido problemas entre otros, pero en ningún caso se han manifestado a través de golpes. Esta información es compatible con la que ofrecen los profesores:

“Cuando logra tenerse un trabajo coordinado en la casa es fundamental. He tenido alumnos que llegan de repente de otras escuelas, que aquí se sienten con mucha libertad y de repente pierden el control. Están muy acostumbrados a que los estén presionando la escuela, el adulto, entonces de repente se siente libre y como animalito silvestre ¿no? Hacen, deshacen, y de repente se dan cuenta que el curso se acabó y no cumplieron en lo mínimo, pero llegan a adaptarse ¿no? Llegan a adaptarse y a aprender a auto regularse [...] y vas a ir trabajando con ellos y mucho acompañamiento... por ejemplo a la hora del recreo, como en el patio, se ha detectado que la mayoría de los conflictos suceden en el patio a la hora del recreo; entonces ahí los prefectos tienen que estar, los orientadores tratan de estar presentes, los asesores vigilan también, algunos maestros intervienen... hay mucha libertad pero no se les deja a la libre. Tiene que haber supervisión de los adultos; si no para remediar algún problema o para preverlo, el que no se presente el problema.”
(Escuela D, Entrevista 3b)

De la opinión de este profesor cabe destacar que en general los adolescentes son capaces de auto regularse, pero eso no elimina la posibilidad de que pudieran sostener un conflicto con otros y que éste desembocara en agresiones físicas. Por ese motivo la presencia del personal escolar en los espacios comunes resulta crucial. Es importante notar, no obstante, que ninguno de los entrevistados narra haber intervenido en una situación de esas características. Según las declaraciones de este mismo informante, cuando identifica algún conato de violencia de inmediato se acerca y pide una explicación por parte de los implicados. Luego fomenta el diálogo entre ellos y se asegura de que la diferencia haya quedado resuelta. Esta práctica es congruente con los principios contenidos en el ideario de la Escuela D, y parece presente en todos los colegios que se incluyen en el estudio.

Durante la estancia en este centro escolar se observó la asistencia de un par de padres de familia a la oficina de la directora de la secundaria. Aunque no existe un registro grabado, se estableció una breve conversación informal a través de la cual comentaron que estaban ahí para hablar sobre su hija. Se le había sorprendido fuera de clases en varias ocasiones, y esta práctica se consideró problemática una vez que se volvió frecuente. No se obtuvo mayor información sobre el caso, pero se infiere que el objetivo de este tipo de reuniones no es solamente enterar a los padres del comportamiento de los adolescentes sino hacerlos partícipes de alguna solución.

El castigo más grave del que se tiene registro en las entrevistas con los informantes es la expulsión definitiva del colegio. Solamente una alumna explicita que conoce a alguien que se hizo acreedor a esa medida, y el motivo para hacerlo fue la comprobación de que

vendía drogas en el espacio escolar. En este caso se estableció contacto también con los padres de quienes habían comprado.

“Entrevistadora: Aha... oye, ¿y a tu amigo este por qué lo expulsaron? si se puede saber...

Informante: Por vender... por vender tachas.

E: Oh, oh.

I: Sí, oh oh. Pero ni era tacha, era como ibuprofeno o algo así. Pero decían que eran tachas y traía marihuana y cigarros en su mochila, entonces sí.

E: ¿Y cómo lo cacharon?

I: No sé, creo que alguien les dijo. Un alumno se fue a dirección y avisó o algo así. Sí estuvo feo.

E: Sí, me imagino. Oye, ¿y sabes si él consume o sólo vende?

I: No, no. Nada más vendía, porque creo... no sé bien la historia, pero no consume para nada.

E: Y bueno, si vendía supongo que había quién le compraba...

I: Sí, yo le compré una y luego se la devolví porque me empecé a enterar que todo el mundo se enteró. O sea sí se la devolví, cinco minutos después me llevaron a la dirección para que se las enseñara. Ya no la tenía, gracias a Dios, y... ah, y una niña que entró conmigo, que también había comprado una, me dijo quién había sido y así.

E: Claro. Y sólo... ¿ya con eso los dejaron?

I: No sí, pero le marcaron a mi mamá. Bueno le avisaron, y no nos hicieron nada.”
(Escuela D, Entrevista 9a)

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo puede decirse que en la Escuela D las conductas catalogadas como *incorrectas* se sancionan mediante: a) llamadas de atención, acompañadas de un argumento para justificarlas; b) diálogos personales con los alumnos; c) pláticas con los padres de familia, en casos de faltas menores sistemáticas o de faltas graves sin importar su frecuencia; y d) expulsiones del centro escolar, cuando se trata de actos cuya gravedad repercute además en otros educandos.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, los docentes con los que se conversó declaran que tienen la intención de impulsar la buena conducta entre los estudiantes. Sólo una de ellas, que imparte *formación cívica y ética*, refiere que procura dar un buen ejemplo para mostrar su congruencia y el resto de los sujetos se centra en las medidas que toma para controlar la disciplina en las aulas. Como en el caso anterior, aquí no existen reconocimientos oficiales para premiar la buena conducta.

Las prácticas *incorrectas* que más se citan en las entrevistas son las distracciones en clase, el reto a la autoridad de los profesores, y los roces entre alumnos. Sobre los últimos los informantes opinan que no suelen ser graves y que rara vez se traducen en violencia física, pero reconocen que los insultos constituyen también un problema que debe controlarse.

“Sí, ¿cómo no? O sea, los seguimos viendo, alumnos eh, en, de cualquier grado, eh, quizás un poco menos de 3° pero sí todavía. Hasta hace unas dos semanas hubo por ahí un conflicto entre dos, eh, jóvenes de, de 3°. Uno de ellos pues sí estaba un poquito más acalorado. Y bueno pues se les, primeramente se les... se detuvo la, la situación. No derivó en ninguna, ninguna... ningún, ningún pleito o algún tipo de violencia física, pero al parecer sí se encararon y como que ahí medio uno de ellos más molesto. Se habló con los dos, se les dijo bueno que, que finalmente no, a nada les lleva tener ese tipo de conflictos, saldrían perjudicados los dos. Reflexionaron sobre el asunto, se pidieron disculpas, quedó el asunto en paz. Pero sí, sí, suele darse. Es normal ¿no? Eh, trabajar entre personas en esa edad es normal, si entre los adultos se da ¿no? Entre los jóvenes mucho más, que hayan conflictos entre ellos. Los... los profesores intervenimos siendo moderadores e intermediarios para que arreglen los asuntos como debe ser: de manera pacífica y con diálogo.” (Escuela E, Entrevista 1b)

“Pues como en toda escuela, los grupitos. Eh, hay grupitos muy buenos, eh, hay grupitos más o menos, y hay otros que pues sí meten un poco de ruido ¿no? a la... a la situación, digamos. Eh, en mayoría veo que se llevan bien ¿no? Sí son bastante respetuosos entre ellos. Que claro, siempre está el <ya me burlé de esto, ya me reí de esto>, pero siempre hay... tiende a haber pilares entre grupos que median con la situación, de <oye, ya bájale>, o incluso uno como maestro que lo ve y dice <oye, aguas ¿no? Fíjate en esto, fíjate en lo otro>, y entonces se va como mediando la situación. Pero en general yo creo que se llevan bien ¿no?” (Escuela E, Entrevista 2b)

Como se muestra en los fragmentos anteriores, también en este colegio los profesores adquieren un peso significativo en la prevención de conflictos entre los adolescentes. De estas declaraciones cabe destacar tres elementos: a) que los docentes reconocen la capacidad de los estudiantes para auto controlarse, una característica que aparece también en el discurso de los informantes de la Escuela D; b) que para resolver este tipo de problemas no basta con una llamada de atención por parte de los maestros sino que se procuran el razonamiento y el diálogo entre los involucrados; y c) que los entrevistados consideran que se trata de una condición *normal*, vinculada con la edad de los alumnos. Ninguno de los maestros señala que se haya aplicado alguna sanción a los estudiantes que participaron en las situaciones antes referidas. De hecho, cuando se habla de otras faltas de conducta mencionan exclusivamente las llamadas de atención y los consecuentes argumentos de los que se acompañan.

Tampoco entre los estudiantes con los que se dialogó hay referencias a otro tipo de sanciones. Todos mencionan que los profesores suelen señalar la *mala disciplina* dentro y fuera de los salones de clases, y que en tales casos argumentan por qué se trata de comportamientos *incorrectos*. También se enfatiza que las faltas de respeto no se dan sólo entre pares sino que en ocasiones se extienden al personal docente.

A diferencia de otras instituciones educativas, en esta los informantes con los que se conversó personalmente no citan casos en los que se haya establecido contacto con los padres, o en que los alumnos se hayan hecho acreedores a reportes, suspensiones o expulsiones. Empero, esto no significa que esas medidas no existan en el espacio escolar sino únicamente que no se enarbolan como referentes centrales para los sujetos. En otras palabras, es posible que no se tengan presentes porque no ocurren con frecuencia pero eso no implica que nunca hayan sucedido. Así, por ejemplo, entre los participantes del grupo de discusión se refieren castigos adicionales a las llamadas de atención tales como el envío de recados para los padres y la conversación de los alumnos con los directivos.

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo puede decirse que en la Escuela E las sanciones a los comportamientos que se consideran *incorrectos* se aplican en función de la gravedad con que se perciben por los miembros del personal escolar. Éstas incluyen: a) las llamadas de atención, acompañadas de un argumento para explicar por qué se trata de faltas de disciplina; b) la remisión de los alumnos con autoridades que ostentan un rango mayor en la jerarquía del espacio escolar; y c) el contacto con los padres de familia. Ninguno de los informantes cita las suspensiones ni las expulsiones.

2.4.3. Prefiguración de las características del “buen alumno”

En esta tesis se sugiere que las nociones de los docentes sobre las características propias de un *buen alumno* contribuyen a comprender el sistema de sanciones que opera en el espacio escolar. Además, esta definición contempla los atributos que se espera que adopten los estudiantes tras la exposición al modelo educativo que lo define. Para explorar cómo se construye esta categoría entre los profesores, en las entrevistas se incluyó una pregunta directa sobre ese rubro.

Para los cuatro maestros con los que se conversó en la Escuela D, de modelo republicano y liberal, los estudiantes ideales son aquellos que: a) muestran interés en la clase, mencionado por tres; b) tienen disposición para aprender, por dos; c) adoptan una actitud crítica, por dos; d) participan, por uno; e) prestan atención a sus compañeros, por uno; f) son respetuosos, por uno; g) son constantes, por uno; y h) son responsables, por uno. Llama la atención que los elementos más recurrentes entre estos sujetos se vinculan con una forma de entender el proceso de aprendizaje, y no necesariamente con hábitos

de estudio, con sus valores personales, o con el modo de relacionarse con quienes les rodean.¹⁰⁵

“Un buen alumno... yo a los buenos alumnos, o sea los llamo así cuando participan, pero no nada más participan como para que el maestro sepa que están hablando y ya. A mí me gusta mucho que algo, algo les interese de la clase. O sea no pretendo que como maestro les guste toda mi materia ni nada, pero que por lo menos tengan un interés; decir que por ejemplo alguna parte de la clase les va a gustar y van a aportar algo de ello, ¿no? O sea una opinión, que se construya una opinión, independientemente en qué consista, para mí un buen alumno además de participar, de participar en clase, creo que es capaz de construir una opinión por lo menos para tener claro por qué no le gusta la materia y por qué sí, a cualquier nivel, puede ser muy básico, también participe... que sea también parte, de alguna manera.” (Escuela E, Entrevista 1b)

“Yo creo que un buen alumno es el que está dispuesto a dudar en lo que dice el maestro; no a rechazar lo que dice el maestro sino en ponerlo en duda. El alumno que rechaza de principio todo es un mal alumno, es como el alumno que acepta todo sin que se cuestione, me parece. Sí, estoy convencido que lo único que le puedo enseñar a un alumno en la escuela es a dudar, es a poner en duda lo que le acaban de decir, con la obligación de buscar si es cierto o no es cierto lo que acaba de leer. Me parece que ese es un buen alumno; no el que se sienta a esperar que el tiempo pase aunque sea impecable a la hora de entregar sus trabajos, no el alumno que rechaza todo lo que le dices por principio. Me parece que el alumno cuestionador es muy necesario pero con propuesta; el propositivo más que cuestionador. Y ese creo que sería un buen alumno para mí.” (Escuela E, Entrevista 2b)

Estos argumentos, que además están generalizados entre los maestros con los que se conversó, son congruentes con el ideario del colegio en tanto que el razonamiento, el pensamiento crítico y la autonomía se privilegian por encima de otros hábitos o virtudes.

La prefiguración de lo que significa ser un *buen estudiante* se construye de forma muy distinta en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. En ésta los profesores entrevistados se concentran sobre todo en el modo de relacionarse en la comunidad educativa y en algunos hábitos que abonan al éxito académico. De los cuatro maestros con los que se estableció contacto, a) tres se refieren al respeto; b) tres a la responsabilidad; c) dos al humanismo; d) dos a la empatía, y e) la reflexión; f) la constancia; g) la honestidad; y h) los valores tienen una mención. A diferencia del colegio antes citado, en éste la actitud crítica no ocupa un lugar central en el imaginario que los docentes construyen sobre el *buen alumno*. Una vez más, el respeto se coloca como un valor central, y a él se agregan otros atributos personales como la responsabilidad. No obstante, destaca el caso de una profesora cuya opinión se distancia del resto:

¹⁰⁵ Es importante notar que en las escuelas católicas analizadas en el capítulo anterior estas categorías adquieren mayor peso. Así, en la institución lasallista se privilegia la capacidad de los educandos para establecer lazos solidarios en el espacio escolar; mientras que en las opus deístas se enfatizan los hábitos de estudio para el caso de los varones y la congruencia para el caso de las mujeres.

“Ummm pues es que depende de quién lo diga ¿no? Creo que no hay cuestiones buenas o... no me gusta mucho a mí la palabra de *bueno* porque... exacto, ni bien ni mal, creo que simplemente cada alumno es distinto y cada alumno puede, eh, demostrar su capacidad de distintas maneras. Entonces justamente en la adolescencia hay que dejar de, eh, que fluyan esas expresiones de ellos, de su ser ¿no? Porque justamente están en una etapa pus de descubrir su identidad ¿no? Entonces creo que aquí no aplica para nada esto de *buen alumno* ¿no? Simplemente creo que quien cumple con los estándares marcados pues podría destacarse como alguien positivo ¿no? Pero creo que todas las personas tienen algo positivo, entonces hay que justamente rescatar esos aspectos positivos para, pues potencializar... pues todo su ser.” (Escuela E, Entrevista 4b)

La negativa a clasificar a los alumnos en *buenos* y *malos* es un recurso poco utilizado en las entrevistas con los profesores que participaron en este estudio, y se observa solamente en este caso y en uno de la escuela de modelo lasallista. Ambas docentes argumentan que cada persona es única y que por lo tanto no habría de exigirse que todos los estudiantes se comportaran de una u otra forma. Empero, debe reconocerse que esta opinión no parece generalizada entre los maestros de la Escuela E, o cuando menos no la explicitan a lo largo de las entrevistas.

2.4.4. Premios o sanciones por parte de los padres de familia

Está claro que quienes forman parte del personal escolar se encargan de controlar la disciplina de los alumnos cuando se encuentran en el colegio. Pero los profesores y los directivos no son los únicos que reconocen el *buen* o el *mal comportamiento*. Esta tarea corresponde también a los padres de familia, que conceden premios o imponen castigos en el hogar. Al respecto, debe recordarse que en esta tesis se parte de la premisa de que los padres también forman parte de la comunidad educativa. Se entiende que su papel no se agota en esta condición, puesto que sus funciones se extienden también al plano formativo, afectivo e incluso económico. Sin embargo, por los objetivos de esta investigación aquí nos enfocaremos exclusivamente en las acciones a través de las cuales se procura impulsar un código de conducta que cuando menos en hipótesis es compatible con el de la escuela a la que asisten los adolescentes.

En las entrevistas individuales no se hicieron preguntas directas sobre este tema, pero es posible hacer algunas inferencias valiosas a partir de las declaraciones de los informantes. Como se ha descrito en el capítulo 4, cuando se dialogó con los estudiantes se exploraron las expectativas que tienen sobre sí mismos para la adultez. De los diecinueve informantes, catorce manifiestan que desean casarse y tener hijos. Los otros

cinco se imaginan solteros, casados sin niños, o con hijos adoptivos con independencia de su estado civil. Los sujetos que expresaron su intención de criar menores bajo cualquier circunstancia debieron responder también a preguntas sobre cómo les gustaría que fueran y cómo reaccionarían si incurrieran en conductas que desde su perspectiva son *incorrectas*.

En la Escuela D, republicana y liberal, la mayor parte de los sujetos responde que nunca han pensado en las características ideales de sus futuros hijos, y no hacen el ejercicio de imaginarlos. En ellos predomina la idea de que se trata de algo poco predecible y que ya se verá en el futuro. Solamente uno revela que le agradaría tener hijos estudiosos. A diferencia de los alumnos de las escuelas descritas en el capítulo anterior, aquí no aparecen la alegría, el cariño, la responsabilidad o las habilidades deportivas. Cuando se le pregunta por las medidas que tomaría si los menores se comportaran de forma *inadecuada*, el informante responde lo siguiente:

“Informante: Ah... eh, pues yo creo que se nota en las calificaciones y en, no sé, tareas a veces. O sea, o sea es que tampoco te pueden decir todo el año <no, no tengo tarea, no tengo tarea>. O sea alguna vez te tienen que decir ¿no? Y pues se nota en eso ¿no? En las calificaciones, o en las juntas con los maestros o así. Y pues si mi hijo fuera así pues o sea, yo nunca... o sea tengo amigos que sus mamás le exig... tengo un amigo que su mamá le exige 10, 10, 10. Yo creo que eso está muy mal porque... porque no te pueden exigir que seas perfecto ¿no? O sea tampoco, tampoco. O sea está bien exigir, de alguna manera decir como <oye puedes mejorar, este, 7 no es como muy bien> ¿no? [...] y entonces pus yo no, yo no exigiría a mi hijo o sea como un, un 10 o un 9. O sea, sí me gustaría que lo sacara ¿no? Pero así como tal <oye tienes que sacar 10!> No, o sea, yo si saca un 8, le diría <¡ah, está muy bien! sí, pero puedes mejorar ¿no? O sea puedes hacerlo mejor, sí, tú puedes> ¿no? Y si saca siete pues sí le diría ¿no? como <¡esfuérate más!> Sí ¿no? Y pues si saca cinco o así, hay de dos: una, le cuesta trabajo por algo, ahí por algún problema, o pues es muy flojo y entonces pues sí, sí, sí yo creo que sí habría de exigirle más. O sea, no decirle como <¡o sacas... sacas 10 o te quito tu cama!> O algo así ¿no? O sea no...

Entrevistadora: [Risas] ¡Qué extremo!

I: [Risas] Sí, o sea no hay que... o sea, pero sí creo que está bien a veces quitarles privilegios. O sea como <sacas... sacas buenas calificaciones o no te dejo salir, porque eso te está distrayendo de alguna manera>. Entonces pues... pues sí”

(Escuela D, Entrevista 5a)

Como puede observarse en el fragmento anterior, el sujeto se concentra exclusivamente en el rendimiento escolar para distinguir entre *lo correcto* y *lo incorrecto*, pero se muestra permisivo frente a la que considera la mayor responsabilidad de los menores. No hay ninguna otra referencia a un código de conducta definido. Esto último es una constante entre los adolescentes con los que se conversó en la Escuela D. Puesto que ningún otro entrevistado había pensado en el caso hipotético de tener hijos, no revelan tampoco la forma en la que procurarían educarlos, transmitirles valores o enseñarles a

comportarse de cierto modo. De hecho, a través de su discurso parece notorio que la diferencia entre *lo bueno* y *lo malo* no está predefinida sino que recae en la conciencia de cada sujeto siempre que se haga responsable de las consecuencias de sus actos.

En este estudio se parte del supuesto de que las respuestas de los jóvenes de alguna manera reflejan su acontecer cotidiano. Con el propósito de explorar ese punto en los grupos de discusión se incluyó una dinámica de simulación en la que dos participantes asumieron el rol de padres y otro el de hijo. Se indicó que el menor había llegado al hogar con la boleta de calificaciones y que su rendimiento había sido bajo.

Participante 2: Así no es... llegan y de la nada, ajá, te dicen... llegan y de la nada, lo único que pasa es que cómo te miran. [Adquiere una expresión facial de enojo y alza el volumen de voz]: ¡¡¡M!!!, ¿por qué te fue así?! Y luego... y luego ya así empiezas: <no, es que me fue así por esto, esto y esto>, <eso no es explicación, te tienes que aplicar>, o luego te gritan muy feo.

P 1: ¡¡¡Fuck!!!, ¿por qué?

P 2: Porque el maestro me odia.

P1: No me vengas con esas justificaciones, eso no quiere decir que tengas que sacar 4 en casi todas las materias.

P2: Te juro que yo cumplí con todo, ¡los maestros me odian!

P1: Aha...

P7: ¿Y si cumplías con todo por qué nunca te veíamos haciendo tarea?

P2: Sí hacía.

P7: No, a mí no me demostraste ninguna tarea.

P1: A ver, dime... ¿por qué en *química* sacaste 3? En *matemáticas* sacaste 5, en *español* sacaste 6.2... es la única que aprobaste.

P2: Pues porque no sé, el maestro me odia y yo hice todo.

P1: Ni modo, te voy a tener que castigar el *I-phone*.

P3: ¡Pero tiene 2!

P1: Ay bueno te voy a quitar la laptop, y el *I-phone* te lo voy a tener que castigar. ¡Y te me pones a estudiar una guía de 700,000 páginas ahorita mismo!

P7: Y vamos a ir a hablar con tus profesores. A ver si es cierto que te odian.

(Grupo de discusión, Escuela D)

Los alumnos que participaron en los grupos de discusión son distintos de los que se entrevistaron personalmente. A pesar de ello, aquí puede observarse una reacción similar a la relatada por el único joven que describió cómo sancionaría a sus hijos si éstos obtuvieran malas notas. En ambos casos el esfuerzo ocupa un papel central, y la ausencia de éste se castiga mediante la eliminación de distracciones tales como los permisos para salir o los aparatos electrónicos. Sin embargo, a diferencia del estudiante con el que se conversó de forma individual aquí el control de los padres es más severo: se propone obligar al adolescente a estudiar, y también establecer contacto con los miembros del personal escolar.

Resulta evidente que desde el punto de vista de los estudiantes la escuela es la mayor de sus responsabilidades, y por ese motivo los resultados académicos son una referencia relevante. Empero, como se ha hecho notar previamente, hay estudiantes que reconocen ese deber pero no están especialmente interesados por cumplirlo. Cuando se les pregunta por la reacción de sus padres ante esa situación, algunos afirman que suelen limitar sus permisos para salir. No hacen referencia a ningún otro tipo de castigo.

Los estudiantes entrevistados en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, parecen reflexionar mucho más respecto de sus expectativas a futuro no sólo en el ámbito profesional sino también en el personal. De los diez con los que se conversó de manera aislada, siete desean tener hijos propios o adoptados, dos consideran esa posibilidad, y una la rechaza definitivamente. Entre los nueve que expresan que existe alguna probabilidad de criar menores se perciben expectativas heterogéneas. Así, a) una desearía que los infantes fueran dulces en su trato; b) uno que establecieran relaciones de apoyo entre hermanos; c) uno que fueran estudiosos; y d) dos que respetaran las reglas. De éstos, uno hace la acotación de que no le gustaría que cayeran en el libertinaje. De aquí puede deducirse que entre los informantes no existe una tendencia clara respecto de un modelo de hijo o hija ideal; los elementos más recurrentes se relacionan con las normas, pero no se mencionan con regularidad. Este punto es significativo porque entre los miembros de algunas de las escuelas analizadas en el capítulo anterior se perciben nociones más uniformes sobre este tema.

Cuando se les pregunta cómo reaccionarían si sus hijos incurrieran en conductas consideradas *incorrectas*, a) ocho responden que conversarían con ellos; b) tres que les explicarían la diferencia entre *lo bueno* y *lo malo*; c) tres que respetarían sus decisiones; d) una que procuraría identificar el problema de fondo; y e) una que los castigaría. Cabe destacar que estos recursos no se conciben como excluyentes, sino más bien como complementarios para asegurar la correcta formación de los niños: “Ummm, o... obviamente sí los regañaría, pero bueno ya los castigaría, y pero ya después hablaría con ellos y les explicaría como todo... o sea, que no estuvo bien hacerlo, y o sea todo lo que yo ya sé, tengo que decírselo a ellos.” (Escuela E, Entrevista 4a)

Desde el punto de vista de los sujetos el diálogo es una herramienta fundamental en la educación. Ninguno se refiere explícitamente a los valores, aunque tres de ellos señalan

la necesidad de enseñar a sus hijos a distinguir entre *lo correcto* y *lo incorrecto*. En esa última categoría se citan prácticas como el consumo de tabaco, alcohol y drogas, y la irresponsabilidad académica. Aquí se sostiene que las respuestas de los adolescentes reflejan su experiencia cotidiana. Así, además de las entrevistas personales en el grupo de discusión se incluyó una dinámica para explorar el modo en que los padres llaman la atención de sus hijos. Para ello se simuló una situación en la que un adolescente llega a casa con notas considerablemente bajas:

Participante 5: Ah, bueno... aquí está mi boleta.

P 3: [Adquiere una expresión facial de sorpresa y alza la voz] ¿¿¿Por qué???

[Risas]

P 5: Pus porque no entendía.

P 3: ¿Por qué no preguntaste?

P 5: Pus porque no me hacen caso.

P 3: ¿Y por qué no te hacen caso?

P 5: No sé.

P 3: ¿Qué hacías en la clase?

P 5: [Usa un tono de voz sarcástico] Este... poner atención.

P 3: [Se dirige a P4] ¿Y el papá? Digo, estás en casa...

P 4: [Adquiere una expresión facial de desconcierto] Ummm... eh... eh...

[Los participantes detienen la simulación y permanecen callados]

Moderadora: O sea, ¿así es cuando ustedes llegan a su casa y les dicen a sus papás <me fue un poquito mal>?

P 3: Es que a veces no están.

P 4: [Se dirige a P 5] ¡Ya no vas a la cosa esa!

P 3: [Se dirige a P 5] Ah... ya no vas a la cosa esa, y te voy a quitar tus cosas.

P 5: No... eh, ya le echaré más ganas el próximo bimestre.

P 3: Eso espero... ¿Y si no qué?

P 5: Y si no, pues ya me lo quitas ahora sí.

P 4: No, si vuelves a tener las vendo, las cosas que te va a quitar.

P 5: Ah bueno, okay.

(Grupo de discusión, Escuela E)

En este ejercicio la madre toma un papel mucho más activo, mientras que el padre entra en escena únicamente para apoyar sus decisiones. Es probable que esto se explique por la personalidad de quienes representan a los adultos. No obstante, debe señalarse que ambos coinciden en que el hijo merece una sanción y ésta consiste en apartarlo de *sus cosas*. En ningún momento se define de qué objetos se pretende privarle, y tampoco se explica si el propósito de tal determinación consiste en reducir las distracciones (como en el caso de la Escuela D) o en imponer un castigo. Cabe destacar también la ausencia de soluciones alternativas o complementarias, como vigilar que el menor dedique tiempo

al estudio o establecer contacto con los profesores para informarse sobre su rendimiento académico.

En general puede decirse que la mayoría de los adolescentes entrevistados de forma personal coincide en que la comunicación es crucial para educar a los hijos y por lo tanto para orientar su conducta. Sin embargo, en algunos casos este recurso se percibe como complementario a otros, entre los que se encuentran los regaños y los castigos. Esas prácticas aparecen también en los grupos de discusión. Con independencia de lo que se observa en éstos, buena parte de los sujetos expresa que sus padres suelen dialogar con ellos pero también castigarlos mediante el control de sus objetos personales o de la negación de permisos para salir. Ninguno de ellos se refiere a castigos físicos.

2.4.5. Inclusión o exclusión del grupo por parte de los compañeros

En los apartados previos se han esbozado brevemente los mecanismos mediante los cuales las autoridades de la comunidad educativa procuran orientar el comportamiento de los estudiantes. Esto puede lograrse a través del propio ejemplo, del diálogo, y de incentivos positivos y negativos a las acciones que se relacionan con el espacio escolar. Contrario a lo que pudiera pensarse, los mecanismos de disciplinamiento no se restringen al personal escolar y a los padres sino que se extienden a los propios alumnos. De ese modo, los menores están inmersos en un proceso de socialización de valores en cuya operación contribuyen ellos mismos.

En la Escuela D, republicana y liberal, los estudiantes con los que se conversó individualmente no reportan conductas que cataloguen explícitamente como *indeseables* entre sus compañeros. Algunos se refieren al consumo de tabaco, de alcohol y de drogas como prácticas *poco razonables*; empero, ninguno las concibe como necesariamente *malas*. En todo caso, los informantes sostienen que se trata de decisiones personales y no las condenan. Tampoco manifiestan que hayan decidido alejarse de algún compañero o compañera por esos motivos, o procurado orientarlos para que modifiquen su comportamiento.

“Pues no sé. O sea, sí siento que hay amigos que toman y fuman por... digamos su... o sea lo creen, qué piensan de ellos, o sea sí creo que haya como niños, pero a fin de cuentas es como... la decisión de cada uno ¿no? Entonces así siento que es como guarro ¿no? No sé cómo decirle [Risas].” (Escuela D, Entrevista 1a)

Así, entre los adolescentes entrevistados en la Escuela D se aprecia la idea de que las acciones personales competen exclusivamente a quien las realiza, y que por lo tanto no existen parámetros fijos para definir *lo correcto* o *lo incorrecto*. En el grupo de discusión se observa también esta posición. A diferencia de los participantes de otras escuelas, en ésta ninguno identifica compañeros que destaquen por su *mala conducta*. Durante este ejercicio no se observaron actos de censura o descalificación frente a las opiniones de los participantes. No obstante, cabe recordar que en éste no se presentó prácticamente ningún desacuerdo, por lo que no queda claro si la ausencia de tales manifestaciones se debe a la dinámica entre pares o al hecho de que comparten sus opiniones respecto de los temas que se discutieron en ese espacio.

Sea como fuere, la información anterior es congruente con las declaraciones individuales, en las que los nueve entrevistados consideraron que su adaptación a la Escuela D fue sencilla y siete atribuyeron esa condición a la apertura de los compañeros de aula. Esto último se sostiene también entre los profesores y los padres de familia entrevistados, que coinciden en que se trata de un colegio en el que los adolescentes tienen por lo general una buena relación entre ellos.

Los mecanismos de inclusión y exclusión del grupo parecen más profundos entre los estudiantes de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Entre las prácticas consideradas *incorrectas*, explícita o implícitamente, destacan a) el consumo de tabaco y alcohol, citado por tres; y b) las actitudes groseras y otras faltas de respeto a los profesores, por uno. Respecto de la primera, los informantes revelan que se trata de decisiones personales y no las juzgan como *malas* en sí mismas, pero algunos se refieren a la necesidad de modificar esas conductas por el propio bien del consumidor. La segunda parece calificarse con más dureza en tanto que afecta a otras personas y repercute en la dinámica entre profesores y alumnos. Llama la atención que en ambos casos se procura el distanciamiento de los compañeros que incurrir en tales prácticas, y que en todo momento se enfatiza la no intervención en sus asuntos personales a menos que se trate de amigos cercanos, en cuyo caso se privilegian el diálogo y la orientación:

“Ummmm creo que... yo creo que deben de. En las fiestas siempre hay uno que otro que se puede descontrolar. Aunque yo creo que no. Bueno yo en las fiestas que he ido nunca lo hemos hecho, ni ninguna de mis amigas. Una amiga sí lo intentó una vez pero sí la apoyamos y ella lo dejó, lo de fumar. Y pues ahorita ya, ya lo controló... eso es lo que más nos gustó, y ahora hablamos más con ella y es más linda.” (Escuela E, Entrevista 5a)

“Informante: Ummm... bueno sí ha habido, de todo. Pus conozco... supe de una compañera que, que se llevaba, era extremadamente... ¿cómo puedo decirlo?, muy grosera. No, no me gusta decir esa palabra pero sí era grosera con los profesores, y a veces les faltaba al respeto, sobre todo el año pasado. Ya no, ya no está en mi grupo pero... pero aun así ella, a pesar de que a veces falta al, que a veces les falta al respeto a los profesores, yo creo que ya también trata de llevarse bien. Es lo que todos planean, lo que todos quieren, en mi opinión. Aunque a algunos se les dificulta más que a otros.

Entrevistadora: Claro. ¿Y los profesores hacen algo al respecto? O sea...

I: ¿De qué?

E: Es que dices que ella era como medio grosera ¿no?, ¿le llaman la atención?

I: La verdad no, no, no sé nada de eso, porque no me gusta mucho meterme en los asuntos que son de otras personas.

E: Sí, claro.

I: O sea, en ese... en ese sentido o sea, cuando... cuando hay conversaciones así de, de entre amigos a veces sí me meto a ver qué onda ¿no?, qué pasó. Pero en esas cuestiones de maestro y alumno he procurado no meterme en ese... en relaciones maestro - alumno que sean ajenas a mí.” (Escuela E, Entrevista 3a)

Los entrevistados en este colegio suelen interesarse por sus amigos, pero procuran no entrometerse en los asuntos de quienes no forman parte de su grupo más cercano. Más que a una actitud despreocupada o poco solidaria, es probable que esta condición se deba al temor por expresar sus opiniones en público. En palabras de uno de ellos:

“Pero esto... déjame decirte que esto sí es algo que se me dificulta, se me dificulta mucho hacer, porque como he dicho, o sea, mis compañeros ven eso como burla, como desprecio, y yo por intentar así, por integrarme y todo, pus a veces hasta les he seguido la corriente. Por eso a veces hasta me cuesta trabajo expresar mis ideas verdaderas... entonces sí, es lo que opino. [...] Lo he tratado de hacer pero no... no, no me, no puedo, por así decirlo. O sea, lo que te digo, a veces trato de seguirles la corriente, he intentado cambiar, pero no, no sé, hay veces en las que... mira, voy a ser honesto completamente contigo [...] hasta digo que... a veces hasta que odio mi escuela, pero por mis compañeros, porque no, no, nunca, a pesar de que he intentado integrarme, pus siempre me han visto como raro.” (Escuela E, Entrevista 3a)

A través de este testimonio es observable que algunos de los estudiantes se sienten poco identificados con el grupo, y que con el objetivo de ser aceptados prefieren reservarse algunas de sus ideas personales. Debe señalarse que este aspecto aparece solamente en el discurso de uno de los sujetos. Empero, vale la pena rescatar sus declaraciones porque ponen en duda la supuesta integración entre los adolescentes de esta comunidad educativa.

Este punto reaparece de alguna forma en el grupo de discusión. En comparación con los otros centros escolares en los que se realizó el trabajo de campo es notorio que los participantes de este son quienes se muestran más introvertidos. De hecho, la moderadora tuvo que incentivarlos para hablar en buena parte de las dinámicas. Aunque en la medida en que avanzó el ejercicio adquirieron más confianza, en todo momento

permanecieron sentados y en ocasiones miraban a sus compañeros antes o después de manifestar sus opiniones. Al terminar el ejercicio se entabló una conversación con la profesora que condujo a los alumnos al espacio en el que se llevó a cabo. Cuando se le preguntó si los estudiantes suelen ser callados durante las clases ésta respondió que por lo general platican con su grupo de amigos, pero que se sienten apenados de participar o de hablar frente a todos sus compañeros de aula.

A diferencia de otros colegios en los que se habían observado mecanismos de exclusión entre compañeros, aquí no hay ninguno que parezca relacionarse con las posiciones morales de los adolescentes y tampoco con sus muestras de rebeldía. En las escuelas afiliadas al Opus Dei, por ejemplo, los alumnos que no comparten el esquema valorativo de la comunidad son automáticamente increpados por el resto y algunas veces aislados. La Escuela E es distinta; aquí el aislacionismo parece explicarse en buena medida por la personalidad de los jóvenes, pero sobre todo por su antigüedad en ese espacio escolar.

“Ummm pues al, al principio, me... me costó mucho trabajo porque como much, como bien sabes, bueno no sé si sepas que muchos compañeros están aquí desde maternal, entonces el círculo de amigos es muy cerrado, muy hermético, entonces cuando llega alguien nuevo, siempre es difícil para él. Entons al principio fue muy difícil pero conforme pasa el tiempo pus ya voy mejorando.” (Escuela E, Entrevista 3a)

“Es que... eh, fue el año pasado. Molestaban a un amigo que se llama J., este, porque como era nuevo entonces querían hacerlo notar como menos y entonces lo empujaban, le quitaban sus cosas y así, y lo molestaban.” (Escuela E, Entrevista 7a)

Así, la vergüenza de algunos alumnos para expresar sus opiniones personales y la imposibilidad de generar lazos solidarios con sus pares pueden explicarse como resultado de la escasa convivencia con ellos, y por lo tanto de la falta de confianza mutua. Esta información es congruente con los testimonios de los informantes con respecto a su proceso de adaptación al colegio.

De los diez estudiantes con los que se dialogó en privado, ocho afirman que se adecuaron a la escuela de inmediato y la mayoría de ellos está ahí desde la primaria o antes. Los otros dos se inscribieron en el primer grado de secundaria; una considera que su adaptación fue paulatina y lo explica a partir de su personalidad; el otro aún se siente ajeno, y desde su punto de vista esto se debe a la poca apertura de sus pares. Se trata de un adolescente que aparenta mayor edad: casi no sonrío, saluda de mano, y se conduce con formalidad. En el momento de la entrevista vestía un traje negro, camisa y

corbata. Luego explicó que debía presentar una exposición para la materia de *inglés*. Mientras platica su historia parece enfadado, y varias veces declara abiertamente que siente más confianza con la investigadora que con sus compañeros.

Estos mecanismos no son totalmente percibidos por los miembros del personal con los que se estableció contacto. Aparte de la profesora antes referida, con quien se conversó sólo informalmente, no hay declaraciones que revelen la exclusión de algunos alumnos en virtud de su antigüedad en el colegio. Los conflictos entre los adolescentes se conciben como consecuencia de la falta de afinidad personal y de la complejidad del rango etario en el que se encuentran. Además, ninguno cita casos específicos de estudiantes que se mantengan al margen del grupo.

2.4.6. Observaciones preliminares sobre el refuerzo disciplinario del discurso

En todos los colegios que participaron en este estudio se aprecia un conjunto de mecanismos a través de los cuales se procura orientar la conducta de los educandos. Para ello se establecen incentivos positivos y negativos, que se imponen en función de la congruencia entre el comportamiento de los alumnos y los valores que impulsa la comunidad educativa. Tales mecanismos operan de distinta forma en cada escuela.

a) Las calificaciones como recurso para premiar o sancionar el comportamiento de los alumnos parecen poco importantes en las dos instituciones laicas que se analizan en este capítulo. En ambos casos los estudiantes les confieren importancia a sus resultados académicos; no obstante, ninguno reporta explícita o implícitamente que los profesores castiguen sus faltas de disciplina a través de las notas.

b) En ninguno de estos colegios existen reconocimientos oficiales a la buena conducta, y tampoco se observa una diferenciación clara de los lazos de confianza entre el personal escolar y los alumnos en virtud de su disciplina. Las conductas que se consideran *incorrectas* se sancionan dependiendo de la gravedad de la falta. En la Escuela D, republicana y liberal, se citan las llamadas de atención y se observa el contacto con los padres de familia. En la E, de formación ciudadana y familiar, se refieren además los recados en el cuaderno y el envío de los alumnos con autoridades de mayor rango en la jerarquía escolar. En todos los casos se aclara que el diálogo es crucial para que los adolescentes comprendan el motivo por el que sus acciones se consideran *inadecuadas*.

c) La noción sobre lo que significa ser un *buen alumno* varía en cada escuela. En la D, republicana y liberal, los profesores se centran sobre todo en el interés por la materia, la participación, y el pensamiento crítico. No se menciona ningún atributo relacionado con el modo de establecer lazos sociales. En la E, de formación ciudadana y familiar, los docentes mencionan valores como la responsabilidad, el respeto, y la humanidad. Llama la atención que buena parte de ellos enfatiza características vinculadas con el modo en el que los alumnos se relacionan con quienes les rodean. Ninguno considera importante que los alumnos compartan los valores contenidos en el ideario escolar.

d) En las dos instituciones escolares se identifican sanciones a las conductas *incorrectas* por parte de los padres de familia. Aquí se ubican: a) las bajas calificaciones, que cita la mayoría de los alumnos entrevistados y que suelen conllevar regaños y castigos; y b) el consumo de tabaco, alcohol o drogas, que conducen a llamadas de atención, pláticas, y castigos. A diferencia de las escuelas analizadas en el capítulo anterior, en estas ninguno de los sujetos se refiere a la falta de respeto hacia los padres.

e) Los mecanismos de refuerzo disciplinario entre los compañeros no parecen operar en la escuela de modelo republicano y liberal, aunque es posible que no se hayan percibido por la personalidad de quienes participaron en el trabajo de campo. En la escuela de formación ciudadana y familiar, en cambio, se refieren varios casos de exclusión por parte de los alumnos. En las instituciones católicas descritas en el capítulo anterior estos mecanismos resultan de las diferencias en las opiniones de los estudiantes o de la frecuencia de prácticas consideradas *incorrectas*. Aquí, en cambio, la falta de integración de algunos adolescentes se debe a su escasa convivencia con los otros en virtud de su reciente ingreso o de su personalidad. Vale la pena señalar que esa exclusión no sólo es visible en la falta de lazos con los compañeros, sino en el miedo o la vergüenza a expresar sus opiniones.

2.5. Coordinación de la comunidad educativa. Trabajar juntos por la educación

El mecanismo de coordinación implica el vínculo entre las autoridades de la comunidad educativa; es decir, del personal escolar y los padres de familia. En esta investigación se propone que una comunicación fluida entre los miembros de ambos grupos facilita la aprehensión del esquema valorativo que impulsa la institución por parte de los educandos, puesto que ambas partes coordinan sus esfuerzos para transmitirlos. Se supone también que en todos los centros escolares existe algún contacto con los padres, pero que su profundidad y su frecuencia se presentan de manera distinta.

2.5.1. Congruencia entre los mensajes del personal escolar y los padres

Como se ha dicho ya, la decisión sobre el colegio en el que se inscriben los menores de edad reposa finalmente en los padres de familia. Por ese motivo es de esperarse que el esquema valorativo que éstos sustentan sea congruente con el del centro escolar. Esta condición se cumple en la mayor parte de los casos; todos los padres con los que se conversó manifiestan su satisfacción frente al tipo de formación que reciben sus hijos en la escuela, y sólo algunos maestros revelan inconsistencias entre ambos. Tales inconsistencias no son percibidas por los alumnos, o cuando menos no se mencionan en el trabajo de campo.

En la Escuela D, republicana y liberal, las madres con las que se conversó consideran que se trata de una institución en la que se impulsan valores benéficos para sus hijos, y coinciden en que precisamente ese elemento la distingue de otras. Las actitudes que más se fomentan según las informantes son el pensamiento crítico, la autonomía, y el respeto a la diversidad. Esta apreciación es congruente con el ideario de la escuela, pero además con los discursos tanto de profesores como de alumnos. Es posible que las personas con las que se estableció contacto estén más informadas que la mayoría de los padres de familia, puesto que pertenecen a una asociación diseñada especialmente para éstos. Sin embargo, debe destacarse que las cinco madres con las que se dialogó muestran un conocimiento profundo sobre el esquema valorativo en el que se funda el colegio y ese es el motivo por el que decidieron que sus hijos asistieran a este centro escolar.

“Porque me gusta mucho que el sistema de educación sea un poco activo. Él viene de una escuela activa, de hecho toda la primaria, toda su preprimaria la hizo en sistemas activos, tons realmente buscaba una escuela que no siguiera los prototipos gringos de las *misses* y de los de, así, este, eh, muy formal. Y dentro de toda la historia que me puse investigar de [Escuela D], bueno, creo que va muy, muy de acuerdo con los ideales de la familia, de los padres ¿no? Entonces... es una escuela abierta, es una escuela que trae... nada que ver con la Iglesia también, es laica, eso también era muy importante para nosotros.” (Escuela D, Entrevista 1c)

“Pero pus como que lo sentía algo ajeno a mí, sentía que era como un grupo medio cerrado, como que no... no se me ocurría, peero yo no estaba a gusto con la escuela donde estaba mi hija, una escuela como muy conservadora, muy tradicional, que estaba muy cerca de mi casa y a buen precio... pero llegó un momento en que me di cuenta que esas no eran ventajas en realidad ¿no? Entonces pues por consejo de mis compañeras pues decidí cambiarla aquí. Me dijeron: <ve a visitar la escuela, y luego nos cuentas>. Y la verdad es que sí, una de las cosas que más me gustó fue, eh, la infraestructura, pero también el discurso ¿no? O sea... este, el proyecto educativo es para mí atractivo y yo sí soy una persona un poco más liberal, entons me gusta pus ver a los chicos sin uniforme, que los dejan... con mucha libertad en ciertas cosas. Hay otras en las que hay como mucho más restricciones, sobre todo en secundaria.” (Escuela D, Entrevista 2c)

Las apreciaciones que se muestran en los fragmentos anteriores son comunes entre las entrevistadas. De ellas llama la atención que se refieren abiertamente a la importancia de que sus hijos se desarrollen en comunidades educativas no tradicionales y poco rígidas. Más allá de los extractos citados, debe señalarse que estos dos testimonios tienen la particularidad de referirse a las diferencias entre el modelo formativo de la Escuela D y el de algunos colegios católicos. Esto parece indicar que a su juicio los valores que se impulsan en la institución se contraponen a los religiosos, aunque no se especifica por qué. Esa misma impresión surge entre algunos estudiantes que participaron en el grupo de discusión, cuando se refieren a la apertura como una característica de las familias *normales* mientras que las católicas se perciben como *anormales*.

La congruencia de los mensajes enviados por el personal escolar y por los padres parece más fuerte aquí que en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Esto no significa que en la segunda no se valoren hábitos como el respeto o la responsabilidad, impulsados explícitamente por la institución, sino que las madres que accedieron a una entrevista tienen menos claro el esquema valorativo en el que se funda el colegio.

“Y todo bien, gracias a Dios, este... me ha encantado la escuela, el sistema, el nivel, el nivel de inglés súper bien, lo hablan súper bien, más la de la secundaria y la de primaria también ya, y todo muy bien gracias a Dios.” (Escuela E, Entrevista 4c)

“Salvo que la diferencia en una escuela católica es que, pues te hacen, este, te leen la Biblia y que te hagas consciente, pero son muy comparativos ¿no? Lo que dice la Biblia con tu vida ¿no? Entonces esos valores pues, se juntan pero no necesariamente porque sean

católicos o no, son mejores o más afianzados... realmente en esa parte, yo sí siento que es, van, son iguales, son iguales, no necesitan ser... no necesita ser una escuela católica para que los valores sean más arraigados o mejores, no. Yo creo que no tiene nada que ver. Es más que nada la sociedad cómo se mueve, dentro de esa escuela.”
(Escuela E, Entrevista 6c)

Igual que en la escuela anterior, en ésta una de las informantes se refiere a los colegios católicos para diferenciar el modelo formativo en el que se desarrollan sus hijos. Sin embargo, aquí el énfasis no está en la distinción entre los esquemas valorativos impulsados por cada tipo de escuela sino exactamente en lo opuesto. Así, la entrevistada asevera que pueden aprenderse los mismos valores con independencia de leer o no la Biblia en los salones de clases. En las dos conversaciones citadas puede apreciarse que las madres de familia están satisfechas con el colegio, pero ninguna se refiere explícitamente a los principios que se inculcan en éste. Entre el resto de las entrevistadas se aprecia también esa tendencia; el énfasis está más bien en aspectos como el ambiente escolar, el nivel académico, y el aprendizaje del idioma inglés.

En los diálogos con miembros del personal escolar no se perciben grandes inconsistencias entre los mensajes que transmite la escuela y los que transmiten los padres. No obstante, en ambos centros escolares se acepta que algunos estudiantes experimentan problemas graves en sus núcleos familiares. Así, por ejemplo, dos de los docentes entrevistados en el colegio republicano y liberal se refieren a procesos de divorcio y a otros conflictos no especificados. Por su parte, los maestros de la escuela de formación ciudadana y familiar consideran que además de enfrentar ese tipo de adversidades hay alumnos que carecen de una formación sólida en el hogar:

“Lo comento mucho con los chicos, que los primeros que fomentan los antivalores son los padres de familia. El hablar con palabras altisonantes desde pequeños, digo, antes los padres de familia, ammm... esperaban la primera palabra del... del bebé, y ahora es la primera majadería. [...] Y te diré, y la van repitiendo, y <mira lo que dice mi hijo>, ¿no? Y eso es lo que no debe ser. Debemos de trabajar mucho con los papás. Sé que trabajan, sé que tienen una problemática, pero deben de estar con sus hijos, deben de saber dónde están, deben de, eh, acompañarlos en su evolución como personas, en su evolución como, eh, estudiantes, y posteriormente yo creo que la, la mayor de... parte del triunfo que tienen, eh, tanto alumnos como padres de familia, es que alcancen sus metas ¿no? es eso.”
(Escuela E, Entrevista 3c).

De los cuatro profesores que concedieron una entrevista, la mayor parte se concentra específicamente en la falta de respeto a la autoridad entre algunos estudiantes y aunque consideran que se trata de una deficiencia en lo aprendido en casa se lo atribuyen sobre todo a la edad. Esta es la única informante que manifiesta abiertamente su preocupación

por la ausencia de valores en el núcleo familiar, y que la vincula con cierta falta de interés por parte de los adultos. La perspectiva de esta maestra resulta interesante porque sus apreciaciones son parecidas a las de varios docentes que laboran en las instituciones católicas que se describen en el capítulo anterior.

2.5.2. Vínculo institucional entre personal escolar y padres

En esta tesis se sostiene que la coherencia de los mensajes emitidos por los padres y por los miembros del personal escolar depende en buena medida del contacto entre ellos. En ese orden de ideas, es de esperarse que los colegios en que los familiares están más involucrados son también en los que existen nociones más homogéneas respecto de lo que se califica como *correcto e incorrecto*.

En la Escuela D, republicana y liberal, el vínculo con los padres suele entablarse principalmente a través de: a) citatorios para conversar con ellos toda vez que se identifican conductas *inadecuadas* de manera sistemática; b) la asistencia a eventos de integración, especialmente en días festivos; y c) la pertenencia a la asociación de padres, en la que la mayoría son mujeres y cumplen con funciones como organizadoras de eventos. Sólo esta última conlleva una responsabilidad constante, que se extiende en el tiempo. Las otras dos vías de contacto son esporádicas, pues ocurren de manera contingente y en virtud de necesidades que no son permanentes. Además, debe considerarse que ninguna de estas actividades es de carácter obligatorio. Aunque aquí se supone que todo citatorio por parte del personal escolar conlleva una respuesta de los padres, lo cierto es que la mayoría de sus vínculos con los miembros del personal escolar son voluntarios.

Este mecanismo opera de la misma forma en la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. La comunicación con los padres se establece sólo si se considera necesario conversar sobre el rendimiento de los adolescentes o cuando se organizan eventos deportivos o culturales, y en algunos de los cuales suelen ser participantes activos. Otra vía de contacto es la asociación para padres, de carácter permanente y cuya asistencia es voluntaria. Vale la pena destacar que esta es la única comunidad educativa en la que una informante declara pertenecer al Concejo de Participación Ciudadana. Esta actividad

también es voluntaria, y consiste en exponer la situación de la escuela frente a representantes de la SEP.

“Sí, participación social, es una... es algo que la SEP manda, para las escuelas. Creo que está más enfocado con las oficiales, porque ya me ha tocado ir a alguna plática, como a exponer tus avances de escuela y todo, así como que qué ha hecho la escuela este año ¿no? Pues tú manejas tus cosas muy... pues que el festival, y que participar en un concurso y cosas así, pero vas y te chocas con... pues sí, las escuelas públicas que tienen tantos problemas, de... de todo, de hasta mobiliario, este, ventanas, salones, pintura, todo eso, y dices <bueno pues sí, sí como que incluyen a todas las escuelas>. Y bueno, pues de eso se trata un poquito, como de ver cómo participa la comunidad de padres de familia, en... pues labores que hay en la escuela.” (Escuela E, Entrevista 3c)

A partir de este testimonio se infiere que la participación en ese espacio es esporádica, que no involucra sino a algunos miembros de la asociación para padres, y que para reportar las características del colegio el contacto con el personal escolar es útil, pero no necesario.

Con base en la información obtenida mediante las entrevistas con las madres de familia, aquí se propone que el vínculo entre la escuela y los padres de familia es más bien esporádico, y que éste puede volverse permanente dependiendo de la voluntad de los segundos. Tal conjetura es aplicable para ambos centros escolares.

En esta investigación se reconoce la posibilidad de que los espacios en los que se ubicaron las informantes hayan influido en sus respuestas. Puesto que pertenecen a la asociación de padres de familia, se asume que se trata de personas participativas e interesadas en mantener una relación cercana con los miembros del personal escolar. A pesar de esta previsión, se considera que la información proporcionada por las entrevistadas es ilustrativa porque refleja las opiniones de quienes se involucran activamente en el acontecer cotidiano de la comunidad educativa.

2.5.3. Vínculo entre padres de familia

Otro mecanismo que opera en el proceso de socialización de valores es el vínculo entre los padres de familia, dentro y fuera del espacio escolar. En esta tesis se propone que, así como el ideario institucional suele influir en la decisión para inscribir a sus hijos en uno u otro colegio, es posible que el esquema valorativo de los otros padres incida en su disposición para establecer nexos más cercanos. Así pues, los encuentros no planeados al interior de la escuela pueden convertirse en amistades que a veces trascienden la empatía entre adultos y que envuelven a toda la familia. Esto último es particularmente

significativo para los sujetos que se interesan por conocer a los jóvenes más cercanos a sus hijos y el entorno del que provienen.

En la Escuela D, republicana y liberal, las madres con las que se conversó dicen tener una relación entrañable con quienes pertenecen también a la asociación. Establecer vínculos cercanos con otros padres suele complicarse por el poco tiempo para interactuar, y que se presenta principalmente en eventos escolares o reuniones de trabajo en equipo por parte de los alumnos. Algunas de las entrevistadas revelan también que cuando sus hijos salen con sus amigos suelen acompañarlos, y mantener una plática agradable con sus padres:

“Informante: Aquí este... hacemos grupos de repente. O sea, y ahora en la adolescencia, pus que quiere ir al cine, pus ahí vamos todos al cine, nos quedamos en una cafetería, los esperamos, pues porque ahora hay un poco más de inquietudes sobre la seguridad ¿no?

Entrevistadora: Sí, claro.

I: Pero eso ayuda a que nos conozcamos con los papás ¿no? Entonces este... pus sabemos un poco las problemáticas, con quién están... hasta con la mamá del novio he salido ¿no? Vamos a llevarlos a que den una vuelta ¿no? Y allí ellos sentados tomándose un refresco en una mesa, y nosotras en otra tomando café pero... pero bonito, ¿eh?”

(Escuela D, Entrevista 2c)

Además de la evidente preocupación por el tipo de personas con las que se relacionan sus hijos, la informante expresa que ha desarrollado valiosos lazos de amistad con otras madres de familia. Esa declaración es congruente con lo que se observó durante el trabajo de campo. Mientras se sostuvieron las pláticas individuales, el resto de las integrantes de la asociación para padres estuvieron organizando el montaje de un altar para el Día de Muertos. Se les observó riendo y conversando cordialmente; parece obvio que su relación es amigable, y que existe confianza entre ellas. Sólo hay una cuya conducta es desorientada por momentos. Se trata de una madre cuyo hijo había ingresado al colegio hacía sólo tres meses.

En la Escuela E, de formación ciudadana y familiar, las entrevistadas aseveran que se llevan bien entre ellas. A diferencia del resto de los colegios, en éste no se les observa juntas porque el día de las entrevistas no estaba programada ninguna junta de la asociación. Empero, no hay motivos para pensar que las informantes mienten; todas se refieren a otras madres de familia con amabilidad y varias sonríen cuando se les pregunta al respecto.

A pesar de lo anterior, debe apuntarse que esta es la única escuela en la que ninguna informante refiere que el interés por conocer a los amigos de sus hijos se haya traducido

en una relación de amistad con otra madre, y mucho menos alguna que involucre a toda la familia. Esto parece indicar que los vínculos se construyen más bien en la asociación, pero que no necesariamente trascienden el espacio escolar.

3. Algunas precisiones sobre la socialización de valores en escuelas laicas

Este capítulo ha reparado en las dinámicas, las interacciones y las relaciones que se tejen al interior de dos comunidades educativas de carácter laico. Con ese propósito se han esbozado los perfiles de los sujetos que participaron en el trabajo de campo y la forma en que conviven con otros grupos de la comunidad. Aquí se sostiene que ambos elementos influyen en la socialización de valores morales. En esa lógica, deben subrayarse cuando menos las siguientes consideraciones:

a) Que la composición de estas comunidades es distinta, y para pertenecer a ellas los sujetos han de atravesar varios filtros. Para los profesores éste no se agota en su experiencia laboral sino en la disposición para adecuarse a los valores que impulsa la institución, y los estudiantes han de cumplir con requisitos económicos y académicos, pero además comportarse de acuerdo con tales valores. Así, de los dos colegios que se ubican en esta categoría el republicano liberal concentra docentes con trayectorias más heterogéneas que el de formación ciudadana y familiar pero en ninguno de ellos se aprecian discordancias profundas con las dinámicas internas. Por otro lado, los educandos y sus familias parecen tener características diversas en las dos escuelas pero en la primera se aprecia un mayor conocimiento sobre los valores que se impulsan en la comunidad.

b) Que los colegios no sólo difieren en su composición sino incluso en la solidez de las convicciones morales de sus miembros. Los sujetos entrevistados en la escuela republicana y liberal mantienen un discurso más próximo al institucional, y en los tres grupos de la comunidad educativa hay conciencia sobre su contenido moral. Aunque los entrevistados refieren valores como la responsabilidad y el respeto, este punto parece menos claro en la escuela de formación ciudadana y familiar.

c) Que las dinámicas internas y el tipo de relaciones que se construyen en el espacio escolar favorecen la socialización de los valores que impulsa la comunidad educativa. Éstos pueden explorarse a través del conjunto de mecanismos que se proponen en esta

tesis, y que presumiblemente ocurren en todos los colegios pero operan de forma distinta. En las dos escuelas que se ubican en esta categoría existe una división entre educadores y educandos, aunque la relación entre esos grupos es diferente en cada uno. En virtud de su ideario, en la institución republicana y liberal el vínculo entre profesores y alumnos es más bien horizontal. En la de formación ciudadana, por el contrario, los informantes mencionan recurrentemente el respeto a la figura de los docentes y algunos de ellos incluso consideran inapropiados los casos en que esa brecha se reduce.

d) Que los mecanismos descritos en este capítulo influyen en el proceso de socialización de valores y en las posibilidades de apropiarse de un esquema moral en particular. Además, éstos condicionan la permanencia de los sujetos en la comunidad educativa a la que pertenecen porque sólo quienes son capaces de adecuarse a sus dinámicas internas se mantienen en ella.

El siguiente capítulo tiene como objetivo comparar las cinco escuelas en las que se ha hecho el trabajo de campo, vinculando sus similitudes y sus diferencias con la disputa por el espacio educativo en México y con sus implicaciones para la interiorización de esquemas valorativos que pueden estar anclados en la integralidad católica o en un modelo secular. Para ello el texto se estructura a partir de la información expuesta hasta ahora en torno a: a) las posiciones morales de los estudiantes; b) las características principales de los grupos que integran la comunidad educativa; y c) los mecanismos de socialización de valores que operan en ésta.

Capítulo 7.

Entonces, ¿cómo se construyen las posiciones morales de los estudiantes?

En México existe una amplia gama de opciones educativas que satisfacen necesidades distintas en materia económica, académica, y disciplinaria. A estas características, que a simple vista pudieran parecer las más importantes, se agregan algunas particularidades expuestas en el ideario de las instituciones escolares y que influyen definitivamente en sus actividades cotidianas. Aquí se sostiene que la más significativa es el entramado de valores que se espera transmitir a los estudiantes, trascendente para comprender tanto la incorporación en una comunidad educativa específica como la manifestación de las posiciones morales que se socializan en ella.

Como se ha discutido en el primer capítulo, el punto es relevante porque en el país prevalece una disputa en torno a la definición de los contenidos educativos en el nivel básico. En esa lucha, que comenzó en el siglo XIX con la oposición entre grupos liberales y conservadores, se enfrentan dos modelos educativos: uno está fincado en el principio de laicidad del Estado, y supone la pertinencia de una moral independiente de toda creencia religiosa en aras de la inclusión; el otro defiende el derecho a elegir el tipo de educación que se quiere para los menores, y presume que el desarrollo espiritual es indisoluble del académico y del personal. A lo largo de esta tesis se ha expuesto que el sector privado adquiere un rol fundamental en esta querrela, pues no sólo ofrece una alternativa a la educación pública sino que reproduce un conjunto de distinciones sociales que van más allá de la capacidad económica. Hay que recordar, por ejemplo, que las posibilidades de una formación confesional se restringen a este ámbito.

Tomando en cuenta lo anterior, este estudio está orientado a responder dos interrogantes: a) ¿existen o no diferencias en las posiciones morales de quienes cursan sus estudios en escuelas católicas frente a los que lo hacen en escuelas laicas?; y b) ¿cómo operan los mecanismos de socialización de valores al interior de la comunidad educativa? En las siguientes páginas se explica la validez de las conjeturas iniciales en torno a esas preguntas. Sobre la primera, la información obtenida en el trabajo de campo muestra que efectivamente las posiciones y los discursos morales de los sujetos se diferencian en función de la pertenencia a uno u otro tipo de modelo educativo. Ante el

juicio del lector de estas líneas o de cualquier otro analista ese hecho podría parecer obvio; sin embargo, el esquema comparativo con el que se estructura esta tesis enfatiza que la secularización permea de manera distinta los esquemas morales de quienes estudian en escuelas con modelos educativos cuyas tradiciones varían. Así, para analizar la disputa por la educación no es suficiente pensar en la dicotomía confesional / laico sino considerar que ninguna de esas categorías es monolítica, y que por lo tanto sus reacciones frente a los procesos de transformación social son heterogéneas. Dicho en otras palabras, aún entre colegios confesionales es posible observar distinciones importantes en cuanto al modo de entender la secularización y en todo caso de adecuarse o de oponerse a ella. Las diferencias se presentan también entre las escuelas laicas.

Respecto de la segunda conjetura, puede apreciarse que los mecanismos se concatenan de distinta manera en cada comunidad puesto que sus miembros no son entes pasivos sino agentes, que una vez franqueadas las barreras de entrada a ese espacio interpretan activamente los valores institucionales y construyen una serie de dinámicas con base en ellos. Así, es posible apreciar distinciones sustanciales en la operación de los mecanismos aún entre centros escolares que abrazan un modelo educativo fincado en la doctrina católica. Lo mismo ocurre en el caso de los colegios laicos. Aunque ambos supuestos parecen plausibles a la luz de los datos empíricos, la complejidad del fenómeno hace necesario incorporar algunos matices y aclaraciones al respecto.

El objetivo en este capítulo consiste en sintetizar el modelo analítico a través del cual se estructura la investigación reparando en tres elementos: a) el modo en el que se constituyen las comunidades educativas; b) las diferencias y las semejanzas en el discurso moral de los grupos de estudiantes analizados; y c) la articulación de mecanismos de interacción en esas comunidades, que conllevan la socialización de valores particulares y la adopción de ciertas posiciones durante una etapa clave en el curso de vida de los sujetos.

1. Educación privada: estudiantes que se distinguen de *los otros*.

La asistencia a un colegio privado constituye un medio de distinción social por varios motivos. El más evidente es que el pago de una colegiatura limita las posibilidades de acceso en virtud de la carga económica que representa; empero, hay también otros elementos distintivos como el prestigio social, el rendimiento académico o la competitividad nacional e internacional. En ese orden de ideas, podría pensarse que la decisión de inscribir a los menores en escuelas privadas no obedece a un criterio ideológico, filosófico o teológico sino a otros más prácticos, y entre los que podría figurar algo tan simple como la cercanía geográfica con el hogar. Aquí se propone, sin embargo, que a pesar de las consideraciones anteriores la decisión atraviesa también por un tamiz moral.

Las escuelas que se han incluido en el estudio son un buen ejemplo de este argumento. Ninguna de ellas se encuentra en regiones aisladas o marginales; por el contrario, se ubican en zonas transitadas y en todos los casos es posible detectar dos, tres, o más colegios cercanos. De hecho, la selección de estas instituciones muestra que la oferta educativa en la Ciudad de México es suficientemente amplia como para albergar centros escolares muy similares en cuanto a sus costos, su cobertura y su consolidación, pero profundamente disímiles en lo que se refiere al ideario que los permea.

Entonces, ¿por qué optar por uno y no por los otros? En este texto se sostiene que la decisión está influida por el modelo formativo que los distingue: los valores promovidos en el ideario, las actividades que se desarrollan curricular y extracurricularmente, el ambiente escolar y el tipo de compañeros a los que estarán expuestos los menores desempeñan un papel crucial.¹⁰⁶ Aun suponiendo que los padres buscaran un espacio escolar con el objetivo de que sus hijos construyan redes de relaciones, se entiende que tales redes son distintas en cada uno porque absorben diferentes tipos de demanda.

La inserción en cierto tipo de escuela está atravesada por un mecanismo de selección de entrada que opera en dos niveles:

¹⁰⁶ En las entrevistas con los padres de familia es posible apreciar estas condiciones. Si bien algunos se refieren al nivel académico o a la cercanía con el hogar, a esos motivos suelen sumarse aspectos como los valores, la formación espiritual, o la disciplina. Algunos mencionan explícitamente que decidieron inscribirlos en una institución por la similitud entre los estudiantes que asisten a ésta e incluso entre sus familias. Hay también una buena cantidad de casos en los que la selección del colegio tiene que ver con tradiciones familiares, o con el conocimiento sobre éste a raíz de una experiencia laboral.

a) El primero se ubica en la familia, a quien corresponde evaluar las opciones educativas y decidir en cuál ha de inscribirse el menor. Como se hace constar en las entrevistas realizadas para esta investigación, los padres desempeñan un papel fundamental en este punto, y en numerosos casos sus decisiones están influidas por precedentes en torno a la escuela: algunos han estudiado en esa institución o en una similar, otros tienen familiares o amigos egresados de ella, obtienen referencias a través de conocidos o incluso laboran en el centro escolar. Este proceso de decisión conlleva además una proyección de las aspiraciones morales de la familia. Ante la posibilidad de escoger entre varios colegios con el mismo prestigio académico o social, los padres identifican los que se instituyen bajo los preceptos ideológicos y morales conforme a los cuales pretenden formar a sus hijos.

Es cierto que una institución educativa es suficientemente extensa como para albergar a sujetos con orígenes distintos. Sin embargo, en las escuelas privadas de alto costo, con una identidad bien definida y un periodo de consolidación prolongado, pareciera que esas diferencias tienden a diluirse frente a las semejanzas en términos de las convicciones morales. En ese sentido, los estudiantes que pertenecen a colegios de tales características suelen desenvolverse en ambientes más o menos similares, y que tienden a parecerse al entorno escolar.

b) El segundo nivel corresponde a la propia comunidad educativa, cuyas dinámicas cotidianas conducen a la prevalencia exclusivamente de los alumnos que ofrecen poca o nula resistencia a los valores enarbolados por la institución. Quienes no comparten los principios del ideario, no están de acuerdo con las actividades escolares, o no respetan las reglas tienden a sentirse incómodos o poco aceptados, y eventualmente abandonan la institución. En el trabajo de campo no se realizaron entrevistas con sujetos que hayan sido expulsados de los colegios que fungen como referente empírico, pero a través de las conversaciones con los estudiantes se han reconstruido algunas historias sobre este tema. Además, algunos de ellos narran sus dificultades iniciales en la escuela y las estrategias para superarlas. En todos los casos la situación se resolvió mediante la *buena conducta*, la adquisición de hábitos compatibles con los que promueve el colegio, y la eventual habilidad para evitar enfrentamientos con compañeros o profesores.

Esto mismo ocurre entre los últimos; con independencia de las posturas éticas que sostienen, su condición laboral exige una compatibilidad moral con el centro escolar al que pertenecen. De este modo, la barrera de entrada para el personal docente no se limita a sus credenciales académicas ni a su experiencia como trabajadores sino a sus posibilidades de adaptación al colegio, pues la formación de los educandos depende en buena medida de la congruencia percibida entre los miembros de la comunidad educativa. Estas condiciones saltan a la vista en los diálogos con los profesores: la mayor parte declara su acuerdo total con el ideario y con las prácticas escolares; entre los que señalan algún punto de desacuerdo no hay ninguno suficientemente fuerte como para oponerse a las reglas institucionales.

En esa lógica puede decirse que las escuelas privadas tienen un efecto de homogeneización al interior y de diferenciación hacia el exterior: la especificidad de su modelo educativo forma a estudiantes similares que se distinguen de los que se desarrollan en otros. Puesto que los colegios que se exploran en este estudio destacan precisamente por la especificidad de sus modelos formativos, es comprensible que los discursos morales de los educandos sean más bien homogéneos. Pero, ¿cómo pueden clasificarse?

2. Expresando valores: una propuesta de clasificación.

Hasta ahora parece claro que la lucha por obtener un espacio en la esfera educativa procede de las posibilidades que ésta ofrece para incidir en la formación de las generaciones jóvenes, y que esa formación rebasa el rubro académico (Looney y Wentzel, 2007).¹⁰⁷ Su importancia radica sobre todo en la supuesta capacidad para permear los esquemas valorativos de los estudiantes, que idealmente funcionan como base para emitir juicios respecto de los acontecimientos que les rodean pero también para guiar sus propias acciones. Aquí se sostiene que tales esquemas pueden estudiarse a través de los discursos morales de un conjunto de sujetos que se encuentran todavía en una etapa de formación básica.

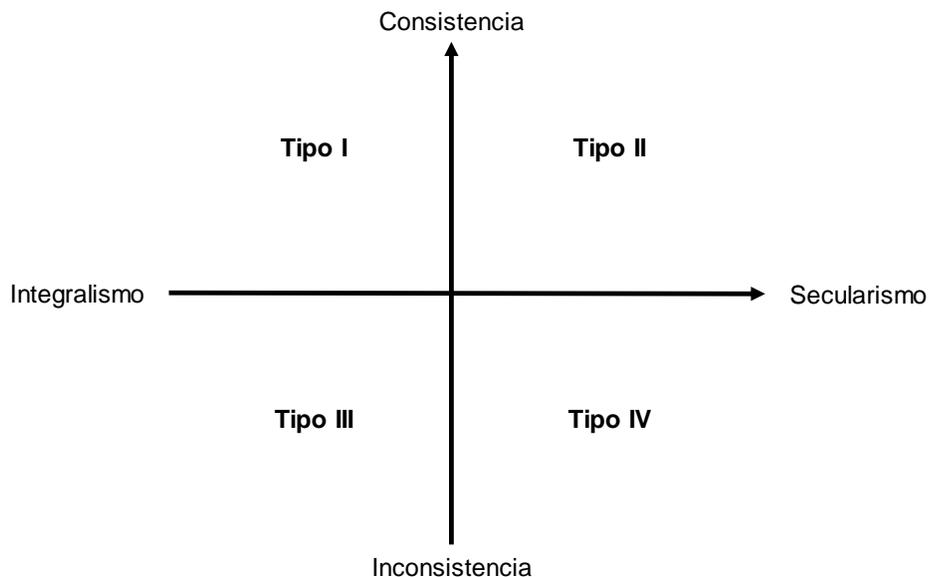
¹⁰⁷ La socialización en la escuela en relación con el compromiso religioso ha sido estudiada por autores como Himmelfarb (1979), Erickson (1992), Sullins (2004), y Sherkat (2003), entre otros.

Para abstraer algunas de las características de esos discursos, y con el objetivo último de facilitar su comprensión, se propone que éstos pueden clasificarse a partir de un esquema en el que se incorporan dos ejes:

a) El eje horizontal representa la **secularidad** con la que se construyen los discursos de los informantes. Las instituciones que se encuentran en el extremo izquierdo albergan posiciones integralistas, en las que la religión se enarbola como el único referente de moralidad válido. El desplazamiento hacia la derecha implica la incorporación de referentes laicos, y por lo tanto la manifestación de esquemas valorativos que tienden a la secularidad. La importancia de este elemento consiste en visibilizar la fuente que articula y legitima los valores de los informantes.

b) El eje vertical refleja la **consistencia** en las posiciones de los estudiantes entrevistados. El extremo inferior indica la falta de articulación argumentativa, ya sea cuando se les consulta en el nivel individual o en el colectivo, mientras que el superior se refiere a la congruencia en ese ámbito. Este elemento se refiere a la seguridad con la que los sujetos proporcionan sus respuestas y su facilidad para vincular los tópicos abordados en el trabajo de campo; resulta significativo porque da cuenta de su coherencia discursiva.¹⁰⁸

Las distinciones en el discurso moral de los participantes pueden apreciarse mejor a través del siguiente diagrama:



¹⁰⁸ La clasificación en este eje no es abstracta. Operativamente, la consistencia se refiere a la capacidad de los informantes para vincular dimensiones analíticas, la ausencia de titubeos para enunciar sus posturas, y la compatibilidad de los argumentos morales para sustentarlas.

De la conjunción entre estos elementos se obtienen cuatro tipos de discurso moral, cuyas características se esbozan a continuación.

Tipo I: Integralismo consistente

Este tipo resulta de la coincidencia entre el integralismo y la consistencia en los discursos de los educandos, que además son congruentes con los principios del colegio al que asisten. Esto significa que la mayor parte de ellos concibe la religión como fuente única de la moral. Desde esa perspectiva los principios contenidos en ésta habrían de regular su vida privada pero también la pública, puesto que toda acción opuesta al orden social defendido por el catolicismo contraviene la voluntad de Dios. Así, las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* derivan de las convicciones religiosas y se sostienen con independencia del espacio en el que se encuentre el sujeto.

Tipo II: Secularismo consistente

Esta categoría se define por la coincidencia entre la secularidad y la consistencia en el discurso de los estudiantes. En otras palabras, quienes aquí se ubican expresan un esquema valorativo en el que los juicios morales nada tienen que ver con las convicciones religiosas sino que se legitiman a partir de otras fuentes. Entre ellas se encuentran las instituciones gubernamentales, documentos legales como la Constitución Política o la Declaración Universal de los Derechos Humanos, o la referencia genérica a los derechos y a la igualdad. Aunque pueden identificarse diversas fuentes de moralidad, las nociones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* y la forma en la que los estudiantes articulan su discurso son congruentes.

Tipo III: Integralismo inconsistente

Este tipo resulta de la conjunción entre esquemas valorativos integralistas y la inestabilidad en las posiciones de los sujetos. En otras palabras, la distinción entre *lo correcto* y *lo incorrecto* se construye a partir de los principios católicos pero los juicios de valor suelen ser diversos, cambiantes, o poco claros. Esta condición puede resultar de la recurrencia a preceptos religiosos distintos, a interpretaciones divergentes sobre ellos, o a la incorporación de referentes morales laicos que sirven para complementar los

argumentos. Esto último es relevante porque implica que algunas evaluaciones se sustentan en valores confesionales y otras no.

Tipo IV. Secularismo inconsistente

En este tipo coinciden la moral secular y la inconsistencia en los discursos de los educandos. Esto significa que la distinción entre *lo correcto* y *lo incorrecto* es independiente de la doctrina religiosa, y que los juicios morales de los sujetos son inestables. Es posible que esta condición se deba a la recurrencia a fuentes de moralidad distintas, o a que pese al uso de los mismos referentes los estudiantes consideren conclusiones diversas respecto de un tema específico.

Estas categorías se han formulado con base en los dos ejes antes mencionados; es decir, en la secularidad y en la consistencia apreciables en los discursos morales de los sujetos. No obstante, debe aclararse que éstas no corresponden a casos concretos sino que derivan de una reflexión en abstracto. Esto significa que se trata de *tipos ideales*; de categorías en las que se identifican algunas cualidades generales y a partir de las cuales pueden clasificarse casos empíricos particulares. El objetivo de este ejercicio consiste en simplificar las posibles tendencias en las posiciones morales y por lo tanto en facilitar su clasificación. Sin embargo, se reconoce que la realidad de las comunidades educativas es mucho más compleja y que para caracterizar casos particulares se requiere de una descripción densa.

3. Tipos de discurso identificados en las escuelas estudiadas.

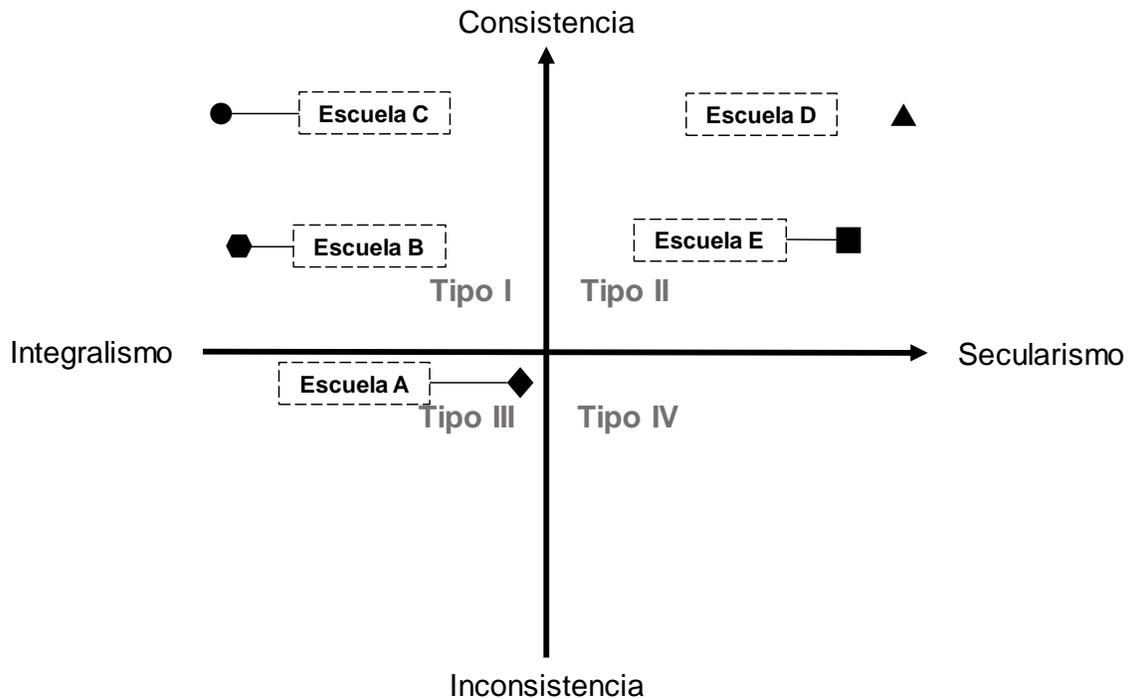
Se ha dicho ya que uno de los objetivos en esta investigación consiste en conocer las opiniones de los adolescentes en torno a seis dimensiones, cuya importancia deriva de su centralidad para la doctrina católica y de la potencial controversia que de ellas se deriva. Estas corresponden a: a) la vida; b) el cuerpo; c) la sexualidad; d) la familia; e) los roles de género; y f) las entidades trascendentes.

Las posiciones de los informantes son valiosas e interesantes en sí mismas. Empero, aquí se propone que la importancia de este ejercicio no se ubica ahí sino en tres elementos adicionales. En primer lugar, constituye un esfuerzo por sistematizar las perspectivas

morales de los sujetos a partir de dimensiones que se relacionan entre sí, y no de uno o dos temas específicos que pudieran pensarse como independientes. Esa sistematización permite aproximarse a sus esquemas valorativos, y con ello a la fuente que los legitima y que los dota de mayor o menor congruencia. Además, tales esquemas no sólo reflejan el grado de conservadurismo o de progresismo de los informantes, sino sobre todo el de secularidad. En consonancia con autores como Roberto Blancarte (2008), en este estudio se enfatiza que la construcción de una equivalencia entre la secularidad, la laicidad, y el decremento de la población con creencias confesionales es errónea. Se trata de procesos sociales distintos, y que pueden o no presentarse al mismo tiempo. De la misma forma, aquí se estipula que la afiliación a una doctrina religiosa y la participación en sus rituales no necesariamente conducen al integralismo, y mucho menos a conservadurismo.

Es crucial aclarar que aquí no se pretende retratar las prácticas de los sujetos sino sus discursos. Esta decisión obedece a las restricciones de los colegios en materia de seguridad y al escaso tiempo disponible para una inmersión etnográfica, pero también a los propósitos del estudio. Aunque sería interesante conocer las experiencias personales de los educandos, resulta de por sí trascendente analizar sus posiciones, el modo en el que se expresan, y los argumentos que las articulan. Estos rubros dan cuenta del tipo de esquemas valorativos que se socializan a través de comunidades educativas con orígenes y con modelos distintos.

Para clasificar el tipo de discurso que impera en cada uno de los colegios que participaron en el estudio se retoma el esquema esbozado en un apartado anterior:



Como se muestra en el diagrama, la pertenencia a una categoría no significa que las comunidades educativas que ahí se ubican presenten características idénticas. La complejidad del problema estudiado es tal que aún dentro de cada tipo es posible identificar distintas formas de integralismo, de secularismo, de consistencia o de inconsistencia. Esta condición se presenta incluso entre colegios con el mismo modelo educativo.

Por ejemplo, en todas las instituciones que se sitúan en el lado izquierdo la religión católica funge como fuente de moralidad, pero su papel es más relevante en las Escuelas B y C, opus deístas, que en la Escuela A, lasallista. Esto significa que los valores religiosos son centrales para definir los juicios morales de los estudiantes que asisten a las primeras, pero no a la segunda. De manera similar, los alumnos de la Escuela D, republicana y liberal, presentan una secularidad más extrema que los de la Escuela E, de formación ciudadana y familiar. Aunque ambos colegios son laicos y se ubican en el Tipo II, en el primero sólo la mitad de los informantes se considera creyente mientras que en el segundo todos excepto uno son católicos. Ello implica que en la Escuela D la religión no es importante para los adolescentes en ninguna esfera; para los de la otra, en cambio, adquiere cierta trascendencia en su vida privada.

En cuanto a la consistencia en los discursos de los entrevistados, puede decirse que en la mayoría de los colegios ésta se sostiene aunque es más pronunciada en algunos. La Escuela C, opus deísta y femenina, y la Escuela D, republicana y liberal, son las instituciones en las que se aprecia más solidez. Los participantes mantienen un hilo argumentativo que no se pone en duda en ningún momento, con independencia del tema a discutir y de las condiciones de diálogo.¹⁰⁹ En las Escuelas B y E, opus deísta masculina y de formación ciudadana y familiar, los informantes suelen mantener sus argumentos pero hay temas específicos en los que vacilan. En ambas se recurre a la exposición de razonamientos contrapuestos y se evitan las declaraciones que se consideran *incorrectas* en la comunidad educativa de pertenencia. Por último, la Escuela A, de La Salle, constituye un caso particular porque en ella se observan algunas inconsistencias en el discurso de los educandos. Esto no significa que mantengan posiciones divergentes entre ellos, sino que a pesar de la noción de integralismo los informantes combinan argumentos religiosos y laicos. Esa condición les dota de una apertura frente al proceso de secularización que no se aprecia en el resto de los colegios católicos aquí estudiados.

Para aprehender de manera más sencilla las similitudes y las diferencias en el discurso moral de los informantes de cada colegio a continuación se presenta una tabla en la que se condensan sus componentes principales, y cuya riqueza cualitativa ha sido ampliamente expuesta en los capítulos 3 y 4. En ella se incluyen ocho rubros:

1) Aunque pueden citarse otros, los **valores centrales** se refieren a los principios que más se enuncian entre los sujetos, y que constituyen la base argumentativa de sus posiciones. La importancia de este elemento radica en que tales valores pueden o no estar anclados en la fe.

2) Las **referencias religiosas** contemplan la mención explícita de los entrevistados a figuras que pertenecen al orden divino (o a sus representantes en el orden terreno) para justificar sus opiniones. A través de este rubro se expone el carácter de sus esquemas valorativos, que pueden tender al integralismo o al secularismo. Aunque algunos aluden a la divinidad cuando hablan de sus creencias, de sus experiencias personales, o de las

¹⁰⁹ Cabe recordar que en el trabajo de campo se incluyeron dos instrumentos; uno en el que la plática se desarrolló individualmente y otro en el que ésta incluyó a seis participantes.

materias impartidas en la institución a la que pertenecen, éstas no se han tomado en cuenta porque no constituyen un insumo para construir sus posiciones.

3) Las **referencias laicas** corresponden a la mención explícita a fuentes de moral que no se vinculan con la religiosidad. Algunos entrevistados se refieren a las leyes, los artículos constitucionales, los derechos, el sistema judicial, o figuras específicas como el Presidente de la República. Tales referencias se han tomado en cuenta sólo cuando sirven para argumentar sus posiciones. Igual que el anterior, este rubro da cuenta del tipo de esquema valorativo que subyace en el discurso de los informantes.

4) A través del binomio **individuo / colectividad** se pretende rescatar el énfasis con respecto a la importancia de la autonomía o de los lazos comunitarios. Este punto es significativo porque la doctrina católica supone la supremacía de la comunidad por encima de los individuos, e incluso niega esta última categoría para sustituirla por la de *persona humana*.

5) La **similitud de las posiciones** retrata la homogeneidad en las declaraciones de los informantes.

6) Los **temas de disenso** se refieren a los puntos que generan mayor disonancia entre los entrevistados, y son trascendentes porque en ellos parece ponerse en duda la supuesta similitud en los esquemas valorativos que se socializan en la comunidad educativa.¹¹⁰ Este rubro es complementario al anterior, y muestra las posibles discrepancias morales entre ellos.

7) La **creencia en Dios** implica la convicción de que existen entidades trascendentes, con independencia de que se les vincule con la fe católica. Es importante señalar que la espiritualidad que se desarrolla en el plano personal no necesariamente impacta en el esquema valorativo con el que los informantes comprenden el entorno social; es decir, que la afiliación religiosa puede o no permea las expresiones morales de los sujetos.

8) Los elementos anteriores se han tomado en cuenta para desentrañar el **tipo de discurso moral** que expresan los entrevistados, y que según esta propuesta puede ubicarse a partir de dos ejes: uno que va de menor a mayor secularidad y otro que va de menor a mayor consistencia.

¹¹⁰ En cada colegio se entabló diálogo con diez adolescentes y se organizaron grupos de discusión con seis; aquí se consideran temas de disenso aquellos en los que tres o más mantienen posiciones contrarias a las de la mayoría de sus pares.

Una vez más, debe señalarse que los datos que se muestran a continuación no representan una descripción exacta de los entrevistados ni de las instituciones a las que asisten, sino una aproximación a éstos. Además, la categoría asignada a cada comunidad educativa no implica necesariamente que sus miembros estén cerrados frente a discursos morales ajenos. Así pues, el hecho de que manifiesten un tipo de discurso no siempre significa que no respeten otras expresiones y fuentes de moralidad.

Tabla2. Discursos morales de los estudiantes

	Valores centrales	Referencias religiosas	Referencias laicas	Individuo / Colectividad	Similitud de posiciones	Temas de disenso	Creencia en Dios	Tipo de esquema
Escuela A La Salle	Vida Familia Fraternidad	Dios (2) Iglesia (1)	DDHH (2)	Colectividad	Consenso mayoritario	Tatuajes, piercings Relaciones sexuales Prácticas rituales	Sí (10) No (0)	Integralismo inconsistente
Escuela B Opus Dei, varones	Vida Familia Integralidad	Dios (5) Iglesia (5) Religión (4)	DDHH (1)	Individuo	Consenso mayoritario	Eutanasia Tatuajes, piercings Relaciones sexuales Prácticas rituales	Sí (10) No (0)	Integralismo consistente
Escuela C Opus Dei, mujeres	Vida Familia Integralidad Respeto	Dios (6) Iglesia (4) Religión (2)	DDHH (2)	Individuo	Consenso mayoritario	Ninguno	Sí (10) No (0)	Integralismo consistente
Escuela D Republicana liberal	Autonomía Pensamiento crítico	Ninguna	DDHH (2)	Individuo	Consenso mayoritario	Creencia en Dios Prácticas rituales	Sí (4) No (5)	Secularismo consistente
Escuela E Formación ciudadana y familiar	Respeto Responsabilidad Libertad de decisión	Ninguna	DDHH (2)	Individuo	Consenso mayoritario	Tatuajes, piercings Prácticas rituales	Sí (9) No (1)	Secularismo consistente

Fuente: elaboración propia

3.1. Valores centrales

La distinción entre los colegios católicos y los laicos es clara si se consideran los valores centrales que incorporan los informantes en su discurso moral. En los que pertenecen a la primera categoría se refieren siempre *la vida y la familia*, un rasgo que no se observa en los otros. Esto no quiere decir que los adolescentes de escuelas laicas no les otorguen importancia; sin embargo, no aparecen como articuladores de sus posiciones morales.

Vale la pena señalar que entre las escuelas confesionales existen también algunas diferencias. Las declaraciones de los jóvenes que asisten a la institución lasallista están permeadas por la noción de *fraternidad*, y éstos construyen sus opiniones mencionando repetidamente a sus familiares, amigos, y otras personas cercanas. Entre los estudiantes de los centros escolares opus deístas no se aprecia esta característica; el valor más recurrente es el de la *integralidad* y por lo tanto para construir sus opiniones se remiten al catolicismo.

Por otra parte, aunque en las escuelas del Opus Dei se identifican discursos muy similares, entre las alumnas del colegio exclusivamente femenino el valor del *respeto* parece tanto o más importante que los otros. Es posible que esto se deba a que las interacciones en el recinto escolar tienden a priorizar la disciplina, un fenómeno que se observa también en la escuela de formación ciudadana y familiar.

Además del *respeto*, los sujetos que asisten a instituciones laicas no articulan su discurso con base en ninguna de las nociones anteriores. En ellas la *libertad* ocupa un papel preponderante, aunque en la escuela republicana y liberal aparece asociada con la *autonomía* y el *pensamiento crítico* mientras que en la de formación ciudadana y familiar se le vincula con la *responsabilidad*. De hecho, en esta última esos valores se conciben como complementarios, y se asume que toda decisión tiene consecuencias que el individuo habría de enfrentar por sí mismo.

3.2. Referencias religiosas

Igual que en el caso anterior, aquí las diferencias entre los informantes que asisten a escuelas católicas y laicas es obvia. Sin embargo, debe subrayarse que también los que pertenecen a colegios confesionales hacen un uso distinto de los referentes religiosos para construir su discurso moral. Así, los lasallistas recurren a Dios y a la Iglesia de forma

aislada para sostener sus posiciones sobre la interrupción del embarazo, la eutanasia, y la adopción por parte de parejas del mismo sexo, mientras que los opus deístas justifican la mayor parte de ellas a través de esas mismas figuras y de referencias a la religión en general. Ninguno de los estudiantes de instituciones laicas mencionó estos u otros elementos confesionales para exponer sus posiciones morales.

3.3. Referencias laicas

Contrario a lo que pudiera pensarse, en este rubro las cinco escuelas presentan características muy similares. En todas se aprecian entre uno y dos argumentos vinculados con los derechos humanos, pero éstos no se refieren explícitamente sino a partir de nociones genéricas sobre la *igualdad* y la *libertad para decidir*. Llama la atención que los estudiantes de colegios laicos no muestran mayor conocimiento que sus coetáneos de colegios católicos respecto de estos referentes de moral, puesto que esa podría ser una buena forma de sustituir los referentes religiosos que se usan como ejes en el discurso de éstos.

3.4. Binomio individuo / colectividad

Puesto que la doctrina católica enaltece la supremacía de la colectividad por encima de la del individuo, resulta llamativo que ésta parece trascendente sólo en el discurso de los estudiantes que asisten al colegio lasallista. Como se ha dicho ya, éstos tienden a considerar a *los otros* para justificar sus puntos de vista, para tomar decisiones, e incluso para exponer sus expectativas a futuro. En el resto de las escuelas los informantes se centran en su propia persona. Ello no significa que no tomen en cuenta a quienes les rodean o que no presenten preocupaciones por la sociedad en general; empero, tales consideraciones son más recurrentes entre los adolescentes del colegio lasallista.

La preponderancia del individuo es más evidente en las escuelas laicas que en las opus deístas. Entre ellas, la de modelo republicano y liberal es la que alberga estudiantes que otorgan mayor importancia al desarrollo individual. Esta condición puede explicarse por la centralidad del valor de la *autonomía*, que como se ha citado antes se asocia con la *libertad* y articula los discursos morales de los educandos.

3.5. Similitud de posiciones

En todas las instituciones que participaron en esta investigación se aprecian posiciones morales muy similares entre los estudiantes. Aunque pueden identificarse alumnos que presentan opiniones divergentes en algunos temas específicos, esto permite observar tendencias en cada una de ellas. Las semejanzas en las posiciones de los informantes y en los argumentos que usan para sustentarlas se explican por el doble filtro de selección referido en un apartado anterior: a) por un lado, los menores vienen de entornos familiares más o menos parecidos y en los que cuando menos se coincide en el tipo de formación que se espera para los hijos; b) por otro, la dinámica de la comunidad educativa asegura la supervivencia de quienes ofrecen poca resistencia a su ideario y a las prácticas que se desarrollan a diario en el espacio escolar.

3.6. Temas de disenso

La prevalencia de tendencias generalizadas no implica, sin embargo, que los estudiantes coincidan en todos los puntos abordados durante el trabajo de campo. Así, a pesar del consenso generalizado en torno a las dimensiones analíticas es posible identificar algunos temas en los que se manifiestan varias opiniones contrapuestas. Esos temas parecen estar asociados con el modelo formativo de cada colegio.

En las escuelas católicas los puntos de disenso son prácticamente los mismos: a) *el uso de tatuajes y piercings*, que no deriva de argumentos religiosos sino laicos; b) *las relaciones sexuales*, en el que se combinan ambos y se menciona repetidamente el riesgo; y c) *las prácticas rituales*, que no son propiamente materia de disputa pero reflejan la heterogeneidad de los hábitos familiares. Tales temas generan posiciones encontradas tanto en la escuela lasallista como en la opus deísta masculina, pero en ésta se agrega además el de *la eutanasia*. De todos los grupos de discusión, el que tuvo lugar en ese colegio es en el que se observan debates más profundos: uno en torno al ejercicio de la sexualidad sin fines reproductivos y el otro a la muerte asistida. En ambos casos el enfrentamiento se dio entre estudiantes que combinan argumentos religiosos con laicos y compañeros que no estaban dispuestos a renunciar a la moral católica.

La Escuela C, del Opus Dei y para mujeres, es quizá la más interesante porque en ella no se observa ningún tema de disenso suficientemente profundo. Los escasos tópicos

en los que una o más alumnas difirieron de sus compañeras se resolvieron de manera rápida mediante el rechazo generalizado hacia sus opiniones, seguido por la inmediata autocensura y rectificación de éstas.

Así como en los centros escolares católicos se observan temas de disenso similares, en las laicas no hay ninguno especialmente importante. En la republicana y liberal el único en el que las opiniones se dividen es la creencia en Dios, lo que posiblemente deriva de la centralidad del *pensamiento crítico* en su ideario institucional. En la escuela de formación ciudadana y familiar se aprecia cierto disenso en cuanto al uso de tatuajes y piercings, que al igual que en los colegios confesionales se discute en función de la imagen.

El único punto en el que se observa una heterogeneidad evidente en cuatro escuelas, y en la que sólo la opus deísta femenina presenta características distintas, es la realización de prácticas rituales fuera del espacio escolar. Esto es significativo porque implica que los hábitos personales y familiares para rezar, asistir a misa, y confesarse no necesariamente están asociados con el modelo educativo en el que se forman los adolescentes. En ese sentido, la diferencia entre asistir a un colegio católico o a uno laico no radica en las prácticas rituales sino en la lógica a partir de la cual se construye el discurso moral.

3.7. Creencia en entidades trascendentes

En las instituciones escolares católicas no hay ningún informante que dude de la existencia de entidades trascendentes. En las laicas, donde en hipótesis hay mayores posibilidades de diversidad en ese sentido, este punto parece cuestionarse únicamente en la escuela republicana y liberal. Ese centro escolar, en el que el pensamiento crítico adquiere una importancia significativa, es el único en que la mitad de los sujetos se declara atea. En la escuela de formación ciudadana y familiar, por el contrario, hay sólo uno que no cree en la existencia de entidades trascendentes y el resto se adscribe al catolicismo. Una vez más, estas condiciones parecen mostrar que la diferencia entre los alumnos de colegios católicos y laicos se refleja en su discurso moral y no en sus creencias o en sus prácticas religiosas.

3.8. Tipo de discurso

En este acápite se ha reflexionado ya sobre el tipo de discurso imperante en cada una de las escuelas analizadas. Empero, vale la pena reiterar tres puntos:

a) Que la distinción entre modelos educativos católicos y laicos se refleja en la manifestación de las concepciones morales de los estudiantes, que en el primer caso son integralistas y en el segundo seculares.

b) Que tanto el integralismo como el secularismo pueden presentarse en diferentes grados, por lo que las posiciones de los estudiantes que se ubican en una u otra categoría difieren en virtud de las especificidades de cada comunidad educativa, y por lo tanto de su composición, de su organización, y de la articulación entre sus miembros a partir de un ideario institucional que interpretan y ponen en práctica.

c) Que sólo los informantes de la escuela lasallista presentan un discurso moral poco consistente, no porque expresen opiniones disímiles sino por su apertura frente al proceso de secularización en la sociedad mexicana. Esta característica aumenta sus posibilidades de incorporar argumentos morales ajenos, así como de adecuarse a entornos sociales o ideológicos distintos del propio.

4. Aprendiendo valores: mecanismos de socialización en la comunidad educativa

Como se ha expuesto ya, aquí se sostiene que las posiciones de los estudiantes no surgen de manera aislada sino que pueden entenderse a través de las especificidades de cada comunidad educativa, que van desde su ideario hasta los filtros de selección a los que se someten sus miembros. Así, más allá de identificar el tipo de discursos morales predominantes esta investigación tiene como propósito explorar el proceso de socialización de valores que ocurre en ellas.

En esta tesis se ha propuesto que ese proceso puede retratarse mediante la información proporcionada por padres, profesores y alumnos respecto de las actividades cotidianas en la escuela y las interacciones que éstas implican. Para organizarla se han tomado en cuenta un conjunto de mecanismos que se presentan en todos los centros escolares, pero que adquieren formas específicas en cada uno:

- a) **el principio de autoridad**, que refleja la jerarquía al interior de la comunidad y la forma en que se tejen las relaciones entre sus miembros;
- b) **la adecuación y fundamentación discursiva de los valores**, que da cuenta de las estrategias para hacerlos comprensibles para los estudiantes;
- c) **el dimensionamiento práctico del discurso**, a partir del cual se construyen experiencias mediadas por la propia comunidad educativa, y en las que esos valores se vuelven tangibles;
- d) **el refuerzo disciplinario del discurso**, que contempla los incentivos para quienes ostentan los valores institucionales y las sanciones para quienes no lo hacen; y
- e) **la coordinación de la comunidad educativa**, a través de la cual se hacen observables los lazos entre el personal escolar y los padres de familia, en el entendido de que son corresponsables de la formación de los educandos.

A diferencia de los tipos de discurso moral, estos elementos no son susceptibles de ordenarse para crear categorías abstractas porque cada uno es complejo en sí mismo y sus múltiples combinaciones no pueden predecirse. Sin embargo, éstos sirven como parámetro para caracterizar el proceso de socialización en comunidades educativas concretas, y cuyas tendencias generales en materia del discurso moral pueden clasificarse a partir de los cuatro tipos ideales aquí esbozados.

5. Los mecanismos y su operación en las escuelas estudiadas.

La siguiente tabla sintetiza el modo en el que operan los mecanismos antes referidos en los colegios que participaron en el estudio. Para leerla debe tomarse en cuenta que éstos no son independientes, sino que han de entenderse como un conjunto. En otras palabras, la socialización de un esquema valorativo no depende exclusivamente de uno o dos mecanismos sino de su concatenación en el proceso. Además, es de esperarse que exista cierta congruencia entre ellos porque las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa supuestamente se configuran a partir del ideario escolar, o cuando menos de la interpretación que sus miembros hacen sobre éste.

Tabla3. Mecanismos de socialización

	Principio de autoridad	Adecuación y fundamentación discursiva	Dimensionamiento práctico	Refuerzo disciplinario	Coordinación comunidad
<p>Escuela A La Salle</p> <p>Integralismo inconsistente</p>	<p>Respeto al profesor</p> <p>Relación personal profesor – alumno</p> <p>Imposibilidad de negociación</p> <p>Disposición a obedecer</p>	<p>Conocimiento del ideario</p> <p>Acuerdo total</p> <p>Referencia a valores</p> <p>Explicación del docente</p>	<p>Actividades artísticas y deportivas</p> <p>=</p> <p>Servicio social</p>	<p>Reportes disciplinarios / Confianza</p> <p>Buen alumno: Nobleza, respeto, y ayuda a los otros</p> <p>No exclusión de pares</p>	<p>Coherencia media</p> <p>Escaso contacto</p> <p>Pocas redes de padres</p>
<p>Escuela B Opus Dei, hombres</p> <p>Integralismo consistente</p>	<p>Respeto al profesor</p> <p>Relación personal profesor – alumno</p> <p>Imposibilidad de negociación</p> <p>Disposición a obedecer</p>	<p>Conocimiento del ideario</p> <p>Acuerdo mayoritario</p> <p>Referencia a valores</p> <p>Diversidad de estímulos</p>	<p>Actividades deportivas</p> <p>></p> <p>Actividades artísticas y servicio social</p>	<p>Calificaciones</p> <p>Buen alumno: Constancia, interés, calificaciones</p> <p>Exclusión de pares</p>	<p>Coherencia</p> <p>Contacto frecuente</p> <p>Redes de padres sólidas</p>
<p>Escuela C Opus Dei, Mujeres</p> <p>Integralismo consistente</p>	<p>Respeto al profesor</p> <p>Imposibilidad de negociación</p> <p>Disposición a obedecer</p>	<p>Conocimiento del ideario</p> <p>Acuerdo mayoritario</p> <p>Referencia a valores</p> <p>Discusiones grupales</p>	<p>Actividades artísticas y deportivas</p> <p><</p> <p>Servicio social</p>	<p>Calificaciones / Disculpas</p> <p>Buena alumna: Constancia, responsabilidad, interés, respeto</p> <p>Exclusión de pares</p>	<p>Coherencia</p> <p>Contacto frecuente</p> <p>Redes de padres sólidas</p>

Tabla3. Mecanismos de socialización

	Principio de autoridad	Adecuación y fundamentación discursiva	Dimensionamiento práctico	Refuerzo disciplinario	Coordinación comunidad
<p>Escuela D Republicanismo liberal</p> <p>Secularismo consistente</p>	<p>Relación personal profesor – alumno</p> <p>Imposibilidad de negociación</p> <p>No disposición a obedecer</p>	<p>Conocimiento del ideario</p> <p>Acuerdo total</p> <p>Referencia a valores</p> <p>Discusiones grupales</p>	<p>Actividades artísticas y deportivas = Servicio social</p> <p>Poco importantes</p>	<p>Reportes disciplinarios</p> <p>Buen alumno: participación, pensamiento crítico</p> <p>No exclusión de pares</p>	<p>Coherencia</p> <p>Escaso contacto</p> <p>Pocas redes de padres</p>
<p>Escuela E Formación ciudadana y familiar</p> <p>Secularismo consistente</p>	<p>Respeto al profesor</p> <p>Imposibilidad de negociación</p> <p>Disposición a obedecer</p>	<p>Conocimiento del ideario</p> <p>Acuerdo mayoritario</p> <p>Referencia a valores</p> <p>Discusiones grupales</p>	<p>Actividades artísticas y deportivas poco importantes.</p> <p>No hay servicio Social</p>	<p>Reportes disciplinarios</p> <p>Buen alumno: Responsabilidad, respeto, humanidad</p> <p>Exclusión de pares</p>	<p>Coherencia</p> <p>Escaso contacto</p> <p>Pocas redes de padres</p>

5.1. Principio de autoridad

En todas las instituciones en las que se hizo el trabajo de campo existen referentes de autoridad, por lo que puede decirse que sus miembros tienen posiciones desiguales. Sin embargo, el modo de percibir a las autoridades y de interactuar con ellas es distinto en cada comunidad educativa.

El respeto a la figura del profesor es trascendente en cuatro de los colegios analizados. En ellos se aprecia una jerarquía clara, y aunque las decisiones de los docentes pueden llegar a cuestionarse, por lo general se cumplen precisamente en virtud de la autoridad que les da su posición en la comunidad educativa. Aunque este mecanismo opera de forma similar en las escuelas, hay una distinción importante entre ellas:

a) En la institución opus deísta femenina y en la de formación ciudadana y familiar el principio de autoridad es tan fuerte que la relación entre profesores y alumnos es más bien distante. Con esto no se pretende afirmar que no existan vínculos afectivos entre ellos; sin embargo, los informantes tienden a preponderar el respeto por encima de la confianza.

b) En el colegio lasallista y en el opus deísta masculino se comparte la noción de respeto hacia los docentes, pero éstos procuran construir una relación personal con los estudiantes. Así, aquí la obediencia está revestida por un halo de familiaridad que no se aprecia en las otras escuelas. Estas condiciones resultan sorprendentes si se considera que el principio de autoridad opera de manera diferenciada en las instituciones afiliadas al Opus Dei, a pesar de que su modelo educativo es el mismo.

El único centro escolar en el que la relación entre profesores y estudiantes se concibe solamente a partir de la cercanía personal es el republicano y liberal. Aunque existe respeto hacia la figura de los primeros, en la interacción entre ellos no se percibe una lejanía en función de la desigualdad de sus posiciones. Es importante señalar, sin embargo, que la autoridad sí es significativa para el caso de algunas figuras específicas como la directora de la secundaria.

Con independencia de la forma en la que se articula la relación entre autoridades y subordinados, en ninguno de los colegios es posible negociar las notas académicas o las fechas de entrega de tareas, trabajos y exámenes. Los profesores son muy enfáticos en este punto, y argumentan que se trata de una estrategia para formar jóvenes responsables.

En cuanto a la disciplina de los educandos, puede decirse que los informantes muestran una clara disposición a la obediencia en todas las escuelas excepto en la republicana y liberal. Esto es comprensible si se considera que en los otros modelos educativos el respeto a la figura del maestro es central, mientras que en éste se construyen relaciones más bien horizontales. Todos los alumnos con los que se dialogó están conscientes de las consecuencias de obedecer o de no hacerlo. Empero, sólo los de este colegio están dispuestos a enfrentarlas cuando no están de acuerdo o no tienen voluntad de cumplir con las reglas.

Debe subrayarse que las escuelas en las que el personal escolar se visualiza como una figura de autoridad estricta o de alguna manera distante son también en las que se observan discursos morales más uniformes. Este es el caso del colegio opus deísta femenino, en el que las posiciones se estructuran siempre a partir de los valores católicos, y de la escuela de formación ciudadana y familiar, en la que el respeto y la responsabilidad permean el discurso de los informantes. En los centros escolares en los que la figura del docente se concibe con respeto pero también con familiaridad los juicios morales de los sujetos parecen menos herméticos. Los entrevistados de la escuela opus deísta masculina expresan un discurso menos consistente que el de las mujeres del mismo modelo, y al igual que sus coetáneos del colegio lasallista incorporan algunos argumentos de carácter laico. No obstante, este fenómeno se observa sobre todo entre los del último, en cuyas declaraciones se aprecia una apertura mucho mayor frente a la secularización. Cuando la autoridad no implica necesariamente la construcción de relaciones jerárquicas los discursos morales reflejan una apropiación de los valores en la que se acepta la diversidad. Este es el caso de la escuela republicana y liberal, cuyos estudiantes expresan opiniones en las que la libertad de decisión constituye una pieza clave.

De este modo, es viable sostener que las distinciones en la forma en que opera el principio de autoridad se reflejan en las posiciones morales de los educandos: los valores impulsados por el profesorado no se cuestionan en los centros escolares con una jerarquía marcada¹¹¹, y en la medida en que ésta se suaviza los estudiantes muestran mayor apertura ante otros esquemas valorativos.

¹¹¹ Por supuesto, aquí no se pretende que los estudiantes acepten acríticamente los preceptos que transmiten los miembros del personal escolar. Empero, éstos aparecen de manera clara en sus discursos morales. Es posible que esto

5.2. Adecuación y fundamentación discursiva de los valores

En las cinco comunidades que se incluyen en esta investigación los docentes entrevistados afirman que conocen el ideario del centro en el que laboran y en general concuerdan con éste. Sin embargo, es pertinente hacer algunas aclaraciones:

a) En las escuelas lasallista y republicana liberal todos los profesores manifiestan su acuerdo total con el ideario. Aunque sus modelos educativos son profundamente distintos, en ambos se aprecia una jerarquía suavizada por la cercanía de las relaciones personales, lo que parece desembocar en cierta apertura frente a discursos morales ajenos. En los dos casos pareciera que la tolerancia a la diversidad reduce los conflictos en el seno de la comunidad educativa, y esta tendencia se repite entre los adolescentes. Como se ha dicho ya, a pesar de su carácter confesional los alumnos lasallistas incorporan argumentos laicos y los del colegio republicano y liberal sostienen que toda persona está en su derecho de decidir lo que considera *correcto* o *incorrecto*. Durante los grupos de discusión, en ninguno de ellos se desarrollan enfrentamientos entre los participantes.

b) En las dos instituciones afiliadas al Opus Dei y en la de formación ciudadana y familiar se ubica un docente que no está de acuerdo con uno o más preceptos del ideario escolar. En las primeras los puntos de desacuerdo son la educación diferenciada y la obligatoriedad de los rituales católicos. En la segunda se aduce que el colegio suele permitir, cuando no fomentar, actividades que incentivan la competencia entre los educandos. Igual que en el caso anterior, se trata de modelos educativos completamente distintos en los que sin embargo se comparte una jerarquía más pronunciada. A diferencia de las escuelas antes referidas, aquí no se admiten argumentos que contravengan los valores de la comunidad, por lo que las relaciones entre sus miembros se articulan de diferente manera. Esto se observa también entre los estudiantes, que en los grupos de discusión defienden sus posiciones morales a ultranza. En el colegio confesional esas posiciones se articulan conforme a los valores católicos; en el de formación ciudadana se toman como base el respeto y la responsabilidad.

Con independencia de las convicciones personales en torno al ideario escolar, lo cierto es que según sus propias declaraciones los maestros procuran referirse a los valores

se deba a su incorporación en los esquemas valorativos de los informantes o a una estrategia adaptativa frente a los mecanismos de selección que operan al interior de la comunidad educativa.

institucionales durante sus clases. Este fenómeno se observa en los cinco colegios, y refleja el segundo filtro de selección enunciado en esta tesis: puesto que su condición laboral depende del respeto a un conjunto particular de valores y a las dinámicas que se desprenden de ellas, los profesores ofrecen poca o nula resistencia a ellos.

En cuanto a la forma de enseñar o de transmitir esos valores, los informantes coinciden en la utilidad de llevarlos a la realidad de los adolescentes y por lo tanto a sus necesidades. La reflexión es parte sustantiva de este proceso en todos los centros escolares considerados, pero los alumnos la perciben de distintas maneras:

a) En la escuela de La Salle se refieren sobre todo las explicaciones de los profesores. Esto no quiere decir que no se pongan en marcha otras estrategias pedagógicas, pero esta es la que más retienen los estudiantes entrevistados. La apertura de las autoridades escolares frente a la secularización a pesar del carácter confesional del colegio es un rasgo que se transmite mediante sus explicaciones en clase, y que como se observa en las entrevistas también comparten los educandos. No debe soslayarse que aunque se construyen vínculos de confianza aquí la figura del profesor se respeta por su posición en la comunidad educativa.

b) En la escuela del Opus Dei con estudiantado masculino se cita una amplia variedad de estímulos. Esto implica que aquí el profesor es menos central y se asume más bien como una guía para el aprendizaje de los alumnos, lo que posiblemente influye en el cuestionamiento de los valores aprendidos y en la eventual incorporación de argumentos que no necesariamente son compatibles con éstos. De aquí que la consistencia en el discurso moral de los informantes sea menos fuerte que entre las alumnas de la escuela para mujeres.

c) En los colegios opus deísta femenino, republicano liberal, y de formación ciudadana y familiar se preponderan las discusiones grupales, o cuando menos es la herramienta más mencionada por los informantes. El punto es interesante porque a pesar de sus diferencias en todos se defiende la pertinencia de las reflexiones colectivas, que por supuesto están guiadas por los docentes. Aquí se asume que éstos procuran orientar las discusiones a partir de los valores escolares, lo que parece explicar la similitud en el discurso de los entrevistados.

5.3. Dimensionamiento práctico del discurso

Si bien las formas de adecuar los valores de cada escuela son relativamente similares, las actividades a través de las cuales se pretende ponerlos en práctica y la importancia que se les otorga son diferentes:

a) En el colegio lasallista las actividades deportivas, las artísticas, y el servicio social se conciben como igualmente trascendentes, pues todas ellas están diseñadas para fomentar la fraternidad. Padres, profesores y alumnos coinciden en que se trata de espacios en los que se aprende a desarrollar algunas habilidades pero sobre todo a conocer a los compañeros y a crear amistades. Esto mismo ocurre en los retiros espirituales, y en otros eventos cuyo único objetivo es la convivencia. El servicio social, que se realiza fuera del recinto escolar y que involucra a grupos ajenos a éste, se entiende también como una oportunidad para conocer a personas que viven en condiciones distintas, y con quienes puede crearse un lazo de empatía.

Aquí se presume que la exposición a distintos grupos sociales y la cercanía con los miembros de la comunidad educativa, que encierra su propia diversidad, conlleva la concepción de que la pluralidad social está siempre presente. Esta noción se refleja en el discurso moral de los informantes, que como se ha hecho notar ya muestran posiciones fácilmente adaptables a un entorno secular.

b) En las escuelas del Opus Dei se observa una condición interesante, pues en ambas se realizan también estos tres tipos de actividad. Empero, en la masculina se les otorga mayor importancia a los deportes mientras que en la femenina el énfasis está en el servicio social. Aunque en ambos casos las habilidades artísticas pasan a un segundo plano, la distinción es relevante porque posiblemente se asocia con el género. En tanto que se trata de un modelo educativo diferenciado, se asume que las actividades realizadas por los estudiantes tienen también una importancia diferenciada.¹¹² Así, los hombres asocian las habilidades deportivas con la fuerza y la masculinidad pero ese vínculo no se establece entre las mujeres. Éstas prestan más atención al valor de sus actos para ayudar a grupos menos favorecidos; sin embargo, a diferencia del colegio lasallista aquí no se habla de fraternidad sino de integralidad. Además, cabe resaltar que en la escuela femenina el servicio social se promueve más que en la masculina.

¹¹² De hecho, y como se ha abordado ya en el capítulo 4, la oferta de talleres es distinta en estos centros educativos.

Las distinciones anteriores se reflejan también en el discurso de los informantes, quienes le otorgan a la mujer un papel más trascendente en lo que se refiere a la atención y el cuidado de la familia, y por extensión a las personas vulnerables. A ellas corresponde también enseñarles los valores del catolicismo, a través de los cuales habrían de modificar el entorno social y no necesariamente adecuarse a él. Las expectativas de los entrevistados van en el mismo sentido: los hombres se visualizan como padres pero también como trabajadores, y buena parte de ellos elige profesiones que se orientan al sector público como la abogacía o la política. Entre las mujeres predominan actividades orientadas a la esfera privada, y que desde su perspectiva hacen compatible la vida profesional con la familiar. Entre ellas se encuentran las pequeñas empresas y la atención psicológica en consultorios propios.

c) En las escuelas laicas los tres tipos de actividad se consideran igualmente importantes, pero ninguno de ellos es central para los estudiantes entrevistados. Debe subrayarse que el servicio social en el colegio republicano y liberal se concibe de manera distinta que las instituciones católicas, pues en ésta no se habla de fraternidad ni de integralidad sino de colectividad. Entre los informantes de esta institución se prepondera la autonomía, y no es casualidad que su participación en proyectos sociales sea a través del cuidado de la naturaleza o de campañas de alfabetización, en las que se supone el aprendizaje de ciertas habilidades por parte de los grupos vulnerables.

La escuela de formación ciudadana y familiar es la única en la que el servicio social no existe. Esto último no implica que los estudiantes no se preocupen por la comunidad en la que se desenvuelven o que no ofrezcan ayuda de ningún tipo; empero, puesto que el centro escolar no media en este tipo de experiencias éstas se construyen de manera personal en función de los intereses del individuo o de la familia. En el discurso moral de estos adolescentes se aprecia una clara preocupación por el respeto a *los otros*, pero no necesariamente por intervenir para modificar las condiciones de su entorno social.

La realización de actividades extra curriculares permite poner en práctica los valores que se aprenden en la comunidad educativa, de modo que no se restringen a un orden abstracto sino que intervienen en las experiencias sociales de los estudiantes.

5.4. Refuerzo disciplinario del discurso

En las cinco escuelas que se incluyeron en el estudio existe un sistema de sanciones y de recompensas para los estudiantes, en función del respeto a las reglas de la comunidad educativa y a los valores que las sustentan. Un rasgo compartido entre estos colegios es la noción de que los castigos se imparten dependiendo de la gravedad de la falta en la que se ha incurrido. Pero también en este punto existen algunas diferencias:

a) Los reportes disciplinarios son la sanción más citada entre los informantes de las dos escuelas laicas y de la lasallista. En las primeras éstos constituyen un correctivo suficiente; así como los estudiantes aseguran que cada persona es responsable de sus actos, en la escuela se asume que una vez que se extiende el reporte los menores han de reflexionar sobre su propio comportamiento. Además de esto, en el colegio lasallista los informantes consideran que dañan la confianza del personal escolar y sobre todo la de sus padres. Esto último apunta la importancia de la familia como articulador del discurso moral de los sujetos, así como la tendencia a construir sus opiniones y expectativas con base en la colectividad y no en su propia persona.

b) En los colegios afiliados al Opus Dei se recurre también a los reportes disciplinarios, y el personal escolar informa a los padres sobre ellos. Sin embargo, aquí los estudiantes no enfatizan esos reportes sino las consecuencias sobre sus notas académicas. En ambas escuelas se aprecia una preocupación por las calificaciones, fundamentada en la idea de que éstas influyen en las posibilidades de desarrollo. A diferencia de los sujetos de la institución lasallista, los de estos colegios no parecen especialmente preocupados por defraudar la confianza de profesores y padres de familia sino por las repercusiones de sus faltas sobre sí mismos. Vale la pena recordar que estos adolescentes son los que más reflexionan sobre su futuro y los que tienen expectativas personales, familiares y profesionales más claras.

Aunque estos colegios son similares en cuanto a la aplicación de sanciones a la mala conducta, en el exclusivamente femenino se enfatiza la humildad como recurso adicional. Las alumnas que incurren en una falta no sólo enfrentan los reportes disciplinarios sino que son exhortadas a disculparse con las personas afectadas por sus actos. A diferencia de la escuela masculina, aquí la integralidad incluye también la recomposición de los lazos sociales que se han visto afectados.

El correlato de los castigos impuestos a quienes no respetan las reglas es la aplicación de incentivos positivos. En el trabajo de campo no se obtuvieron referencias sobre ninguno que se instituya de manera formal; no obstante, en todas las escuelas se cita que los profesores sienten simpatía por los *buenos alumnos*. Como es de esperarse, el significado que se le otorga a esa categoría es variable en las comunidades educativas analizadas:

a) En la escuela lasallista los docentes entrevistados preponderan las habilidades y cualidades personales de los educandos. Aquí se valoran la nobleza, el respeto, y la disposición para ayudar a quienes les rodean, por lo que el rendimiento académico pasa a un segundo plano. Debe señalarse que en este centro escolar los maestros no son los únicos que consideran la importancia de tales rubros. Buena parte de los adolescentes con los que se conversó declara que le gustaría emparejarse con personas de esas características y tener hijos con las mismas cualidades. Además, varios mencionan repetidamente su interés por contribuir en su entorno familiar y social cercano, de donde puede deducirse que ser *buena persona* se valora por encima del éxito personal, económico o profesional.

b) Las cualidades personales y las académicas se combinan en el concepto de *buen alumno* que expresan los docentes de los colegios opus deísta femenino y de formación ciudadana y familiar. En el primer caso se mencionan la constancia, la responsabilidad, el interés y el respeto. Estos atributos se consideran trascendentes para obtener buenos resultados académicos, y una vez más llama la atención que el respeto aparece como elemento central. Así, la *buena alumna* no es sólo la que consigue notas altas sino la que considera la autoridad del profesorado.

En la escuela de formación ciudadana, en la que el principio de autoridad opera de una manera muy similar, además del respeto se citan la responsabilidad y la humanidad. Como puede percibirse, en esta comunidad educativa se concede la misma importancia al rendimiento académico que a ser *personas de bien*. No obstante, aquí ese concepto no se define con tanta claridad como en la escuela lasallista. Entre los estudiantes entrevistados se aprecia la misma tendencia; los informantes insisten en la necesidad de actuar responsablemente y de respetar a los demás, y ambos valores constituyen la base de su argumentación. No hay referencias explícitas sobre lo que significa ser *buena persona*.

c) Los hábitos que conducen al buen desempeño académico constituyen el único criterio referido por los docentes entrevistados en las escuelas opus deísta masculina y republicana liberal. En la religiosa se refieren la constancia, el interés, y las buenas calificaciones. Aunque pertenecen al mismo modelo educativo, a diferencia del colegio para mujeres aquí no se menciona el respeto. Ello parece confirmar que la distancia entre profesores y estudiantes es más reducida en esta comunidad. En todo caso, resulta aún más importante reflexionar que las buenas notas aparecen vinculadas con las posibilidades de éxito profesional en el futuro no sólo entre los maestros sino entre los adolescentes entrevistados.

Los profesores con los que se conversó en la escuela republicana y liberal consideran que un *buen alumno* se caracteriza por la participación en clase y por el pensamiento crítico. Estos elementos aparecen repetidamente en el discurso de los propios estudiantes, y parecen indicar que hábitos como la constancia o la responsabilidad son menos valorados que la deliberación. Aunado a la construcción de relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad educativa, lo anterior ayuda a entender por qué los alumnos de esta escuela no muestran disposición a la obediencia. A diferencia de otros colegios, en este la clasificación como *buen* o *mal alumno* no necesariamente depende del respeto a las reglas, y tampoco de los atributos o las habilidades personales porque *lo correcto* y *lo incorrecto* no están predeterminados.

La información anterior señala que los parámetros a partir de los cuales se construye el ideal de estudiante son diferentes en cada comunidad educativa, y que tales preceptos tienden a reflejarse en el discurso moral de los educandos. Cuando éstos se alejan del concepto de *buen alumno* que impera entre el personal docente se hacen acreedores a sanciones cuya finalidad consiste en reorientar su conducta, cuando menos en el espacio escolar. Empero, y contrario a lo que pudiera pensarse, los estudiantes no sólo son sujetos potencialmente receptores de esas sanciones sino que se enarbolan también como administradores de ellas.

Es evidente que los castigos impuestos por los profesores difieren de los que aplican los alumnos, pues éstos no poseen autoridad en la comunidad educativa y tampoco cuentan con recursos institucionalizados. A pesar de ello, aquí se sostiene que la inclusión o la exclusión en los grupos de compañeros constituye un mecanismo de refuerzo

disciplinario tanto o más relevante que los reportes, la baja en las notas académicas, o la ruptura del lazo de confianza con maestros y padres de familia. Una vez más, se aprecian importantes distinciones entre los centros escolares que participaron en el estudio:

a) En el colegio lasallista y en el de modelo republicano liberal los informantes no mencionan la exclusión de uno o de más estudiantes en virtud de su comportamiento. Las sanciones que aplican las autoridades escolares no parecen repercutir positiva o negativamente en la percepción de los compañeros de aula. Así, por ejemplo, se afirma que hay educandos que suelen interrumpir las clases, ausentarse de ellas, o desesperar a los profesores, pero en ningún momento se les refiere como aislados del resto.¹¹³ Tampoco se citan casos de falta de integración a raíz de las ideas o de las posiciones morales que sostienen los adolescentes. De hecho, las diferencias en ese plano no se conciben como irresolubles y tampoco son tema de disputa entre ellos. En los grupos de discusión que se realizaron en estas escuelas prácticamente no hay conflictos, y no se percibe que los participantes con ideas diferentes sean rechazados o censurados por sus pares.

Es necesario recordar que estas comunidades educativas se caracterizan por la apertura frente a grupos sociales y discursos morales ajenos, por lo que es comprensible que sus estudiantes conciban la pluralidad como una condición normal y que por lo tanto se adapten a ella.

b) En las escuelas opus deístas y en la de formación ciudadana y familiar el mecanismo opera de forma distinta, pues se aprecia una fuerte exclusión por parte de los compañeros ante quienes ostentan conductas o sostienen opiniones entendidas como *incorrectas* en la comunidad educativa. Como se ha señalado antes, en los colegios afiliados al Opus Dei existe un discurso moral claro, fincado en los preceptos del catolicismo y poco receptivo ante esquemas de valores distintos. Aquí las faltas de conducta son motivo de estigmatización entre los propios estudiantes, que tienden a aislar a quienes incurren repetidamente en ellas¹¹⁴. También las opiniones divergentes pueden sancionarse por

¹¹³ El caso más extremo se presenta en la escuela republicana liberal, en la que una de las entrevistadas refiere que uno de sus amigos fue expulsado por venta de drogas y que no está dispuesta a renunciar a esa amistad sólo porque su compañero incurrió en una falta grave.

¹¹⁴ Como se ha referido con detalle en el capítulo 4 de esta tesis, dos de los entrevistados sostienen que solían sentirse excluidos por sus compañeros en virtud de su conducta o de su forma de pensar. El argumento de que se trata de un ambiente en el que los estudiantes rechazan posiciones distintas de las propias es mencionado también por otros informantes.

parte de los alumnos, o cuando menos así lo refieren algunos de los informantes. Además, en los grupos de discusión se observa que los participantes que sostienen posiciones que no coinciden con las de la comunidad educativa provocan un rechazo generalizado entre los demás, o simplemente se aíslan y evitan la confrontación. Esto último es mucho más pronunciado en la escuela para mujeres que en la de hombres.

Resulta sorprendente que los estudiantes apliquen ciertas sanciones a sus compañeros en el colegio de formación ciudadana y familiar, puesto que su discurso está articulado sobre todo en torno a la responsabilidad y al respeto. A diferencia de las comunidades educativas antes descritas, en esta la conducta personal no constituye un elemento suficientemente fuerte como para excluir a los pares. A primera vista pareciera que tampoco las posiciones morales lo son, pues en el grupo de discusión no se observa ningún intento de censura ni se suscitan enfrentamientos directos. Sin embargo, algunos de los informantes manifiestan que su proceso de adaptación a la escuela fue complicado o que nunca terminó de cristalizar porque los grupos de compañeros tienden a ser herméticos. No hay señales claras de que el rechazo a estudiantes específicos tenga que ver con sus ideas o con sus esquemas valorativos; empero, algunos informantes revelan que no suelen expresarse frente a sus pares por temor a ser juzgados. Esta información es confirmada por una de las profesoras con las que se estableció contacto.

Durante el trabajo de campo se han explorado las particularidades con las que opera el mecanismo de refuerzo disciplinario en las cinco comunidades educativas que participaron en este estudio. Pero, ¿cómo se relacionan con la manifestación de esquemas valorativos más o menos seculares? Según lo observado, en las comunidades en las que se promueve un discurso integralista las sanciones no se restringen a corregir la conducta de los alumnos que rompen las reglas, sino que se extienden a quienes manifiestan posiciones incompatibles con los preceptos católicos. El primer rubro corresponde sólo a las autoridades escolares; el segundo, en cambio, compete también a los propios estudiantes. Este mecanismo opera de forma distinta en los colegios que, en aras de la pluralidad, muestran una mayor apertura ante fuentes de moral laicas. Más adaptadas a la lógica secular, en estas escuelas se prepondera la deliberación entre los miembros de la comunidad educativa, entre quienes la censura y la autocensura parecen poco recurrentes.

Lo anterior puede vincularse con una discusión más amplia en torno a la secularización. En el nivel macro, ésta conlleva la pérdida de centralidad de la religión como pilar de la organización social y por lo tanto un proceso de diferenciación funcional. En el nivel micro, los mecanismos de refuerzo disciplinario pueden contribuir a reforzar entre los educandos la idea de que ese proceso está dado y conceder la posibilidad de adecuarse a éste o, por el contrario, a sustentar que la moral religiosa habría de permeare el funcionamiento de todas las esferas sociales. Esto refleja que el proceso de secularización no es lineal ni homogéneo: los espacios escolares aquí analizados muestran que el esquema valorativo de los sujetos puede o no estar permeado por una lógica secular. En su calidad de entornos relativamente controlados, la disciplina al interior de los colegios permite incidir en ese esquema.

5.5. Coordinación de la comunidad educativa

Este mecanismo refleja la solidez del discurso moral a partir de los vínculos entre el personal escolar y los padres de familia, que como se ha discutido ya se asumen como corresponsables en el proceso de formación de los menores de edad. En todas las escuelas que participaron en la investigación existe contacto entre estos grupos de la comunidad educativa, pero deben señalarse algunas distinciones relevantes:

a) El colegio lasallista es el único en el que varios profesores reportan cierta disonancia entre los valores que se impulsan en el espacio escolar y en el hogar. Concretamente se refieren al respeto en el salón de clases, a la responsabilidad y al interés por el estudio. Ninguno de estos problemas se cita como grave, y no parecen amenazar el esquema valorativo de la comunidad.

b) En el resto de las instituciones los docentes entrevistados conciben una congruencia generalizada entre lo que los estudiantes aprenden en la casa y en la escuela. Aunque esto no implica que no exista absolutamente ninguna incongruencia entre ambos, esta condición apunta otra vez al mecanismo selectivo explicado en un apartado anterior. La elección de una escuela responde a ciertas demandas en materia académica pero también a las expectativas de formación moral de los padres, quienes suelen decidir a qué institución asistirán sus hijos. Una vez dentro del espacio escolar, los alumnos que no logran adecuarse a la dinámica interna o que entran en conflicto con los valores que ahí

se impulsan tienden a abandonar el colegio. Lo interesante es que, como se abordará en los párrafos siguientes, la congruencia entre padres y profesores no necesariamente requiere de un contacto permanente entre ellos.

En la escuela lasallista, que es la única en la que se reporta cierta falta de coherencia en el discurso de uno y otro grupo de la comunidad, la participación de los padres se limita a las juntas de inicio de cada ciclo escolar y a las reuniones con motivo de faltas disciplinarias graves por parte de sus hijos. El resto de las actividades son voluntarias, por lo que puede decirse que el contacto con la escuela es relativamente escaso. Esto mismo explica que las redes entre padres de familia son más bien débiles, y se limitan a quienes pertenecen a la asociación o que se conocen por conducto de los adolescentes. Podría pensarse que este es el motivo por el que los padres y los docentes suelen transmitir mensajes poco congruentes. Empero, la información obtenida en otros colegios muestra que no es así.

Las dos instituciones laicas siguen la misma política respecto del contacto con los padres. No existe ninguna actividad obligatoria, por lo que las visitas a la escuela son más bien esporádicas a menos que se pertenezca a la asociación. A pesar de ello, los docentes de estos centros educativos no perciben faltas de congruencia entre ambos grupos. Quizá es posible explicar esta condición a partir de los valores centrales en estos modelos educativos: el republicano liberal se articula en torno a la autonomía y rechaza el establecimiento de patrones establecidos sobre *lo correcto* y *lo incorrecto*, mientras que en el de formación ciudadana y familiar se preponderan la responsabilidad y el respeto a las decisiones ajenas. De cualquier modo, dada la apertura en el discurso moral de los sujetos entrevistados en el colegio lasallista resulta sorprendente que se reporten inconsistencias entre padres y profesores.

La congruencia en los valores impulsados por estos grupos es más fácil de comprender en los centros escolares afiliados al Opus Dei. En estas instituciones las actividades para padres adquieren un carácter obligatorio: se les instruye en el catecismo, se les proporcionan cursos sobre estrategias para educar a sus hijos según su etapa de desarrollo, y se ofrece un seguimiento personal a los alumnos del que reciben información periódicamente. A estas actividades se agregan otras voluntarias, tales como la asociación para padres, talleres, círculos de lectura o festivales. Puesto que todos los

padres y madres deben asistir cuando menos a los cursos obligatorios, es obvio que su contacto con el personal escolar es más frecuente que en las otras escuelas y que las redes entre ellos son también más sólidas. De este modo, el colegio guía a las familias para educar a sus hijos, quienes se encuentran expuestos al mismo discurso moral en el hogar y en la escuela. Si se consideran estas condiciones, no parece extraño que los alumnos de los colegios opus deístas son los que expresan discursos más consistentes.

Así pues, la coordinación entre el personal escolar y los padres se extiende por encima de su presencia en la escuela. La figura de la familia es importante para todos los centros educativos aquí explorados; empero, su peso se piensa de forma diferenciada en función del modelo en el que se fundan. Es claro que en los colegios católicos se le concede un papel trascendente, puesto que en esa doctrina confesional se considera la unidad social básica. En los colegios más apegados al discurso integralista la familia se entiende además como el epicentro de las enseñanzas morales, por lo que resulta lógico que en ellos se procure el contacto frecuente con el personal escolar. Estas condiciones se suavizan en la medida en que las escuelas promueven un discurso abierto a la pluralidad moral.

6. Consideraciones preliminares en torno a la socialización de valores

El ejercicio comparativo que se ha expuesto a lo largo de este capítulo permite identificar las similitudes y las diferencias entre los colegios que participaron en el estudio, no sólo en términos de las posiciones morales de sus alumnos sino de los mecanismos a partir de los cuales se socializan. Más allá de los datos concretos que se obtuvieron en el trabajo de campo, este análisis apunta varias reflexiones en torno al objeto de estudio:

- a) Las diferencias entre las posiciones morales de los sujetos no habrían de pensarse en términos de conservadurismo o progresismo y tampoco de religiosidad o ateísmo, sino de la incorporación o no de argumentos seculares para construirlas. En otras palabras, no se trata de indagar en las creencias y convicciones personales sino en la forma en la que los sujetos entienden el papel de la religión en el entorno social; es decir, si sus esquemas valorativos respecto de ese entorno se construyen con base en la moral confesional o no.
- b) Aunque se aprecian diferencias insoslayables en el discurso moral de los alumnos de escuelas católicas frente a los de escuelas laicas, ninguna de estas categorías debe

pensarse como monolítica. La información obtenida a través de las entrevistas y los grupos de discusión evidencia importantes distinciones al interior de cada una de ellas. Esto es un reflejo de lo que ocurre en el nivel macro social: en tanto que la secularización no es lineal ni homogénea, en el nivel micro es posible identificar grupos sociales con esquemas de valores próximos o no al descentramiento de la esfera religiosa en la organización social.

c) La relativa homogeneidad en el discurso de los educandos entrevistados puede atribuirse a la pertenencia a una comunidad educativa específica, en la que se integran miembros con características más o menos similares. Esto se explica por la selección de entrada, pero también por las dinámicas que ocurren en el espacio escolar y que coadyuvan en la apropiación de valores específicos. Lo anterior es aplicable a los tres grupos que conforman la comunidad: padres, profesores y alumnos.

Estas consideraciones hacen posible trascender formulaciones simplistas, según las cuales todo estudiante que atraviese por una escuela saldrá de ella con un conjunto de valores compatibles con su ideario. Aquí se sostiene que los miembros de la comunidad educativa no son entes pasivos sino que reflexionan, cuestionan y reinterpretan esos valores. El peso explicativo de los entornos escolares se entiende sólo en la medida en que se consideran las interacciones y los procesos de socialización que ocurren en torno a éstos. De ahí la importancia de hablar de comunidades educativas, y no sólo de instituciones escolares.

d) Los mecanismos de socialización de valores aquí señalados operan en todas las comunidades educativas, pero adquieren formas diferentes en cada una. Como puede advertirse en este capítulo, es posible observar mecanismos que operan de modo similar en colegios con modelos educativos distintos, y a veces prácticamente contrapuestos. Esto significa que las dinámicas internas no dependen exclusivamente de los valores contenidos en el ideario institucional, sino de la participación activa de sus miembros para impulsarlos y de la consecuente vinculación entre ellos.

Conclusiones.

La socialización de valores morales en comunidades educativas con grados de secularización heterogéneos.

La laicidad del Estado mexicano es un hecho poco cuestionado actualmente. Establecida desde la Constitución de 1857, la autonomía de las autoridades estatales respecto de toda organización religiosa les otorga una potestad única en la administración pública. Sin embargo, y como se ha discutido a lo largo de esta tesis, ello no significa que las creencias confesionales hayan desaparecido y ni siquiera que se restringen a la esfera privada. Dicho de otra forma, la laicidad entendida como un atributo político no necesariamente se presenta a la par de la secularización, que ocurre en el plano social.

Si se concede que la secularización es un proceso multidimensional, reversible, inacabado y heterogéneo (Blancarte, 2008, Baubérot y Millot, 2010), entonces es viable sostener que existen distinciones en el modo en que permea a los grupos que forman parte de una sociedad profundamente diversa. Prueba de ello son las protestas y las discusiones públicas en torno a la pertinencia de la legislación sobre la muerte asistida, la interrupción del embarazo, la unión entre personas del mismo sexo y el derecho de éstas a adoptar menores. Estos debates son trascendentes para la esfera pública en áreas metropolitanas como la Ciudad de México, relevante no sólo por su magnitud demográfica sino por las transformaciones políticas de las que ha sido escenario en las últimas décadas. En este estudio se ha propuesto analizar dicho fenómeno en el nivel micro sociológico, anclando la discusión a partir de tres niveles:

1) En el primero se expuso la pertinencia de pensar la secularización en los términos aquí referidos para comprender el caso particular de México, haciendo énfasis en el predominio histórico de la religión católica y en la persistencia de valores tradicionales registrados mediante instrumentos como la Encuesta Mundial de Valores.

2) En el segundo se explicó la importancia del espacio educativo para difundir principios éticos y morales, y la consiguiente disputa entre el aparato gubernamental y la Iglesia Católica para definir el currículum de la educación básica. El enfrentamiento entre los representantes de ambos se desarrolló durante todo el siglo XX (Greaves, 2010; Loyo y Staples, 2010), e incluso a inicios del XXI se han suscitado algunas discusiones sobre los

contenidos de los libros de texto (Díaz, 2013). Puesto que la educación es un medio crucial para defender el proyecto social de la Iglesia, aquí se ha sostenido que es oportuno analizar comunidades educativas adscritas al catolicismo. Se trata entonces de explorar espacios en los que no se apuesta por un modelo secular sino integralista; es decir, anclado en los preceptos religiosos bajo la premisa de que éstos habrían de regular tanto la esfera privada como la pública. Para comprender las particularidades de ese modelo es necesario contrastarlo con otros; por ese motivo el estudio se ha estructurado a partir de una lógica comparativa.

3) El tercer nivel corresponde a las escuelas y a sus miembros. Las comunidades educativas que se ubican en el sector privado, único en el que es posible encontrar instituciones con un modelo confesional, concentran sujetos con características más o menos similares y tienen como propósito formar estudiantes con un perfil académico y moral en particular. El carácter de ese perfil depende del ideario escolar, que puede o no estar fundado en una doctrina religiosa. En las escuelas se espera educar a jóvenes con un conocimiento académico vasto, pero sobre todo con un esquema valorativo a partir del cual se entiende el entorno social, se evalúa lo que ocurre en él, y se conducen las acciones propias. En esta tesis se ha procurado hacer visible ese esquema entre un conjunto de estudiantes de tercer grado de secundaria, con el objetivo de definir si se encuentra o no próximo a la secularidad. Puesto que se trata de un estudio comparativo, se incluyeron escuelas tanto católicas como laicas.

El objetivo central del trabajo consiste en hacer observable el proceso de secularización en el nivel micro social, a partir de información empírica y a través del espacio educativo. Con ello se ha pretendido retomar las aportaciones de autores como Himmelfarb (1979), Cornwall (1982), Erickson (1992) y Sherkat (2003) respecto de la influencia de los padres, los profesores y los pares en la socialización del compromiso religioso. Empero, a diferencia de tales obras el interés en esta tesis no está en ese compromiso sino en los esquemas de valores, que pueden o no estar vinculados con éste y que definen el modo en que los sujetos comprenden el entorno social.

Así pues, en esta investigación se ha procurado dar respuesta a dos interrogantes. La primera consiste en explorar si existen o no diferencias en las posiciones morales de los estudiantes que asisten a colegios católicos y laicos. Inicialmente se propuso que la

construcción del discurso moral difiere en función del tipo de modelo educativo en el que se inscriben los sujetos, contemplando la posibilidad de que sus declaraciones tiendan a la secularidad frente a algunos temas y a la integralidad frente a otros. Para hacer observables las posiciones de los estudiantes se hicieron preguntas y se planearon dinámicas de grupo¹¹⁵ organizadas a través de seis dimensiones analíticas, elegidas por su relevancia para la doctrina católica y por constituir un potencial punto de controversia: a) la vida; b) el cuerpo; c) la sexualidad; d) la familia; e) los roles de género; y f) la creencia en entidades trascendentes.

A partir de las respuestas de los participantes puede concluirse que sus discursos morales presentan distinciones relevantes en virtud del modelo educativo de los colegios en los que están inscritos. Quienes pertenecen a escuelas católicas manifiestan un esquema de valores integralista, mientras que quienes asisten a escuelas laicas expresan uno secular. En las primeras los estudiantes justifican sus opiniones a través de referencias a Dios, la Iglesia y la religión; además, en todos los casos la vida y la familia se ubican como valores centrales. En los colegios laicos no se hace alusión a ningún referente religioso, y el discurso moral tiende a construirse en torno a la libertad y a la responsabilidad. Esta condición puede parecer obvia, pero no lo es. Aún en la actualidad, y tras cinco décadas en las que esa adscripción confesional se ha reducido notoriamente, cerca del 70% de los mexicanos se consideran católicos (INEGI, 2015). En ese sentido es factible que buena parte de sus percepciones sobre *lo correcto* y *lo incorrecto* estén influidas, cuando no definidas, por los preceptos morales de esa doctrina religiosa.

Por otro lado, la información obtenida en el trabajo de campo apunta importantes variaciones en cada categoría. Así, a pesar de que tanto las escuelas opus deístas como la lasallista tienen una base católica lo cierto es que los informantes de las primeras expresan un esquema valorativo anclado en el integralismo de manera mucho más profunda, y sus discursos morales son más consistentes. Los alumnos del colegio lasallista incorporan argumentos seculares para sustentar algunas de sus opiniones, lo que deriva en respuestas que a veces son inconsistentes. Esto no significa que los entrevistados tengan puntos de vista contrapuestos; por el contrario, se trata de una tendencia

¹¹⁵ Como se ha indicado ya, en esta investigación se realizaron entrevistas individuales con 49 estudiantes y 5 grupos de discusión en los que participaron otros 30.

generalizada entre ellos. Aquí se estipula que la apertura frente a la moral secular facilita la adaptación de estos sujetos a entornos sociales ajenos a los propios, con independencia de que ese contacto ocurra en la esfera privada o en la pública.

En las escuelas laicas todos los sujetos manifiestan un esquema valorativo secular que influye en la consistencia de sus respuestas, pero los valores centrales en su discurso varían. En la republicana y liberal se defienden sobre todo la autonomía y el pensamiento crítico; por su parte, los alumnos de la escuela de formación ciudadana y familiar se refieren a la libertad, a la responsabilidad y al respeto. Si bien el primero es un valor compartido, éste se construye de manera distinta en cada colegio. En ninguno de los casos se usan referentes confesionales para sostener las posiciones morales de los sujetos.

Es importante subrayar que en este estudio no se mide el conservadurismo o el progresismo de los estudiantes entrevistados, sino la centralidad de la religión para definir sus opiniones. De hecho, hay algunos que usan la moral católica para defender posiciones no tradicionales tales como el derecho de los homosexuales para contraer matrimonio y adoptar hijos. Esto muestra que aún en las comunidades educativas adscritas a órdenes u organizaciones religiosas, y en las que se promueve un esquema de valores integralista, pueden presentarse posiciones morales que no necesariamente tienden al conservadurismo.

La segunda pregunta que guio este estudio tiene que ver con el modo en que operan los mecanismos de socialización de valores en la comunidad educativa. Para explorarlos se partió de dos ideas: 1) que la escuela puede pensarse como un espacio relacional en el que conviven padres, personal escolar y estudiantes; y 2) que las interacciones que definen sus dinámicas internas influyen en la apropiación activa de un conjunto de valores morales. Inicialmente se propuso que la pertenencia a una comunidad educativa aporta elementos formativos específicos porque sus miembros provienen de núcleos sociales con aspiraciones morales más o menos similares, y porque las dinámicas que se desarrollan en su interior tienden a reafirmar los valores imperantes en esos núcleos.

Para responder esta interrogante se procuró reconstruir el carácter cotidiano de las interacciones en el espacio educativo a través de entrevistas con profesores, padres y estudiantes¹¹⁶. Éstas se aprehendieron a partir de cinco mecanismos, que se presentan en

¹¹⁶ En total se realizaron 102 entrevistas individuales, y 5 grupos de discusión conformados por 6 alumnos cada uno.

todas las comunidades pero operan de diferente forma en cada una de ellas: a) el principio de autoridad, que retrata la jerarquía en el espacio educativo; b) la adecuación y fundamentación discursiva de los valores, que refiere su explicación y justificación ante los educandos; c) el dimensionamiento práctico del discurso, que incluye las actividades curriculares y extracurriculares para materializar los valores; d) el refuerzo disciplinario del discurso, referente a los premios y las sanciones que reciben los alumnos; y e) la coordinación de la comunidad educativa, entendida como la colaboración entre padres y personal escolar.

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo puede decirse que, aunque el ideario institucional influye en la conformación de cierto tipo de dinámicas en el espacio escolar, las relaciones que se construyen en éste no necesariamente dependen de la laicidad o la religiosidad del modelo educativo. Así, es posible identificar mecanismos que funcionan de manera distinta aún entre colegios que comparten ese modelo. Por ejemplo, el principio de autoridad se caracteriza por una jerarquía mucho más pronunciada en la escuela opus deísta para mujeres que en la que atiende a varones, y en ambos casos la distancia entre estudiantes y profesores es más pronunciada que en la escuela lasallista. Esto ocurre también en los colegios laicos; las relaciones entre dichos grupos son más horizontales en el republicano liberal que en el de formación ciudadana y familiar, y en este último, igual que en el opus deísta femenino, el respeto se considera un valor central.

En el capítulo 7 de esta tesis se ofrece una descripción detallada del modo en que operan los mecanismos antes referidos. El objetivo en esta sección no consiste en sintetizarlos, sino en subrayar que es posible que operen de forma diferente en escuelas con un mismo modelo. Igualmente, éstos pueden presentarse de manera similar aunque el ideario de las comunidades en cuestión sea distinto, y a veces prácticamente contrapuesto. En ese sentido puede afirmarse que las dinámicas que se desarrollan en el seno de cada comunidad educativa, las interacciones entre sus miembros y las relaciones que se construyen en el largo plazo están influidas por el ideario, pero dependen sobre todo de la interpretación activa que sus miembros hacen sobre éste.

Tomando en cuenta las condiciones anteriores, este estudio aporta a las discusiones académicas sobre secularización en tres sentidos:

- 1) En primer lugar, porque no se restringe al nivel macro sociológico sino que procura hacer visible que se trata de un proceso que influye en los sujetos, definiendo lo que éstos consideran *correcto* e *incorrecto* en el espacio social.
- 2) En segundo, porque apunta que la secularización influye de manera diferenciada en los esquemas valorativos de sujetos que provienen de núcleos sociales distintos. Esto corrobora la premisa de que es un proceso heterogéneo, inacabado y posiblemente reversible, y la hace observable en el nivel micro social.
- 3) Por último, porque explica la heterogeneidad en los grados de secularización del discurso moral a partir de una socialización influida por mecanismos de selectividad, que definen la pertenencia de los sujetos a un grupo social y cuya operación puede apreciarse en entornos controlados como la escuela. Al respecto, debe tomarse en cuenta que para ser miembro de una comunidad educativa en especial deben franquearse dos barreras: una de entrada y otra en la que se juega la permanencia. En ambos casos los sujetos habrían de poseer cualidades que no se limitan al ámbito económico y tampoco al académico, sino que se ubican en el terreno moral.

La complejidad del fenómeno aquí analizado constituyó un importante reto en términos de la construcción del objeto de estudio. En éste se combinan dos líneas que han generado una vasta producción académica, y que sin embargo no suelen trabajarse en conjunto. Por un lado, los estudios sobre secularización tienden a privilegiar el nivel macro sociológico; por otro, los de socialización de valores en el espacio educativo se concentran en el nivel micro, y cuando están atravesados por una discusión sobre creencias confesionales por lo general se ocupan del compromiso religioso más que de las apreciaciones sociales que de él derivan. En la presente investigación se ha procurado dar cuenta del vínculo entre los sistemas de creencias religiosas y el aprendizaje de valores a partir de los cuales se comprende el entorno social, enmarcando el análisis en una discusión más amplia sobre el proceso de secularización.

Los hallazgos del estudio resultan interesantes puesto que muestran la socialización diferenciada de valores morales, que se traducen en posiciones respecto del orden social *deseable* a ojos de grupos sociales particulares. Sin embargo, debe reconocerse que las tendencias aquí identificadas no son generalizables para todas las escuelas con modelos educativos similares, y ni siquiera para la totalidad de los miembros de las comunidades

que participaron en la investigación. Como se ha dicho ya, los informantes no constituyen una muestra aleatoria ni estadísticamente significativa sino que se seleccionaron intencionalmente con ayuda del personal escolar. Con ello se procuró rescatar la riqueza del discurso moral de estudiantes heterogéneos al interior de la comunidad, y que a pesar de ello presentan fuertes similitudes si se les compara con los de otros colegios. Para acercarse a tales estudiantes se hizo uso de tres técnicas:

1) Entrevistas individuales, a través de las cuales se obtuvo información sobre las opiniones personales de los adolescentes y los argumentos para sostenerlas, sus expectativas a futuro y la calidad de sus vínculos con otros miembros de la comunidad educativa. Como se ha dicho ya, también se realizaron entrevistas con docentes y con padres de familia. A diferencia de las que se hicieron con los estudiantes, en éstas el propósito principal consistió en rescatar información sobre los vínculos con la comunidad, el modo, y los motivos por los que llegaron a ésta.

2) Grupos de discusión, que hicieron observables no sólo las posiciones de los participantes sino su capacidad para construir consensos y los temas particulares que generan disensos. Mediante este instrumento se procuró triangular la reconstrucción de las relaciones entre los miembros de la comunidad a través de dinámicas de simulación y de la observación de los estudiantes con sus compañeros.

3) Si bien las condiciones del trabajo de campo limitaron la posibilidad de una inmersión etnográfica, a lo largo de los ejercicios antes descritos y de la estancia de la investigadora en cada uno de los colegios se realizaron observaciones sistemáticas que están registradas en un diario de campo. Igual que en el caso anterior, su objetivo primordial fue dar cuenta del tipo de relaciones que se tejen en la cotidianidad escolar.

Es importante advertir que estas técnicas se adoptaron porque a través de ellas es posible atender los objetivos que se plantean en la investigación. En ese sentido, aunque la aplicación de encuestas es pertinente para abarcar una mayor cantidad de informantes y generalizar los resultados, su uso no se contempló por la dificultad que implica advertir las interacciones y el tipo de relaciones que se tejen en la comunidad educativa. Por otro lado, la interacción cara a cara con los informantes permite hacer observables aspectos que no son medibles a través de un cuestionario auto aplicado, tales como la entonación,

el lenguaje corporal, o las temáticas que generan dudas, titubeos, inconsistencias o disensos entre los informantes.

Puesto que todo el trabajo de campo se llevó a cabo en las instalaciones de los colegios, resulta importante reflexionar en torno a los posibles sesgos introducidos por esta condición. Es viable pensar que los estudiantes, los profesores y los padres de familia ejercieran cierta autocensura o limitaran sus respuestas porque se encontraban en el espacio escolar. En este punto el temor, la vergüenza y la ausencia de una relación sostenida con la investigadora pueden erigirse como obstáculos para la libre expresión de los informantes. Para evitar estas circunstancias se procuró conversar en espacios lo más aislados posible, en los que no hubiera terceras personas, y siempre asegurando que los nombres de los sujetos no se darían a conocer en ningún momento. Adicionalmente, la autora de estas líneas se propuso generar un clima de confianza con todos los entrevistados antes, durante, y después de dialogar con ellos, así como prestar atención en su lenguaje no verbal. En todos los casos se establecieron varias preguntas de control para verificar la información proporcionada por los sujetos, un punto que pretende alcanzarse también a través de la triangulación no sólo de técnicas sino de informantes.

Debe tomarse en cuenta también que se estableció contacto únicamente con quienes permanecen en dichos espacios educativos, y que por lo tanto se han adecuado a sus reglas. A pesar de ello, aquí se reconoce que los sujetos no son entidades pasivas sino agentes, y que por lo tanto el conflicto está presente en las escuelas analizadas a pesar de la aparente homogeneidad en las apreciaciones morales de los estudiantes.

A medida que avanzó el análisis de la información que se presenta en esta tesis surgieron otros temas, hipótesis y preguntas en los que valdría la pena profundizar, y entre los que sobresalen dos: 1) la importancia del género para definir las perspectivas morales de los adolescentes, un fenómeno especialmente significativo en los modelos de educación diferenciada; y 2) la trascendencia del estrato socioeconómico de procedencia, que probablemente influye en las expectativas de los educandos, y por lo tanto no sólo en sus apreciaciones sobre el entorno social sino sobre su responsabilidad en éste.

No hay duda de que el tipo de modelo educativo que define a un colegio influye en el discurso moral de sus estudiantes; empero, éste va más allá de su carácter confesional y se relaciona con el tipo de interacciones que envuelven a sus miembros. De aquí se

desprenden otras preguntas interesantes: ¿las responsabilidades sociales que se pretende inculcar entre los estudiantes de escuelas católicas varían en función de la orden a la que se adscriben, del género del alumnado, o del estrato social en el que se ubican?, ¿qué ocurre en el caso de comunidades educativas de otras denominaciones religiosas, tales como el judaísmo, el mormonismo, o el metodismo?, ¿es posible que el discurso moral de los educandos se modifique con la edad, ya sea por un efecto de maduración o por el acceso a espacios de socialización más diversos?, y sobre todo, ¿existen discursos morales integralistas entre los miembros de comunidades que se ubican en el sector público de la educación?

Las preguntas anteriores entrañan la misma preocupación que ha guiado este trabajo de investigación, y que se asocia con el aprendizaje de esquemas de valores en los que puede o no considerarse pertinente una separación entre la moral confesional y el espacio público. Frente al carácter laico del Estado mexicano, y ante un panorama de creciente diversidad religiosa, social, económica y cultural, la reflexión en torno al tipo de ciudadanos que se espera formar a través de la educación básica no sólo es interesante, sino trascendente.

Bibliografía

AA.VV. (1936). Adolescence, childhood and adulthood symposium. Working Paper, 34. Chicago University Press.

Aber, Lawrence; Brown, Joshua; Jones, Stephanie (2003) "Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school – based intervention, en *Developmental Psychology* (EUA), Vol. 39, pp. 324 – 348.

Anderman, Eric (2000) "School effects on psychological outcomes during adolescence", en *Journal of Educational Psychology* (EUA) Vol. 94, pp. 795 – 809.

Anderson, Christian; Coke, Dan (1973) "Political Socialization in the Schools: Latin America", en *Peabody Journal of Education* (EUA), Vol. 50, Núm. 4, pp. 276 – 282.

Arias, Patricia; Castillo, Alfonso; López, Cecilia (1981) *Radiografía de la Iglesia en México. Cuadernos de investigación*. México: UNAM.

Battistich, Victor; Solomon, Daniel; Kim, Dong – il; Watson, Marilyn; Schaps, Eric (1995) "Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis" en *American Educational Research Joournal* (EUA), Vol. 32, pp. 627 – 658.

Beaubérot, Jean y Milot, Micheline (2011) *Laïcités sans frontières*. Francia: Éditions du Sesuil.

Bellah, Robert (1967) "Religion in America", en *Journal of the American Academy of Arts and Sciences* (EUA), Vol. 96, Núm. 1, pp. 1 – 21.

Berger, Peter (1969) *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Argentina: Amorrortu.

Bernstein, Basil (1974) *Class, Codes and Control*. GB: Routledge.

- Bertaux, Daniel (2005) *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. España: Bellaterra.
- Blancarte, Roberto (2008) *Para entender el Estado laico*. México: Nostra Ediciones.
- Blancarte, Roberto (2015) “¿Por qué la religión <regresó> a la esfera pública en un mundo secularizado?” en *Estudios Sociológicos* (México), Vol. 33, Núm. 99, pp. 659 – 673.
- Bourdieu, Pierre (1979) *La reproducción*. México: Editorial Laia.
- Brand, Stephen; Felner, Robert; Shim, Minsuk; Seitsinger, Anne; Dumas, Thaddeus (2003) “Middle school improvement and reform: Development and validation of a school – level assesment of climate, cultural pluralism, and school safety”, en *Journal of Educational Psychology* (EUA), Vol. 95, pp. 570 – 588.
- Brooks – Gunn, Jeanne; Fulgini, Allison; Berlin, Lisa (2003) *Early childhood development in the 21st century*. EUA: Teachers College Press.
- Buckley, Michael (1992) “The Catholic university and the promise inherent in its identity”, en Langan, J.P. (Editor) *Catholic universities in church and society: A dialogue on Ex Corde Ecclesiae*. EUA: Georgetown University Press.
- Casanova, José (1994) *Public Religions in the Modern World*. EUA: The Chicago University Press.
- Cohen, Elizabeth (1986) *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom*. EUA: Teachers College Press.
- Coleman, James; Campbell, Ernest; Hobson, Carol; McPartland, James; Mood, Alexander; Weinfeld, Frederick; York, Robert (1966) *Equality of educational opportunity*. EUA: US Government Printing Office.
- Conferencia del Episcopado Mexicano, CEM (2012) *Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México*. México: Conferencia del Episcopado Mexicano.
- Coordinación de Innovación Educativa, CIE (2006) *Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 2001 – 2006*. Disponible en: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/df.htm>

- Cornwall, Marie (1987) "The Social Bases of Religion: A Study of Factors Influencing Religious Belief and Commitment" en *Review of Religious Research* (EUA), Vol. 29, Núm. 1, septiembre, pp. 44 – 56.
- Curran, Charles (1997) "The Catholic Identity of Catholic Institutions", *Theological Studies* (EUA), Vol. 58, pp. 90-108.
- Diario Oficial de la Federación (1917) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf
- Diario Oficial de la Federación (1993) *Decreto que declara reformados los artículos 3° y 31 Fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_124_05mar93_ima.pdf
- Díaz, Armando (2008) *Hombres, conciencia y encuentros. Modelo psicoeducativo para hombres gay y hombres que tienen sexo con hombres*. México: Centro de la Diversidad y los Derechos Sexuales. Grupo Diversidad Sexual.
- Díaz, Armando (2013) *Actores y discursos en la contienda por la educación sexual* (Tesis), México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Dobbelaere, Karel (1994) *Secularización: un concepto multidimensional*. México: UIA.
- Doyle, Walter (1986) "Classroom organization and management", en Witrock, Merlin (Editor) *Handbook of research on teaching*. EUA: McMillan.
- Durkheim, Émile (1979) *Educación y sociología*, Colombia, Linotipo.
- Eccles, Jacquelynne y Migdley, Carol (1989) "Stage – environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents", en Ames, Carole y Ames, Russel (Editores) *Research on motivation in education* (EUA), Vol. 3, pp. 139 – 186.
- Eisner, Elliot (1998) *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Argentina: Amorrortu.

Encuesta Nacional de Valores en Juventud, ENVAJ (2012) *Base de Datos de la ENVAJ 2012*. Disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=1066

Erickson, Joseph (1992) "Adolescent Religious Development and Commitment: A Structural Equation Model of the Role of Family, Peer Group, and Educational Influences", *Journal for the Scientific Study of Religion* (EUA), Vol. 31, Núm. 2, mayo, pp. 131-152.

Farran, Dale (2000) "Another decade for children who are low income or disabled: What do we know now?" en Shonkoff, Jack; Meisels, Samuel (Editores), *Handbook of early childhood intervention*. EUA: Cambridge University Press.

Fenn, Richard (1970) "The Process of Secularization: A Post – Parsonian View" en *Journal for the Scientific Study of Religion* (EUA). Vol. 2, Núm. 9, pp. 117 – 136.

Fitzgerald, Hiram; Mann, Tammy; Cabrera, Natasha; Wong, Maria (2003) "Diversity in caregiving contexts", en Lerner, Richard; Easterbrooks, Anne; Mistry, Jayanthi (Editores) *Handbook of psychology*, Vol. 6, pp.135 – 167.

Gordon, C. (1976) "Development of Evaluated Role Identities" en *Annual Reviews*. Vol. 2, Agosto, pp. 405 – 433.

Greaves, Cecilia (2011) "La búsqueda de la modernidad", Tanck, Dorothy (Coord.) *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.

Greeley, A. y Rossi, P. (1966) *The education of Catholic Americans*. EUA: Editorial Aldine.

Hadden, Jeffrey y Shupe, Anson (1989) *Secularisation and Fundamentalism reconsidered. Religion and the Political Order*. EUA: Paragon House.

Harter, Susan (1996) "Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self – esteem, and level of voice in adolescents", en Juvonen, Jaana y Wentzel, Katherine (Editoras) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. EUA: Cambridge University Press.

Hervieu –Léger, Daniele y Champion, Françoise (1986) *Vers un nouveau christianisme. Introduction à la sociologie du christianisme occidental*. Francia: Éditions du Cerf.

Himmelfarb, Harold (1979) “Agents of Religious Socialization among American Jews” en *The Sociological Quarterly* (EUA), Vol. 20, Núm. 4, pp. 477 – 494.

Indexmundi (2014) “Producto Interno Bruto (PIB) per cápita” en *Indexmundi*. Disponible en:
[http://www.indexmundi.com/es/mexico/producto_interno_bruto_\(pib\)_per_capita.html](http://www.indexmundi.com/es/mexico/producto_interno_bruto_(pib)_per_capita.html)

INEGI (2015) “Fecundidad y anticoncepción. Tasa global de fecundación por entidad federativa. 2000, 2010, 2015” en *Natalidad y fecundidad*. Disponible en:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo17&s=est&c=17536>

INEGI (2015) “Matrimonios. Edad promedio al matrimonio por entidad federativa de residencia habitual de los contrayentes según sexo, 2010 a 2014”, en *Nupcialidad*. Disponible en:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo79&s=est&c=23568>

INEGI (2015) “Volumen y porcentaje de la población según profese alguna religión y tipo de religión. 1950 - 2010” en *Características culturales de la población*. Disponible en:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mrel01&s=est&c=35050>

Jaramillo, Verónica, y Rubio, Efrén (editores) (2008) *Tu futuro en libertad. Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*. México: GDF.

- Juan Pablo II (1981) *Audiencia general del miércoles 2 de diciembre de 1981*. Disponible en: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1981/documents/hf_jp-ii_aud_19811202.html
- Juan Pablo II (1995) *Evangelium vitae: sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana*. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html
- Juan Pablo II (1995b) *Audiencia del Santo Padre Juan Pablo II a los profesores y alumnos de la facultad pontificia de ciencias de la educación "Auxilium"*. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2000/apr-jun/documents/hf_jp-ii_spe_20000519_auxilium.pdf
- Jussim, Lee (1991) "Social perception and social reality: A reflection – construction model", en *Psychological Review* (EUA), Vol. 98, pp. 9 – 34.
- Kapferer, Judith (1981) "Socialization and the Symbolic Order of the School" en *Anthropology and Education Quarterly* (EUA), Vol. 12, Núm. 4, pp. 258 – 274.
- La Salle, (2014) "Somos La Salle". Disponible en: <http://www.lasalle.mx/somos-lasalle/historia/>
- Lamb, Michael (1998) "Nonparental child care: Context, quality, correlates", en Damon, William; Sigel, Irving; Renninger, Ann (Editores), *Handbook of child psychology* (EUA), Vol. 4, pp. 73 – 134.
- Lauraire, León (1997) *Características actuales de la educación lasallista*. Disponible en: http://lasalle.mx/estrategias/biblioteca/lecturas/educacion_lasallista/caracteristicas/L_principios_basicos.htm
- Lee, Valerie; Burkam, David (2003) "Dropping of high school: The role of school organization and structure.", en *Educational Research Journal* (EUA), Vol. 40, pp. 353 – 393.

- Lee, Valerie; Loeb, Susanna (2000) "School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement", en *Journal of Youth and Adolescence* (EUA) Vol. 37, pp. 3 – 31.
- Loaeza, Soledad (2013) *La restauración de la iglesia católica en la transición mexicana*. México: El Colegio de México.
- Love, John; Harrison, Linda; Sagi – Schwartz, Abraham; van IJzeendorn, Marinus; Ross, Christine. "Child Care quality matters: How conclusions vary with context", en *Child Development*, Vol. 74, pp. 1021-1033.
- Loyo, Engracia (2011) "La educación del pueblo", Tanck, Dorothy (Coord.) *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Loyo, Engracia y Staples, Anne (2011) "Fin del siglo y de un regimen", Tanck, Dorothy (Coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Luckmann, Thomas (1967) *The invisible Religion. The problem of Religion in Modern Society*. EUA: MacMillan.
- Martin, David (1978) *A General Theory of Secularization*. Inglaterra: Ashgate Publishing.
- McBrien, Richard (1994) "What is a Catholic university?", en Hesburgh, Theodore (Editor) *The challenge and promise of a Catholic university*. EUA: University of Notre Dame.
- Narváez, Eelazar (2006) "Una Mirada a la escuela nueva", *Educere* (Venezuela), Vol. 10, Núm. 35, octubre – diciembre, pp. 629 – 636.
- Opus Dei (2015) "Cronología del Opus Dei". Disponible en: <http://www.opusdei.org/es-es/article/cronologia-del-opus-dei/>
- Organización de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Ozorak, Elizabeth (1989) "Social and cognitive influences on the development of religious beliefs and commitment un adolescence", *Journal for the Scientific Study of Religion* (EUA), Vol. 28, Núm. 4, diciembre, pp. 448 – 463.
- Palonsky, Stuart (1987) "Political Socialization in Elementary Schools", en *The Elementary School Journal* (EUA), Vol. 87., Núm. 5, pp. 492 – 505.
- Parada, José (2010) "La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro", en *Educatio Siglo XXI* (España), Vol. 28, Núm. 21, pp. 17 – 40.
- Parsons, Talcott (1959) "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review* (EUA) Vol. 29, Núm 4, pp. 297-318.
- Pianta, Robert; Hamre, Bridget; y Stuhlman, Megan (2003) "Relationships between teachers and children", en *Handbook of psychology*, Vol. 7, pp. 199-234.
- Santa Sede (1992) *Catecismo de la Iglesia Católica*. España: Asociación de Editores del Catecismo.
- Scheerens, Jaap; Bosker, Roel (1997) *The foundations of educational effectiveness*. GB: Elsevier.
- Sears, David (1983) "The Persistence of Early Political Predispositions: The Roles of Attitude Object and Life Stage", en Wheeler y Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, pp. 79-115.
- Sherkat, Darrren (2003) "Religious Socialization: Sources of influence and influences of Agency", en Dillon, Michele (Editor) *Handbook of the Sociology of Religion*. EUA: Cambridge University Press.
- Shonkoff, Jack; Phillips, Deborah (2000) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. EUA: National Academy Press.

- Sullins, P. (2004) "The Difference Catholic Makes: Catholic Faculty and Catholic Identity" en *Journal for the Scientific Study of Religion* (EUA), Vol. 43, Núm. 1, pp. 83 – 101.
- Thornburn, Hershel (1983) "Is early adolescence really a stage of development?", *Theory into practice* (EUA), Vol. 2, pp. 79-84.
- Torney, Judith (1970) "Contemporary Political Socialization in Elementary Schools and Beyond", en *The High School Journal* (EUA), Vol. 54, Núm. 2, pp. 153 – 163.
- Torres, Arturo, Álvarez, Nivia, y Obando, María (2013) "La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico", en *Educare* (Costa Rica), Vol. 17, Núm. 3, pp. 151 – 172.
- Tschannen, Oliver (1991) "The Secularization Paradigm: A Systematization" en *Journal for the Scientific Study of Religion* (EUA), Vol. 30, Núm. 4, pp. 395 – 415.
- Vázquez, Josefina (2011) "Renovación y crisis", Tanck, Dorothy, *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Wentzel, Kathryn (2002) "Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence", en *Child development*, Vol. 73, pp. 287-301.
- Wentzel, Kathryn y Looney, Lisa (2007) "Socialization in School Settings", Grusec, Joan y Hastings, Paul (Coord.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*, EUA: The Guilford Press.
- World Values Survey (2008) "Integrated EVS / WVS 1981 – 2008 Variables" en World Values Survey [En línea] Disponible en: <http://www.wvsevsdb.com/wvs/WVSIntegratedEVSWSvariables.jsp?Idiom a=l>

Todas las escuelas que participaron en el estudio han solicitado que no se publique el nombre de las instituciones, por lo que no se citan sus documentos oficiales.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista individual para los estudiantes

Primera parte: El adolescente en el entorno familiar y escolar

- Plática introductoria: quién soy, qué hago y por qué me interesa entrevistar al estudiante
- ¿Qué te gusta hacer los fines de semana?
- * ¿Alguna vez vas a misa? (¿tus padres son creyentes?, ¿y tus hermanos?)
- ¿Y qué haces en un día normal entre semana?
- ¿Cuánto tiempo hace que estás en esta escuela?
- ¿Por qué te inscribiste en esta y no en otra?
- ¿Te gustaría seguir aquí?, ¿por qué?
- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?, ¿y con tus maestros?
- ¿Hay actividades o eventos extra curriculares en tu escuela?
- ¿Qué aprendes en la clase de civismo / ética / moral?
- ¿Cómo te gustaría ser cuando crezcas? (¿Tienes algún modelo a seguir?)
- Como adulto, ¿qué imitarías de tus papás y de tus maestros?

Segunda parte: Valores morales y sociales en el adolescente

- Ahora quisiera conocer tu opinión sobre algunos temas de salud. Por ejemplo,
 - a) ¿Tienes amigos que fumen?
 - b) ¿Tienes amigos o conocidos que consuman alcohol?
 - c) ¿Alguna vez conociste a alguien que consumiera drogas?
 - d) ¿Por qué crees que la gente consume los productos anteriores?
 - e) ¿Conoces a alguien con tatuajes o piercings?, ¿a ti te gustan? (¿por qué?)

- A continuación te mostraré algunos carteles e imágenes. Quiero conocer tu opinión sobre ellos; puedes hacerlo de forma oral o escrita:



**Interrupción Legal
del Embarazo**

desde
\$2,500
pesos

*Método con medicamento
*Previa valoración médica

The advertisement features a woman in a white tank top sitting on a bed, looking down at a pregnancy test she is holding. The background is a soft, out-of-focus light color.



- Háblame un poco de ti: ¿Piensas casarte algún día? (¿por qué?)
- ¿Hasta qué grado escolar te gustaría estudiar?
- Como adulto, ¿te gustaría trabajar? (¿en qué?)
- ¿Qué opinas de las mujeres trabajadoras?
- ¿Cómo te imaginas a tu familia ideal?
- ¿Crees que el divorcio puede (o debe) evitarse? (¿cómo?)

- Y hablando de cosas que pueden evitarse: es muy conocido el caso de Robin Williams, el actor que se suicidó hace un par de semanas. Cuando vi la noticia la verdad es que me impactó mucho... ¿Por qué alguien haría algo así?, ¿qué opinas?
- ¿Y será que hay veces que las cosas ya no tienen remedio? Pienso por ejemplo en los delincuentes reincidentes, que han cometido crímenes graves. Algunos argumentan que no tienen solución y que la pena de muerte es mejor. ¿Qué opinas al respecto?
- Cambiemos de tema... Ahora pláticame un poquito de tu vida. Tengo curiosidad por saber una cosa: ¿Cuál es el mayor logro que has tenido hasta ahora?
- ¿A qué se lo atribuyes?
- Piensa en la dificultad más grande que hayas enfrentado hasta ahora (aunque no me la digas). ¿Cómo hiciste para superarla?

- Plática para cerrar la conversación.

Anexo 2. Guía para el grupo de discusión con estudiantes

- Plática introductoria en la que se explique la dinámica del grupo de discusión

- Imaginemos una situación:

Juan es un adolescente de 17 años. Vive con sus padres y con su hermana Valeria, que tiene sólo 15. Valeria estuvo saliendo un par de meses con un amigo de su hermano y ahora ha aceptado ser su novia. Al principio Juan se sintió muy alegre de saber sobre la nueva pareja, pues siente mucho cariño y confianza hacia ambos. Sin embargo, hoy llegó a su casa y los sorprendió abrazándose “más de la cuenta”. ¿Qué debería hacer Juan?

- Los participantes se dividen en dos equipos, que contarán con 10 minutos para hacer un cartel cuyo objetivo sea la prevención de los embarazos no deseados entre adolescentes. Luego deberán explicar su trabajo.

- Aún divididos en dos equipos, se les pide que hagan una simulación: a) El primer equipo deberá pensar en una situación en la que uno de los hijos no ha cumplido con sus deberes escolares. Unos miembros fungen como los padres y otros como los hijos; b) el segundo equipo deberá pensar en la misma situación, pero esta vez entre maestros y alumnos.

- Los equipos se desintegran, y se da paso a la siguiente discusión. Imaginemos una situación:

La abuela de Paula está muy enferma, y hace un par de meses que se encuentra en estado vegetal. Su edad es ya avanzada y está sufriendo mucho, por lo que la familia comienza a considerar interrumpir el tratamiento médico. ¿Deberían hacerlo o no?, ¿por qué?

- Se reparte una hoja de papel para cada participante. De manera individual deberán escribir lo que más y lo que menos les gusta de ser adolescentes. Contarán con 5 minutos, y posteriormente explicarán lo que han escrito.

- Imaginamos a dos individuos de aproximadamente 22 años. El primero es delgado, tiene un par de tatuajes y de piercings, está despeinado y viste con pantalón de mezclilla y playera. El segundo es atlético, está bien peinado y viste con pantalón kaki y una camisa. Entre todos los participantes se compone la historia de ambos.

Anexo 3. Guía de entrevista para el personal escolar

-Plática introductoria: quién soy, qué hago y por qué me interesa entrevistar al personal escolar.

- Conocimiento sobre el centro educativo

¿Cuánto tiempo hace que trabaja aquí?

¿Le gustaría permanecer aquí? (¿por qué?)

¿Conoce el ideario de la escuela?

¿Considera que es importante conocerlo?

- Funciones en el centro educativo

¿Cuáles son sus funciones en la escuela?

¿Qué toma en cuenta antes de tomar una decisión como parte de sus funciones?

- Relación con los miembros de la comunidad educativa

¿Su cargo implica relacionarse con los padres de los alumnos? (Si es así, ¿cómo lo hace?)

¿Cómo se lleva con los alumnos?

¿Qué tipo de conductas se promueven entre los estudiantes?

¿Cómo se promueven?

A su juicio, ¿qué características debe tener un estudiante para ser considerado “un buen alumno”?

- Evaluación personal sobre la escuela

¿Le gustaría que su hijo o hija estudiara aquí? (¿Por qué?)

Pensando en el entorno social, ¿qué hábitos considera que predominan entre los jóvenes que cursan el nivel secundario?

¿Considera que los alumnos de esta escuela se distinguen del común? (De ser así, ¿en qué?, ¿a qué se lo atribuye?)

- Plática para cerrar la conversación

Anexo 4. Guía de entrevista para los padres de familia

- Plática introductoria: quién soy, qué hago y por qué me interesa entrevistar al estudiante

- Decisiones sobre la escuela y la formación de los hijos

¿Por qué inscribir a su hijo (a) en esa escuela y no en otra?

¿Considera que él / ella se siente bien ahí?

Si fuera posible que continuara sus estudios en esa escuela, ¿le gustaría que así fuera? (¿por qué?)

- Relación familiar con el adolescente

¿Su hijo (a) suele platicarle sobre la escuela?

¿Qué otro tipo de actividades realiza?

¿Suele salir mucho con amigos de su edad?

¿Usted conoce a sus amigos, ya sean de la escuela o de otra parte?

- Posición en la comunidad educativa

¿Qué tipo de contacto existe entre la escuela y los padres?

¿Participa en algún evento u organización relacionado con la escuela?