

EL ALUMNO HUMANO ADOLESCENTE. UNA LECTURA DESDE EL AULA DE EDUCACIÓN MEDIA

María Teresa Bethencourt Camacho
mariatbethencourt@hotmail.com

María Margarita Villegas
margaritavillega@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Maracay (UPEL Maracay)
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Estado Aragua, Venezuela

Recibido: 07/02/2011 Aceptado: 02/10/2011

Resumen

Son legados de la modernidad, una concepción de escuela y de alumno desvinculado de la complejidad sistémica. Ambos, escuela y alumno, sortean políticas educativas dominadas bajo al ejercicio didáctico transmisionista, aún vigente. Por ende, el estudio caracteriza -desde el alumno- al adolescente humano que se expresa en el aula de clase y las representaciones de los actores en el acontecer pedagógico en la educación media. El análisis sustenta influjos fenomenológicos y hermenéuticos. Los informantes son diez estudiantes de educación media, de una institución pública venezolana. Los hallazgos expresan que los alumnos-adolescentes: asisten a las aulas con proyectos de vida vacilantes, aún no construidos; reconocen los dones y reparos que significa ser humano; se escabullen -a través de los medios socio-afectivos y tecnológicos- del poder dominante; y, en el aula de educación media, pervive un modelo didáctico vacío de diálogo y limitador de la condición humana del alumno adolescente.

Palabras clave: condición humana, modelo didáctico, educación media

THE HUMAN TEENAGER STUDENT. AN INTERPRETATION FROM SECONDARY SCHOOL CLASSROOM

Abstract

They are bequeathed of modernity, a conception of school and student detached from systemic complexity. Both, school and student, shun educational policies dominated by the transmissionist didactic exercise, still in use. Therefore, this paper characterizes -from the student's view- the human teenager who expresses himself in the classroom and examines the representations of the actors in the pedagogic performance that takes place in the secondary school education. The analysis is based upon hermeneutic and fenomenological influences. The informants are ten students of secondary school education, from a public venezuelan institution. Findings express that the teenagers-students: go to the classrooms with hesitant projects of life, still not built; they recognize the gifts and objections that mean to be a human being; they slip away through -the socio-afective and technological means- from the dominant power; and, in the secondary school classroom persists a didactic model void of dialog and restrictive of the human condition of the teenager student.

Key Words: human condition, didactic model, secondary school education

Introducción

Uno de los grandes retos que hoy tiene la educación, es lograr la formación integral de la persona humana en el contexto del siglo XXI, caracterizado por la alianza de dos barbaries (Morin, 2000: 74): una, marcada por guerras, masacres, deportación y fanatismo; y otra que ignora a los individuos y promueve su esclavización técnico industrial.

Ese contexto, que privilegia los cálculos e ignora los sentimientos, ha devenido de la cultura de la modernidad, la cual promueve la formación de individuos predominantemente productivos, instauro la razón "como fuerza ordenadora y re-institucionalizadora del mundo" (Téllez 1997:63).

Como consecuencia esta cultura, exaltadora de la razón, soslaya la esencia humana (Morin, 2000) e induce y crea artificialmente necesidades de consumo que favorecen la expansión industrial, a la vez que se omite los intereses de las personas como sujetos de relaciones humanas (Munné, 2004), y representantes de un sistema de interacción social (Maffesoli, 1997), cuyas subjetividades sirven de base para la convivencia elemento estructurante de la arquitectura de la vida cotidiana (Mora, 1995).

En el lugar de la subjetividad, la cultura de la modernidad se favorece el individuo desarticulado, desagregando los componentes de su esencia implícita (biológico, psicológico, social y cultural) y, por ende, haciéndolo más proclive a la alienación y reproducción; indiferente a las necesidades subjetivas y humanas de la persona diversa e inacabada que permanentemente se está haciendo (Mouffe, 2005).

Con base en lo anterior es plausible plantear la necesidad de que se desarrolle un proceso educativo que impulse ideales de participación e hipotéticas equidades (Núñez Muñoz, Morales y Díaz, 2007; Orozco, Olaya y Villarte, 2009, Martínez Otero Pérez, 2009), y que no conciba a los alumnos desde la "ética de la utilidad" (Díaz, 2003), la cual es enaltecida, de manera mimada, en el escenario escolar tradicional que, pone énfasis en una educación integral para todos, pero subliminalmente (Navarro, 2000:210), demanda un alumno cuya imagen puede asociarse con lo que metafóricamente Torres Morillo (2008), denomina "gula", es decir el consumo exacerbado de la información sin intencionalidad alguna.

Es así como si a un alumno, que quiere ser reconocido por las instituciones de formación a las que acude, se le educa para que desee ser valorado por las redes sociales productivas, entre las que se encuentran algunas que privilegian el interés de apropiación de valores propios del individualismo consumista (Lacueva, 2004; OIT, 2010), sus subjetividades son rechazadas en los espacios escolares porque, supuestamente, corresponden al ámbito de su vida privada (Arendt, 2005), no reconociendo que las mismas son imprescindibles (Maffesoli, 1997) para empoderar al individuo, puesto que son síntesis tanto de su cultura como de la de sus iguales, de modo que pueda alcanzar bienestar tanto para sí mismo como para sus semejantes; esta falta de consideración en cuanto a lo estrictamente idiosincrásico en cada alumno, en tanto que persona y ser humano único, quizá pueda ayudar a comprender y explicar los pobres resultados escolares que tanto en Rama (1987) como en el Primer Informe sobre la Juventud de América Latina, (OIT, 2010), se denuncian y asumen como consecuencia de una forma de enseñanza inadecuada, que no responde a las necesidades del mercado de trabajo en el mundo de hoy ni del que está por venir; centrada en lo

técnico-racional, marcada por el reduccionismo conceptual y operativo, que obvia la subjetividad de los estudiantes, debilitando su vínculo con la educación y propiciando el desinterés y rechazo hacia una educación que luce aburrida (Corea y Lewkowicz, 2008) y, además, se muestra como divorciada de la vida cotidiana y de la formación científica abierta y creativa (Gil Pérez, y Vilches, 2006), todo ello desconoce la fuerza impulsora de la pasión (Litwin, 2008).

Autores como Balaguera (2001), señalan que la educación actual promueve la individualidad egocéntrica y propicia la obtención de recompensas y méritos que son adjudicados a quien mejor y más rápido se adapte a las normas, entendidas éstas como "la cultura de la escolarización apoyada en el disciplinamiento social de los sujetos" (Valderrama, 2004: 142), que junto al desplazamiento del lugar privilegiado que había venido ocupando la educación como vehículo de integración y ascenso social, contribuye a la cada vez más limitada formación educativa de los jóvenes estudiantes, (OIT, 2010); lo cual puede explicar la constante apatía que éstos exhiben y de la que constantemente se quejan los docentes (Guerrero Salinas, 2006).

Con base en lo anterior puede afirmarse que la escuela se ha quedado rezagada con respecto a la necesidad social y humana de formar personas competentes para: lidiar con las situaciones que se le presentan en su contexto (Coll, Onrubia y Mauri, 2008); construir y reconstruir significados (en forma conjunta docentes y estudiantes) de procesos formativos socialmente situados, reconociendo que "...las construcciones personales se realizan a través de experiencias de aprendizaje que, a su vez, tienen un carácter socialmente compartido, es decir, cultural" (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santigosa, Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo, 2008: 74); teniendo presente este reconocimiento, es posible esperar que el alumno progresivamente vaya siendo cada vez más capaz de atribuir sentido a los asuntos de su vida cotidiana (Gil Pérez, y Vilches, 2006); y, desarrollar recursos de variada naturaleza (cognitivos y corporales) que le permitan afrontar las tareas necesarias para resolver problemas (Sánchez, Ito Sugiyama, Rodríguez Sánchez, De Diego Correa. 2009), tomar decisiones creativas, e interpretar los fenómenos que explican el comportamiento humano que se da en el contexto del contemporáneo mundo glocalizado (Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Glocalizaci%C3%B3n>).

Dejando de lado el carácter socialmente compartido del aprendizaje, hoy se da una situación en la cual los jóvenes estudiantes conviven en aulas donde se reflejan políticas institucionales de competitividad, lo cual trae como consecuencia el "... empobrecimiento del espíritu, la desvalorización de lo humano, el desarraigo del hombre..." (Mantovani, 1970:14). En esos contextos áulicos, se respira una atmósfera de lucha y poder, una disputa por la "sobrevivencia del más apto" (Lampert, 2009), donde es corriente y cotidiano vulnerar la dignidad humana, y promover estrategias de defensa basadas en la descalificación del otro así como la utilización de la ironía como refugio.

Una de las expresiones más ostensibles de las relaciones de poder se da en el modo como se da a conocer el rendimiento académico, donde más que el éxito lo que quisiera resaltarse es el fracaso, lo cual genera un "malestar y desigualdad que se deja sentir más allá de la escuela" (Martínez – Otero Pérez, 2009: 68); otra consecuencia no deseada de esta manera de apreciar el desempeño de los estudiantes, es el cultivo de "la cultura del menor esfuerzo" (Torres, Do Amaral Orneles y

Villegas, 2008), y la vinculación del logro de resultados académicos deseados más con la suerte y la casualidad, que con el esfuerzo y la voluntad.

Estos valores no son precisamente los que presiden el comportamiento de los escolares de hoy en día; por ello resulta imprescindible reconocer que los jóvenes que van a la escuela hoy no son como muchos de los educadores piensan que ellos son (Gilles, 1994); de acuerdo con Brito (2009), parte del problema de la educación actual está constituida por la existencia de un imaginario docente que mantienen una concepción acerca del alumno que no se corresponde con los comportamientos que exhiben los jóvenes de hoy; en efecto, éstos ahora funcionan en clanes, tribus y grupos sociales (Maffesoli, 1997) en los que las relaciones económicas, culturales, profesionales y educativas ya no actúan como factores de unidad duradera.

Entonces ¿cómo la escuela puede relacionarse con estos jóvenes? ¿Cómo crea vínculos con ellos? Autores como Villegas (2001), Fraca de Barrera (2006) y Morin (1999) resaltan como valor a la convivencia, elemento substancial del *Homo Socialis*; en esto subyace la creencia de acuerdo con la cual el entendimiento del ser humano sólo será posible cuando se piense en él desde la relación antropológica individuo – especie – sociedad; esto puede servir de sustento a la revalorización de las relaciones en el aula, concibiéndolas como una construcción subjetivamente humana en la cual el encuentro de un “yo” con un “otro” siempre es posible y deseable.

Sin embargo, tal convivencia no siempre se da; una de las razones posibles es la existencia de una percepción distorsionada de los estudiantes por parte de los docentes; en efecto, existe un divorcio entre las características del estudiante adolescente, joven contemporáneo y la percepción que de ellos tienen los docentes. En relación con esto, Pérez, Aguilar y Viquez (2007) asumen que el proceso de desvinculación con las figuras tradicionales de autoridad (familia, docentes) liderizado por los adolescentes modernos, hace que los docentes los perciban como una amenaza, atentando contra su autoridad y negándose a ser controlados, disciplinados y educados; en esto subyace la creencias por parte de los docentes (en tanto que son adultos) quienes consideran que los jóvenes “dependen de la orientación adulta para su desarrollo”, asumiendo, tal como lo señalan Brito (2009) y Torres Morillo (2008), que la obediencia, la sumisión, la disciplina y el esfuerzo, son las cualidades que identifican al buen alumno.

No obstante, esas no son precisamente las conductas que más caracterizan el comportamiento de la juventud del tiempo contemporáneo actual; así lo corroboran Maffesoli (1997), OIT (2010) y Guerrero Salinas (2006), quienes afirman que los jóvenes hoy se ven expuestos a un conjunto de situaciones muy distintas a las que debían afrontar los docentes en el tiempo en que ellos fueron jóvenes; ante la certidumbre del ayer, hoy predomina la incertidumbre: el joven hoy no está seguro de que habrá un mañana para él; por ello, resultan impostergables todos los esfuerzos para superar el abismo existente entre la propuesta escolar y la vida juvenil actual, la cual está matizada sobremanera por una realidad ficticia que le es ofrecida a través de los medios audiovisuales. Así que, a diferencia de los de otras épocas, los jóvenes de hoy necesitan de una formación idónea que les permita afrontar las cada vez más especializadas demandas de la sociedad y les garantice una ubicación laboral digna y de calidad.

Las reflexiones anteriores, relativas al contexto en el que se desenvuelve el joven estudiante adolescente contemporáneo, las autoras se formularon las siguientes interrogantes: ¿Cómo es el alumno humano, adolescente que asiste a educación media hoy en día? ¿Al alumno de educación media del contexto escolar venezolano, le constituyen características similares a las planteadas por los estudios ya referidos? ¿Cuáles son las representaciones que tienen acerca de los actores del acontecer pedagógico escolar? ¿Coinciden las representaciones de los jóvenes estudiados con las premisas ya planteadas? ¿Revelan las representaciones de los estudiantes el divorcio entre el imaginario del docente y los de los alumnos? Para tratar de responder estas preguntas, se llevó a cabo el estudio que en ese artículo se reporta y cuyos objetivos a continuación se señalan.

Objetivos del estudio

1. Caracterizar desde el punto de vista del alumno, al humano adolescente que se expresa en el contexto del aula de clase en una institución de educación media
2. Examinar las representaciones que los alumnos tienen acerca de los actores del acontecer pedagógico del aula de clase
3. Explorar las organizaciones sociales que los estudiantes desarrollan en el contexto del aula de clase de educación media para construir sus espacios de identidad

Abordaje Metodológico

Este estudio asume fundamentos del paradigma cualitativo en investigación; primeramente se pliega a los planteamientos fenomenológicos descritos por Maffesoli (1997: 149), quien afirma que la contemplación fenomenológica “es el instrumento esencial de quien desea comprender mejor el aspecto indefinido, complejo, de las situaciones humanas y de sus significaciones entrecruzadas, que no se reducen a una simple explicación causal” (p. 155).

El segundo referente tiene carácter filosófico: la Hermenéutica; concebida por Martínez (2002) como la posibilidad de comprender el comportamiento humano, no desde la literalidad de las palabras sino desde las interacciones entre personas que se construyen socialmente en tiempo y espacio específicos.

Además, el estudio también tuvo carácter etnográfico (Gutiérrez, 2000; Serrá, 2002), porque procuró acceder a determinadas formas de vida, desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a ellas, partiendo de la noción de grupo y de las interacciones que les son propias a sus miembros; para ello, la información se recaudó en un aula de clases de primer año, perteneciente a una institución venezolana de educación media. Los informantes (Martínez, 1989) fueron diez estudiantes, sexo femenino y masculino, con edades comprendidas entre doce (12) y catorce (14) años, quienes fueron entrevistados en profundidad, con lo cual se generaron diálogos reflexivos, es decir, encuentros íntimos, dirigidos hacia la comprensión de sus perspectivas, en tanto que informantes, respecto a sus vidas, situaciones y experiencias personales (Hurtado y Toro, 1997; Gutiérrez, 2000).

A la información recabada se le realizó un análisis de contenido (Martínez, 1989), desarrollado en cinco fases: (1) Descripción y organización de la información en las matrices de

análisis de contenido; (2) Lectura de los protocolos identificados como notas crudas; (3) Señalamiento de identificadores en el texto; (4) Asociación e interpretación de los indicadores; (5) Construcción e interpretación de las categorías emergentes

Hallazgos

A partir del análisis de la información recaudada, fue posible la identificación de tres asuntos que podrían coadyuvar a la caracterización y comprensión del estudiante adolescente actual de educación media: (1) concepción global acerca del significado de Ser Humano; (2) formas organizativas asumidas como espacios de realización vital; y, (3) visualización del aula de clases como escenario de enfrentamiento velado entre posiciones de autoridad y poder.

Condición humana desde la perspectiva del estudiante adolescente

Autores como Arendt (2005) y Morin (2000) han reflexionado en relación con la “condición humana”; al mismo tiempo opinan que el entendimiento de la complejidad de ésta condición debe ser propiciado en la escuela; ello coadyuvaría el desarrollo integral del alumno haciéndole comprender su sentido y su esencia como ser humano.

Morin (2000) afirma que enseñar la condición humana es uno de los aspectos clave que fundamentan una percepción de hombre sujeta a esa complejidad que clama a gritos ser asumida como tal. Por tanto, una educación que esté orientada hacia el desarrollo integral y complejo del alumno deberá crear condiciones para que los estudiantes comprendan en su integralidad tal condición; esto es particularmente importante en el caso de la educación media, cuando se fortalecen las bases de la formación personal y profesional del adolescente.

El humano biológico

Un humano es una persona que nace, crece, se desarrolla, reproduce y muere. Conviven entre las personas, se reproducen, comparten con su familia, sus amigos, las personas que hay a su alrededor. Un ser humano también hace otras cosas, por ejemplo estudiar, trabajar. (María Fernanda)

Esta informante califica al humano como un ser que evoluciona; como todo ser nace, vive, se desarrolla y desaparece; ello pudiera ocurrir en un espacio de convivencia cercano (familiar) o más lejano (amigos/compañeros). En consecuencia, se debe asumir que la acción de todo ser humano tiene un contexto donde la misma emerge, se vitaliza, se extingue, se agota. Ello invita a ver los fenómenos humanos como procesos temporales y vitales en la formación del sujeto, a quien la sociedad le asigna el desempeño de roles de acuerdo con su edad: si es joven, estudiar, y si es adulto, trabajar. Así, en el contexto escolar, el papel del estudiante adolescente será estudiar, pero también convivir con sus pares, siendo susceptible a las condiciones externas y consciente de las necesidades que habrá de satisfacer con el fin de definir y redefinir su futuro.

En consecuencia, es necesario que los educadores, reconozcan la vitalidad de los adolescentes cargados de deseos de compartir con sus pares, de independizarse, de ser reconocidos por sus

propios méritos y subjetividades y con intenciones de agruparse para innovar. La adolescencia, requiere ser comprendida con la finalidad de aprovechar las oportunidades que ella ofrece para crear bases de sustentación para la vida cuando se llegue a ser adulto mayor.

El humano como albergue de conciencia y afectos

Para mí lo que significa ser persona (humana) es que uno entiende, uno escucha, uno se da cuenta de lo que hace. Si uno comete errores los recupera, si hizo algo malo, algo bien... Para mí eso es lo que significa ser persona. Un ser humano es una persona que tiene sentimientos, le afectan, se puede enfermar y es aquella persona que aprende mucho a lo largo de toda su vida. Para mí eso es lo que es un humano (Susana).

Ser humano es ser gentil, amable, compañero y generoso. Tiene que ver con ayudar a otras personas y aprender a vivir juntos en armonía (Saúl)

Estos dos informantes resaltan como cualidades relevantes del ser humano su capacidad de conciencia y su afectividad. Susana, resalta lo humano del ser adolescente; cuando ella expresa que: “Uno escucha...”, “uno se da cuenta...”, pareciera intentar decirnos: no tenemos compromisos cognitivos que nos impidan atender y entender las expectativas de los adultos. Reconoce, asimismo, que se pueden cometer errores y no por ello todo está perdido. Quizás con esto último, nos hace un llamado de atención a la necesidad de no ver una catástrofe en cada error. Plantea que el humano tiene sus subjetividades y sus potencialidades para aprender de todo y a lo largo de la vida. Por su parte, Saúl, vincula lo humano con todo lo bueno de las personas. Su capacidad de amar, ayudar, aprender, etc.

En resumen, las voces de estos informantes resaltan, en su conceptualización del ser humano, las características que le son propias a su naturaleza: pensar, sentir y actuar; orientándose por el valor de la conciencia, en tanto que cualidad cognitiva que permite planificar, monitorear y evaluar el propio desempeño social y afectivo, manifiesto en los espacios de convivencia (Habermas, 1992)

Los adolescentes: en búsqueda de su destino

La adolescencia es una etapa vital de definiciones, durante la cual se sientan las bases para definir un proyecto de vida personal; sin embargo, en muchos casos el adolescente aún no está consciente de lo que quiere ser más adelante e, inconscientemente, se resiste a dejar atrás su etapa infantil anterior; en este proceso de realización, el adolescente va viviendo las diferentes circunstancias que el contexto escolar le ofrece y donde se encuentra con otros con quienes comparte ilusiones, haya resonancia a sus sentimientos; y refuerza así su socialización.

El futuro: un horizonte borroso

No me imagino nada, todavía soy un niño, ¿qué voy a hacer? (Juan Carlos)

No sé todavía qué voy a ser cuando crezca. Creo que todavía me queda mucho tiempo para pensar en eso. (Andreina)

Como puede notarse, ante la necesidad de definir su futuro, estos informantes prefieren refugiarse en la seguridad de su condición de niños, y justificar su indefinición atribuyéndosela a unas circunstancias que ellos no pueden controlar; es aquí donde la escuela/educación ha de proporcionarles herramientas y criterios que les permitan, al menos, esbozar un proyecto de vida viable y respetuoso de su idiosincrasia.

El estudio como medio para llegar a ser alguien

Para algunos adolescentes, su condición es la de un “no ser” de la cual “se sale” a través del estudio; así lo expresan William y Saúl:

Creo que estudiar para ser alguien en la vida, si no estudio no llego a nada. (William)

Mi propósito es estudiar para ser alguien en la vida. (Saúl)

Ser alguien es no ser un malandro, un drogadicto, un vago (Saúl)

Sin embargo, “ese alguien” que se desea ser, no está muy bien definido, es difuso, quizás por ello es que los adolescentes se refugian en el “vivir aquí y ahora” como salvavidas temporal que les protege de un acechante y borroso futuro, cuya visualización es un proceso que les genera dificultad (Maffesolli, 1997 y OIT, 2010); sus testimonios expresan también que para ser alguien en la vida hay que ser una persona productiva, que aporte a la sociedad, que ejerza su función ciudadana de dar y construir para su provecho y el de los demás.

Este asunto, requiere ser asumido por la escuela propiciando una educación basada en proyectos que sean contruidos a partir de las necesidades de los jóvenes, ayudándoles a poner en marcha actividades y acciones que les permitan desarrollar competencias de largo alcance; en ese sentido se ha de tener presente que un proyecto de vida no procede sólo de una decisión de índole individual, y que los mediadores sociales juegan el rol fundamental en todo el proceso de su construcción (Montull, 1994).

El papel mediador de los otros en la configuración de la personalidad del adolescente.

El aula de clases, a la que asisten los adolescentes, es un espacio privilegiado para su socialización y el desarrollo de sus valores; al respecto, son elocuentes los testimonios de Eduardo; Leidy y Saúl:

Los otros son necesarios para hacer cosas juntos, trabajos en grupo y eso. Ayudo con las tareas, les enseño a mis amigos a jugar y en educación física también. (Eduardo)

Ayudo explicando si alguien no entiende. Nos ayudamos entre todos. Que si no sabe algo le explico, que si se le quedó el lápiz en su casa, le presto un lápiz. (Leidy)

Que soy compañero... Los valores son importantes, que si el respeto, la responsabilidad, la amistad y el cariño (Saúl)

Se percibe en las expresiones de estos informantes que compartir, ayudarse mutuamente, manejar situaciones que esbozan amistad y compañerismo, son fundamentales en el proceso de “hacerse humano”; con ello se justifica la asistencia a ese espacio societal; donde es posible encontrarse con pares de iguales características e intereses semejantes. Sentirse identificado con las necesidades de sus compañeros y ayudarlos a resolver problemas, de acuerdo con sus posibilidades, enaltece una esencia que no sólo va nutriéndose, sino que además va escalando niveles en la medida en que el fruto de las relaciones, promueve posibilidades de ayuda, y propicia la conciliación empática y comprensiva entre pares.

La identidad del adolescente: construcción mediada por pares

El tránsito de la infancia a la adolescencia implica cambios en la identidad que se ha tenido hasta ese momento; por ello, el adolescente va en búsqueda de la “identidad perdida”; sin embargo, la que antes se tuvo (cuando se fue niño/a) ya no es posible encontrarla, así que no hay más opción que construir una identidad nueva: la identidad adolescente, proceso éste en el que resulta fundamental la mediación de pares.

Si bien es cierto que el adolescente lleva implícitas en su naturaleza vital algunas condiciones que reiteran el necesario reencuentro con una identidad perdida, llevando a cuevas los diferentes duelos generados tras la pérdida de la infancia (Cobo, 2006), también lo es que la construcción de esta identidad está apoyada en las vivencias que tiene con sus pares, con quienes comparte intereses semejantes.

Entre los adolescentes, tiene gran valor la capacidad y disposición para apoyarse y ayudarse; así lo expresan Juan Carlos; Andreina y Leidy.

La relación con mis compañeros es bien. A ellos, los trato bien. Ellos me ayudan en todo lo que necesito. Ahorita teníamos un trabajo y ellos me ayudaron a hacerlo. Nos une una relación de amistad y compañerismo. Somos un grupo de estudio (Juan Carlos)

Se podría decir que convivir con mis compañeros todo este tiempo que nos queda en el liceo, convivir con ellos, conocerlos más, conocer a los profesores, hablar con los profesores (María Fernanda)

Nos ayudamos entre todos. Que si no sabe algo le explico, que si se le quedó el lápiz en su casa, le presto un lápiz (Leidy)

El liceo es para estudiar pero más que todo es para hacer amistad (María Fernanda)

Así que la identidad del adolescente se acentúa al reconocerse en sus necesidades y en las de los otros para sentirse bien y con fortaleza para hacer cosas juntos, ya que el mundo por venir no está muy claro y, al prepararse para asumirlo, es mejor hacerse acompañar por los otros.

La escuela como espacio para compartir

El adolescente asume la escuela en general, y el aula de clases en particular, como un espacio propicio para la construcción de relaciones socio-afectivas; compartir parece ser la clave de este proceso de construcción en el que el uso de dispositivos tecnológicos desempeñan un papel preponderante (Fraga de Barrera, 2006). Los testimonios de Eduardo, Saúl, María Fernanda y Juan Carlos, así lo corroboran.

Tengo bastantes amigos, unos que estudian conmigo y otros que viven cerca de mi casa pero estudian en otras secciones... Nosotros nos venimos juntos y nos vamos juntos, somos como seis que vivimos en el Samán (Eduardo)

Compartimos, siempre nos ponemos a hablar después de que terminamos las clases en el recreo o en el salón. (Saúl)

No, en esa parte tenemos muchas formas de compartir, nunca dejamos de compartir nada, o sea si alguien le faltó algo nosotros nos los prestamos entre nosotros mismos y nos las arreglamos (María Fernanda)

Llevamos los MP3, MP4, celulares, etc. para escuchar música en las clases aburridas. Con esto, los profesores se disgustan y los mandan a apagar (Juan Carlos)

Los adolescentes en procura de reconocimiento

Tomando en cuenta que la adolescencia implica un proceso de reconstrucción identitaria, para su asentamiento emocional el adolescente requiere del reconocimiento tanto de la sociedad toda como del de sus pares cercanos; la escuela y el aula de clases, en general, son espacios que hacen propicio tal reconocimiento social.

Los dos niveles de reconocimiento antes aludidos sirven de base a los “pretextos” con los que se asiste a la institución escolar, asumiéndola como el lugar de constitución del individuo en su dimensión exclusivamente social, al reconocer que, por un lado, su ser profesional se labra en la misión de sacar buenas notas, las cuales se asocian con rendimiento, logro de competencias; por el otro, su ser social, el cual implica rendir cuenta de sus actuaciones y sus acciones (llevarle buenas notas a la familia, hacerle caso a los profesores).

Los testimonios de María Fernanda, Eduardo y Saúl son elocuentes en este sentido:

Mi misión como alumna es sacar buenas calificaciones, por lo primero, entre otras cosas, como terminar de estudiar, llegarle con buenas notas a mi familia (María Fernanda)

Mi misión como alumno es estudiar... Venir para acá todos los días, hacerle caso a los profesores, traer la tarea, estudiar para las pruebas. No sé que más. ¡Ah! Pasar liso las materias. (Eduardo)

Mi misión es sacar buenas notas, ser ordenado, traer el uniforme completo, no desobedecer a los profesores. (Saúl)

En síntesis, se puede inferir que, dadas las dificultades que los adolescentes tienen para definir su futuro, es normal que su propósito al asistir a la escuela se ajuste sólo a los intereses certificadorios de aprobar y llevar buenas notas a sus padres. Pareciera que no es que el conocimiento no les interese a estos adolescentes, sino que ello no tiene prioridad dentro del contexto en que viven.

El adolescente alumno frente a la indumentaria del poder.

Un aspecto que destaca en este estudio, es que alumno adolescente mantiene una lucha constante respecto al manejo del poder en el aula de clase; dicho poder irrumpe en el acto comunicativo y, por ende, propicia que el orden social sea previsible por la vía de la coacción (Dowse y Hughes, 1975); los testimonios siguientes así lo expresan:

No podemos hablar porque los profesores se molestan y si están evaluando 50 y 50% y les bajan en los Rasgos Personales (William)

Si, debería decir que no estoy de acuerdo, pero si digo algo salgo reprobado y de paso me expulsan del liceo (Juan Carlos)

Las normas del liceo se tienen que cumplir y hacer caso porque si no te botan, te expulsan, y te bajan puntos(Saúl)

Los profesores te regañan a cada rato por cualquier cosa que si “ese no es el uniforme”, o que “el peinado que traes es muy exagerado”, en fin... (Eduardo)

Más allá de advertir que este hecho cercena el carácter dialógico – social que debe tener la relación profesor - alumno, también refiere la presencia autoritaria del docente que, por la vía de la coacción, opta por sancionar a quienes desean humanizar y naturalizar el hecho pedagógico con sus experiencias y vivencias. Así, el docente actúa como un representante institucional que defiende, inconscientemente, el status quo de la educación:

¿Para qué decirle algo a la profesora?, igualito ella va a dar la clase... poner positivos a los que se porten bien y negativos a los que se porten mal. Además ya estamos acostumbrados a eso. (Andreina)

Es así como el alumno, desprovisto del poder institucional para oponerse al sistema, termina por aceptar pasivamente el juego de reglas que le propone la escuela (Brito, 2009).

Evidentemente, el empleo de variadas formas de poder por parte del docente, guarda relación con el tipo de instrucción que él emplea para administrar los contenidos inherentes a cada asignatura. Esto permite conceptualizar dos tipos de roles asociados a la docencia, tal y como refieren los alumnos informantes: (1) El docente que instruye, a quien le es adjudicado el término “profesor”. Su labor está confinada a dar información regida por la transmisión de contenidos; (2) El docente que forma, enaltecido tras la figura del “maestro”. La labor de éste docente trasciende los fines prácticos de la transmisión informativa, y realza el alcance de sus funciones hacia la atención

de las necesidades e intereses del alumno (educación centrada en el alumno); esta diferencia de roles queda plasmada en los siguientes testimonios:

En la escuela yo tenía una maestra, pero aquí en el liceo es todo distinto, aquí hay profesores... Con los profesores no hablas tanto (Susana)

No es lo mismo un maestro que un profesor. El profesor da clases solamente, el maestro habla con uno, lo orienta en cosas de la vida de uno. (Saúl)

Con los profesores hablamos de las cosas que tenemos que hacer o lo saludo nada más. Es que es así en el liceo. (Eduardo)

Cabe destacar que en el aula la presencia del “profesor” es evidente e incuestionable, cuando su rol se reduce a la transmisión de contenidos alejados de los intereses de los alumnos y cercanos a las demandas de poder porque así el docente logra alcanzar el control de las situaciones en el aula (Foucault, 1995); así se esconde el miedo de no saber cómo afrontar las actitudes que se suscitan de los alumnos, creyendo que ha de tratárseles con rudeza para enseñarles a hacerse adultos.

Es por ello que el ejercicio docente expresa una clara diferencia entre el modelo de la educación primaria y el de educación media. En la primaria, las/os docentes quieren ser madres/padres para criar unos niños. En la media, la/el docente quiere mostrarse fuerte de carácter por considerar que ser adulto es cosa seria, pues en la sociedad de la producción sólo estará confinado a la condición instrumentalizadora desde la “ética de la utilidad” (Lacueva, 2004), donde el gozo es subvalorado (Torres Morillo, 2009). Así, la rutina escolar pone en práctica una clase desasistida de afecto, humanidad y vitalidad:

Las clases son un poco aburridas (Eduardo)

Aquí está ella como siempre escribiendo y escribiendo en el pizarrón (Saúl)

El alumno/ adolescente/ humano que busca su propia sobrevivencia

Son las revelaciones de la esencia humana del alumno, con las que quiere dar a conocer su desacuerdo, las que muchas veces motivan al docente a usar su poder, dentro de los límites del aula de clase; los testimonios siguientes revelan el desinterés sobre el quehacer docente y los modos como en su constante búsqueda de sobrevivencia (del rescate de lo humano), los alumnos adolescentes, aprender a eludir la coacción del docente.

Los que están atrás son los revoltosos del salón, se la pasan hablando con el compañero de al lado o fastidiando la clase (Andreina)

En mi salón hay muchos bochincheros y los profesores ya saben quiénes son, algunas veces dividen el salón y a los que molestan los sientan en los primeros puestos para que no anden interrumpiendo las clases (Susana)

En el salón cuando la profesora grita nos calmamos pero cuando se va nos volvemos a alborotar. Siempre se pone alguien en la puerta y cuando viene ella los demás dicen: ¡Alerta Roja! Y todos nos sentamos de nuevo en los pupitres (William)

Todos los días es la misma cosa, ya los profesores andan cansados de esta sección por esto. Nosotros ni les paramos ya, cada uno se mete en sus cosas y sigue con la clase, copiando y eso (Leydi)

Así, vemos como los alumnos se oponen al modelo existente a través de estrategias que les permitan preservar sus comportamientos vitales como humanos adolescentes: compartiendo, hablando, alborozando (Valderrama, 2004).

El alumno adolescente frente al modelo didáctico

Los alumnos en el aula, ante la inoperancia del modelo didáctico que intenta imponérselos, encuentran formas de compartir con sus pares (Maffesoli, 1997); mientras que los docentes actúan como representación de poder recriminador del ser al llevar a cabo una función didáctica limitada por la retórica “aprendizaje”.

Yo estaba hablando con María que tiene un MP4 que le compraron. Estábamos ahí, hablando y esperando a que la profesora termine de copiar todo en la pizarra para después nosotros ponernos a copiarlo en los cuadernos...Esta clase es fastidiosa, todos andamos fastidiados y aburridos. Los que tienen celulares se ponen a jugar con ellos o a mandar mensajes y tonos y eso, también con los MP3 y MP4; los que no, se ponen a hablar con el compañero que está al lado para pasar el tiempo.(Eduardo)

Es más divertido sentarse en la parte de atrás del salón porque ahí uno puede hablar, sacar los celulares... Lo malo es que no se ve bien el pizarrón y le ponen negativos a todos por mal comportamiento. (Andreina)

Así pues, en el aula de clase, es plausible el hecho de reivindicar acciones que benefician al grupo, en cuanto éste ve satisfecho los motivos que impulsaron su participación en ella (Souto, 2000). Compartir y disfrutar del contacto entre pares con intereses semejantes, es la retribución que el aula otorga a este grupo de alumnos adolescentes que se resisten al enfoque que se intenta instaurar.

Ya que el modelo didáctico reduce el acontecer del aula a escuchar, copiar y consumir (Lampert, 2009; Torres Morillo y Villegas, 2008) una serie de contenidos que no guardan relación con sus intereses (mucho menos con el hecho sentirse a gusto y desarrollar en forma progresiva una autorrealización plena, enaltecida por el descubrimiento de aptitudes y competencias personales), la clase para los alumnos representa un castigo como lo indica Eduardo. Tal vez “tener” que presenciarla día tras día es el precio a pagar, con el fin de acceder a lo que sí es significativo para ellos: obtener las certificaciones correspondientes a cada grado o nivel y compartir con pares en un espacio dispuesto, a pesar de los límites presenciados, para la socialización.

Bueno, en cuanto a las clases en sí, la mayoría son aburridísimas. En estas, mis compañeros están que se duermen sobre la tabla del pupitre, sobretodo los miércoles (el día que salimos más tarde), que a las 3:00 y pico vemos inglés, después de Educación Física. Sólo imagínate cuanta información de dicha clase le queda a mis compañeros, ¡si ellos están dormidos sobre el pupitre!.(Eduardo)

Las narrativas de los estudiantes objeto de estudio permiten estimar, entonces, que el concepto educador reincide en aspectos desvinculados de la construcción social y dialógica (Candela 1999), lo cual da a entender que efectivamente en el aula estudiada, las divergencias en torno al modelo transmisionista revelan, como se pervive y resiste ante los embates de los alumnos, quienes con sus posturas procuran su crítica.

Se observa como la institución educativa representa, proyecta y cristaliza dispositivos pedagógicos dominados por una estructura lineal y rígida de la cultura copista (Valderrama, 2004), divorciada de las culturas orales, audiovisuales y tecnológicas del momento.

En las clases sólo copias, copias, copias y escuchas. ¡Ah! Y también dictados (Susana)

Las clases se volvieron fastidiosas y los profesores se fueron ganando diferentes apodos en los grupos de estudio (Eduardo)

Las diferencias en cuanto al manejo de intereses se acentúan, de manera que dentro de un mismo escenario se visualizan dos mundos, percepciones e intereses no compartidos (Villegas, 2001). Por un lado, se visualiza al docente con un abordaje teórico de transmisión de contenidos, tendiente al desarrollo de saberes específicos de las asignaturas y de carácter escolarizante; es decir, orientado hacia el disciplinamiento, tanto de la mente como de las actitudes de los alumnos (Valderrama, 2004). Al otro extremo, se observa un grupo de estudiantes que se resisten y manifiestan no sentirse a gusto durante unas clases que definen como “aburridas”, quienes buscan aislarse en sus propias subjetividades. Por ende, la asistencia al aula está justificada por aspectos asociados al “deber”, y no a la intención de aprender (Sánchez, Ito Sugiyama, Rodríguez Sánchez, De Diego Correa. 2009), que en todo caso debería ser el propósito fundamental de la escuela, tomando en cuenta que su razón de ser es la formación integral de los estudiantes.

El aula como reguladora de comportamientos

Cabe destacar que el aula, objeto de este estudio, reúne una serie de condiciones organizativas que lejos de promover el diálogo, más bien lo reduce a su mínima expresión. María Fernanda lo expresa bien: “No, en clase no se puede hablar, eso se haría un bochinche”.

Una distribución de pupitres en largas columnas, ubicados uno detrás de otro, da cuenta de que en lugar de fomentar el diálogo entre los alumnos, se promociona el valor del silencio despersonalizado. Hablar durante la clase parece ser un propósito casi imposible, ya que la arquitectura de estos lugares condiciona y promueve la individualidad de los alumnos, a pesar de que a veces es posible escapar de ella como lo indica Andreina:

Es más divertido sentarse en la parte de atrás del salón porque ahí uno puede hablar, sacar los celulares... Lo malo es que no se ve bien el pizarrón y le ponen negativos a todos por mal comportamiento.

Evidentemente, el enfoque didáctico empleado por el docente, es el responsable de otorgarle al aula de clase una *organización del mobiliario*, que no sólo se ajusta al valor del silencio, sino que además confiere importancia a otros aspectos en los cuales destaca el poder o el control sobre acciones irregulares, que atentan contra la armonía del sistema abordado (Foucault, 1995). Dicha organización del mobiliario no tiene otro propósito que condicionar un pensamiento que represente una sociedad técnica industrial, donde los individuos se sujetan a acciones en procura de intereses personales escenificados en contextos dominados por la competitividad y el deseo de superar al otro (Mantovani, 1970).

Conclusiones

Llegado este punto, es innegable afirmar que la educación media que hemos estudiado en este trabajo, se maneja con base en principios sustentados en la idea de cumplir con la demanda cognitiva de los estudiantes, evidenciando que el modo más adecuado para abordar masas escolarizadas (erróneamente concebidas homogéneas), está suscrito a la transmisión de contenidos. Una solución cómoda y de alcances insuficientes y superficiales que atentan contra la naturaleza humana de los estudiantes adolescentes, quienes asisten a las aulas de clase sin certezas futuras, vacilantes en proyectos de vida aún no construidos.

Las pretensiones de los estudiantes de educación media obviamente son recompensadas por el dinamismo social que allí ocurre, propiciándose la emergencia de clanes con intereses diferentes a los dispuestos por la estructura social educativa de estos tiempos. Asimismo, los alumnos adolescentes reconocen los dones y reparos que significa ser humano, quienes revelan en sus conceptualizaciones de lo humano características propias a su naturaleza adolescente.

En síntesis, la gestión escolar desplegada en el aula de educación media estudiada, converge en la negación del diálogo y de la condición humana del estudiante quien, a pesar de los poderes institucionales predominantes, logra escabullirse por medios socioafectivos y tecnológicos que permiten resguardarlos de la expoliación humana que se cierne cotidianamente sobre ellos. Por ende, la lectura de los estudiantes acerca de la educación media, revela cómo el sistema escolar de estos tiempos, está anclado involucionadamente, en los preludios del siglo XX, haciéndose necesaria su reconstitución.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona España: PAIDOS
- Balaguera, E. (2001). *La modernidad difícil*. Maracay: Centros de Investigadores
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: La mirada de los profesores sobre los alumnos de educación de la escuela secundaria de argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. (51), 139-158
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 4 (8), 273-298

- Cobo, P. (2006). La depresión en los adolescentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 4 (8), 273-298.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, 33-70.
- Corea, C. y Lewkwicz, I. (2008) *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós Educador
- Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A.; de la Mata Benítez, M. L.; Ignacio Carmona, M. J. y Prados Gallardo, M. (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 71-104
- Díaz, E. (2003). Las epistemologías críticas como pieza clave de la formación en la enseñanza superior. Por una ética de las verdades. *Alternativas*, (8), 32, 77-94.
- Dowse, R; Hughes, J. (1975). *Sociología política*. Madrid: Editorial Alianza
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Fraca de Barrera, L. (2006). *La ciberlingua. Una variedad compleja de lengua en Internet*. Caracas: Impresiones Técnicas IMPRESOTEC UPEL
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona España: CEAC.
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2006) ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 295-311.
- Gilles, L. (1994). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*. Barcelona España: Editorial Anagrama.
- Guerrero, Salinas, M. E. (2006) Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 11, número 029 COMIE México. 483-507
- Gutiérrez, L. (2000). La etnografía en la visión cualitativa de educación. *Enfoques*, 2(2),51-79
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus
- Hernández Hernández, F (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de educación*. Extraordinario, 357-379.
- Hurtado, I y Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados
- Lacueva, Aurora. (2004). De la escuela fábrica a la escuela casa de la cultura. [Documento en Línea]. Biblioteca Virtual de la red RINACE, Disponible en <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/lacueva02.pdf>
- Lampert, E. (2009). (Re) crear la universidad: una premisa urgente. *Perfiles Educativos*. (31), 126, 100-116.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona España: Paidós
- Mantovani, J. (1970). *La crisis de la educación*. Buenos Aires: Columbia
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*. 23(1); 9-30.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. (51), 67-85
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2000). *Aportes para el debate sobre la constituyente educativa*. Caracas
- Montull, J. (1994). *Chicos de la calle*. Madrid: Editorial CCS
- Mora, M. (1995). El mundo según Benetton: identidad cotidiana y saturación del yo. *Renglones*, 31, 7-12.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV
- Mouffe, C. (2005). Política y pasiones: Las apuestas de la democracia. En L. Arfuch, (Comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: PAIDOS
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: Hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*. (38) 1, 23-31.
- Navarro, M. (2000). Luces y sombras de la escuela actual: la escuela ante los retos de la postmodernidad. *Revista Educación XXI*, 46, 136 - 154.
- Núñez Muñoz, I; Morales, E; Díaz, I. El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Gaceta laboral*, dic 2007. Vol 13, N. 3, 381-397
- Organización Internacional del Trabajo OIT (2010). Jóvenes, educación y empleo. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro59/i/index.htm>. [Consulta: Mayo 2010]
- Orozco, J; Olaya, A; Villarte, V. (2009). ¿Calidad de educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*. (51), 161-181
- Pérez, R; Aguilar, W; Víquez, D. (2007). El período juvenil visto desde la perspectiva adulta. *Revista de Ciencias Sociales*. (2), 15-33
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. (23), 103-123.
- Rodríguez, R. (1998). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: U.C.V.
- Sánchez, J; Ito Sugiyama, M; Rodríguez Sánchez, F; De Diego Correa, M. (2009). Significados, rituales y principios en el primer día de clase. *Perfiles Educativos*. (31), 125, 8-22
- Serrá, C. (2002). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 1(334), 165-176
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: PAIDOS
- Téllez, M. (1997). Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de subjetividad. *Relea*, 2, 59-95.
- Torres Morillo, M y Villegas, M. (2008). Estudio exploratorio sobre las necesidades de orientación académica de los estudiantes de educación UPEL- Maracay Venezuela. *Encuentro Educativo* 14 (3)

- Torres Morillo, M. (2008). Pecados Capitales de los Estudiantes que Prolongan su Permanencia en la Universidad. *Paideia* (44), 129-146.
- Torres Morillo, M. (2009). Perspectivas sociocognitivas – emocionales del aprendizaje. Un caso con estudiantes universitarios. Trabajo de Grado de Doctorado no Publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- Torres, M; Do Amaral Dorneles, M; Villegas, M. (2008). Contribuciones y complicaciones de Michel Maffesoli en el estudio de las neocomunidades estudiantiles postmodernas. *Paradigma*. (29)1, 41-67
- Valderrama, C. (2004). Discursos y dinámicas educativas escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 46, 136-154
- Villegas, M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía*, 63, 133-144.

Las Autoras:

María Teresa Bethencourt Camacho

Profesora Instructora de la UPEL Maracay
Profesora de Educación Preescolar (UPEL Maracay)
Magister en Educación Mención Orientación (UPEL Maracay)
Investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
mariatbethencourt@hotmail.com

María Margarita Villegas

Profesora Titular de la UPEL Maracay
Licenciada en Educación Preescolar (UNA)
Magister en Educación Mención Orientación (UC)
Doctora en Educación (UC)
Investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
margaritavillega@hotmail.com