

# ¿La mala educación o en realidad no sabemos escuchar?

**Jóvenes en educación media superior  
en tres regiones de México: Ameca, Jalisco;  
Cuajinicuilapa, Guerrero y Xalapa, Veracruz**

José Sánchez Jiménez  
coordinador



Primera edición: febrero 2021

D.R. © José Sánchez Jiménez (coord.)

© CIESAS

Juárez 87, Col. Tlalpan, C.P. 14000,  
Ciudad de México, Tel. (55) 54-87-36-00

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.

Alfonso Herrera 130, int. 11, Colonia San Rafael,  
Ciudad de México, 06470. Teléfono: 50 97 20 70  
coediciones@plazayvaldesmexico.com  
www.plazayvaldes.com.mx

Plaza y Valdés, S. L.

Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles  
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España  
Teléfono: 91 812 63 15  
madrid@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.es

Formación tipográfica: José Guadalupe Rivera Arroyo

**ISBN CIESAS: 978-607-486-597-4**

**ISBN PyV : 978-607-8788-02-6**

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El trabajo de edición de la presente obra fue realizado en el taller de edición de Plaza y Valdés, ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, en la Ciudad de México, gracias a las facilidades prestadas por todas las autoridades del Sistema Penitenciario, en especial, a la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

## Agradecimientos

El presente libro es producto de la realización del proyecto de investigación “Trayectoria educativa y aspiraciones de profesionalización de los jóvenes frente a los sistemas de educación media superior en Ameca, Jalisco, Xalapa, Veracruz y Cuajinicuilapa, Guerrero”, del cual he fungido como coordinador y responsable técnico bajo el auspicio financiero de Sedesol-2016-1-276690 y se obtuvo mediante concurso por los fondos mixtos de Conacyt. Su gestación ha sido producto de un proceso de trabajo arduo y solidario. Quienes han participado en este esfuerzo de investigación han logrado gestar un equipo de trabajo que hace factible la realización de los estudios comparativos que han otorgado brillo y relevancia al trabajo socioantropológico. Gracias por la dedicación en trabajo de campo a Marisela Infante Alatorre y Karla Pérez Nila en la región de Ameca, Jalisco. Isidro Navarro y Leslie Vargas lograron lo indescifrable en la región de Cuajinicuilapa, Guerrero. En la pequeña ciudad de Xalapa, Veracruz, Aline Escobar, Pamela Spinoso y Eréndira Esperón formaron un grupo que logró abrir espacios en una sociedad que, al desconfiar del otro, desconfía de sí. El trabajo de Soledad de León Torres ha sido invaluable a lo largo de todo el proceso de coordinación regional, colegimiento de los instrumentos, trabajo etnográfico y sistematización de la información. Isidro Navarro contribuyó con el análisis estadístico y la codificación e interpretación de resultados de la etnografía del aula. Todos hemos trabajado en condiciones adversas, más de las veces desafiando la racionalidad administrativa y de aquellos que parecían por momentos oponerse al trabajo digno y profuso que hemos conseguido. No vale la pena enunciar estos predicamentos. Algún día los sistemas habrán cumplido el sueño de Luhman: la autopoiesis mostrará los límites del protagonismo y la inopia burocrática. Contar con la participación de Fernando Salmerón ha sido invaluable para todos; su experiencia, sensatez y parsimonia nos han llevado a cumplir con un trabajo bien cuidado y esmerado. Por mi parte, he tenido el privilegio de coordinar

a este equipo de trabajo para poder llevar a buen puerto el proyecto de investigación cuyos resultados ofrecemos aquí.

En la presentación y discusión de los resultados de investigación contamos con el aporte de los especialistas: Adán Moisés García Medina, director de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Carlos Enrique Santos Ancira, director general de Bachilleratos. Ambos nos plantearon interrogantes y retos interesantes. Presentamos avances de este trabajo ante las autoridades del Instituto Mexicano de la Juventud. Esta instancia planteó la necesidad de profundizar en la comprensión de la situación que viven actualmente los jóvenes ante la disyuntiva educativa.

Las autoridades educativas de los bachilleratos en cada región del estudio nos proporcionaron las facilidades necesarias para acceder a sus instalaciones y efectuar nuestro trabajo. A todos ellos, nuestro más sincero agradecimiento.

Hoy, este libro está abierto a otros destinatarios y su prosa responde a interrogantes de fondo: ¿qué hace factible el soporte de la formación? Las repuestas que aquí se ofrecerán son un aliciente para otros emprendimientos de investigación y para la formulación de nuevas interrogantes.

JOSÉ SÁNCHEZ JIMÉNEZ

# Contenido

## Introducción

*José Sánchez Jiménez* . . . . . 15

## Horizontes y límites. Aproximación indicial a El proyecto de vida en jóvenes de educación media superior de Ameca, Jalisco; Cuajinicuilapa, Guerrero y Xalapa, Veracruz

*José Sánchez Jiménez* . . . . . 23

Rostros y voces de los jóvenes en contexto. . . . . 25

Los jóvenes: ¿desertan, abandonan, son expulsados  
o eligen continuar en la escuela? . . . . . 27

Trayectividad: ningún camino está exento de predicamentos . . . . . 35

Herencia moderna de la educación en México . . . . . 37

La ilusión de un porvenir . . . . . 46

La dimensión del abandono escolar. . . . . 48

El problema de la interrupción educativa. . . . . 50

Análisis cuantitativo . . . . . 52

Etnografía del aula . . . . . 54

Desde el aula . . . . . 55

Análisis relacional de los códigos. . . . . 60

La caída del vínculo o una distribución asimétrica de la palabra. . . . . 61

Género y violencia . . . . . 64

Proceso de enseñanza aprendizaje . . . . . 67

Conclusiones preliminares . . . . . 71

<b>Análisis cuantitativo de las pautas de abandono escolar</b>	
<i>José Sánchez Jiménez y Soledad de León Torres</i> . . . . .	79
Estructura del instrumento cuantitativo y datos preliminares. . . . .	79
Correlaciones . . . . .	98
Características de los encuestados . . . . .	101
Entorno de los encuestados . . . . .	105
Valoración del espacio escolar . . . . .	118
<b>Aspiraciones vivas: jóvenes, familias y trayectorias escolares en Xalapa, Veracruz</b>	
<i>Soledad de León Torres</i> . . . . .	129
Introducción. . . . .	129
Paradojas en el abandono escolar . . . . .	130
Educación y rezago: tendencias generales . . . . .	134
Familias, trayectorias y percepciones estudiantiles en Xalapa, Veracruz. . . . .	137
Conclusiones . . . . .	146
<b>Etnografía desde los márgenes: aspiraciones y expectativas en jóvenes de educación media superior en Xalapa</b>	
<i>Eréndira G. Esperón Cervantes</i> . . . . .	149
La obligatoriedad de la educación media superior como medida de ¿justicia? . . . . .	150
Xalapa o la guarida estudiantil . . . . .	153
Cercanías divergentes . . . . .	157
Los policías no bastan. . . . .	163
Instruir y vejar. . . . .	165
Instrucción deficiente y potencias mermadas . . . . .	169
“Yo quiero seguir”. Consideraciones finales . . . . .	171
<b>Entre el riesgo y la fragilidad: permanencia y disrupción en estudiantes de nivel media superior de Ameca, Jalisco</b>	
<i>Marisela Infante Alatorre y Karla Pérez Nila</i> . . . . .	173
Antecedentes . . . . .	174
Notas metodológicas . . . . .	176
Situación educativa en el estado de Jalisco y el municipio de Ameca . . . . .	177

La localidad de Ameca, Jalisco . . . . .	180
El modelo “Bachillerato General” . . . . .	184
Antecedentes del grupo y apoyo familiar . . . . .	187
Dinámica en el aula y hábitos de estudio: las clases . . . . .	191
Prácticas cotidianas de violencia en y fuera del aula . . . . .	192
Registro etnográfico. . . . .	195
El modelo “Bachillerato Rural”. . . . .	199
“Que le valga pito...” . . . . .	199
La localidad de La Hacienda . . . . .	201
“La educación se ha abaratado”: la fragilidad de las trayectorias en un sistema flexible . . . . .	204
“La escuela me enfada”: procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. . . . .	206
Expectativas y abandono escolar en un contexto precario . . . . .	208
A manera de conclusión. . . . .	210
<b>Recursos y contextos en las trayectorias escolares de jóvenes de educación media superior en Cuajinicuilapa, Guerrero</b>	
<i>Isidro Navarro Rivera</i> . . . . .	213
Introducción. . . . .	213
Estudiar en un contexto empobrecido. . . . .	214
Contexto y recursos en educación . . . . .	222
El entorno escolar . . . . .	226
La interacción de los estudiantes dentro de la escuela . . . . .	231
El proceso de enseñanza-aprendizaje . . . . .	233
La definición de trayectorias escolares . . . . .	239
Conclusiones . . . . .	245
<b>Horizonte aspiracional educativo: trayectividad, soporte y apelación</b>	
<i>José Sánchez Jiménez</i> . . . . .	247
<b>Referencias.</b> . . . . .	255
<b>Índice de gráficos, tablas, esquemas y mapas</b>	
<i>Gráficos</i>	
Gráfico 1. Población estudiantil de 15 a 19 años de edad en bachillerato: 2000-2015. . . . .	49

Gráfico 2. Densidad de códigos. Etnografía del aula . . . . .	59
Gráfico 3. Interrelaciones entre estudiantes, docentes y actores comunitarios . . . . .	60
Gráfico 4. Violencia de género en el aula . . . . .	64
Gráfico 5. Distribución estudiantil por edades . . . . .	85
Gráfico 6. Proporciones de becados . . . . .	88
Gráfico 7. Promedio por región . . . . .	89
Gráfico 8. Tiempo libre . . . . .	90
Gráfico 9. Número de hermanos. . . . .	91
Gráfico 10. Grado de estudios de los padres . . . . .	92
Gráfico 11. Estudios de la madre . . . . .	93
Gráfico 12. Estudios del familiar cercano . . . . .	94
Gráfico 13. Antecedentes de abandono escolar en la familia . . . . .	95
Gráfico 14. Consumo de sustancias adictivas . . . . .	97
Gráfico 15. Proporciones por sexo de la condición Estudio y Trabajo . . . . .	101
Gráfico 16. Becas y tiempo libre . . . . .	103
Gráfico 17. Sexo y promedio escolar . . . . .	104
Gráfico 18. Influencias educativas en la familia. . . . .	105
Gráfico 19. Aliento materno en caso de reprobación . . . . .	107
Gráfico 20. Apoyo de familiares con educación media superior y profesional en caso de reprobación. . . . .	108
Gráfico 21. Antecedentes de abandono escolar . . . . .	109
Gráfico 22. Becas versus estudios del padre. . . . .	110
Gráfico 23. Becas y estudios de la madre . . . . .	111
Gráfico 24. Beca y estudios de los hermanos . . . . .	112
Gráfico 25. Trabajo y estudios de los padres . . . . .	114
Gráfico 26. Condición laboral de los estudiantes frente al estatuto escolarizado de las madres . . . . .	115
Gráfico 27. Influencia escolarizada de los hermanos o familiares y las expectativas de futuro de los estudiantes. . . . .	116
Gráfico 28. Influencia fraterna de abandono escolar versus expectativas de futuro de los estudiantes. . . . .	117
Gráfico 29. Gusto por ir a la escuela versus región . . . . .	119
Gráfico 30. Motivos de la elección de escuela versus regiones . . . . .	121



Gráfico 31. El aprendizaje y su ponderación . . . . .	122
Gráfico 32. ¿Para qué sirve estudiar? . . . . .	123
Gráfico 33. Sexo y utilidad del aprendizaje escolar . . . . .	125
Gráfico 34. Antecedente genealógico de la evaluación del docente . . . . .	126
Gráfico 35. Lugares de consumo de bebidas alcohólicas por sexo . . . . .	127
Gráfico 36. Tasa de asistencia escolar por entidad federativa según grupos de edad. . . . .	152
Gráfico 37. Distribución porcentual de alumnos por plantel según motivo para elegir la preparatoria . . . . .	186
Gráfico 38. Distribución porcentual de alumnos por plantel según condición trabajo . . . . .	203
Gráfico 39. Alumnos que trabajan por plantel según actividad que realizan . . . . .	227
Gráfico 40. Alumnos por plantel según motivo para estudiar la preparatoria . . . . .	228
Gráfico 41. Plantel y grado de estudios del padre . . . . .	229
Gráfico 42. Plantel y grado de estudios de la madre . . . . .	230
Gráfico 43. Alumnos según motivo por el que le gusta asistir a la escuela . . . . .	232
Gráfico 44. Alumnos según consideran la preparación de las clases de los maestros . . . . .	235
Gráfico 45. Alumnos por plantel según relación con los profesores . . .	236

*Tablas*

Tabla 1. Asignaturas . . . . .	57
Tabla 2. Codificación de las interacciones en aula . . . . .	58
Tabla 3. Distribución porcentual de cuestionarios por estado, localidad y plantel . . . . .	80
Tabla 4. Estructura temática del instrumento cuantitativo. . . . .	81
Tabla 5. Datos generales por bachillerato y región . . . . .	84
Tabla 6. Distribución porcentual del tiempo ocupacional: ¿trabajar, estudiar o ambas? . . . . .	87
Tabla 7. Residencia de los estudiantes encuestados . . . . .	96
Tabla 8. Análisis de correlaciones . . . . .	98
Tabla 9. Estudiantes que trabajan . . . . .	102

Tabla 10. Población total que asiste a la escuela en Guerrero, Jalisco y Veracruz . . . . .	135
Tabla 11. Rezago educativo en Guerrero, Jalisco y Veracruz . . . . .	137
Tabla 12. Aspectos demográficos . . . . .	140
Tabla 13. Valoraciones estudiantiles acerca del proceso escolar . . . . .	142
Tabla 14. Percepciones y valores estudiantiles de la relación con docentes . . . . .	144
Tabla 15. Percepciones estudiantiles acerca de adicciones . . . . .	145
Tabla 16. Percepciones estudiantiles acerca de salud mental . . . . .	146
Tabla 17. Características de los planteles . . . . .	157
Tabla 18. Relación entre número de habitantes y población económicamente activa . . . . .	182
<i>Esquemas</i>	
Esquema 1. Dinámica relacional en el aula . . . . .	62
Esquema 2. Bajo el dominio de la administración escolar . . . . .	66
Esquema 3. La red de la convivencia escolar . . . . .	68
Esquema 4. Croquis y señalizaciones de puntos de reunión problemáticos Bachillerato General . . . . .	160
Esquema 5. Croquis y señalización de puntos de reunión problemáticos Bachillerato Tecnológico . . . . .	161
Esquema 6. Trayectorias escolares: contexto, proceso de enseñanza-aprendizajes e interacción estudiantil . . . . .	226
Esquema 7. Relaciones escolares . . . . .	244
<i>Mapas</i>	
Mapa 1. Horizonte de futuro. . . . .	72
Mapa 2. Motivaciones para asistir a la escuela . . . . .	73
Mapa 3. Lecciones para los maestros . . . . .	74
Mapa 4. Algo debe cambiar en las escuelas . . . . .	75
Mapa 5. ¿Por qué abandonar? . . . . .	76
Mapa 6. Carta tipográfica Xalapa . . . . .	155
Mapa 7. Mapa de Ameca. Región Valles, Jalisco . . . . .	181

## Introducción

*José Sánchez Jiménez*

...nos pasamos la vida “leyendo”  
pero en realidad no sabemos leer.

PIERRE HADOT (2006: 58)

**D**esde luego, el indicio textual del epígrafe nos recuerda algo. Ello habrá quedado como registro o impresión en el inconsciente colectivo del tan manido lapsus de un funcionario, quien fue corregido por una niña de primaria al haber pronunciado mal la palabra “leer”. El *lapsus linguae* o la mala dicción hacen patente la emergencia del sujeto de la palabra –al cobrar conciencia de sí y con ello del estatuto de nuestra mala educación. No lo repetiré aquí y, en todo caso, será el punto de partida, suponiendo que eso, el retruécano involuntario, que ya nos ha situado como sujetos, se desliza y atraviesa por nuestras preocupaciones sobre el problema de la educación entre los jóvenes de educación media superior.

Algo se deshilvana cuando nos aproximamos a un quehacer que nos es conocido en el ámbito formativo. Hemos aprendido a nombrarlo desde la tradición con el nombre de “educación”. Empero, lo que se nos ha olvidado es justamente la relación entre formación, vocación y su dimensión práctica. La filosofía antigua no diferenciaba entre filosofía –el examen de una vida– y praxis –los ejercicios espirituales consecuentes con el examen de la vida. Este sentido, la educación como ejercicio espiritual, se ha perdido. Por ello...

...*Nos pasamos la vida “leyendo” pero en realidad no sabemos leer...* Con esta frase invocada como epígrafe, Pierre Hadot (2006) nos recuerda la idea de cuidado de sí. No hemos aprendido a leer en tanto que aún no permitimos que los libros nos hablen. No nos damos tiempo para replegarnos y dar vuelta en nuestras mentes de aquello que nos convoca en la relación con los libros, con un saber que,

se presupone, las lecciones del maestro harán asequible. Se han ideado los modos, hay una filosofía de la educación, pero no una praxis de esta, pues rápidamente se la convierte en olvido de la escucha: de lo que se trata es de algo diferente a lo que nos propone la lectura y su recuperación como <<saber de corazón>>. Volveré hacia el final a ello.

Asistimos al olvido de la *askesis* –cuidado de sí–, no en su acepción de práctica ascética –hoy en día nada soporta el claustro, el retiro, la meditación o el camino de una búsqueda, puesto que todo llega de manera instantánea: libros, tareas, monografías, bases de datos y, otros, en formatos delgados, portables y en letra digerible, deformada, abreviada y económicamente desfigurada–, sino como una actividad interior del pensamiento y la voluntad (Hadot, 2006: 61), es decir, la educación como resultado de los ejercicios espirituales.

La pérdida y el olvido de la *askesis* se patenta de muchas maneras en diversas épocas. Michel Foucault (2002a) intenta dar cuenta de ello en su hermenéutica del sujeto. Afirma que las prácticas disciplinarias han sido la forma de sujeción que hace valer la impronta y el control de cada época sobre los cuerpos. Por su parte, el cuidado de sí habilita la noción de responsabilidad. Los ejercicios espirituales realizan el vínculo entre *seema* y *soma*. Es el alma quien encadena al cuerpo. Todo exceso rebasa los bordes. Se trata de la vigilancia del desbordamiento de los cuerpos y la amenaza desbordante de aquello que los contiene. Por esta vía el filósofo postestructuralista nos habrá de llevar al sentido moderno de la educación, es decir, hacia la emergencia de las tecnologías del yo y los sistemas de vigilancia y control: la docilidad de los cuerpos patenta la eficacia del control espiritual de los cuerpos. El agotamiento de los sistemas educativos se erige sobre su autoconcepción moderna.

Más allá, en la era postindustrial o postsocial caracterizada por la velocidad de la información y la comunicación instantánea, la educación se traduce en lema de rapidez y contagio: las sociedades del conocimiento se afirman en la relación emergente y reactiva a las demandas del mercado o de la especulación financiera (Touraine, 2016: 136). En este paisaje pretendidamente vinculante, entre las necesidades de la región, el entorno o el mercado mismo, el sujeto de la educación es cautivo de los vaivenes de la incertidumbre y la laxitud que en el horizonte de la modernidad parecían resolverse en el vínculo formal entre bienes y titularidades. Hoy no ocurre así. La desregulación social implica al Estado, quien idealmente buscaría defender a la sociedad del mercado o alentar la inserción de los jóvenes hacia el mundo de los bienes a través de la profesionalización. Acceder a la vida buena y a una mejor calidad de vida traduce su esperanza en los sistemas educativos y al fracasar se encuentra con el desdibujamiento del sujeto a favor de la acentuación de responsabilidades conferidas o delegadas al individuo.

## INTRODUCCIÓN

En este plano, el individuo es consignado por la racionalidad instrumental: *encuentra trabajo en relación con los mecanismos que te sean facilitados y en correspondencia con el registro que la fluidez económica te impone*. Esta consigna conduce hacia un horizonte fútil. Consecuentemente se produce un vaciamiento de sentido, coloca la educación a la deriva y degrada el basamento filosófico de la educación. En adelante, la caída aspiracional fundada en el cuidado de sí como conciencia de sí y apertura de un ramillete de esperanzas por advenir al futuro siendo alguien, ejercen una presión mayúscula a todo sistema educativo que, en lugar de facilitar, entorpece o ni siquiera alcanza a dimensionar las exigencias centradas en el individuo confrontado con el mercado.

Asistimos a la era de la mala educación. En sentido estricto porque, además de que hemos traicionado el saber escuchar por el saber hacer de acuerdo con una exigencia pseudolaboral o de mercado, eso que “terminará por asegurar la reproducción y la distribución social del conocimiento”, no logra su correspondencia con el estado de cosas que cotidianamente se viven. Frente a la pseudofilosofía de las competencias se erigen las incompetencias. Es una postura endeble, frágil, porque cualquier explicación funcionalista deja de ser relevante ante el menor atisbo de su disfuncionalidad.

Los estudios que aquí hemos emprendido de la mano de nuestros etnógrafos y colaboradores habrán mostrado que hay un punto de ruptura entre la idealidad del modelo educativo –más de las veces inexistente o cosmético– y la ruptura de las expectativas de futuro. Esta hiancia demanda una reflexión concienzuda y nada impresionista respecto al tema educativo en los jóvenes, justo porque es en esa edad cuando los procesos de diferenciación cobran sentido a partir de desear ser alguien –alguien como sí mismo– y hacer lo conducente dentro de los marcos limitados donde se elige escuela, carrera, ruta de vida o donde se asumirá la errancia hasta reencontrarse en la idealidad del otro. Todo proyecto de vida establece de manera factible los vínculos sociales y la apertura de las responsabilidades acerca del futuro imaginado en el marco de lo real. Contradictoriamente, el mercado lo desubjetiva hasta trocarse en fantasía personal o individual. Al hacerlo, la mala educación que se nos impone habrá de reducir al educando en la prisión de sí mismo. Solo hay un paso desde ahí para sentenciar y consignar el vaciamiento de sentido en la vulgaridad del *ethos* de la nada: *ni... ni...* Al reproducir esta asignación liberal del individuo que se educa en una institución para ser, no otra cosa, sino alguien identificable como receptáculo de la mala educación: si algo sale mal es porque algo ocurrió respecto a la idealidad de un modelo educativo que asigna su impronta en el sujeto a través de toda la imaginaria pedagógica y, a pesar de sí misma e implementada *in situ*, psicagógica. En otras palabras:

La sociedad nos encadena al principio de individuación porque quiere vincularnos a nuestras acciones y nuestros pensamientos (en cuanto preludios del actuar), identificarnos con un único y permanente yo. La naturaleza fija a cada cual en determinados rasgos corporales, atribuyéndoles determinadas ascendencias familiares, la sociedad pretende luego clasificarlo según sus propios parámetros. Ambas conspiran para transformarlo en un “individuo”, porque lo quieren –literalmente– indivisible y siempre igual a sí mismo, o sea “íntegro”, consciente, responsable. Por ello el estado usa su nombre (rígido designador de la identidad y punto en que se anuda toda la red de vicisitudes y de papeles en que permanecerá apresado) de manera de atribuir la responsabilidad de cada acto a su único y permanente yo anagnófico. No se sale de las “trampas de la vida”: “tiempo, espacio, necesidad” y, además, suerte, fortuna, azar (Bodei, 2006 :250).

Justo el joven estudiante, bien que se enfrente o se encuentre con las trampas de la vida a partir de un lugar asignado se lanza o es lanzado en búsqueda de la integridad. Empero, cualquier acto que –a pesar de cumplir con lo que se espera desde la mala educación de él– realice, lo lleve o no a reconocerse con lo hecho, la pérdida de integridad ya le es conferida como una prisión de la que no parece tener muchas opciones de salida. Al menos desde la mala educación, no.

La buena educación demanda recuperar de manera reflexiva lo social, lo cultural. No como la revivificación del esencialismo o el atrincheramiento cultural, sino desde la universalidad de derechos: sin acceso a recursos educativos, sin el reconocimiento de las singularidades de cada región, sin conocer las particularidades de contexto y sin la posibilidad de hacer valer la premisa de partida: “el derecho a tener derechos”, la educación deja de tener sentido porque se ha partido de la desigualdad y ello redundará en la diseminación de una educación simbólicamente jerarquizada.

Valga la presente para advertir la complejidad del tema y la responsabilidad que nos atañe a la hora de hacer juicios que no distinguen con exactitud entre aquellos otros que se refieren solamente a las premisas de partida. En contraste, afirmamos que la educación debe estar vinculada con la *askesis* o el cuidado de sí –y por lo tanto con el conocimiento de sí mismos y del otro– y con los juicios cuyo basamento es experiencial, es decir, aquellos que afirman la premisa de la educación como proceso vinculante entre expectativas, habilidades, y posibilidades de autorrealización del sujeto. Ambas premisas no son excluyentes. Establecen el borde, son un límite. Lo que las desborda, veremos, son las aspectualidades, las singularidades de los sujetos a la “mala educación”.

Cierro esta primera parte introductoria con una cita tomada de *El silencio de los libros* del filólogo George Steiner, un espíritu que aun busca la conmoción para la transformación de nuestras imágenes especulares:

## INTRODUCCIÓN

La educación moderna se asemeja cada vez más a una amnesia institucionalizada. Aligera el espíritu del niño de todo el peso de la referencia vivida. Sustituye el saber de memoria, <<de corazón>>, por un caleidoscopio transitorio de saberes siempre efímeros. Limita el tiempo al instante e instila, hasta en los sueños, un magma de homogeneidad y pereza. Puede decirse que todo lo que no aprendamos y no sepamos de memoria, dentro de los límites de nuestras facultades, siempre aproximadas no lo amamos verdaderamente. Las palabras de Robert Graves nos hacen notar que <<amar de corazón>> aventaja con mucho a cualquier <<amor al arte>>. Saber <<de corazón>> es estar en relación estrecha y activa con el fundamento mismo de nuestra esencia. Los libros ponen el sello (Steiner, 2011: 22).

La educación fundada en el olvido de la escucha y que nos lleva a no saber leer se traduce en *nepsis*, es decir, hacia la pérdida del corazón. En tanto que la filosofía de la educación no se reapropie de este ideal –*saber de corazón*– seguiremos reproduciendo una apropiación jerarquizada del conocimiento y desubjetivada por los imperativos emergentes, relacionales y efímeros del mercado, concretados en la ilusión del individuo y en las ataduras de la libertad que alguna vez concibieron los modernos. ¿La mala educación debe verse como una catástrofe moral que habilita la libertad de los modernos? Si somos responsables de la mala educación, la reformulación del proyecto de vida es factible, en tanto que la modernidad se ha empeñado en tomar las riendas para la domesticación del azar. La ruta trayectiva de los capítulos que enseguida describimos aporta respuestas indiciales, tomando como eje de la reflexión nuestro trabajo colectivo y colegido en tres regiones atravesadas por la violencia estructural del México sacudido por el vaciamiento de sentido. Al final tendremos algo de prurito al preguntarnos: ¿quién habla en nombre de los jóvenes?

El indicio textual que otorga nombre a la presente obra, ¿*La mala educación o en realidad no sabemos escuchar?*, traduce la intención comprensiva de la investigación realizada en tres regiones de México: Ameca, Jalisco; Cuajinicuilapa, Guerrero y Xalapa, Veracruz. En el plano fenomenológico porque el saber que procede de la escucha habilita la dimensión de una apropiación de la formación educativa desde el corazón y el entendimiento, mientras que en el plano teórico metodológico se traduce en una disposición abierta por escuchar y recopilar las voces de los jóvenes y los predicamentos que orientan su tránsito y apertura por el *continuum educativo*. La progresión capitular que ofrecemos traduce este doble ideario.

En el primer capítulo, José Sánchez Jiménez desarrolla el marco teórico que condensa la preocupación por las trayectorias educativas de los jóvenes de bachillerato. Ahí se hace hincapié en la heurística del *continuum educativo* por el que atraviesan los jóvenes en educación media superior. Nos indica por qué es importante apelar a la categoría *trayectividad* para mantener y sostener la apertura del horizonte aspiracional educativo. Se somete a un análisis minucioso cada una

de las características del tipo de etapa en la que se habrán de situar los jóvenes en el proceso educativo. Descubrimos que abandono y deserción poseen un significado homólogo, mientras que la discontinuidad y la continuidad implican las tensiones que los sujetos enfrentan para sostener o alentar sus aspiraciones educativas. Cuando el desaliento tiene lugar habrá triunfado el abandono o la deserción, según se mire. Más tarde, se presentan la metodología y los hallazgos generales derivados de la investigación en las tres regiones de México donde tuvo lugar el trabajo de investigación. Los aspectos multidisciplinarios son elocuentes en la convergencia de miradas y hallazgos. Mediante el análisis comparativo se presentan similitudes, diferencias y las conclusiones a que se puede llegar con la evidencia empírica que se produjo en los bachilleratos de Ameca, Jalisco; Cuajinicuilapa, Guerrero y Xalapa, Veracruz. La mirada cuantitativa se complementa con los registros efectuados a nivel del aula y en los recorridos por los espacios de interacción que configuran el tiempo de los jóvenes en cada región. Conforme nos aproximamos a las singularidades de cada región y a las diversas modalidades de bachillerato que se registraron, vamos esclareciendo los límites de las aspiraciones educativas o, en su defecto, las circunstancias que en algunos casos permiten alentar el deseo de saber y el devenir de alguien haciendo suya la formación educativa.

En el capítulo dos, José Sánchez y Soledad de León explican los pormenores de la metodología cuantitativa desarrollada en este proyecto y presentan un análisis global de los resultados más relevantes arrojados por la encuesta realizada en los planteles de las tres regiones en cuestión.

Enseguida, en el tercer acápite, Soledad de León nos ofrece sus reflexiones acerca del caso de la región Xalapa. Atrae nuestra atención al mostrar lo que denomina “la paradoja de la educación”. ¿Por qué en un contexto aspiracional limitado por la escasez de movilidad e inserción laboral y donde se viven condiciones de violencia estructural, se debería alentar y sostener la educación? Los jóvenes conservan la expectativa escolar e idealizan su formación como el garante de la movilidad social. Hacen suyo el dictado de la civilidad y proponen que la adquisición de titularidades sea el medio privilegiado para acceder a una vida mejor, plena de logros y satisfacciones personales. Todo ello podría semejar un contrasentido, considerando la realidad que se vive cotidianamente en Xalapa, en una región que alguna vez se llegó a conocer como la “Atenas veracruzana”. Posteriormente, el cuarto capítulo, desarrollado por Eréndira Esperón, complementa la visión precedente. El borramiento del otro, la invisibilización a que son sujetas las mujeres que cursan por las modalidades de bachillerato registradas y el clima de violencia imperante, alcanzan concreciones francamente vejatorias. Las relaciones asimétricas de poder ejercidas en el ámbito cotidiano se reproducen en los espacios educativos. No menos que en Ameca, Jalisco.



## INTRODUCCIÓN

co, el sexismo está presente y hace patente que la educación no puede cerrar los ojos ante las diversas expresiones que pueden llegar a anular las aspiraciones formativas de las jóvenes, en primer lugar, y en seguida a fomentar el imperio de la incivildad entre los varones que intentan probar su masculinidad en un contexto que permea estructuralmente las relaciones sociales desde el código violencia.

Llegamos al quinto acápite, donde las autoras, Marisela Infante y Karla Pérez, destacan las trayectorias educativas más frágiles en Ameca, Jalisco. En las historias y registros consignados etnográficamente se van perfilando diversos predicamentos que enfrentan hombres y mujeres en el decurso de su transición escolar y hacia el mundo de los adultos: violencia de género, violencia entre pares, limitantes educativas alusivas a la futilidad de los recursos didácticos y los programas de estudio, otras veces imputables a las limitantes estructurales de las familias de los muchachos. La inmersión en el aula y el registro etnográfico que presentan, permitirán al lector tener una idea concisa respecto a la problemática educativa en su expresión didáctica.

Posteriormente, en el sexto capítulo, Isidro Navarro nos convida de una incursión acerca de los trayectos escolares en Cuajinicuilapa, Guerrero. Toma como eje de su reflexión la noción de recursos escasos y, no menos que en el caso anterior, sitúa el problema educativo como una limitante diferenciada y desigual para acceder y mantenerse constante en la formación educativa. Descubrimos que las limitantes de contexto, más allá del ámbito escolar, inciden en la formación educativa. Paradojalmente, concluir exitosamente la trayectoria educativa en esta región, una de las más empobrecidas del país, implica renunciar a la identidad de pertenencia socioterritorial para buscar la vida en otra parte.

Por último, en las conclusiones generales señalamos los alcances del trabajo de investigación colectivo e indicamos una reflexión que cierra el ciclo de la *trayectividad* escolar implicando la mirada y la escucha del lector respecto a un concepto sensible que hemos invocado bajo el nombre de la acepción en latín *apelación* o *llamado*. Mientras no seamos capaces de realizar el llamado a los jóvenes y fomentar la formación desde una perspectiva inclusiva, que reconozca sus predicamentos y se atienda la complejidad de estos, la mala educación habrá patentado que no solamente no sabemos leer sino tampoco escuchar.

*¿La mala educación o en realidad no sabemos escuchar?  
Jóvenes en educación media superior en tres regiones de México:  
Ameca, Jalisco; Cuajinicuilapa, Guerrero y Xalapa, Veracruz*  
se terminó de imprimir en febrero de 2021  
El tiraje consta de 1 000 ejemplares