

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Interacciones entre estudiantes de secundaria: Estrategias de resistencia y
Prácticas de supervivencia. Una mirada desde el género.***

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en desarrollo educativo:

Presenta:

Mayra Elvira Odóñez García

Director de Tesis: Mtro. **Jorge Benjamín Martínez Zendejas**

México, D.F.

Diciembre del 2010

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I	
1. Perfil de la Investigación.	5
1.1. Objeto de estudio	5
1.2. Problema de Investigación.	5
1.3. Relación de estudio	10
1.4. Preguntas de investigación.	10
1.5. Objetivos.	11
1.5.1. Objetivo General.	11
1.5.2. Objetivos Específicos.	11
1.6. Antecedentes.	11
CAPÍTULO II	
2. Herramientas teórico-metodológicas para una lectura de las interacciones entre estudiantes de secundaria, desde la perspectiva de género.	
2.1. La interacción social	18
2.1.1. Interaccionismo simbólico	19
2.1.2. La sociedad como interacción simbólica	22
2.1.3. Abordaje fenomenológico	23
2.1.4. Interacción y vida cotidiana	26
2.2. La categoría Género	30
2.2.1. La construcción social del género	32
2.3. El concepto de cultura	34
2.3.1. Cultura escolar	36
2.4. Estrategia Metodológica	38
2.4.1. La construcción narrativa del conocimiento social	38
2.4.2. Herramientas metodológicas	42
CAPÍTULO III	
3. Tiempos, espacios y actores: La escuela de estudio.	
3.1. Construcción del objeto de estudio	48
3.2. Los escenarios	50
3.2.1. La escuela secundaria	50
3.2.2. El salón de clases	53
3.3. Los personajes	56
3.3.1. El grupo 3°C	57

3.3.1.1.	La dinámica del grupo 3°C: como parte de la organización escolar	61
3.3.1.2.	El grupo de asesoría: “Con ella es diferente”	64
3.3.1.3.	La clase de química: “La hora feliz”	67
3.3.2.	La nueva directora: Un parte-aguas	71
3.3.3.	Personajes individuales	73
3.3.3.1.	Alumnos/as	73
3.3.3.2.	Docentes	77

CAPÍTULO IV

4. La puesta en escena: El “yo” protagonista y el encuentro con los otros.

4.1.	El “yo” protagonista y el encuentro con los otros	80
4.2.	Las y los populares	82
4.2.1.	Izta, protagonista: “La cerebritito”	82
4.2.2.	Raúl, protagonista: “El buena onda”	86
4.2.3.	Joscelyn, protagonista: “La desmadrosa”	91
4.3.	Las y los impopulares	96
4.3.1.	Diana, protagonista: “La anciana”	96
4.3.2.	Alejandro, protagonista: “El nuevo”	102
4.4.	Interacciones entre personajes	106

CAPÍTULO V

5. Relaciones de poder: Entre pertenecer al mejor grupo y las dificultades para ser el mejor alumno.

5.1.	El poder como dominación	110
5.2.	Formas de visibilidad de los y las alumnos del grupo 3°C	113
5.3.	Relaciones de poder: otra forma de visibilidad	122

Consideraciones finales	126
--------------------------------	------------

Referencias bibliográficas	131
-----------------------------------	------------

Introducción.

“La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos”

Edgar Morin (1999)

Es obligación de todos y todas, la recuperación de la esperanza, que parte de nuevas maneras de estar juntos en medio de la diversidad, este camino se funda en la posibilidad de escucharnos, de prestar atención a los relatos tanto de adultos, como de niños, niñas, jóvenes, etcétera. Por eso, el horizonte investigativo parte de ese reconocimiento de escucha a los estudiantes, sobre su experiencia como alumnos y alumnas, su cotidianeidad en la escuela, y sus formas de interactuar entre ellos y ellas y con los adultos.

Así, el estudio de las interacciones entre los estudiantes de secundaria, permite una mirada a la vida cotidiana de las escuelas, desde la perspectiva de cada uno de ellos y ellas, así como, evidenciar diversos hechos y acontecimientos que reproduce la cultura escolar, los cuales repercuten directamente en las interacciones cotidianas. La indagación sobre las diferentes formas de socialización entre la comunidad escolar, pone de manifiesto las formas de resistencia y/o estrategias de supervivencia, que los distintos agentes educativos colocan en juego para relacionarse y enfrentar dicha organización¹.

Esta investigación afronta la pregunta por los significados de la interacción social como escenario de construcción de sentido, donde los sujetos interpretan la acción del otro y la propia, construyendo sus propios objetos, asignan significados, evalúan y orientan sus propias acciones. Para profundizar en la comprensión de estos procesos, se analiza el papel que

¹ El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma, 1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), por lo que proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

desempeñan los agentes educativos en la construcción del clima escolar, poniendo énfasis en las relaciones de poder que se establecen entre: a) estudiantes entre sí y b) estudiantes y docentes. Para ello se realizó el estudio en una escuela secundaria pública ubicada al sur de la ciudad de México durante el ciclo escolar 2008-2009, lo cual permitió recoger registros etnográficos y entrevistas en profundidad con alumnos, alumnas, docentes y directivos de la escuela.

La investigación ofrece una revisión de las nociones de la interacción social, y género como categorías teóricas. En este trabajo el significado de las interacciones y estrategias de supervivencia de un grupo de estudiantes de secundaria, constituyen una problemática que se aborda desde la construcción de sus experiencias, parte de las subjetividades de los individuos, de sus interacciones, de sus actuaciones cotidianas, de su construcción permanente de significados a través de procesos de simbolización, de asociaciones con las situaciones, y con otros sujetos.

Estos precedentes, se fundamentan en una realidad concebida en términos de los significados construidos y reconstruidos por las personas con base en sus experiencias en contextos particulares (Ibáñez, 1996).

La presente, es una investigación cualitativa interesada en comprender la experiencia, a partir del punto de vista de quien la vive. Por eso, aborda una perspectiva epistemológica basada en la construcción narrativa del conocimiento, en el cual los fenómenos sociales son entendidos como “texto”, que posibilita el estudio de la acción humana como acción significativa, a cuyo significado se puede acceder.

La interpretación de los resultados de esta investigación se efectuó en el contexto de la perspectiva dramaturgica utilizada por Erving Goffman quien, en su estudio de la interacción social, retoma las metáforas teatrales para presentar la manera en que las y los individuos actúan y se presentan a sí mismos y ante los demás en donde la interacción social es concebida en términos de actuaciones o papeles representados frente a una audiencia.

El presente trabajo de investigación se organiza en cinco capítulos:

1.- Perfil de investigación. En este capítulo se da paso a la construcción del problema de investigación.

2.- Marco teórico-metodológico. Este capítulo contiene los elementos teóricos metodológicos, para comprender la propuesta del trabajo de investigación.

3.- Tiempos espacios y actores: La escuela de estudio: En este Capítulo se describe la escuela de estudio, la organización escolar y se presentan a los actores involucrados en la investigación.

4.- La puesta en escena: “interacciones entre alumnos/as del 3°C: El “yo” protagonista y el encuentro con los otros. En este capítulo se abordan las diferentes situaciones de interacción de los alumnos y alumnas del grupo, y cómo se presentan a sí mismos, como miembros de la escuela secundaria.

5.- Relaciones de poder: “Entre pertenecer al mejor grupo y las dificultades para ser el mejor alumno”. Este capítulo esboza las formas de resistencia y/o estrategias de supervivencia que los distintos agentes educativos ponen en juego para interactuar en la escuela secundaria.

Capítulo I.
Perfil de la investigación.

Capítulo I.

Perfil de la Investigación.

1.1. Objeto de estudio.

La construcción permanente de significados a través de procesos de simbolización en las interacciones cotidianas, es un importante campo de indagación para las ciencias sociales. Precisamente porque, las formas de interactuar y las estrategias de supervivencia desde las subjetividades de alumnos/as y alumnos/as y docentes son diferentes en el contexto escolar.

El interés de este trabajo es indagar sobre las relaciones de poder y las practicas de resistencia a partir de los significados que atribuyen los alumnos y alumnas de secundaria a sus interacciones cotidianas en relación con la cultura escolar (normatividad, formas de visibilidad y roles de género). Para concretar esta relación el trabajo se centra en las observaciones etnográficas y entrevistas, desde una interpretación narrativa, que permite comprender mejor sus acciones y experiencias como estudiantes.

1.2. Problema de investigación.

Este trabajo surge del interés que genera en la investigadora una percepción que tiene diversas caras y se ha vuelto cotidiana en nuestras escuelas: por una parte, la valoración y señalamiento de nuestros estudiantes como problemáticos, violentos, desadaptados, transgresores de normatividades institucionales, e irreverentes.

Otro aspecto es una creciente queja de muchos alumnos, entre ellos, los estudiantes de educación secundaria, por las situaciones de control, señalamiento y etiquetamiento por parte de una organización escolar, que con frecuencia, tienden a responsabilizar a los estudiantes de los problemas de disciplina, violencia, bajo rendimiento escolar y a la par, les niega el reconocimiento como interlocutores validos, con lo cual la escuela cierra la

posibilidad de un dialogo que, a partir de la revisión de las practicas de todos los agentes educativos, permitiría transitar nuevos caminos para generar un clima escolar satisfactorio para la convivencia y para el aprendizaje

A dicha situación se suma la preocupación manifiesta por los demás agentes educativos, (padres y madres de familia, personal docente y administrativo, directivos y vecinos), por la ausencia de un entendimiento mutuo, un clima violento dentro y en los alrededores de las escuelas y el no lograr encuentros armoniosos entre generaciones.

Así, la forma de socializar entre pares dentro de la escuela secundaria, en muchas ocasiones no responde a la que los adultos esperan de acuerdo con una organización escolar, que dicta ciertas normas, ciertas interacciones y conductas esperadas diferenciadas por género.

Las inquietudes expresadas surgen de mi experiencia profesional y convivencia diaria con las y los alumnos, en donde me percató que las interacciones cotidianas ponen de manifiesto diversas estrategias de supervivencia que alumnos y alumnas ponen en juego ante una organización autoritaria, jerárquica y represiva.

Para ilustrar lo anterior, basta un ejemplo: En una ocasión, se me acercaron dos alumnas de tercer año a pedirme ayuda porque a una de sus amigas la tenían encerrada en el baño de los varones. Al llegar al lugar, me encuentro con tres alumnos del mismo grado obstaculizando el paso a su compañera; al percatarse de mi presencia, se hacen a un lado y la alumna notablemente llorosa, me dice "*no me dejaban pasar maestra, y me lastimaron*". Los alumnos, entre risas y excusas trataban de convencerme de que no pasaba nada. Al informar al departamento de Orientación, ellos asumieron el caso.

Al día siguiente, al pasar lista en el grupo, me doy cuenta de que no asistieron los tres alumnos y la alumna a clase, al preguntar, me dicen: "*están suspendidos, los alumnos dos días y la alumna toda la semana*" Al indagar por qué la diferencia, qué había ocurrido para determinar esa sanción, me

contestaron *“es lo mismo siempre con esa alumna, es momento de poner sanciones ejemplares para ella y todo su grupito de amigas, son unas locas que provocan y luego no se aguantan, se ponen a jugar con los niños como si fueran iguales”*.

En otra ocasión, en un receso escolar que se había prolongado por una junta de consejo técnico, alumnas y alumnos se encontraban jugando fútbol, en los mismos equipos que ellos mismos habían organizado. El profesor de Educación Física, al salir de la junta, se percató de ello y me dice: *“cómo ve maestra, ahora las niñas ya juegan fútbol, y son igual o más agresivas que los niños, al rato que les falten al respeto que ni se quejen”*

Y así podría ir enumerando episodios donde la relación de situaciones cotidianas y las sanciones o percepción por parte de los adultos descansan en ciertas ideas previas, de cómo y con quien deben relacionarse, las cuales en muchas ocasiones, se apartan de la percepción de alumnos y alumnas. Los adolescentes en la escuela viven y comparten experiencias entre sus demás compañeros. Construyen un Sí mismo, una subjetividad, y una vida colectiva disímil de las normas y pautas de la organización escolar. La red de significados que los adolescentes portan no coincide necesariamente con la cultura escolar, ocasionando tensiones entre las normas de la propia institución.

En varios estudios sobre las interacciones en la escuela, se refieren a las relaciones entre docentes y estudiantes, al lenguaje escolar sexista, o a la reproducción de estereotipos de género, sin embargo, poco se menciona respecto de lo que acontece en la relación entre iguales, en la construcción del sí mismo, en las interacciones cotidianas y en el marco de la organización escolar.

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesor ejerce una autoridad legal-racional y puede, por tanto, esperar el reconocimiento de sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces

resulta de una negociación explícita entre las partes. De ahí que este proceso de reconocimiento ocurre de una manera más sutil: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001). De esta manera, la comunicación entre docentes-alumnos, se vuelve cada vez más distante, ocasionando una incompreensión tanto por el lado de los alumnos/as como por parte de las y los docentes.

En este sentido, Emilio Tenti (2008) señala que:

Los docentes y sus alumnos parecieran hablar lenguajes distintos, con sus respectivos intereses, valores, fantasías, demandas y proyectos. La emergencia de configuraciones culturales segmentadas por clases de edad (cruzadas por género, etnia, condición social, hábitat, etcétera) es un fenómeno en acentuada expansión. Muchas de estas nuevas identidades culturales trascienden las fronteras nacionales e irrumpen en los establecimientos escolares. Una cultura adolescente o juvenil, es un lenguaje, una forma de auto-presentación, una estética, un conjunto de criterios de percepción y valoración, un mundo de fantasías y proyectos, que muchas veces entran en conflicto con la cultura escolar (Tenti coord. 2008)

Este desencuentro entre adultos docentes y adolescentes o jóvenes alumnos de acuerdo con Tenti (2008) es cada vez más frecuente en las instituciones y está en la base de las dificultades crecientes que encuentran los docentes para construir su propia autoridad pedagógica, sin la cual es imposible el diálogo y el aprendizaje, y para generar un orden democrático en las instituciones escolares.

De esta manera, los docentes deben entender mejor la cultura de los adolescentes, ya que el desconocimiento produce temor y muchas veces es reemplazado por estereotipos, etiquetas con sus falsas expectativas y perniciosos 'efectos Pigmalión' o 'profecías auto-cumplidas'. Sin esta comprensión, el trabajo y la interacción docente-alumno, que están en la base de la experiencia escolar, se vuelven fuente de conflictos, frustraciones y malestar para todos los involucrados (Tenti coord. 2008).

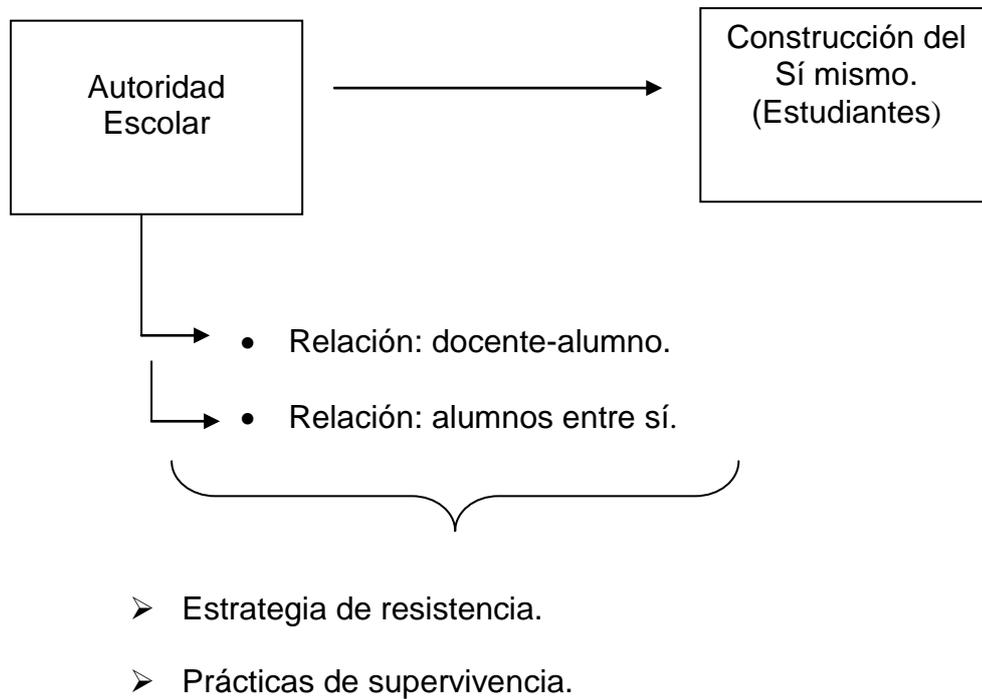
La meta es convencer a los actores sociales de que a través de una mejor convivencia en la escuela, se puede re-significar de manera diferente, no como lugar de control y castigo, sino como contexto de desarrollo personal, en donde todos y todas tengan voz y voto:

El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto, la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad” (UNICEF: 2007)

Por lo que es importante no rechazar, menospreciar o ignorar, expresiones, comportamientos, interacciones entre alumnos/as, que no se condicen con las normas establecidas por la cultura escolar. En cambio, es necesario tomar en cuenta a cada uno de ellos para la comprensión y creación de una convivencia escolar armónica.

Los resultados de este trabajo abren una puerta de entrada al conocimiento y comprensión del ser y el hacer de algunos alumnos y alumnas de secundaria, de los sentidos que tiene para ellos y ellas su actuación en la escuela. Por lo anterior, en este trabajo se parte del supuesto de que ser alumno/a de secundaria es una vivencia que necesita ser comprendida más allá de los grandes relatos que han restringido y estereotipado sus significados.

1.3. Relación de Estudio.



1.4. Preguntas de investigación.

La investigación se configura a partir de la siguiente pregunta que concreta el objeto de estudio.

¿De qué manera las relaciones de poder y la autoridad escolar que se construye y legitima en las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, afecta en la construcción del sí mismo en términos de género?

La pregunta se centra en cuestiones como ¿De qué manera, se presentan o construyen así mismos, en sus vivencias cotidianas?, ¿de qué manera las estrategias de resistencia y las prácticas de supervivencia de los agentes educativos, median la autoridad escolar? la escuela secundaria como estancia simbólica, ¿cómo le permite a hombres y mujeres construirse como sujeto desde el decir y hacer, ante y con los otros?

1.5. Objetivos.

Responder la pregunta de investigación y los interrogantes que se derivan de ella, lleva a plantear los siguientes objetivos

1.5.1. Objetivo General:

Comprender de qué manera la autoridad escolar impacta en la construcción de sí mismo, en la relación docente/alumno y alumnos, a partir de las narrativas de sus experiencias.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Describir y analizar el contexto y las condiciones de interacción, de alumnos y alumnas en la escuela secundaria.
- Sistematizar las experiencias de las y los agentes educativos, y analizar las tramas y acontecimientos relatados.
- Interpretar la construcción de sí mismos, de los alumnos y alumnas de secundaria, en sus interacciones cotidianas (entre sí y con los adultos).
- Analizar cómo se construye la autoridad escolar mediada por las estrategias de resistencia y las prácticas de supervivencia.

1.6. Antecedentes

En la revisión documental se encontró que existen numerosas investigaciones acerca de las interacciones en el salón de clases, autores como Flanders (1977) pionero en investigaciones de interacciones en el aula, Jackson, Ph. (1990), Delamont, S. (1984), Cazden (1984), enfocan sus investigaciones con particular atención a la acción del maestro en la interacción de la enseñanza, de manera más específica, al discurso del maestro desde la perspectiva lingüística, interaccionista y sociocultural.

En este sentido, las investigaciones de Flanders (1977) nos permiten mirar las interacciones al interior del aula como una cadena de acontecimientos:

Las técnicas de análisis de las interacciones que tienen lugar en el aula se basan sobre la idea de que estos contactos recíprocos pueden concebirse como una serie de acontecimientos o episodios sucesivos. Cada episodio viene a ocupar un breve segmento en la secuncialidad lineal del tiempo, pudiéndose extender la cadena o serie de acontecimientos a lo largo de la dimensión temporal (Flanders 1997:17).

Por medio de esta cadena de acontecimientos, sugiere Flanders, pueden ser analizadas las interacciones al interior del salón de clases, y sugiere que es a través del análisis de éstas que podrían ser explicadas las relaciones entre la conducta del profesor y la naturaleza de las interacciones en clase, con el fin de ayudar al profesor a conocer y controlar su práctica docente.

Por medio de un sistema categorial, que básicamente permite al investigador mirar las interacciones verbales profesor-alumno, en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, se centra en las participación de los profesores y alumnos. En donde en la mayoría de las investigaciones realizadas por el autor se muestra, que las dos terceras partes del tiempo el profesor es el que está hablando.

Por su parte Jackson (1990), en *La vida en las aulas*, analiza las interacciones al interior del aula. Prestando mayor atención a la acción de los profesores, con el fin de documentar la experiencia de un “buen docente”. Así, el autor refiere:

[...] averiguar cómo saben los profesores cuándo están realizando una buena tarea, cómo abordan el hecho de su propio poder y el de sus superiores y qué satisfacciones, si las hay, les otorga la vida en el aula (Jackson 1990:157)

Identificando, de esta manera, las características de la eficacia docente, las categorías utilizadas en su investigación como; “inmediatez”, “naturalidad”, “autonomía” e “individualidad”, responden a “estrategias” que los propios docentes utilizan en su práctica del día a día.

En las investigaciones realizadas por Sara Delamont (1984) en “*La Interacción Didáctica*” analiza las interacciones al interior del salón de clases, las formas en que los alumnos y docentes se encuentran, prestando especial atención a sus esperanzas, miedos, creencias sobre roles y deberes, y perspectivas reciprocas. Los encuentros iniciales a decir de la autora, van a ser de vital importancia, ya que es donde los alumnos y maestros “miden” el terreno” donde van a trabajar en adelante. A diferencia de los encuentros rutinarios, donde ya se conocen ciertas reglas, la autora considera ambos encuentros en el análisis de la interacción en el aula.

Al igual que otros investigadores de la clase, coincide con Flanders (1997) en cuanto a la participación de los profesores durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, Delamont refiere que:

[...] alrededor del 50 por 100 de la charla del profesor se dedica a enseñar en el sentido más limitado: enseñar y preguntar a los alumnos lo que el profesor percibe como el contenido académico de la lección (citado por Delamont 1984:143)

Sin embargo el empleo de este porcentaje, se destina al control, disciplina, en donde gran parte de estas acciones responden a las expectativas del rol del docente, sostenidas por el propio profesor, por sus alumnos y hasta por la sociedad en general.

Cazden (1984), por su parte, centra sus investigaciones de interacciones en el análisis del discurso en el aula con lo que pretende una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales del aula y de los conocimientos que adquieren los alumnos.

Desde una mirada interpretativa considera más relevantes las técnicas cualitativas, que las tablas de frecuencias; trabaja con descripciones audiovisuales y observaciones detalladas. El autor incluye en su análisis de los indicios contextuales, indicios verbales y no verbales (timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancia física) indicando cómo deben entenderse las emisiones en el contexto escolar.

Una parte de su investigación, está dedicada al análisis de las interacciones del habla entre compañeros, la ayuda espontánea en actividades individuales refleja la solicitud de ayuda por parte de los alumnos, el aprendizaje colaborativo a través del habla y las instrucciones entre compañeros que básicamente permiten observar el cambio de roles.

Las investigaciones antes mencionadas son ejemplo de indagaciones dedicadas al análisis de las interacciones al interior de las aulas, la mayoría de ellas se centra en la interacción maestro-alumno, y cuando se considera las interacciones alumno-alumno, es en relación al proceso enseñanza aprendizaje, más poco se ha dicho, en estas investigaciones, en torno a la interacción entre compañeros y su vida cotidiana fuera del proceso formal de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en investigaciones más recientes, se retoman otros aspectos importantes en las interacciones entre los distintos agentes educativos más allá del proceso enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de los investigadores Alfredo Furlán y Claudia Saucedo Ramos (2006), quienes han analizado procesos de indisciplina y violencia escolar. Dichas investigaciones apuntan a que la propia organización escolar puede aceptar, propiciar y mantener la existencia de conflictos. Por ejemplo, las malas relaciones entre el personal escolar, la falta de apoyos presupuestales para programas de trabajo, las deficiencias en la estructura material de la escuela, entre otros factores dan pie a una mala convivencia escolar.

También, explican que los problemas de indisciplina y violencia son complejos, multidimensionales y diversos en su forma de expresarse. Es decir, que múltiples factores entran en juego y los problemas son parte de un entramado de acontecimientos que ocurren a lo largo del tiempo.

Los estudios y las investigaciones que en particular se han centrado en el análisis de estos temas al interior de los establecimientos educativos, han permitido contar con elementos para reconocer situaciones tales como el acoso entre iguales (“bullying”), o la violencia en las escuelas.

Respecto de las investigaciones en relación con la construcción y expresión de los roles de género dentro de la escuela, ésta ha sido una línea muy explotada. Se han hecho numerosas investigaciones en relación con la categoría Género en educación, en las actividades de aprendizaje, proceso de enseñanza aprendizaje, estereotipos de género, el currículum y el currículum oculto². Casi todas las investigaciones encontradas abordaban temáticas como la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto, pero poco señalan o profundizan en la importancia de las interacciones entre estudiantes hombres y mujeres, desde su propia experiencia, en educación básica.

Por ejemplo, Lucila Parga Romero (2008) en una investigación titulada “La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria”, proporciona un análisis sobre la práctica docente y la reproducción de los estereotipos de género en las escuelas secundarias, en donde el profesorado establece modelos masculinos y femeninos construidos a lo largo de su historia personal y profesional y los reconstruyen en la vida escolar cotidiana. (Parga Romero 2008:262)

De esta manera, las investigaciones realizadas en el campo de género en educación, si bien es cierto, señalan cómo la escuela contribuye a la producción, reproducción y/o transformación de las relaciones entre los géneros, orientados a la práctica docente, dan cuenta nuevamente de la relación de profesor-alumno.

En México existen pocas investigaciones que tengan como objeto de estudio a los alumnos y alumnas de educación básica, para conocer sus prácticas, sus producciones culturales, sus modos de apropiación del espacio escolar y la construcción del sí mismo en la interacción con los demás agentes educativos. Aún se sabe muy poco acerca de cómo se dan estas relaciones entre compañeras, compañeros y mixtas, o de cómo el hecho de ser hombre o ser

² De acuerdo con Giroux (1999,72) el currículum oculto implica “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes, que estructuran las rutinas y relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”.

mujer impacta en las interacciones entre estudiantes y frente a la cultura escolar propiamente dicha.

De ahí la relevancia y necesidad de abordar una temática sobre el significado de las interacciones entre alumnos/as de secundaria, las prácticas de resistencia y/o estrategias de supervivencia en relación con la organización escolar (normatividad, formas de visibilidad y roles de género), que vaya más allá de los criterios reduccionistas desde los cuales cotidianamente se procura conocer a los estudiantes.

Capítulo II.
**Herramientas teórico-metodológicas para una lectura de las interacciones
entre estudiantes de secundaria, desde la perspectiva de género**

Capítulo II

Herramientas teórico-metodológicas para una lectura de las interacciones entre estudiantes de secundaria, desde la perspectiva de género.

Este capítulo contiene los elementos teóricos metodológicos para comprender la propuesta del trabajo de investigación. Como primer punto, se explica la importancia de considerar la interacción social como escenario de construcción de significados, donde los sujetos interpretan la acción del otro y la propia, construyendo sus propios objetos, asignando significados, evaluando y orientando sus propias acciones. Así como, el concepto de cultura escolar permite el nexo entre lo que las y los sujetos construyen como un sí mismo y el contexto simbólico en el que se desarrollan dichas interacciones.

En segundo punto, enfatiza en la categoría de género, la construcción social del género y los significados de género que orientan a tipificar lo femenino y lo masculino, incidiendo en las modalidades de interacción entre los varones y las mujeres en la escuela.

Por último, se presenta y justifica la adopción de una perspectiva narrativa, para la construcción del conocimiento.

2.1.La interacción social.

Según Maisonneuve (1968), el término interacción social, en su misma etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. La interacción social aparece, de entrada, como un proceso de comunicación, ya que en la mayoría de las situaciones la relación entre dos o más individuos se traduce por una comunicación y concretamente por un intercambio de palabras. Sin embargo, la comunicación es también un proceso psicológico, la recepción de un mensaje no es un registro pasivo; es una actitud activa de escucha en la cual intervienen múltiples factores (de selección, de inferencia) que regulan la interpretación de un mensaje.

Existen diferentes enfoques que abordan el tema, para efectos de la presente investigación se revisaran lo siguiente.

2.1.1. Interaccionismo simbólico.

En la interacción de los grupos sociales, se construyen diferentes significados, tanto en el comportamiento como en el lenguaje, y es el interaccionismo simbólico una orientación teórica-metodológica que, analiza este proceso de asignación de significado a los símbolos implicados en la interacción social.

La corriente fundamental del interaccionismo simbólico, fue estructurada por Herbert Blúmer (1954-1969). Este autor la plantea como una teoría psicosocial y social que trata de comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la vida cotidiana en momentos y situaciones particulares.

Blúmer (1982) puntualiza, además, que el interaccionismo simbólico se apoya en tres premisas básicas:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
- El significado de estas cosas se derivan o brotan de la interacción social que se da en medio de los individuos.
- Estos significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando en su caso (1982: 1-5).

De acuerdo con lo anterior, en estas premisas básicas Blúmer desarrolla el enfoque metodológico de su teoría. Para él, el significado que se le asigna a un objeto va a depender de las interacciones entre los individuos pues, en ellas, el individuo va a definir lo que significa para él, dicho objeto, al tiempo que la utilización del significado implica un proceso interpretativo en el que se manipulan o modifican dichos significados.

Siendo esto así, entonces, la persona que establece una interacción en el grupo y consigo misma no es una persona que sólo responde sino una persona que actúa y define sus líneas de acción interpretando el significado de los objetos. El interaccionismo simbólico propone, entonces, mirar activamente la realidad, cómo es vista, tomada en cuenta e interpretada desde el actor.

George Herbert Mead (1972), influyó en gran medida el pensamiento de Blúmer, concebía a la sociedad como una interacción simbólica. A decir de Blúmer, este autor pone los cimientos del interaccionismo simbólico, de ahí la importancia de revisar su teoría.

Su enfoque pretende demostrar que la vida de un grupo humano es la consolidación esencial para la aparición de la conciencia. La mente, un mundo de objetos, seres humanos como organismos dotados de un sí mismo. Y la conducta humana en forma de actos contruidos (Blúmer 1982:45).

Mead, por su parte, acuñó varios conceptos en los que basa su teoría, los cuales retoma y aborda Blúmer en adelante.

George Herbert Mead (1972), se refiere al “sí mismo” y nos dice que:

La persona tiene la característica de ser un objeto para sí y esa característica la distingue de otros objetos y del cuerpo. Esta característica está representada por el término “sí mismo” e indica lo que puede ser al propio tiempo sujeto y objeto (Mead 1972. 168).

Y más adelante, al referirse al sujeto agrega:

El sujeto, se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead 1972:171)

Mead, también le otorga una posición especial de agente a la persona, modificando su relación con el mundo: la persona es un objeto para sí misma, puede presentarse, actuar, interaccionar, comunicarse con ella misma. Por lo que, para efectos de la presente investigación, se retoma

dicho planteamiento, en la elaboración y análisis de las entrevistas realizadas a los distintos agentes educativos de la escuela secundaria, ya que, en el proceso de comunicación, el individuo se convierte en un objeto para sí mismo, cuando se habla, cuestiona, replantea su conducta; dicha interacción consigo mismo permite a la persona enfrentarse con el mundo por medio de una acción elaborada por él mismo.

De esta manera, Mead (1972) reconoce dos formas o niveles de la interacción social: la no simbólica y la simbólica. Respecto de la primera refiere que es aquella en donde el individuo responde directamente a las acciones y gestos ajenos, o sea, es una reacción instantánea a una acción. Así para él:

La función primera del gesto no consiste en expresar emociones sino que constituyen una “herramienta” para provocar la respuesta del otro (Mead 1972: 87).

Al referirse a la noción de “gesto” el autor la define en los siguientes términos:

El término “gesto” puede ser identificado con esos comienzos de actos sociales que son estímulos para la reacción de otros individuos (Mead 1972:86).

Los significados son, dentro de esta perspectiva, contruidos en la interacción social, de ahí la importancia de indagar en las interacciones entre los actores involucrados, ya que los diferentes grupos desarrollan mundos distintos, los cuales cambian a medida que los significados de los objetos cambian.

Asimismo, para Mead (1972) la *acción social*; es concebida, como conducta construida por el actor en lugar de respuesta obtenida a partir de cierto tipo de organización preformada en él: cada persona actúa y realiza un acto individual; la acción se constituye en la categoría que sintetiza la relación sujeto-objeto, mirando al individuo como un “sí mismo”.

Blúmer utiliza el término “acción conjunta”, en lugar de acción social usado por Mead; para señalar que cada uno de los participantes de la acción ha de ordenar sus propios actos conforme a los ajenos: Las acciones conjuntas se elaboran mediante este proceso de interpretación y definición, y poseen una trayectoria” (Blúmer: 1982:53)

2.1.2. La sociedad como interacción simbólica.

El interaccionismo simbólico señala que las interacciones en sociedad son influidas por símbolos, e interpretación por parte de los actores. Pone especial énfasis en la interpretación, ya que el ser humano al interactuar está interpretando constantemente las acciones del prójimo, y utilizándolas como medio de actuación recíproca, puede actuar con respecto a los demás y con “sí mismo”. Al respecto Mead refiere varias formas en que puede realizarse una persona en la interacción:

- a) Tiene que ser reconocida por otras;
- b) Se realiza a sí misma gracias a su superioridad con respecto a otros;
- c) Reconoce su inferioridad cotejada con otros (Mead 1972: 228).

Dichos planteamientos son retomados, en el análisis de las interacciones entre los estudiantes de secundaria, es decir, que en la interacción, los otros le dan la dimensión de “sí mismo”. En ella, interpreta no solo la acción del prójimo, sino la propia acción, construyendo sus propios objetos, confiriéndoles significado, evaluándolos y tomando decisiones en función de dicha evaluación. Blúmer (1982) señala que esta acción significa; “Interpretar o actuar basándose en símbolos” (Blúmer 1982.:61)

Entonces, para él, el sujeto en interacción, interpreta la acción del otro y la propia, construye sus propios objetos, les asigna significados, evalúa y orienta su propia acción. Este permite hablar de una elaboración de la acción y no de un mero resultado o expresión de diferentes estímulos.

El interaccionismo simbólico considera, además, que el comportamiento es elaborado con respecto a las líneas de acción de aquellas otras personas con las que el individuo entabla una interacción, el sujeto vinculado por la

interacción, interpreta, dirige, verifica, reorienta y transforman su acción con base en lo que observa en los actos ajenos.

2.1.3. Abordaje fenomenológico

Alfred Schütz (1940) considera la intersubjetividad como concepto matriz del pensamiento fenomenológico, categoría que es retomada en todo su planteamiento teórico.

Es importante señalar en un primer momento, que el autor resalta la importancia de mirar al sujeto como parte de un *mundo del sentido común*. El mundo de la vida diaria (como también es nombrado por el autor), es el escenario en donde y sobre el que actúan sujetos, un mundo organizado, ordenado, que está *ahí*, para el sujeto mismo y para los demás, lugar donde se llevan a cabo interacciones, relaciones con valores comunes, y procesos de interpretación conjunta.

El mundo de la vida cotidiana es también el escenario básico de la *acción*, un universo de significados que requiere ser interpretado por los sujetos, cada individuo de acuerdo con su propia experiencia le da sentido a ese mundo en común, para orientarse y conducirse en él. Lugar en donde, no solo tiene sentido para un sujeto sino además es interpretado como el campo posible de *acción de todos*.

Dicho mundo, para Schütz, el mundo del sentido común, es entendido como un mundo intersubjetivo, ya que a pesar de que el mundo social cotidiano es experimentado a través de la propia conciencia, no es comprendido como un mundo único. El supuesto de la existencia del otro, sostiene Schütz, introduce por sí mismo la dimensión de la intersubjetividad.

Entonces, para Schutz el mundo social es experimentado como un mundo común y compartido, donde el individuo está personalmente involucrado. Por ende el *conocimiento* que se tiene es de sentido común: ha sido transmitido por otros sujetos que enseñan a sus *semejantes* a significar el entorno.

En síntesis, para la Sociología Fenomenológica de Schutz, la subjetividad está inevitablemente presente en cualquier acto de comunicación. Sin interacción no existen sujetos sociales, dado que la construcción de sentidos sobre la realidad social requiere, inevitablemente, de la interacción, de la puesta en común y negociación de significados, ya que los significados no se hallan en los objetos, sino en las relaciones (se dan en las interacciones) de los actores entre ellos y con los objetos.

Por su parte Berger y Luckmann (1993), en *La construcción social de la realidad*, presentan la sociedad como una “realidad subjetiva”, la propuesta fenomenológica de estos autores tiene como objetivo principal la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad y la incorporación de la subjetividad como concepto importante en el análisis de la vida cotidiana.

Una categoría central en el trabajo de los autores mencionados es la noción de “realidad”, que es definida como: Una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (Berger y Luckmann 1993:13)

Esta noción deja ver una importante influencia de la obra de Alfred Schutz, implicando una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, ya que enfatiza la necesidad de comprender (más que explicar) la realidad, una realidad del Aquí y Ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo “real”. El texto de Berger y Luckmann aparece como un importante reconocimiento de la fenomenología social dentro de la tradición epistemológica de Schutz.

En esta tradición, la subjetividad es entendida como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción. La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social, comprende la intersubjetividad como un vivir humano en una comunidad social e histórica.

En este sentido, la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y constituyen la realidad social; la vida cotidiana es una región particular de sentido, que se manifiesta como un mundo intersubjetivo, en tanto es una realidad que se puede compartir simultáneamente con otros. Al respecto, Berger y Luckmann agregan:

[...] No puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que otros también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de Aquí y Ahora, de su estar en él, y se proponen actuar en él. También sé que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mí aquí es su allí [...] (Berger y Luckmann 1993:40-41)

De esta manera a la noción de interacción que permite comprender la acción social como un proceso intersubjetivo, la ampliamos con la noción de intersubjetividad y la idea de que las acciones se organizan y orientan sobre la base de conocimientos o redes de significados comprendidos.

Es decir, que la intersubjetividad es el fenómeno derivado de la interacción en el que confluyen múltiples temporalidades, pero necesariamente un mismo orden de objetivaciones. Por lo que la realidad cotidiana puede ser entendida como un orden que implica múltiples experiencias subjetivas coexistiendo simultáneamente.

2.1.4. Interacción y vida cotidiana.

Ya he hablado en líneas anteriores de la importancia de considerar el análisis de la interacción social en el estudio de las relaciones entre estudiantes, así como, la construcción de significados, lo que permite desarrollar mundos distintos. Resta ahora hablar de la vida cotidiana, de la interpretación de la realidad social desde el seno de la vida cotidiana, donde se interceptan la cultura y la sociedad con la subjetividad de los actores sociales, por lo que el estudio y comprensión de la vida cotidiana resulta importante y relevante para vislumbrar las diferentes interacciones de los miembros de una sociedad.

La vida cotidiana como categoría de análisis es definida como un espacio de construcción y cruzamiento, donde el individuo va conformando la subjetividad y la identidad social, como el mundo inmediato de los sujetos, en donde existen interacciones entre ellos, y cruce de experiencias compartidas que determinan la reproducción del individuo perteneciente a una sociedad específica. Y donde el individuo participa desde su particularidad e individualidad, misma que funge como un espacio donde se atraviesan relaciones que mutuamente se influyen y modifican.

Al respecto Alfred Schutz (2003), desde el método fenomenológico, describe la vida cotidiana como el mundo donde los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales o imaginarios:

El mundo de la vida cotidiana, significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencia y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de conocimiento a mano (Alfred Schutz 2003:198).

Entonces, la realidad de la vida cotidiana es, según el mismo autor, vivida en una actitud de "naturalidad" por los sujetos. Es decir, es desde esta actitud

“natural”, y desde los conceptos del sentido común, en tanto que no vivimos en un mundo privado y compartimos una cultura, que el sujeto maneja y comprende la realidad. Comprensión que resulta “normal” y de esta manera la vive, cuya estructura se origina en construcciones y tipificaciones subjetivas de sentido común, compartiendo códigos y simbolismos.

Por su parte Berger y Luckman (1986) presentan la vida cotidiana como construida socialmente, como una realidad social que tiene que ver con acuerdos sociales, consensos, y legitimidades, una pre-existencia presente, un mundo social construido a través de una serie de procesos que tienen que ver con la institucionalización no de lo real sino de esa realidad, en la que el sujeto se incorpora:

[...] el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo en sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos.(Berger y Luckmann 1986:37).

La vida cotidiana, entonces, se le presenta al sujeto como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparte con otros, por lo que no puede existir en la realidad sin interactuar y comunicarse continuamente con otros. Y, al ser esta realidad apropiada por el sujeto, se subjetiva, se hace parte de él y es, entonces, como se apropia de costumbres, modos de vida, roles de género, y/o creencias, etc.

La vida cotidiana es también entendida, de acuerdo con los autores en referencia, como el mundo inmediato de los sujetos que conforman una sociedad determinada, en donde existen interacciones entre ellos, cruce de experiencias compartidas que determinan la reproducción del individuo perteneciente a una sociedad específica.

En ella el individuo se regula por medio de dichas tipificaciones implícitas, las cuales le permiten comunicarse e interactuar con los demás sujetos; por ejemplo, la dicotomía hombre-mujer es, en dicho contexto, una tipificación común y compartida; al identificarse con ella, el individuo se asume ya sea

como hombre o mujer, presentando y representando con “naturalidad” sus roles de género.

En su caso, Erving Goffman (1981), en sus estudios de micro-interacción social, enfatiza la manera en que los individuos se visten, conviven, caminan e interactúan en los diferentes espacios de la vida en sociedad. De tal modo, el sujeto vive la cotidianeidad como la representación de una obra de teatro en donde los actores no tienen un papel en específico sino que desempeñan una “actuación”: Es la actividad total de un participante, dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (Goffman 1981:27).

Es entonces por medio de la dramatización que el individuo va a interactuar a diario como integrante de un contexto en el que se da la cotidianeidad. Por ejemplo, al considerar ciertas interpretaciones, como parte de los roles de género, se espera entonces que los hombres y mujeres dramaticen de acuerdo a ellos, la mujer en la casa, cuidando a los hijos, en trabajos propios a su “rol” Los hombres proveedores, líderes, jefes de familia, que en la cotidianeidad de su interpretación se “normalizan” y validan.

Con base en lo presentado en párrafos anteriores, el sujeto existe en la vida cotidiana y, en ella, interactúa y se comunica continuamente con otros, y como lo afirma Schutz: Las interacciones sociales en la vida cotidiana se fundan en los referentes de la comprensión del Otro y los esquema de acción en general” (Schutz 2003:51)

En otras palabras el individuo comparte una realidad, un mundo intersubjetivo, una realidad donde el individuo a la vez que actúa, comparte y es comprendido por el otro, también se construye con los demás, a partir de estas interacciones.

En la interacción con el otro el sujeto comparte objetivaciones, por medio de las cuales es “ordenado” su mundo común, en el que existe una correspondencia de significados, ya que hasta la interacción más simple de la vida diaria, presupone una serie de construcciones de sentido común, es entonces en las

interacciones de la vida cotidiana que se comparte y experimenta a los otros, o sea, se apropia de conceptos, conocimientos y sucesos.

Estas interacciones están, además, de acuerdo con este paradigma, mediadas por tipificaciones que repercuten en la forma de relación con el otro; por ejemplo: en cómo se aprende al otro, como hombre, mujer, heterosexual, o proveedor, reproductora, etc., tipificaciones, que si bien no son mecánicas, van a determinar los actos del sujeto en determinadas situaciones de la vida cotidiana.

Son, asimismo, tipificaciones socialmente construidas y que hacen que, cuando nos encontramos con el Otro, esperemos respuestas típicamente compartidas, por ejemplo, se espera que dentro de una familia tipificada como “funcional”, el padre cumpla el papel de proveedor, y la madre el de reproductora o, en su caso, una conducta heterosexual, mismas que se convierten en el “acervo social de conocimientos”. Concepto que es utilizado por Shutz y Luckmann al referirse al conocimiento socialmente significativo, acumulado y transitado de generación en generación, el cual toma cuerpo, es decir, se “objetiva” en “actos” y “formas de expresión” también, en “resultados de actos” u “objetos” que modifican el mundo de vida cotidiana. O bien, es “traducido” a sistemas de signos, de manera tal que se transforman en conocimientos anónimo e idealizado (Pereda Alfonso 2008:282).

Ahora bien, el interés de esta investigación, como se señala anteriormente es abordar los significados subjetivos de las y los estudiantes de secundaria en las interacciones cotidianas, y cómo ciertas tipificaciones de género inciden en las modalidades de interacción entre los varones y las mujeres en la escuela. Por lo que el siguiente apartado aborda la categoría de género, para el análisis de las interacciones.

2.2. La Categoría Género.

El sistema sexo-género, trata de explicar cómo, basándonos, única y exclusivamente en la diferencia del sexo biológico, es decir, el sexo con el que nace cada persona (mujer o varón), se crea todo un conjunto de creencias, valores, costumbres, normas, comportamientos y oportunidades diferentes para ambos sexos que sostienen las creencias en la naturalidad de los roles y comportamientos femeninos y masculinos. Lamas: 2008

Al respecto Marcela Lagarde (1992) menciona lo siguiente:

Existe un conjunto de creencias en torno a ser hombre o mujer, en las cuales los géneros no se adquieren ni se construyen históricamente, sino son parte de la naturaleza (Lagarde 1992:4).

De este modo, la creencia de lo “natural” asigna un conjunto de características comunes y universales a todos los seres humanos, planteamiento que señala un “orden” del mundo en el que existen dos géneros, (el femenino y el masculino), los cuales son idénticos a sí mismos, naturalizando rasgos identitarios para cada sexo, por ejemplo, se naturalizan características personales para las mujeres como: pasivas, sumisas, obedientes, soñadoras, dependientes, frívolas, etcétera, mientras que para los hombres: activos, agresivos, valientes, protectores inteligentes, ingeniosos etcétera y/o actividades y roles sociales que también se naturalizan, en donde las mujeres se dedican a actividades ligadas al cuidado y educación de los hijos, y los hombres a actividades de responsabilidad y mando.

Ahora bien, la categoría género, fue acuñada por académicas feministas³, para explicar que no existe una naturaleza femenina ni masculina, en cambio recuperan la noción de construcción social, para referirse a aquellos aspectos de la sociedad, que nos determinan para actuar de cierta manera de acuerdo a

³Al respecto Scott 1999 menciona que “género parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico, empírico en el empleo de términos tales como sexo o diferencia sexual”. Scott (1999, 266).

un sexo asignado⁴, por lo que, dicha categoría permite explicar el modo en que los cuerpos biológicos de los seres humanos se tornan sociales. De este modo y de acuerdo con Pereda Alfonso (2008) el género aparece como un ordenador social, pero a la vez, es una categoría de análisis que pretende dar cuenta de una dimensión específica de la desigualdad social” (Pereda Alfonso) 2008:19

Por lo que, el contenido cultural conferido a cada sexo, convierte la diferencia biológica en desigualdad social; por ejemplo, las mujeres tienen menor acceso y control sobre los recursos y en la toma de decisiones en general. De esta manera, y de acuerdo con Teresita de Barbieri (1996), el sistema sexo-género sirve para designar un ordenamiento social, es decir, para designar, normas, leyes, roles, instituciones, representaciones y prácticas sociales, construido sobre la base de las diferencias corporales. A partir de este ordenamiento “los individuos encuentran y reelaboran sus vidas concretas” (De Barbieri 1996:71)

La categoría género remite a los modelos de construcción identitaria, de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer en cada cultura y de las funciones que puede y debe cumplir. A través del proceso de socialización que se realizan en la familia, la escuela, convirtiéndose en una categoría histórica y cultural, en la que cada grupo social confiere sus propias características a cada uno de dichos modelos. Cabe resaltar que, dichas características son cambiantes a lo largo del tiempo.

Así, el género, en cuanto construcción social de la diferencia sexual, es una estructura que atraviesa todas las relaciones sociales a través de distintos procesos de socialización el individuo se apropia de distintos roles ya existentes, se relaciona, interactúa de acuerdo al rol que le corresponde, y en su interacción con el Otro, recurre a su acervo social de conocimientos, para actuar de la manera que le toca, de acuerdo con su género.

Ahora bien, el género como concepto teórico, permite estudiar, analizar, cuestionar, y revisar las relaciones sociales que se basan en las diferencias

⁴ El sexo de asignado o crianza, de acuerdo con Neira. G. (1998) es, “fruto de una decisión que se hace ordinariamente con base en los órganos genitales externos del infante”

sexuales, trata de explicar las formas en que dichas relaciones se estructuran, así como los códigos, pautas e inequidades. Por lo que, adoptar una perspectiva de género en el análisis de las interacciones entre estudiantes de secundaria supone preguntarse, cómo el hecho de ser hombre o ser mujer incide en dichas interacciones, y cuáles son los símbolos y características que definen a hombres y mujeres como construcciones sociales asimétricas.

De esta manera el enfoque de género, implica una forma de mirar la realidad en donde se reconoce la existencia de tratos desiguales y de posiciones de poder asimétricas, resultado de las diferencias sexuales.

2.2.1. La construcción social del género.

El género como se mencionaba en líneas anteriores, no nace con la persona, sino que se internaliza en la interacción con los demás, y deriva de la apropiación de diferentes significados existentes en el mundo, los cuales son compartidos.

Ahora bien, partimos de la idea de que la realidad social es una construcción de ideas, modelos, creencias, formas de hacer las cosas, a través de las cuales se da “forma” a una realidad socialmente compartida. Cuando el individuo llega al mundo de la vida, llega a un mundo previamente interpretado, a través de distintos procesos de socialización, (escuela, amigos, vecinos, familia) incorpora ciertas expectativas, ideas, valores, modelos, creencias, formas de mirar la realidad. Dicha apropiación hace posible nuestro mundo común.

Cabe señalar que, un “vehículo” importante para la construcción social de la realidad es el lenguaje, el cual, posibilita aprehender el mundo y relacionarse con los otros. El significado dicta lo que se puede esperar de aquello que se nombra. Por ejemplo: ¿Qué se espera de un librero?, las cosas definidas por su función. Así el lenguaje permite conocer “cosas” que pueden ser nombradas, el significado dicta lo que se espera de eso nombrado y por consiguiente, qué se sanciona y qué no. En el ejemplo, el librero, es un mueble que se utiliza para colocar libros, es lo esperado y socialmente compartido, sin

embargo, si un sujeto lo utiliza para dormir, sale de lo esperado y se sanciona o señala como un uso incorrecto.

Con el ejemplo antes señalado se ilustra cómo, no todos los grupos humanos tienen la oportunidad de interpretar y/o que sus interpretaciones sean válidas. Lo anterior remite a la distribución social del conocimiento, a la división entre lo aceptable y lo no aceptable (legítimo e ilegítimo). Esta desigualdad de oportunidades implica relaciones de poder a travasadas por el sexo-género, edad, clase, nacionalidad, etcétera. No todos tienen las mismas oportunidades de decir que se va aceptar cómo válido.

Así por ejemplo, la división dicotómica entre los sexos se establece desde una posición de poder, que determinara dicha construcción social, como válida, predominante y hegemónica. Es entonces que, desde esta posición se reproduce y se mira la realidad, dejando fuera otras formas de ser hombre o de ser mujer, de interpretar la realidad. No todos los grupos tienen la oportunidad de que sus construcciones tengan la fuerza de una narración predominante, se crean entonces, distintas realidades, no socialmente compartidas por todos, dentro de un sistema jerárquico.

Es en este sentido el género es entonces una construcción social, que implica ideas, teorías, creencias, representaciones imágenes, modelos. Son construcciones que se comparten, que sin ser ideas personales se han incorporado y reproducido en los distintos procesos de socialización. Razón por la que, en la mayoría de las veces se “adhieren” a estas redes de significados, por la seguridad, comodidad, y repuestas automáticas a una “explicación” de la realidad.

Entonces: entre los significados que se aprenden, se aprende a ser varón y a ser mujer, una forma de actuar y ser en el mundo, lo cual es aprendido en la interacción con los demás, se aprende a actuar el género que corresponde.

También se sanciona adecuada e inadecuadamente la actitud de género, sí no se actúa de una manera “correcta” hay consecuencias y se utilizan diferentes

dispositivos (sanciones, violencia, exclusión etc.) con lo que se van a reforzar, castigar o corregir una incorrecta actuación de género. Por ejemplo la expresión “los hombres no lloran” expresa a una construcción de ser varón.

Es decir, los roles de género, no nacen con el sujeto; sino que son establecidos socialmente como una realidad. Y al igual que las diferencias genéricas, consideradas como significados subjetivos, también se vuelven facticidades objetivas. Por lo tanto, es en el análisis de la construcción social de la realidad como se explica el carácter último de estas diferencias genéricas y los roles que las acompañan, así como las relaciones diferenciadas entre los sexos que son establecidas como una realidad social, como conocimiento de sentido común, legitimado e institucionalizado.

Ahora bien, en el mundo actual, el género, se construye en términos dicotómicos lo que va a reflejar dos formas de hacer, de sentir, de actuar y de ver el mundo; determinando ciertas cosas para hombre y para mujeres, desde la manera de vestirse, caminar, gustos, profesiones, trabajos, espacios, hasta la manera de pensar. Así como dos posibilidades de interacción, ya sea desde su papel femenino o desde el masculino, actuaciones específicas. Y, de acuerdo con el género que representan, en la vida cotidiana reproducen ciertas actitudes que, con el correr del tiempo, se institucionalizan, es decir, diferentes “roles” para cada uno de los actores, con dos posibilidades de existencia.

En este trabajo, la perspectiva de género es una herramienta, para aproximarme a los significados de las interacciones de los estudiantes de una escuela secundaria.

2.3. El Concepto de Cultura

Para analizar las concepciones, las ideologías, organización, prácticas sociales, interacciones y la construcción del entramado social de los alumnos, alumnas, y docentes de la escuela secundaria, me serviré del concepto de

cultura desde una mirada simbólica, como una red de significados socialmente establecidos.

Dicha perspectiva, permite mirar la realidad como un contexto escrito por las personas, que da cuenta de los significados sociales diversamente objetivados y actualizados. Según Gilberto Giménez (1987) la cultura concebida como un hecho simbólico, puede definirse en los siguientes términos:

[...] como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de institución y de habitus conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clase y las relaciones de poder (Giménez 1987 en Ornelas 2005:39)

Desde dicha definición es posible establecer una relación significativa entre posiciones en la conformación de las relaciones sociales, se puede señalar que la cultura implica un inter-juego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad.

Por lo que la cultura es entonces, la organización social de significados, interiorizados en forma relativamente estable por los sujetos (individuales o colectivos) que los comparten y objetivan en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Esta manera de definir la cultura me permitirá concebir a la escuela como un espacio de significados socialmente compartidos, en donde se producen, reproducen y adquieren sentido las acciones y expresiones de la comunidad escolar; docentes, alumnos/as, padres y madres de familia, autoridades y demás personal administrativo y de apoyo, asimismo permite el análisis de los procesos simbólicos que se desarrollan en la escuela, dicho proceso cultural puede ser considerado como una construcción social constante de conocimientos.

De lo anterior se desprende la concepción de la escuela con una cultura propia ya que en ella existen significados compartidos en torno al conocimiento, (qué debe compartirse y la manera de hacerlo), a las normas explícitas e implícitas, al papel que se le asigna a cada participante, significados que son construidos y apropiados en distintos grados por los diferentes sujetos, que de acuerdo con Geertz (1987), implicaría una trama de significaciones que los individuos han tejido, bajo un concepto común y en un contexto específico.

2.3.1. Cultura Escolar.

La escuela secundaria en tanto tejido de significados incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos, objetos materiales, funciones, uso, distribución de espacios, símbolos, así como significados e ideas compartidas, elementos que en su conjunto forman la cultura escolar, la vida escolar.

Berger y Luckman señalan que:

“Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones de una sociedad determinada (Berger y Luckman. 1967:)”

La cultura escolar, contribuye al entramado de significados que se entrecruzan al interior de las escuelas. La escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura.

De esta manera, Ángel I. Pérez Gómez refiere que la cultura escolar es:

El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones las costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, la escuela condiciona claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez G. 2004:127).

En este sentido, la escuela secundaria se ha construido a través de un proceso histórico propio, diversas concepciones, organización, usos, tradiciones, que

han influido en la construcción de una cultura escolar específica, y que de acuerdo con el concepto de cultura como significados socialmente construidos, es modificada por la acción cotidiana de los sujetos que la construyen.

Ahora bien de acuerdo con Martínez Otero (2003), la cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo, dichos rasgos diferencian a cada institución del resto de las demás escuelas, ya que cada centro tiene su propia cultura; pero también es importante considerar que si bien es cierto la cultura escolar está condicionada por las peculiaridades organizativas de la escuela, también lo es que la función social del contexto cultural influye de manera determinante.

En este sentido la cultura escolar es el reflejo de una cultura local. Al respecto Amelia Álvarez refiere que: El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares (Álvarez 2003:32).

Es importante señalar que en el estudio de las interacciones que se producen al interior de las escuelas es necesario entender las características particulares de cada institución, así como las exigencias político económicas de cada época y de cada lugar en el que se ubique la escuela, por lo que entender la cultura escolar requerirá una relación entre lo macro y lo micro, entre las políticas educativas y las peculiaridades que caracterizan la vida cotidiana de las escuelas.

Cabe decir que considerar la cultura y la cultura escolar en las interacciones de la vida cotidiana entre los estudiantes de secundaria es fundamental porque en ella se encuentran constituidos todos los aprendizajes de construcción personal, de representaciones significativas de la realidad, como producto de la actividad familiar, social y cultural, constituyéndose en un proceso dinámico.

2.4. Estrategia Metodológica.

La presente investigación se llevó a cabo con una orientación metodológica cualitativa, ya que, los métodos cualitativos, enfatizan la visión subjetiva de los actores y el análisis contextual, social y cultural en que ésta se desarrolla, centrándose más en el significado de las relaciones sociales que en su estructura por sí sola. (Vela Peón 2004:64)

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los cuales buscan conocer las interacciones, las estrategias de resistencia y las prácticas de supervivencia entre los estudiantes de una escuela secundaria, los acontecimientos analizados fueron concebidos desde la significación que los mismos actores le atribuyen a dichos sucesos.

Por eso, esta investigación aborda los significados de un grupo de estudiantes de secundaria desde el análisis narrativo, en el que se recoge información por medio de observaciones etnográficas y entrevistas no estructuradas, acerca de sus relaciones entre sí y con sus profesores. De esta manera, las entrevistas y observaciones proveen los insumos para el análisis y la interpretación, en un proceso de interacción permanente entre los individuos y la investigadora.

2.4.1. La construcción narrativa del conocimiento.

Abordar la construcción del conocimiento, desde una perspectiva narrativa implica adoptar una posición epistemológica, específica para concebir el conocimiento científico. Así, por ejemplo, la modalidad que usan el poeta, el escritor y el dramaturgo es resultado de una forma de construir la realidad, una que no busca la verdad o la respuesta correcta sino “la semejanza con la vida” y se interesa en la construcción de la realidad a partir de los significados e interpretaciones de los sujetos en interacción. Ésta es la modalidad narrativa de pensamiento.

Al decir que la realidad se construye narrativamente, se parte de la idea de algo que no es dado, que está permanentemente en proceso, que se hace y

cambia; así, en el mundo de la vida cotidiana, dichos cambios nos hablan de dimensiones temporales y espaciales, lo que nos indica que en el tiempo y en los espacios los objetos y los significados varían, por lo tanto, no se puede hablar de universalidades.

Así, este mundo es eminentemente intersubjetivo, social, culturalmente construido, dado que, como señala Berger y Luckmann 2001 existe una necesidad de comprender (mas que explicar) la realidad, una realidad del Aquí y Ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo “real”.

La idea que está inmersa en esta postura epistemológica es que el ser humano construye la realidad social narrativamente así; cuando se estudia en estos términos, se piensa en términos relacionales “Es menester pensar en términos relacionales (Bourdieu 1995:170)” en relaciones entre conceptos (abstracciones de cosas que encontramos en la realidad) planteando preguntas sistemáticas que nos permitan comparar y romper con ideas pre-construidas.

Construir el conocimiento desde lo que se narra, implica poner en primer plano lo que la gente dice, no sólo de manera oral, sino a través de sus prácticas y de sus interacciones en la vida cotidiana.

Por lo que al hacer referencia a la construcción narrativa del conocimiento, se enfatiza en una forma de construir nuestra experiencia, una forma de relación en el mundo, desde lo que se narra, al respecto Bruner refiere, particularidades genéricas: las narraciones tratan de casos particulares... Pues las historias particulares se construyen como ajustadas a géneros o tipos... (Bruner 2000:153).

En un texto es identificable una determinada clase de narrativa o género: tragedia, farsa, comedia, acción, etc. Los estudios realizados por Bruner (1988) emplean el género literario como un instrumento importante para el análisis textual. Por otra parte, el autor utiliza también el género literario como

una categoría narrativa que los intérpretes confieren al texto para organizar los eventos que ocurren dentro de él.

Por lo que un género literario se puede caracterizar como una forma de “leer” un texto, (lo que se narra), dicha “tipología” o género, está en el argumento y en la forma de narrar, lo que permite una forma de dar sentido, un tipo de “representación” de mundo, en donde, el medio para conocer esa experiencia es el lenguaje, entendido no sólo como lo que se escribe y/o lo que se habla, sino de una manera más amplia: gestos corporales, imágenes, lugares, interacciones, etc.

Por lo que, entendidas de esta manera, todas las pequeñas acciones con sentido pueden ser “leídas” e interpretadas como un texto. Así, los acontecimientos toman su significado de estructuras narrativas que abarcan más y cuando el narrador “omite” detalles narrativos se pueden “rellenar” e interpretar. (Bruner: 2000).

Para Bruner (1994,1997) los individuos organizan su experiencia en forma de narraciones, transmitidas culturalmente, mediante relatos (mitos, historias, relatos etc.) reciben y transmiten todo su acervo cultural. La narración, es “un instrumento de la mente en la construcción de la realidad”.

Así, al poner a los sujetos como actores principales de la investigación, es posible rescatar en las maneras de hacer, en sus discursos, en sus narrativas, en sus prácticas, los diferentes géneros literarios a los que refiere Bruner (2000); de esta manera, la forma que los sujetos narran sus prácticas y se presentan a sí mismos permite entender mejor los significados sociales de las prácticas de los sujetos.

En resumen: la perspectiva epistemológica que subyace a la construcción narrativa del conocimiento, permite una “lectura” de una realidad, que es construida y narrada por los sujetos involucrados, en donde ellos y ellas nombran lo relevante, así como conocer los significados asignados por ellos/as mismos a los diferentes acontecimientos. De ahí que las acciones narradas

implican estados intencionales, motivados por creencias, deseos, valores, etcétera.

Al respecto Bruner (2000) refiere:

Lo que se busca en la narración son los estados intencionales que hay “detrás” de las acciones: la narración busca razones, no causas. Las razones se pueden juzgar, se pueden valorar en el esquema normativo de las cosas (Bruner 2000:156).

Por lo que es importante considerar dichos estados intencionales para la comprensión de la narración.

Asimismo, cuando el investigador hace interpretación, es de suma importancia preguntar e indagar acerca de la interpretación que hacen los propios sujetos de esas prácticas, con el fin de dialogar con su propia estructura de pertinencia, es decir, con el entramado de constructos teóricos que le da su formación científica, y con la narración de los sujetos.

De este modo, la interpretación es de acuerdo con Peter L. Berger (1985): “una forma de incorporación” una forma de ajustar información nueva a categorías ya establecidas, de ajustar la propia estructura de pertinencia para conocer la visión del mundo de cada uno de los sujetos involucrados, en donde cada una de sus relaciones, prácticas y comportamientos tiene sentido.

En la ciencia social interpretativa, al referirnos a significados e interpretaciones, se habla de diferentes mundos sociales, los cuales son construidos por significados que los mismos sujetos dan a su acción. Peter L. Berger (1985) refiere que:

Toda institución humana es, por así decirlo, una sedimentación de significados o, por variar la imagen, una cristalización de significados en formas objetivas. A medida que los significados se objetivan, se institucionalizan de esta manera, se convierten en puntos de referencia común para los actos significativos de incontables personas, incluso a través de las generaciones (Peter 1985:67)”.

De esta manera, se buscan aquellos significados objetivados que se han institucionalizado y son utilizados como puntos de referencia en común, en las relaciones, que constituyen el cuerpo de conocimientos en donde interactúan los sujetos. Así, la interpretación de los significados de las interacciones versa en conocer lo que los sujetos pretenden decirse a sí mismos/as en dichas relaciones.

Lo anterior se vincula con las herramientas empleadas en el trabajo de campo realizado para la presente investigación.

2.4.2. Herramientas metodológicas.

Desde el punto de vista de la investigación empírica, se utilizaron distintas herramientas metodológicas con el fin de concretizar la perspectiva epistemológica antes señalada. Por una parte, la observación, como método (herramienta) resulta muy importante. Al respecto Alfonso Mendiola (2000) puntualiza:

La observación no es pasiva sino activa. Por ello, cuando afirmamos que la realidad es realidad observada, nos referimos a que lo “real” sólo se hace presente cuando se ha realizado una operación particular, la cual denominamos observación (Mendiola 2000: 187).

De esta manera, el observador construye la realidad en el solo hecho de observar, traza una distinción, una elección, marcando una diferencia, no obstante de acuerdo con el autor “aunque sólo se indique uno de los lados de la distinción, los dos lados de ella existen en simultaneidad (Mendiola 2000: 189).

Así, Mendiola (2000) distingue entre la observación de primer grado: aquello de lo que se habla, visiones de la realidad como dada, “donde el observador se excluye de su construcción de la realidad”, de la de segundo orden, donde el observador se incluye en la construcción de la realidad, “de esta manera se interroga cómo es lo que ve y no otra cosa” preguntando a un nivel más amplio sobre lo observado: Dicho de otra manera, en la observación de segundo

grado, el observador descubre la contingencia de la observación de primer orden (Mendiola 2000:195)".

Es decir, la observación de primer grado aparece en las narraciones de las personas involucradas en las situaciones de interacción, en el Aquí y en el Ahora de una situación dada, y la observación de segundo grado, es la que realiza el observador, o bien, la propia reflexión del observador de primer grado, luego de la experiencia, cuando la evoca y la analiza.

Al narrar se trazan distinciones, se habla de ciertas situaciones, y no de otras, sin embargo, eso que no es narrado, también está ahí, y precisamente es lo que el observador de segundo grado trata de recuperar.

De esta manera, el análisis de la presente investigación se centra en la distinción entre observaciones de primero y de segundo grado, donde el investigador se ubica como observador de segundo grado.

Otra herramienta metodológica empleada, es la entrevista cualitativa, que de acuerdo con Vela Peón (2008) es:

La entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social. Ésta se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos (Vela 2008:67).

La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico, resulta una herramienta de gran utilidad, ya que proporciona una lectura del mundo social de los sujetos a través de la reconstrucción del lenguaje.

En función de los objetivos específicos, en la presente investigación se utilizaron entrevistas, que consistieron en un número determinado de encuentros entre la investigadora y el entrevistado (o informante), las entrevistas, adquirieron un carácter etnográfico, es decir, éstas se concibieron como un instrumento de transmisión de información cultural con lo que se

intentó rescatar las experiencias y vivencias de alumnos, alumnas, profesores y autoridades de la escuela.

A medida que se fue preguntando e indagando sobre las interacciones entre los sujetos, en función de lo que se veía, se escuchaba, se optó por utilizar entrevistas abiertas, orientando a los sujetos sólo con algunas frases para lograr los objetivos planteados en la investigación.

Dichos cuestionamientos no giraban en ninguna categoría pre-establecida ya que de acuerdo con Bourdieu, P. y L.J.D. Wacquant (1995):

La construcción del objeto, no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción, no es un plan elaborado, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoque sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo decisivas (Bourdieu 1995:169).

La investigación en ciencias sociales que proponen dichos autores, tiene como objetivo “mover” nuestras ideas previas en relación al objeto de estudio, con el fin de construir verdaderamente el objeto, y no “ratificar” pre-construcciones del sentido común.

Es decir, ideas compartidas por todos/as, que dirigen nuestras opiniones y concepciones del mundo social, lo cual constituye un impedimento para cuestionar concepciones interiorizadas al concebir el objeto de esta manera, la investigación versa sobre los principios mismos de la comprensión del objeto.

De este modo, que en el transcurso de la investigación se pretende mirar al mundo social sin un orden establecido, pensando en términos relacionales: ¿Qué es lo que se va configurando a partir de distintas posiciones y relaciones de poder entre las/os actores involucrados?

Lo anterior con el fin de lograr una nueva mirada respecto al objeto de estudio, una perspectiva que permita una nueva visión del mundo, a lo que Bourdieu llama: ruptura epistemológica.

“Es decir, el cuestionamiento de las pre construcciones ordinarias y de los principios que suelen aplicarse para llevar a cabo estas construcciones a menudo implica una ruptura con modos de pensamiento, conceptos y métodos que tienen en su favor todas las apariencias del sentido común, del buen sentido ordinario y del buen sentido científico (Bourdieu 1995: 188)”.

Cuestionando de esta manera la supuesta objetividad de la realidad.

Capítulo III
Tiempos, espacios y actores: La escuela de estudio.

CAPITULO III.

Tiempos, espacios y actores: La escuela de estudio.

Este capítulo presenta en un primer momento, la construcción del objeto de estudio: la población y la escuela en donde se trabajó, así como una breve descripción de los sucesos alrededor de la entrada a la escuela.

En un segundo momento se describe de manera más desarrollada el material empírico. Para tal efecto, me sirvo de herramientas teóricas, de la perspectiva dramática utilizada por Erving Goffman quien, en su estudio de la interacción social, aplica las metáforas teatrales para presentar la manera en que las y los individuos actúan y se presentan a sí mismos y ante los demás, en donde la interacción social es concebida en términos de actuaciones o papeles presentados frente a una audiencia.

Dicha concepción dramática proporciona varios ejes de análisis, y para efectos del presente trabajo se tomarán los siguientes:

- El escenario: es el área de acción en donde se llevará a cabo la obra de teatro.
- Los personajes: los sujetos que van a representar la puesta en escena.
- La representación: es la puesta en escena, el tema de la obra de teatro: las interacciones entre las y los estudiantes, las interacciones entre sí, la presentación de ellas y ellos en escena. Este eje, se desarrollará en un siguiente capítulo.

3.1. La construcción del objeto de estudio.

En un primer momento se eligió la escuela secundaria de acuerdo con las posibilidades de acceso. Para ello acudí en repetidas ocasiones solicitando una entrevista con la directora del plantel. Una vez que me recibió, me pide algunos documentos (carta de la universidad, protocolo de investigación y un permiso por parte de la dirección operativa correspondiente), con el fin de “formalizar” mi estancia en la escuela y conseguir ingresar a los salones. La escuela secundaria elegida, se encuentra al sur de la ciudad de México, pertenece a la delegación Tlalpan.

Durante las primeras visitas sólo me detenía a mirar la vida cotidiana de la escuela, en la entrada, salida, recreo, ceremonias, pasillos y patios, sin intervenir de manera directa en el desenvolvimiento “natural” de los sucesos.

La asignación del grupo, después de varias solicitudes a las autoridades y a la inspección de la zona escolar, fue por decisión de la directora del plantel, al solicitar el acceso me comentó sentirse orgullosa del grupo:

“Es un grupo muy bueno, de hecho es el mejor, los mejores promedios de la escuela están en ese grupo” (Ent. Dire. 012008)⁵

Por eso la directora decidió solicitar a la asesora,⁶ la profesora María, y a otra maestra que es muy “accesible” (la profesora de química, Leonor.) para que me coordinara con ellas.

Una vez, integrado el “expediente” para mi estancia en la escuela (un mes aproximadamente), la directora me asignó un grupo, el 3°C, y la posibilidad de “entrar” a observar dos clases: la de la profesora María, asesora del grupo y el de la profesora Leonor, profesora de química. La escuela elegida para el estudio, se denominó “Escuela T”, y a las docentes y a alumnos/as únicamente

⁵ Los códigos que aparecerán de aquí en adelante corresponden al registro del material empírico. En los que se determina primero el tipo de registro: entrevista u observación; enseguida el sujeto entrevistado o la situación observada y finalmente la fecha correspondiente.

⁶ El asesor o asesora del grupo es el docente encargado durante todo el ciclo escolar de los y las estudiantes: “problemas”, organización y/o coordinación de diferentes eventos.

por un nombre ficticio, con el fin de garantizar la confidencialidad de los informantes y de la escuela.

A fin de entender la construcción del mundo social que las y los estudiantes del grupo 3°C hacen en sus interacciones cotidianas, realicé en un primer momento observaciones y registros, atendiendo a las relaciones de los hombres entre sí, de las mujeres entre, en el salón de clases, en el patio, pasillos y recesos. Al cabo de un ciclo escolar, estas observaciones me permitieron conocer un poco más sobre la dinámica de las relaciones entre ellos y ellas y como miembros del grupo.

En un segundo momento del trabajo de campo realicé entrevistas, las cuales se concretaron en el consultorio médico de la escuela secundaria. Para ello, le solicite directamente a cada uno de los alumnos y alumnas su participación. Las entrevistas con las profesoras y directora fueron en distintas circunstancias, en un primer momento se realizaron pláticas informales; después, una entrevista pactada.

De esta manera, el “corpus” de análisis, está conformado por cinco entrevistas, fue construido a partir de casos localizados de entre los diferentes subgrupos después de casi seis meses de observación.

Dichas entrevistas, se llevaron a cabo en diferentes espacios de la escuela, como la sala de maestros, el laboratorio de química y la dirección.

3.2. Los escenarios.

El análisis de las interacciones entre alumnos/as del grupo 3°C de la escuela secundaria, permite el conocimiento de las relaciones entre “pares”, y la vida cotidiana de los y las estudiantes, por lo que en un primer nivel de análisis, el presente trabajo se enfoca a la presentación del escenario en donde se llevan a cabo dichas interacciones. De acuerdo con la perspectiva analítica que adopta este trabajo, el sujeto vive en un escenario la cotidianidad como la representación de una obra de teatro, en donde los actores no tienen un papel en específico sino que desempeñan una “actuación”⁷.

De esta manera, y siguiendo la analogía dramática, el escenario es donde se desarrolla la actuación, por lo que para efectos de la presente investigación se describe la escuela secundaria, y el salón de clases.

3.2.1. La escuela secundaria.

El 3°C, pertenece a la escuela secundaria “T” del turno matutino. La distribución de la escuela se encuentra de la siguiente manera: Después de entrar, y de subir diez escalones, a mano derecha se encuentran las oficinas (dirección, orientación vocacional, trabajo social, enfermería, reloj checador, y los baños del personal), a mano izquierda la sala de maestros, un pasillo largo y con muy poca iluminación, dos laboratorios (uno de computación y otro de química), enfrente de las escaleras de la entrada están unas segundas escaleras que se dirigen a los salones, justo arriba de las oficinas están los primeros años, del lado contrario la prefectura, los terceros años⁸, el salón de multimedia y la biblioteca, en un segundo piso: laboratorios salón de música y los grupos de segundo grado.

⁷ Goffman define el concepto de actuación como: “la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (Goffman 1981:27). por lo que al utilizar dicho termino permite una analogía entre las y los personajes con la del actor en una presentación.

⁸ El grupo 3°C, está ubicado en el salón # 11 de un segundo piso, es el penúltimo salón de un pasillo largo y oscuro, se encuentra a unos 15 metro de las escaleras de emergencia que dan al “patio trasero”

Hay dos patios, uno de ellos, el más grande, es llamado “patio principal” ahí se encuentra el asta bandera, es donde se realizan las ceremonias escolares y la formación diaria, en el ala derecha está un segundo patio llamado “patio trasero”, en él se encuentra una cancha de fútbol y de básquetbol por último, del lado izquierdo la conserjería y el estacionamiento.

Es una escuela organizada en 5 grupos de primero, 5 grupos de segundo, y 5 grupos de tercer grado. La manera o forma de identificarlos es a través de la asignación de una letra del abecedario, por ejemplo. Tercero A, tercero, B, tercero C, y así hasta el tercero E y con cada uno de los grupos, de tal manera que a cada grupo le corresponde un número y una vocal, (el número representa el grado y la letra la identificación entre grados).

Las actividades en la escuela secundaria comienzan a las 7:15 am, hora en que se abren las puertas para el ingreso. En la entrada de la escuela se encuentran varios padres y madres de familia, con un lazo en la puerta haciendo un camino donde todos los alumnos/as tienen que pasar. En la puerta están dos profesores, una prefecta y un señor asistente de servicios “separando” a los que no traen credencial o el uniforme “incompleto” (llevar el uniforme completo implica: suéter verde, pantalón o falda gris, calcetas blancas para las mujeres y, en su caso de llevar pants, que éste sea pantalón y sudadera).

En punto de las 7:30 tocan el timbre que indica el cierre de la puerta para no permitir la entrada al “patio principal” (donde se encuentra la mayoría para formarse y después pasar cada grupo con su profesor a sus salones de clase).

A estos alumnos y alumnas rezagados se les “detiene” en ese lugar, la prefecta los registra en un lista y pasan después de que todos han avanzado a sus salones, (a decir de la prefecta a las tres anotaciones en esa lista se les da un citatorio con el fin de disminuir los retardos y la falta de credenciales y/o uniforme). De esta manera aún cuando la mayoría de las y los alumnos del

grupo, estén en su salón, puede ser que lleguen e interrumpen la clase de la primera hora⁹.

Ya en el patio donde se concentran para organizarlos, formarlos y distribuirlos en los salones que les corresponden, se van incorporando los profesores.

Las/os Profesores/as llegan rápidamente, (algunos ya se encuentran en la formación, pero la gran mayoría lo hace en ese momento) primero a las oficinas donde se encuentra el reloj donde “checan” su entrada/salida, después que ya registraron su entrada se saludan, platican entre ellos, y más tarde se incorporan frente al grupo que les corresponde con el fin de “apoyar” a la prefecta que está “formando”, desde la parte alta del patio con un micrófono. El lugar de formación del 3°C es de lado derecho del patio, entre el 3°B y el 3°D, mientras espera a la llegada del profesor/a se empujan, jalonean y platican en pequeños “grupitos”.

La mayoría no atiende a las indicaciones de la prefecta, motivo por el cual, lo repite varias veces, los profesores y profesoras apoyan a que los alumnos hagan los ejercicios. Una vez formados en el lugar asignado, cada docente avanza con el grupo que le corresponde atender a la primera hora.

La organización formal en las escuelas secundarias está señalada en el Manual de Organizaciones de Escuelas Secundarias de la Secretaría de Educación Pública. En dicho documento se señalan las funciones de cada departamento que la integra: la dirección (organización escolar), subdirección (apoyo y colaboración con la dirección), servicios docentes (profesores de todas las materias incluyendo asignaturas y actividades), servicio de asistencia educativa (incluyen orientación, trabajo social y prefectura cuya función es la de coadyuvar al trabajo de los maestros y directivos, están encargados de “identificar las causas que afectan el aprovechamiento y el comportamiento de los alumnos y proponer las soluciones psicopedagógicas “más convenientes”) servicios generales y administrativos (conformado por el personal

⁹ El horario escolar, está organizado por 7 horas de clase de 50 minutos cada una, entre la cuarta y quinta hora tienen 20 minutos de receso.

administrativo, apoyo secretarial, y contraloría y el manual: intendencia conserje y velador)¹⁰.

Más allá de las normas establecidas y de las funciones asignadas, la organización escolar de la escuela “T” se despliega basada en las normas, pero se ajusta a la situación particular de la escuela. Es en este marco organizativo, tanto personal docente como administrativo y alumnos/as de la escuela “T” se conforman, organizan e interactúan dentro de la escuela secundaria.

3.2.2. El salón de clases.

Para entender las relaciones entre los personajes es necesaria, la “presentación” del salón de clases, espacio considerado en este trabajo, como un escenario.

El salón de clases está distribuido como lo muestra la figura 1: cuatro filas con 5 mesas para dos alumno/os cada una, las separa un pasillo como de un metro aproximadamente. En la entrada, de frente, se encuentra un pizarrón blanco, en el lado derecho del aula, se ubica el escritorio del profesor/a y detrás una silla de madera.

En esta misma área se encuentran grandes ventanas que cubren toda el ala derecha del salón, tienen vista a la calle, las ventanas tienen barrotes que las “protegen”, así como cortinas delgadas y desgastadas. Del lado izquierdo se ubica una barda con pequeñas ventanas distribuidas en la parte superior, la puerta y el pasillo. Una vez dentro del salón de clases los alumnos/as se organizan por parejas, de acuerdo con la distribución del mobiliario.

¹⁰ Manual de Organización de escuelas secundarias 1991.

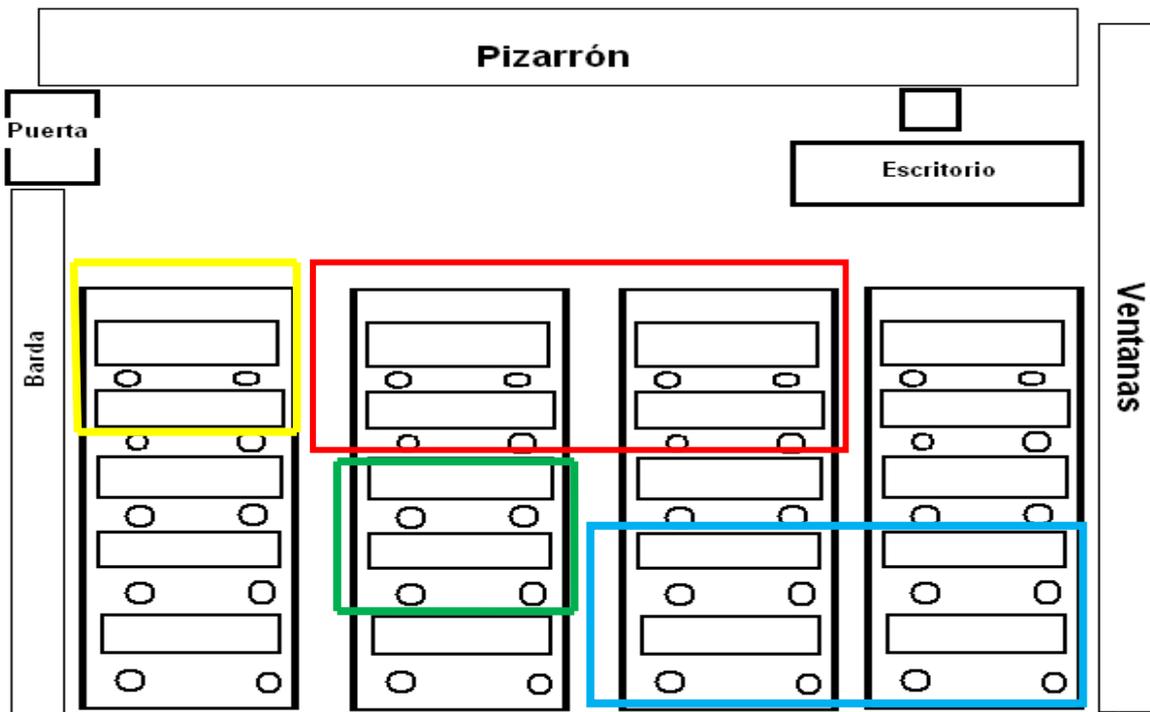


Figura 1: Elaboración propia.

Ilustración 1

La figura 1, ilustra diferentes zonas, dentro del escenario, de esta manera, el área roja la llamaremos en adelante zona 1, el área azul, zona 2, el área amarilla, zona 3. Y por último el área verde, zona 4.

El área 1, se encuentra en la parte de adelante del salón de clases, justo enfrente del escritorio del profesor, y a pocos metro del pizarrón.

La zona 2, es la parte de atrás del salón de clases, está conformada por 8 lugares, de lado derecho se ubican las ventanas que dan a la calle.

La zona 3, es la parte de enfrente de lado de la puerta, y está conformada por 4 lugares.

La zona 4, es la parte de en medio del salón de clases, tiene a su alrededor las demás zonas señaladas, está conformada por 4 lugares.

Ahora bien, el escenario, va a cambiar dependiendo de la distribución y uso que se le dé a las diferentes zonas señaladas, por ejemplo, con la profesora

María, los lugares son asignados por ella, de acuerdo a su número de lista, por lo que el escenario es diferente en relación con el resto de los docentes, es decir, las zonas señaladas no influyen de la misma manera en la interacción entre los mismos compañeros y la profesora, debido a que en la mayoría de las veces, las y los alumnos, no coinciden con su grupo de amigos.

Por otra parte, es importante señalar que en el transcurso del ciclo escolar las y los alumnos se van cambiando de lugar, buscando estar junto a su grupo de amigos, si la profesora (María) no lo señala, ellos y ellas no regresan al lugar asignado.

En todas las demás materias, las y los alumnos eligen en donde ubicarse, así, el área 1 la ocupan 8 alumnos/as, en esta zona se ubican alumnos y alumnas con mejores promedios, se les observa participativos y en la mayoría de las veces, en las clases observadas, las docentes se dirigen a este grupo de alumnos/as, dirigen las explicaciones e indicaciones a dichos alumnos, les dan la palabra siempre que ellos y ellas la soliciten.

La zona 2, es utilizada por los alumnos que se dispersan, alumnos que en la mayoría de las veces no atienden las indicaciones de las y los profesores, se observan dispersos, atendiendo a otras situaciones, jugando, y/o gritando. La ventana que da a la calle, es utilizada para esconder o colgar de los barrotes, objetos no permitidos como ropa (la utilizan a la salida de la escuela para quitarse el uniforme), huevos o harina, objetos utilizados como “proyectiles” en la hora de la salida.

La mayoría de los alumnos ubicados en esta zona son considerados “problema”, alumnos que a decir de los profesores, no cumplen, interrumpen la clase, no ponen atención, y obtienen bajas calificaciones. Cuando algún alumno o alumna ubicada en esta zona pide la palabra, pocas veces es atendido por el profesor a cargo.

La zona 3, la ocupen alumnos y alumnas que en la mayoría de las veces, se observan sentados, con plática entre ellos y ellas, la mayoría de las veces uno

de estos alumnos, se ubica en la puerta y es el encargado de avisar al resto del grupo de la llegada de algún adulto.

La zona 4, por lo general es ocupada por alumnos varones, en la mayoría de las clases observadas se les mira jugando, intercambiando celulares y, en ocasiones, se golpean y arrebatan sus pertenencias.

De esta manera, las y los alumnos se distribuyen dentro del salón de clases de acuerdo con el espacio apropiado, es muy difícil observar alumnos de la zona 1, en la zona 2 y viceversa, o alumnos de la zona 3, en la 4, o en el espacio de la zona 1, a menos que la profesora María les solicite que así lo hagan.

De esta manera, el salón de define una geografía, que simbólicamente delimita espacios en donde interactúan de distinta forma: “no es lo mismo estar hasta el frente que atrás, atrás no te ven y no te molestan tanto los maestros”¹¹. (Entre. Alumno. 2009).

3.3. Los personajes.

En las siguientes líneas se describen las características de los personajes, quienes a través de las interacciones que establecen entre sí, permiten el acceso a la existencia de una realidad específica: la vida cotidiana y las relaciones entre alumnos-alumnas y docentes del grupo 3°C.

En un primer momento se presenta al grupo 3°C: la dinámica y organización del mismo, la clase de asesoría y la clase de química; en un segundo momento se hace referencia a la directora del plantel: su llegada y cambio en la organización escolar y, por último, se presenta a los personajes individuales: alumnos, alumnas y docentes entrevistados.

¹¹ Entrevista realizada al Alumno. El 20 de mayo del 2009.

3.3.1. El grupo 3°C.

El grupo 3°C, pertenece a la secundaria diurna “T” turno matutino, el nombre del grupo aparece en relación con la organización de la escuela, es como se identifica y diferencia del resto de los grupos. Se les conoce por parte de las autoridades y maestros/as, como el mejor grupo. Al respecto cabe señalar que cada bimestre se “reconoce” a los mejores promedios de la escuela en el cuadro de honor y, en repetidas ocasiones, el 3°C es reconocido de esta manera. Está integrado por 39 alumnos/as de los cuales 35 pertenecen a él desde su conformación y cuatro de los considerados “alumnos/as” problema, se integran en el último ciclo escolar.

La organización y “ubicación” de cada uno de los y las alumnos del grupo varía, de acuerdo con la profesora/or a cargo. Sin embargo cuando se encuentren “solos” (en repetidas ocasiones tanto profesores, autoridades y padres y madres de familia evocaban esta frase, para decir que no había ningún adulto en el salón) difícilmente se les observaba sentados o al menos dentro del salón, corrían, jugaban, se golpeaban, gritaban, y en algunas ocasiones una alumna o alumno “vigilaba” la puerta con el fin de “avisarles” a los demás, cuando se acerque algún profesor o prefecto.

Sin embargo, al interior del grupo se organizaban en “grupitos”, interactúan y “pasan” el tiempo de manera diferente, así, por ejemplo en algunos momentos observados, cuando estaban “solos” se registraron las siguientes situaciones.

Un grupo de alumnos/as que se “ubicaba” en la parte de atrás del salón:

Entra bruscamente una alumna que había salido al sanitario y se incorpora con sus cuatro compañeros con los que estaba antes de salir. Se sienta, en ese momento se incorpora una alumna, le dice algo al oído y se regresa a su lugar. La alumna que salió al baño comienza a arrancar hojas de su cuaderno se la arroja un compañero que está sentado frente a ella.

Alumna 1: ¿porque lo rayaste pendejo?

Él contesta: ¡yo no fui!, te lo juro por mi madre y voltea mirando a la alumna que le había dicha algo al oído de su compañera. Le dijiste ¿verdad pendeja? Ella le contesta: No, le dije de la tabla periódica.

Alumna 1: (se para y toma el cuaderno su compañero) se asoma a la ventana y saca el cuaderno amenazándolo con soltarlo.

Alumno: te juro que yo no fui, la abraza y la sienta nuevamente en su lugar, ella cede al abrazo se sienta y vuelve a mirar su cuaderno (él se sienta en su lugar con su cuaderno).

Alumna 1: sigue arrancando hojas y dice; ¡pendejos me rayaron dos cuadernos!

Alumno: al chile, yo no te los rayé y piensa lo que quieras.

Alumna 1: ¡júramelo por tu mamá güey, que se muera si me los rayaste!

Alumno: (riéndose) pues te lo juro. Se ríe con su compañero que está a un lado y juntan las hojas que la niña sigue arrancando de sus cuadernos.

Se hace un grupo de niñas alrededor de la que estaba arrancando hojas de su cuaderno, platican entre ellas. La alumna del cuaderno, destapa una botella con agua y se la arroja en la cabeza al compañero que le reclamaba (risas de todos los de alrededor).

Alumno: no hay pedo se sacude el agua; se dirige al bote de basura y tira las hojas del cuaderno que había juntado, ¡pinche ojete! (se ríe, dirigiéndose a la niña que le había arrojado agua) ¡pero estuvo chido! (risas por varios niños y niñas que se percataron del incidente).

Alumna: se ríe y se voltea con sus compañeros¹².

Los alumnos y alumnas involucradas en el evento antes señalado, se ubican en la zona 2 del salón de clases, son alumnos considerados problema: Joscelyn y Terán. En repetidas ocasiones se les observa interactuando y jugando dentro del salón, alumnos y alumnas de la misma manera se jalan, se pegan en las nalgas, se besan entre todos, es muy difícil que alguno de ellos se “queje” con las autoridades por alguna conducta “inapropiada” de sus demás compañeros, sean de ese grupito o no.

¹² Observación realizada en la clase de Química. En de mayo del 2009.

Otro sub-grupo, que se observa dentro del salón de clases, es el de las alumnas y un alumno que siempre se sientan en la zona 1 del salón de clases, aún cuando no les corresponda ese lugar, buscan la manera de hacerlo. En las clases observadas platican entre ellas, se miran en el espejo, se pintan los labios y mejillas, leen revistas comerciales, miran sus celulares; aunque no enfrentan a las profesoras de manera directa, no atienden todas las indicaciones de ellas, y en ninguna ocasión durante la investigación les llamaron la atención:

La profesora pasa a sellar la práctica a cada uno de los y las alumnas a sus lugares. Las alumnas de enfrente, sacan una revista donde hay varios actores de televisión y cine, platican entre ellas, le dice una a la otra: éste me gusta, es mi novio, ella le contesta: no es mío (se ríen) y siguen observando la revista. (no atienden las indicaciones de la profesora)¹³

Cuando el grupo está “solo”, los alumnos ubicados en esta zona, interactúan entre y en ocasiones con algunos compañeros del grupo:

“Las alumnas de enfrente del salón, sacan un espejo y un estuche con pinturas, se pintan una a la otra, platican, se ríen y verifican en el espejo, como quedaron”.

“En la fila II se encuentran platicando un alumno y una alumna el diálogo es el siguiente:

Alumna: piénsalo yo no te quiero perder, por favor yo ya te dije todo lo que pienso, o sea, piénsalo, y perdón si te lo digo así, te quiero mucho pero piénsalo yo sé que no hay otra chava, pero piénsalo, tal vez estoy equivocada o sí estamos conscientes de nuestra relación me gustaría oírte y ¿tú qué dices de todo esto?

Alumno: (callado solo la escucha y asiente con la cabeza).

Alumna: me gustas, ya lo sabes, no eres grosero como los demás, así eres tú, súper tierno y muy lindo, te quiero y no quiero perderte, piénsalo ok, yo te quiero y ése es mi punto, ahora tú decides, yo si quiero todo contigo (se incorpora y se va con un grupo de niñas que están en la entrada).

¹³ Observación realizada en la clase de Química. Junio del 2009.

Alumno: se voltea y abraza a uno de sus compañero, lo jala y le da un rodillazo, su compañero le regresa el golpe y se incorpora a la plática de ellos (el grupito está viendo sus celulares)¹⁴.

Entre los/as alumnos de esta área del salón, se ubica la jefa y la sub-jefa de grupo, la niña que platica con su compañero es la jefa de grupo.

Otra área del salón, es la parte de la entrada, la zona 3, donde los alumnos/as por lo regular platican entre ellos o por parejas, es difícil que se junten más de 4, platican, ríen y juegan con su compañero o compañera de banca, en esta área se encuentra Alejandro otro alumno de los considerados “problema” y Diana, quien es constantemente “insultada” o agredida verbalmente por alguno de sus compañeros, ella les pega y devuelve el insulto. Los alumnos y alumnas de esta área, por lo general deambulan por el salón o se asoman a la puerta.

Dos alumnos de la fila 1, están platicando, y entretenidos con un celular hablando en voz baja y riéndose, los niños que estaban atrás de ellos se jalonean una bolsa de papas hasta que uno desiste y la deja para tomar su cuaderno y escribir en él, el resto de la fila (dos parejas de niñas) platican en sus lugares¹⁵.

Por último, en la parte de en medio del salón, la zona cuatro, se encuentra un grupo de alumnos varones, que en repetidas ocasiones se golpea entre sí, y hace comentarios relacionados sobre temas sexuales, por ejemplo:

Los dos niños de de la fila 3 se ven el uno al otro y se dicen: tú a mí (ve hacia abajo señalando el pene) y hace con la mano como si estuviera tocándolo de manera fuerte y en repetidas ocasiones, su compañero lo ve, se ríe y se voltea a atender las indicaciones de la profesora¹⁶.

Dichos comentarios son constantes, así como los golpes entre ellos, situación que se presenta con o sin profesora a cargo. En este grupo se encuentra Raúl, alumno que hace comentarios muy ocurrentes, lo que provoca risas entre los compañeros y profesoras.

¹⁴ Observación realizada en el salón de clases. En de Junio del 2009

¹⁵ Observación realizada en la clase de Química. En de Marzo del 2009

¹⁶ *Ibidem*.

De esta manera es como interactúa el grupo 3°C, si bien es cierto son un grupo considerado como “el mejor”, por parte de los profesores y se describen a sí mismos como “unidos”, existen sub-grupos, una tensión entre la unidad y la multiplicidad, cada uno de los alumnos y alumnas pertenecientes a un grupo diferente se mantiene dentro de él y es muy difícil que se dirijan o permanezcan en otro espacio dentro del salón al que no pertenecen.

3.3.1.1. La dinámica del 3°C, como parte de la organización escolar.

Si bien es cierto que las normas y reglas institucionales organizan la cotidianeidad de los diferentes grupos que conforman la escuela, cada uno de ellos se da a sí mismo una organización específica; de esta manera, para entender dichas distinciones y apoyándonos en el concepto de grupo desde la psicología social y de los planteamientos teóricos de Mead (1972)¹⁷; es que se puntualiza en tres aspectos fundamentales para el análisis de las relaciones grupales: el estudio de la experiencia individual, el conjunto de símbolos mediadores entre el sujeto y la sociedad y la sociedad misma. La psicología social se interesa especialmente en el efecto que el grupo social produce en la determinación de la experiencia y la conducta del miembro individual (Mead, citado por Blanco, 1995, p. 213).

Es importante señalar que el autor no desconoce la participación del plano individual y social, sin embargo enfatiza, la interacción entre ambos planos. En este sentido, de acuerdo con los planteamientos del autor, la realidad social se construye a partir de la intersubjetividad que surge como producto del establecimiento de acuerdos o consensos entre los integrantes del grupo; así se reconoce la existencia de múltiples realidades sociales que se encuentran en constante construcción.(Blanco:1995:213).

De acuerdo con lo expuesto, el interaccionismo simbólico señala la importancia de los significados y los símbolos, sobre la acción y la interacción social, en

¹⁷ Dichos planteamientos sirvieron de antesala para el surgimiento del interaccionismo simbólico, que más adelante Blumer acuña, permitiendo de esta manera una mirada a las acciones de los sujetos en sociedad. (Blumer 1982)

donde son interpretados y orientan la respuesta de los individuos emprendiéndose un proceso de influencia mutua al interior de los diferentes grupos.

Una vez señalado lo anterior, y en el entendido de que los grupos son constituidos por pautas entrelazadas de acciones e interacciones de los miembros, de los que se derivan significados y símbolos, y para efectos del análisis del 3°C como grupo resulta importante señalar que la interacción social entrelaza una estructura grupal que permite entender los procesos, la formación y desarrollo de las relaciones entre los integrantes.

Así, la interacción social y las relaciones en el grupo están en un estado de permanente flujo y cambio, sin embargo, este movimiento no impide que algunos aspectos del grupo tengan una cierta estabilidad y mantengan cierta consistencia.

En la estructura grupal, según Blanco y Fernández (1987), se podrían identificar tres características fundamentales:

- 1) El orden y distribución de los elementos (sujetos) que lo componen,
- 2) la consistencia y estabilidad en la disposición de esas piezas,
- 3) Los patrones o modelos de relación entre los sujetos (Citado por Canto Ortiz. 2006:91).

De esta manera la estructura del grupo cumple con una función estabilizadora del mismo, de sus relaciones y de sus metas comunes. Se puede entender entonces, que los grupos no son masas desorganizadas, tienen una “estructura” que da forma al comportamiento de sus miembros y hace posible explicar una buena parte del comportamiento del grupo.

En relación con lo anterior, distintas variables organizadoras como por ejemplo las normas sociales. Al respecto cabe señalar que todos los grupos establecen

normas, es decir, criterios aceptables de conducta que comparten los integrantes. De acuerdo con Shaw, (1981)

Las normas sociales son reglas de conducta, son patrones o expectativas de conducta, compartidas más o menos por los miembros de un grupo, que prescriben el comportamiento adecuado y correcto en ciertas situaciones específicas [...] (Shaw 1981 en Canto Ortiz 2006:93)

En el salón de clases, las normas generales de la escuela¹⁸ toman contenidos distintos dependiendo de quién las aplique, por ejemplo, si el grupo está a cargo de algún docente y/o prefecto, o si están solos, las normas son diferentes.

En el caso de una de las clases observadas (la asignatura de química), las normas que se establecen previamente con el grupo permiten al docente la organización del día y lo que se “debe” hacer en los diferentes momentos. Cuando la profesora entra, todos se levantan y la saludan, si tienen la necesidad de ir al baño y/o a otro lugar fuera del salón “solicitan” un pase de “salida”, y sólo puede salir un alumno a la vez.

Así, solicitar el cuaderno de prácticas, por ejemplo, indica que la clase se llevará a cabo en el laboratorio y que cada uno de los integrantes de los diferentes equipos debe llevar consigo a la práctica el material detallado en el libro, en cambio, contestar “correctamente”, implica una anotación favorable en su libreta por la participación, no poner atención y/o no atender a las reiteradas indicaciones trae como consecuencia “llamar” a la prefecta para que se reporte el “problema”.

Otras actividades son reglas para todas las clases: tocar la puerta antes de entrar al salón, pedir permiso para salir, mantenerse sentados y en el lugar

¹⁸ La estructura organizativa de la escuela secundaria es más compleja que los demás niveles de educación básica: De acuerdo con Etelvina Sandoval (2000: 238) *"se trata de una organización piramidal a cuyo vértice se encuentra la dirección de la escuela y en su base los alumnos que oficialmente, están sujetos a todos los controles; desde el más alto de la jerarquía (el director), pasando por todos los intermedios (sub-dirección, personal docente, personal de asistencia educativa y servicios administrativos)"*

asignado durante los 50 minutos de clase, atender cada uno de las indicaciones del docente a cargo.

Pese a la organización estructural y a la normatividad señalada en la organización del grupo, las y los estudiantes interactúan de manera distinta dependiendo del profesor a cargo.

3.3.1.2. El grupo de asesoría: “Con ella es diferente”.

Los registros de observación se llevaron a cabo con dos profesoras: la profesora Lourdes, imparte la materia de química y la profesora Araceli que imparte la materia de formación cívica y ética, (asesora del grupo). Los asesores de grupo son profesores/as asignados por la directora con el fin de atender a un grupo en específico. Este grupo es de entre los que ellos imparten clase los asesores se encargan de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de todos los alumnos, así como de mantener, una relación más directa con padres y madres de familia, el departamento de orientación y trabajo social y demás profesores del grupo a su cargo.

En el caso de la asesora, tiene cuatro horas a la semana con ellos/ en el siguiente horario:

Días de la semana	Asesora
Lunes	X
Martes	5ta hora: 11:10-12:00
Miércoles	4ta hora: 10-10:50 am
Jueves	7ma hora: 12:50-13:40
Viernes	2da hora: 8:20-9:10

Al principio del ciclo escolar, como se señala anteriormente, la profesora les asigna un lugar específico en el salón por indicaciones de la asesora, dicha organización se mantendría así para todas las clases, pero la mayoría de las veces no es así, ya sea porque cada uno de los profesores propone una organización que responde a los objetivos de su clase o porque en el transcurso del ciclo escolar los demás profesores se “olvidan”, por lo que

cuando es hora de la clase con la asesora, los alumnos/as se cambian de lugar y toman el que les corresponde ocupar. Al preguntarle a uno de los alumnos del grupo porque hacían eso, me contestó: Con ella es diferente, es nuestra asesora y pues nos tenemos que portar bien¹⁹.

Una vez que la profesora entra y, en repetidas ocasiones, dedica unos cuantos minutos para atender y/o “arreglar” cuestiones del grupo como: reportes de otros profesores, organizar concursos, participaciones en algunos eventos dentro y/o fuera de la escuela, ya que a pesar de tener una hora específica de asesoría no le es suficiente. La carga de trabajo es mucha, yo quisiera dedicarles más tiempo pero, mira por ejemplo ahorita tengo que atender y orientarlos para lo de COMIPENS²⁰.

Después de pasar lista, y de atender problemas, del grupo, comienza su clase: las y los alumnos atienden las indicaciones y registran en sus libretas, mientras la profesora expone.

En la clase de la profesora María, es común que en repetidas ocasiones se escuchen frases como: “¡A ver muchachos pongan atención!”, “¡me permiten!”, “¿ya acabaron?” “¿puedo seguir?”, con el fin de que el grupo le ponga atención o, al menos, disminuyan los “murmullos” y pláticas aisladas.

Después de mencionar alguna o varias de dichas frases, las y los alumnos bajan la voz, aunque las conversaciones entre ellos sigan pero de manera más discreta lleva su clase. La profesora sólo atiende a las participaciones de algunos alumnos/as, con respecto al tema y/o preguntas directas hacia ella, si un alumno/a habla en “doble sentido, o dice alguna grosería no les hace caso. A menos que sea reiterativo o que cause “molestia” entre sus demás compañeros, y ellos se “quejen”, hace como si no lo hubiera escuchado, por ejemplo, en una ocasión surgió el siguiente dialogo: los estudiantes iban llegando de una actividad en el patio.

¹⁹Entrevista realizada a alumno del grupo. En junio del 2008

²⁰ Entrevista realizada a profesora Araceli. En Julio del 2009.

Profesora: bueno muchachos ¿qué les pareció la presentación de hace rato?

Alumna: a mí, la verdad me gustó, por lo chavos.

Alumno: oiga y ¿no podrían traer viejas más buenas? Risas.

Alumno: nosotros, agarramos a Ricardo para que pasara adelante con las chavas, hasta le “piqué el trasero” y del brinco pasó, hasta adelante.

Risas de varios niños y niñas.

Profesora (no hace comentarios de lo que mencionan los alumnos/as), lo que hicieron las personas es muy interesante, es una muestra de lo que pueden hacer en sus tiempos libres.

Profesora: Jóvenes es importante empezar a ubicar las opciones que tienen para entrar al nivel medio superior (lee una lista de los aciertos que pidieron las diferentes instituciones de ese nivel el examen anterior), sólo se oye la voz de la profesora. Después de terminar de leer.

“Alumno: ¡Vale verga! Son un “madral” yo no voy a quedar en ninguna. Risas.

Profesora: ¿qué paso? tampoco es para que se asusten.

Se escuchan pláticas aisladas entre pequeños grupos comentando la oportunidad de entrar a su opción.

Alumno: ¿qué lista es esa maestra?

(Se escucha en voz fuerte) Alumno ¡ay! si serás pendejo.

Profesora: muy bien escriban; comienza a dictar indicaciones para hacer un ejercicio respecto al tema que vieron en el patio.

Alumno: “pereme pereme” no dicte todavía a la vez que saca un lápiz de su mochila.

Alumno: vale verga ¡espérese!

La profesora no hace caso de lo dicho por los alumnos. Comienza a dictar y todos guardan silencio escribiendo las indicaciones en sus cuadernos²¹.

La mayoría de las clases de la profesora transcurren de esta manera, ella expone y ellos/as ponen atención gradualmente, entre murmullos, intercambio de recaditos, algunas groserías y/o ocurrencias en voz baja que causan risas entre ellos; la profesora no hace mayor caso a estos sucesos, se muestra como si no escuchara, pese a que en la mayoría de las veces los gritan, captura su atención después del transcurso de algunos minutos.

Por lo general, la profesora se muestra muy permisiva y no confronta abiertamente a los estudiantes ni ellos/as a ella. En una actitud en general de “tolerancia” no los reprende por el uso de “malas” palabras. En general a los

²¹ Observación realizada en la clase de la profesora Araceli. En de marzo del 2009

alumnos/as se les observa trabajando. La mayor parte del tiempo la profesora dirige las clases de pie y camina entre los pasillos.

3.3.1.3. La clase de química: “La hora feliz”.

Otra de las clases observadas fue la de la profesora Leonor, quien imparte la materia de química en el siguiente horario:

Días de la semana.	Profesora Leonor.
Lunes	4ta hora: 10-10:50
Martes	4ta hora: 10-10:50
Miércoles	7ma hora: 12:50-13:40
Jueves	1ra y 2da hora: 7:30-9:10
Viernes	5ta hora: 11:10-12:00

Las horas a la semana se distribuyen en clases en el salón y prácticas en el laboratorio. En el salón se les dicta y preparan para entrar al laboratorio. En esta clase, como se señalaba anteriormente, cuando están en el salón, los alumnos/as se sientan como a ellos y ellas mejor les parezca.

Así se distribuyen de manera diferente que en la clase de la profesora Araceli. La profesora Lourdes tarda más de diez minutos en sentarlos y que se logre escuchar su voz de entre los gritos de los alumnos/as; en repetidas ocasiones tiene que acercarse a cada uno de los alumnos o alumnas y decirles “¡cállate!” “¡toma tu lugar!” Finalmente lo logra sin embargo, en cada indicación sobre el trabajo del día se oyen descontentos, gritos, expresiones de fastidio por parte de los alumnos y alumnas por ejemplo, en una clase observada:

La profesora llama a una alumna para que pase al pizarrón.

Alumna: ¿para qué quiere que pase si ya sabe que yo no sé nada? (sus compañeros cercanos se ríen).

La profesora se dirige a un niño y le dice ¡cállate! Jesús.

Alumnos: ¡ah! ¿por qué, siempre me dice a mí? (se agacha y dice en voz audible pinche vieja pendeja (la profesora se voltea, y no dice nada).

Mientras la niña que pasó por indicaciones de la profesora apunta un resultado. Profesora: ¿Por qué pusiste ese resultado?

Alumna: ¡no sé, no le entiendo! (grita) si ya le dije que no sé nada (deja el plumón en el pizarrón y se va con sus compañeros de la fila,

ellos se ríen). La profesora volteea a ver su lista y no le dice nada. (Sólo registra algo en ella).

Los últimos alumnos están parados atentos rodeando a la niña que había pedido permiso para salir al baño, la cual se encuentra con un cuaderno en la mano escribiendo algo que capta la atención de sus compañeros²².

En general las clases de la profesora se perciben muy dispersas, en repetidas ocasiones las y los alumnos le gritan, ella hace como si no se diera cuenta de lo que pasa y sigue atendiendo a unos cuantos alumnos/as que le ponen atención (las alumnas y alumnos que se ubican enfrente).

En algunas ocasiones, la profesora pide a algún alumno que llame a la prefecta y/o a la trabajadora social con el fin de que ellas le apoyen y “controlen el grupo”, por ejemplo, en una ocasión al terminar la clase con la profesora:

Los dos niños que estaban delante de mí me preguntan.

Alumno: ¿no le duele la cabeza tanto grito?

Mayra: no

Alumno: Si usted fuera nuestra maestra que haría.

Mayra: darles la clase.

Alumno: Si usted fuera nuestra maestra nos portaríamos bien, esta es nuestra hora feliz. Y púes tenemos que aprovecharla²³.

La mayoría de las clases observadas transcurre de esta manera, los gritos en el salón de clases y las constantes llamadas de atención de la profesora quien es enfrentada de manera directa y clara, con expresiones tales como: “¡no lo voy hacer!”, “¡no me importa!”, “¡cállese!”, “¡no me moleste!”. La profesora en ocasiones se enfrenta, pide ayuda o incluso, las ignora y se dedica a atender a unos cuantos alumnos de la zona uno, que le prestan poca atención.

Las horas de práctica se llevan a cabo en el laboratorio. Particularmente esta actividad es bien recibida por las y los alumnos, ya que cuando la profesora les suspende o cambia la actividad, ellos/as se molestan y cuestionan la decisión.

El laboratorio es grande con las mesas largas atravesadas por una tarja donde lavan el material u ocupan agua, bancos altos rodean las mesas, tiene mucha

²² Observación realizada en la clase de la profesora Leonor. En Abril del 2009

²³ Ibídem.

iluminación proporcionada por unas largas ventanas que ocupan toda la pared del lado izquierdo, el laboratorio se ve limpio y sin grafitis (a diferencia de los salones), en el lado derecho está un pequeño almacén donde se guarda el material y es ahí donde lo piden con un vale de por medio. Los alumnos/as se organizan como ellos lo decidan para trabajar.

La organización de los equipos es muy similar a la del salón de clases, por ejemplo las alumnas de enfrente se reúnen para trabajar, nuevamente eligen la misma área que en el salón, los alumnos de atrás forman un equipo de trabajo, otros equipos se distribuyen en el laboratorio. Mientras que la profesora anota las indicaciones en el pizarrón, varios platican, juegan, deambulan en el laboratorio o se colocan frente a la ventana, mirando hacia afuera de la escuela.

Una vez integrado el equipo de trabajo, realizan la práctica indicada por la profesora, se van incorporando a las indicaciones gradualmente, se notan más concentrados e interesados en la práctica, en comparación con las clases en el salón.

Algunos alumnos y alumnas buscan la manera de no trabajar, se acercan a otros equipos, se salen cuando la profesora se distrae, juegan, platican, pero al final hacen la práctica correspondiente. A pesar de que las alumnas de enfrente no gritan ni se levantan de su lugar, tampoco atienden a las indicaciones de la profesora inmediatamente, sin embargo, la profesora en ningún momento les llama la atención, a diferencia de los demás que la enfrentan directamente:

Un par de niñas del equipo 5 (de enfrente) sacan una bolsa con cosméticos y se arreglan, se miran en el espejo, se cepillan el pelo, miran dentro de sus bolsas, después guardan sus cosméticos en una pequeña bolsa, entonces ponen atención a las indicaciones de la práctica. La profesora pasa frente a ellas y no les dice nada²⁴.

²⁴ Observación realizada en el laboratorio de Química. En Abril del 2009.

Para estas actividades, los profesores cuenta con un “ayudante” de laboratorio, cuya función es la de asistir al profesor en la práctica, proporcionar material, hacer con el maestro y alumnos la práctica correspondiente y aclarar dudas; en el caso de la profesora Leonor, su asistente es la profesora Lupita quien se ocupa básicamente de cuidar el material.

La profesora Leonor, asiste a cada una de las mesas, de tal forma que cuando está en una de ellas sólo se dedica a ese equipo y no hace caso a ninguna otra pregunta o situación en otros equipos, por ejemplo en una práctica observada:

En el equipo 4 todos con sus cosas ya en sus mochilas una alumna se sube a una de las mesas y le dice a uno de sus compañeros,

Alumna 1: ven hazme caballito.

Alumno: no, ni madres

Alumna 2: te conviene güey, así le agarras aunque sea una nalga (risas y la niña que estaba en la mesa se baja y le da un golpe a su compañero que ya iba a cargarla, él la abraza y ella le corresponde). En ese mismo equipo una alumna está parada mirando hacia afuera de la ventana, se le acerca otro de sus compañeros del equipo y la abraza por atrás, ella no dice nada y aparentemente platican, el atrás abrazándola, después de unos segundos ella se voltea y le dice:

Alumna: ¡ya güey! deja de restregarme tus asquerosos huevos pendejo, ¡ya estuvo bueno! (él se retira, se ríe, la abraza ella le corresponde y se dirigen al escritorio)²⁵

El episodio descrito ejemplifica como alumnos y alumnas muestran expresiones, actitudes y formas de expresión referentes al sexo, presentándose con mucha frecuencia al interior del grupo, tanto en la clase de las profesoras, como en pasillos y patios.

Cada maestra se relaciona de manera distinta con el grupo 3°C, pero comparten la idea que es un buen grupo, “uno de los mejores y más comprometidos de la escuela, con sus aseguenes pero en general un buen grupo, refiere la profesora Lourdes.

²⁵ Ibídem.

3.3.2. La nueva directora: Un parte-aguas.

Al inicio de cada ciclo escolar en la secundaria “T”, se forman varios grupos de primer año (depende de la cantidad de alumnos/as inscritos), los alumnos/as que son inscritos en un grupo se mantienen en él hasta que terminen la secundaria. En la generación 2006-2009, a la que pertenece el 3°C, se formaron 5 grupos, se mantuvieron de esta forma hasta la llegada de la “nueva” directora.

La directora tenía una año en el momento de la investigación en la escuela, a su llegada realizó algunos “cambios” en la organización y funcionamiento de la escuela tales como identificar a los alumnos “problema” y cambiarlos de grupo a decir de algunos padres y madres de familia, vecinos y docentes, la anterior directora era muy “permissiva” situación que repercutía en la disciplina escolar: “Está directora llevo a poner orden”.

Así, al inicio del ciclo escolar 2008-2009, las y los alumnos, llegaron a solicitar su inscripción, por indicaciones del personal administrativo se “buscaron” en varias listas que indicaban los integrantes de cada grupo, algunos, al no “encontrarse” en el grupo al que pertenecían se buscaron en otras listas, así, hasta “ubicarse” en un grupo determinado.

Una vez inscritos en el grupo asignado, los y las alumnas que fueron “candidatos” a los cambios se incorporan al grupo: en el caso del 3°C se integraron a él cuatro alumnos “problema” (dos hombres y dos mujeres), la trabajadora social menciona: La idea de hacer los cambios, es más que nada, para desintegrar “grupitos” y mejorar al grupo completo [...] en el caso del 3°C, se incorporan alumnos del “B” y del “D”. (Ent. T.S.2009).

El “cambio” de grupo, es una especie de castigo y condición para la permanencia en la escuela, de tal forma que los “alumnos problema” son integrados a otros grupos como medida correctiva. Al preguntar sobre las particularidades de estos alumnos entre el personal de la escuela, coinciden en caracterizarlos como alumnos principalmente con problemas de conducta y en

ocasiones mencionan el bajo rendimiento académico. De manera particular, este “discurso” se caracteriza por centrar el “problema” en el sujeto, particularmente en dos significados que ayudaban a los docentes y autoridades a explicar el “mal funcionamiento” de un grupo: alumnos/as con mal comportamiento o alumnos problema y en consecuencias alumnos “incapaces de aprender”.

Algunos autores señalan al respecto que mucha de la conducta indisciplinada de los alumnos/as, en realidad es una forma de oposición y resistencia a las normas y a la dinámica escolar, no se les brindan oportunidades de una participación equitativa en la escuela, se les señala reiteradamente a través de etiquetas (Foley, 1991; Ogbu, 1982; Willis, 1988).

En la presente investigación se advierte como la organización escolar divide a los alumnos/as de dos poblaciones: “*los alumnos problema*” y “*los buenos alumnos/as*”. Los alumnos/as problema son aquellos que no “cumplen” con las normas establecidas, que van desde no traer el uniforme completo, “saltarse” las clases, si son alumnas “llevarse”²⁶ con sus compañeros varones, ponerse en pie dentro del salón de clases cuando no se le indica hacerlo y/o salirse, hasta pelearse fuera o dentro del plantel. De esta manera, al etiquetarlos están siempre en la “mira” estableciendo relaciones sociales específicas con ellos.

Así, las entrevistas realizadas con algunos alumnos/as del grupo, marcan la distinción entre el *antes/después* de los cambios realizados por la “nueva” directora; en estos dos polos en juego, se adjudican un estado de reconocimiento entre los miembros del grupo, no es lo mismo ser del grupo, que llegar como nuevo, dicha distinción es importante en tanto que, los que llegaron son los “alumnos problemas” y los que estaban son los mejores de la escuela.

²⁶ El llevarse, va a ser diferente dependiendo el sexo del alumno, es decir, si es una mujer implica no jugar con hombres, y entre los alumnos hombres implica jugar entre ellos con golpes tales que no lo soporten.

De este modo, el grupo está integrado en la mayoría por alumno/as que se conocen desde su llegada a la secundaria y por alumno/as considerados por la organización escolar como “alumnos problema”.

3.3.3. Personajes individuales.

Los personajes individuales presentados a continuación, son tres alumnas, dos alumnos del grupo 3°C, dos docentes y la directora.

Dicha elección se realiza después de un periodo de observación de 6 meses, con lo que se presenta, por una parte, alumnos y alumnas de cada zona del salón, y por otra, las docentes de las clases observadas y la directora.

3.3.3.1. Alumno/as.

Diana.

Es una niña de aproximadamente un metro con setenta centímetros de estatura, es la más alta del salón, robusta, cabello ondulado, alborotado y largo con muchas canas, lleva la falda del uniforme debajo de la rodilla, las calcetas blancas sucias, zapatos negros sucios y desgastados, porta una playera de cuello redondo, no es la del uniforme, así como un suéter verde, el cual siempre lleva arremangado.

Ella es parte del grupo desde el primer año, el lugar en donde se ubica dentro del salón de clases es de lado de la puerta, en la zona 3, en la segunda mesa, se “junta” con algunas compañeras de mesas cercanas a la suya. Ella casi no participa en ninguna de las dos clases observadas, cuando están solos, está platicando con su compañera de mesa o en la puerta mirado hacia el pasillo.

De acuerdo con el cuaderno de reportes y con la asesora es una buena alumna, sin embargo ha reprobado dos materias de segundo año, y dos reportes, también, tuvo problemas con dos compañeros, el primero es con

Raúl, se reporta haberlo golpeado, situación que ella refiere como “defensa propia,” y el segundo lo reporta la asesora: “la molestaban mucho por sus canas y en varias ocasiones el alumno Teran la insultaba y se masturbaba frente a ella” (entre. Asesora. 052009). La asesora dice haber atendido el problema a tiempo. Otros compañeros la apodan “la abuela”, por tal motivo ellas les pega. Diana se describe a sí misma como “normal” y manifiesta no pertenecer a ningún grupo dentro del salón.

Itza.

Es una niña de aproximadamente un metro con sesenta centímetros, lleva el uniforme completo, (falda gris, zapatos negros, blusa blanca, suéter verde, se mira muy limpia, peinada, con el cabello recogido y engomado.)

Ocupa el segundo lugar de aprovechamiento a nivel escuela y el primer lugar en su salón, es jefa de grupo, la ubicación dentro del salón es, en la mayoría de las veces adelante, en la zona uno.

Cuando hay algún evento en la escuela (concurso, recitación u alguna otra participación individual) ella está dentro de las candidatas y las favoritas entre los profesores. Es miembro del grupo desde primero. Sus compañeros la nombran parte del grupo de “las de 10”, “las preferidas” e incluso algunos otros se refieren a ella como integrante, del “club de las feas”. Ella se describe a sí misma como “popular”.

El cuaderno de reportes está “limpio”, no hay ninguna nota en relación con ella, la orientadora dice apoyarse en ella cuando hay alguna situación que el resto del grupo no quiere decir (su informante).

Alejandro.

Alejandro es un niño de estatura muy baja mide aproximadamente un metro con veinte centímetros, delgado con el uniforme completo (suéter verde, pantalón gris, zapatos negros, con el cabello corto y engomado). Es un alumno considerado por maestros y prefectos como “relajiento” lleva un promedio regular que a decir de la asesora le permitirá terminar la secundaria a tiempo. Se ubica en la primera fila en la zona 3, es otro de los alumnos considerados problema que se incorporó al grupo recientemente.

Dice no pertenecer a ningún grupo dentro del salón, él se considera “normal”, y que su cambio de salón fue un error, ya que él no se lo merecía, a pesar de saber cómo lo llaman los adultos.

En el cuaderno de reportes se encuentran 3 anotaciones por mala conducta y una por insultar a un profesor.

Raúl.

Es un niño de aproximadamente un metro con sesenta centímetros, de cabello corto peinado con puntas engomadas, viste el uniforme, pantalón gris a la cadera, camisa blanca por fuera, zapatos negros. Se ubica dentro del salón en la parte del centro, zona 4, se lleva bien con la mayoría de sus compañeros y compañeras, los profesores lo describen como “agradable”.

Saca buenas notas, no de las mejores del grupo, pero lleva un promedio mayor de 8. En el cuaderno de reportes se encuentran notas como: “se saltó la clase de matemáticas”, “no llegó a tiempo”, “está comiendo dentro del salón de clases”, y una en que se reporta molestar en repetidas ocasiones a Eduardo (alumno apodado “el castor”) y que a decir de los profesores es un alumno callado y muy tímido.

Joscelyn.

Es una niña de aproximadamente un metro con cincuenta centímetros, lleva un listón en la cabeza y el cabello suelto, trae la falda arriba de la rodilla ajustada al cuerpo, blusa blanca y chaleco verde, zapatos negros y calcetas blancas muy limpias, se pinta las pestañas de color azul y los labios de un brillo rosado.

Ella es otra de las alumnas consideradas problema, se incorpora al grupo recientemente, sus calificaciones son muy bajas va reprobando 5 materia, y a decir de la asesora es muy probable que no “salve” el año. El cuaderno de reportes está lleno de malas notas tales como: “no entra a clases”, “se sale del salón sin permiso”, “se pele fuera de la escuela”, “se esconde en el baño”, “llega tarde”, entre otros.

Se ubica en la parte de atrás del salón, en las clases observadas pocas veces participa y/o pone atención a las indicaciones de las maestras, cuando está “sólo” el grupo se besa con sus compañeros y compañeras y/o juegan a mostrar sus senos en el salón. Se considera como una niña “desmadrosa” y algunos compañeros la identifican como “las que se llevan” o las “bonitas” (principalmente los niños la llaman de esta manera). La asesora se refiere a ella como parte del grupo de las niñas que se llevan y/o que no se dan su lugar.

3.3.3.2. Docentes.

María.

La maestra cursó la Normal Superior, tiene 32 años y diez años en el magisterio, es la única escuela en donde ha trabajado, está diplomada en estudios de danza contemporánea. Imparte la asignatura de formación cívica y ética y danza, goza de un nombramiento de cuarenta y dos horas, motivo por el cual pasa el turno completo en la secundaria. Dentro de las funciones asignadas como miembro de esta escuela, es asesora del grupo 3°C, así como la encargada, junto con el departamento de orientación, de realizar trámites y gestiones del concurso de ingreso a la educación media superior de todos los alumnos de tercero.

Leonor.

La profesora cursó la licenciatura de química en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene 34 años de edad, dos frente a grupo, es la primera escuela en donde trabaja, refiere haber concursado en el examen de asignación de plazas docentes en el 2008 con el fin de tener sus 19 horas en propiedad obteniendo excelentes resultados, es la titular de la clase de química, imparte dicha asignatura a alumnos de tercer año.

Directora:

Tiene más de veinte años en el magisterio, como directora cinco y en la escuela "T" dos años, A decir de maestros, padres y madres de familia es una maestra que se "preocupa" por sus alumnos, en repetidas ocasiones observé a la hora de la entrada, cómo iba a las esquinas de la escuela y "apuraba" a sus alumnos y alumnas, así como en los negocios cercanos (tienditas, papelerías y puestos de dulces), y en la hora de la salida se mantenía en la puerta del plantel hasta que salía el último alumno.

Siempre llegaba antes de las siete de la mañana, al cierre de puertas se paraba frente a la formación y junto con la prefecta “formaba” y avanzaba a cada uno de los grupos a sus salones. En general fue bien recibida por la población escolar.

Capítulo IV.

La puesta en escena: “interacciones entre alumnos/as del 3°C: El “yo” protagonista y el encuentro con los otros.

Capítulo IV.

La puesta en escena: “interacciones entre alumnos/as del 3°C: El “yo” protagonista y el encuentro con los otros.

En el presente capítulo, se incluyen a los personajes individuales y su construcción de sí mismo como parte del grupo 3°C.

El análisis distingue dos formas de estar e interactuar entre personajes: Los y las populares y por otra parte las y los impopulares, finalmente se analiza la interacción entre cada uno de estos personajes.

Dicha distinción surgió después de que, en las observaciones realizadas al cabo de un ciclo escolar, me percate de que así se nombraran las y los estudiantes, para distinguirse de los diferentes grupos que integran el 3°C, por una parte las y los alumnos populares entre los adultos y/o entre el grupo de pares, y por otra, las y los impopulares entre el grupo de pares y entre los adultos.

4.1. El “yo” protagonista y el encuentro con los otros.

En las diferentes situaciones de interacción de los alumnos y alumnas del grupo, se presentan a sí mismos a través de sus acciones. En este sentido, y de acuerdo con Georg Mead (1972).

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. La importancia de la comunicación radica en que proporciona una forma de conducta en la que el individuo puede convertirse en un objeto para sí. Comunicación que está dirigida no sólo a los otros, sino también al individuo mismo (Mead 1972:170).

De acuerdo a la cita señalada, al narrar el sujeto construye, su experiencia, una representación de “sí mismo”, en la cual se constituye en sujeto y objeto de su propia reflexión. De este modo y de acuerdo con Pereda Alfonso (2008): El concepto de “Sí mismo” es el nombre que recibe el “yo” cuando se transforma en objeto de su propia reflexión. Esto implica que no existe previamente ni fuera del acto del cual se erige en objeto de la conciencia” (Pereda Alfonso “2008:167).

A partir de lo expuesto, cabe mencionar que el relato autobiográfico por medio del cual el sujeto narra su experiencia, construye un “sí mismo”. De acuerdo con Piña (1988): La naturaleza del llamado relato autobiográfico es la de un discurso específico, de carácter interpretativo, que se define por construir y sostener una imagen particular de “sí mismo”, y tal construcción es realizada en términos de un “personaje (Piña 1988: 136).

El autor utiliza el concepto de personaje para referirse “al nombre propio que protagoniza el discurso autobiográfico y que solo vive en él” es decir, lo utiliza para referirse al personaje principal o protagonista que elabora el relato en primera persona en torno a “sí mismo”.

“El personaje está constituido por unidades de sentido, palabras y tareas dichas por él o por otros personajes a través de él; no existe más que en el texto, en un puro ser de lenguaje” (Piña 1988: 160).

De este modo, el siguiente capítulo, con las entrevistas realizadas a alumnos y alumnas del grupo 3°C propone concretar las distintas relaciones que se dan entre los miembros del grupo, es decir: ¿cómo se presentan o construyen así mismos/as? ¿Cómo construyen el personaje protagónico? y ¿cómo se convierten en un “nosotros”, desde los distintos grupos de pertenencia?

Así, en el relato de diferentes alumnas y alumnos entrevistados, aparecen diferentes designaciones, formas de “estar” y “pertenecer” en el grupo, tales como: “*ser popular*”, “*ser impopular*”, así como diferentes “*estrategias de*

*pertenencia*²⁷, por lo que para efectos de esta investigación se retoman como categorías, a partir de las cuales se hacen los análisis e interpretaciones pertinentes.

4.2. Las/os populares.

Al estudiar el término “Popular” como “etiqueta semántica”²⁸ se ofrece una aproximación al “sí mismo”, al “yo” como protagonista, lo que permite conocer el significado del personaje por medio de características, funciones y relaciones, así como oposiciones con otros personajes. Por lo que se analiza dicha etiqueta a fin de indagar lo que dicen y piensan acerca de sí mismas/os y la relación que se establecen con otros personajes al “*ser populares*” ya sea entre los maestros y/o entre los compañeros y compañeras.

De esta manera, en primer lugar, se identifican los ejes semánticos con los que se definen los personajes protagónicos, en relación a ser popular: ¿Qué es lo que me dice ese alumno/a, de sí mismo?, ¿cómo interpretan, significan y construyen su personaje?

4.2.1. Itzá, protagonista: “La cerebrita”.

Izta, es considerada popular con el nombre de “cerebrita”, dicho nombre aparece en relación con ser una alumna de excelencia académica. Emplea dicha “etiqueta” en relación a lo que se dice de ella, en este sentido el “sí mismo” aparece traspasado por la alteridad. Al respecto Pereda Alfonso (2008) señala que: El protagonista anticipa la posible definición y valoración de su persona por los otros. Trata de adivinar el sentido de esas valoraciones y, por ese medio, incorpora el punto de vista del otro sobre sí mismo (Pereda Alfonso 2008).

²⁷ Categoría desarrollada de manera más amplia y detallada en el capítulo: “Relaciones de poder: “Entre pertenecer al mejor grupo y las dificultades para ser el mejor alumno”

²⁸ Dicho termino es utilizado por Piña 1988 al referirse “Es posible avanzar en el conocimiento del significado del personaje (su etiqueta semántica y la de todos los personajes de la narración) a través de sus rasgos y funciones , y sus respectivas relaciones y variaciones que ocurren en el transcurso de la narración”(Piña 1988:172)

Así, la etiqueta no es aprehendida intuitivamente, sino en relación con los otros y en el contexto de interacción.

Bueno pues mira decían que en las dos primeras filas estaban los cerebritos y los bien portados y a los que los maestros respetaban, estábamos nosotros eran las dos filas, hay cuatro filas y las dos primeras eran las de los cerebritos según²⁹.

Al expresar “*decían*”, alude a que son los otros, y no ella, los que la califican y consideran de esa manera. La protagonista vincula este “atributo” con el ser popular, y ser una alumna reconocida: Soy popular no porque tenga una fama mala, sino soy popular entre los maestros, dicen Itzá, y reconocen mi nombre³⁰.

De esta manera, desde la “situación biográfica”³¹ que Itzá narra su experiencia como parte del grupo 3°C, es desde su condición de Jefa de grupo, miembro del cuadro de honor, y parte de las alumnas de “*enfrente*”, características de distribución en el salón de clases, que en repetidas ocasiones tanto profesoras como alumno/as refieren para “ubicar” a los alumnos/as, por lo que “*las dos primeras filas*” se transforman en sinónimo de distinción, de un estado de privilegio, en donde se ubican los “*bien portados*” y “*a los que los maestros respetan*” enunciados que atribuyen a todo un universo de sentidos y valoraciones.

Sin embargo, Itzá constantemente hace referencia a no ser “la cerebritito”, a decir que le molesta se le nombrara de esta manera, o que utilizaran su inteligencia para burlarse. Por ejemplo, al contarme un problema que tuvo con un compañero del salón, menciona ser agredida por ser inteligente, del mismo modo dice percibir la diferencia que hacen lo demás compañeros y compañeras de ella y sus amigas que son “inteligentes”.

En cuanto a lo mismo de ¡ay!, es que tú porque eres bien Nerds, y cosas así y bueno de alguna forma son cosas que me deberían de halagar ¿no?, pero él las decía de una forma ofensiva de decir, ¡no

²⁹ Entrevista con Izta. En Junio del 2009.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Piña (1998) al mencionar este término refiere a la “situación biográfica del hablante, desde donde cuenta la vida, desde que ubicación temporal, social, espacial, etc; la relata” (Piña 1988:)

es que eres exageradamente inteligente! y cosas así, que en lugar de que yo dijera ¡órale!, me están diciendo inteligente, era una forma de agredirme, porque yo creo que es diferente que te digan, oye que inteligente eres, a oye ¡qué inteligente eres!
Que según éramos los más inteligentes y como salimos en el cuadro y todo nosotros éramos los que hacían menos, a las demás personas cosa que no es cierto ¿no?, entonces de alguna forma ésa fue la separación³².

Ella, no renuncia a la etiqueta de “inteligente”, pero en su relato, construye una “imagen” de inteligente que no necesariamente coincide con lo que señalan sus compañeros. Al respecto, Piña (1988), hace referencia a la imagen al decir: La imagen, se refiere al perfil que asume el “sí mismo” en el momento de la interacción, y con el cual se presenta en una relación social, poseyendo, exhibiendo o pretendiendo proyectar una serie de atributos que tienden a sostener y otorgar credibilidad a esa imagen (Piña 1988:153).

Así, la “imagen” que presenta en la relación social en un primer momento, es de “incomodidad” en relación a dicha etiqueta, ya que al relacionarse con sus compañeros y compañeras dice no sentirse cómoda de que la llamen de esa manera, pero también hay una situación ambigua, ya que, en el transcurso de la entrevista también refiere sentirse orgullosa de ser reconocida como una alumna excelente por sus profesores:

La verdad me hace sentir muy bien, ¡no!. Sentirme más que los demás, pero si decir que yo sobresalgo más que los demás, me hace sentir bien porque me consideraron decir unas palabras para fin de año y bueno eso me hace sentir muy bien, me escogen a mí para casi todo y mis papás están orgullosos de mí, y me dice que qué bueno porque desde la primaria he sido así pues no les sorprende demasiado ¿no?, pero eso sí, mi papá tiene mucho trabajo y siempre está en las juntas y me hace sentir bien³³.

De esta manera, la imagen que emplea Izta dependerá del escenario, y del tipo de interacción. Así, la etiqueta “*cerebrito*” o “*Inteligente*” es fuente de reconocimiento en el mundo de los adultos: “*yo sobresalgo*” “*me escogen a mí para todo*”. Sin embargo, no funciona de la misma manera, en la relación con

³² Entrevista con Izta. En Junio del 2009.

³³ *Ibidem*.

sus demás compañeros/as del grupo: *“es una forma de agredirme” “no es cierto, no hacemos menos a la gente”*.

La experiencia vivida que refiere Itzá, es su satisfacción por su rendimiento académico, así como su relación con sus padres y sus profesores. Así, la protagonista, al narrar su experiencia construye y reconstruye constantemente su propio “yo”, bajo la guía de los recuerdos del pasado: *“desde la primaria he sido así”* las experiencias vividas: *“me escogen a mí para casi todo”* y las expectativas frente al futuro.

Otra característica de ser alumna “reconocida”, de acuerdo con la protagonista es cumplir y saberse comportar, al igual que *“darse a respetar con los niños”*. Por ejemplo, al referirse a las obligaciones dentro de la escuela en su papel de alumna dice: Pues igual, estudiar echarle todas las ganas, darse a respetar con los niños, porque la escuela es para eso, para estudiar y no para echar desmadre no, o que te falten al respeto³⁴

La afirmación *“darse a respetar con los niños”* inscribe a la narradora en un entramado de significados, con una evidente marca de género, dicho planteamiento expresa un deber ser genérico, que la obliga a mantenerse en el terreno de lo femenino, con todo un conjunto de creencias, valores, costumbres, normas, prácticas y comportamientos.

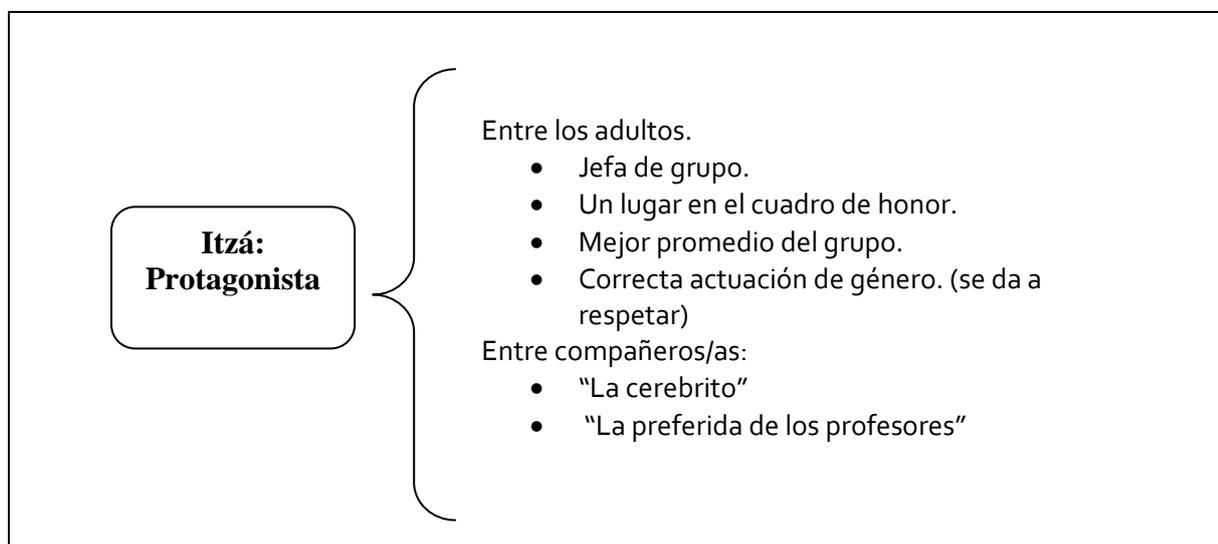
Así, el término “respeto” supone, para la protagonista, no permitir ciertas formas de interactuar con los compañeros varones, en las que su posición como mujer se vea trasgredida o la imagen que tiene ante los adultos de buena alumna.

Al pedirle me narrara cómo no es darse a respetar comentó: *“Por ejemplo hay chavas del salón que se bajaban la camisa y les enseñaban el busto a los chavos a ver quien las tenían más grandes y todo se lo hacen a todos los chavos y se tomaban fotos de besarse chavas con chavas”*³⁵

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*

De este modo los rasgos con los que Itzá define su personaje como popular se concretan en el siguiente cuadro:



4.2.2. Raúl. Protagonista: “El buena onda”.

La “etiqueta semántica” de “el buena onda” aparece en relación a una forma de relacionarse entre los compañeros/as del grupo, en palabras de Raúl: “*saberse llevar*” con todos/as.

Durante la narración de la experiencia el protagonista menciona como “hito”³⁶ importante que marcó su estancia y, por ende, la forma de relacionarse entre sus compañero/as, el paso de una escuela privada a una pública.

La verdad ahí en mi escuela en la que estaba, yo estaba en una escuela privada muy pequeña, pues nunca escuchabas groserías, no sé, encontrar un chicle pegado en tu silla ¡no!, o cosas así, pues allá no pasaba nada de eso, y bueno yo era muy iluso en cuanto a eso y tuve que irme transformando en algo que puede funcionar aquí ¿no?³⁷

El momento clave del relato es el cambio de escuela, lo que trajo para él nuevas circunstancias que desencadenaron diferentes formas de interactuar y

³⁶ Los hitos de acuerdo con Piña son “ciertos sucesos externos o internos narrados por el personaje, que son presentados como cruciales en el curso de su vida” (Piña 1988:164)

³⁷ Entrevista con Raúl. Realizada en Junio del 2009.

de pensar la escuela. Aunque en el cuerpo del relato no indica de manera cronológica las “etapas”³⁸ de su vida escolar, sí las menciona, después de este momento clave en su vida. Así divide su relato en diferentes “etapas” en las que ubica los primeros años de secundaria.

Hay una manera de llevarme con mis compañeros, depende en qué grado esté, por ejemplo, en primero yo no me llevaba con Adrian o con José, ya en segundo pues más o menos y ya ahorita en tercero pues me llevo mejor con ellos, en general con todo el grupo³⁹

De esta manera, al mencionar “*primero*” y/o “*segundo*” Raúl alude a un año de escuela, en donde va a anclar el tercer año “*ya ahorita*”, que es desde donde cuenta su experiencia.

Ahora bien, otro indicador de la estructura del relato, son los “motivos”⁴⁰ que el protagonista atribuye a ser “buena onda” con todo el grupo: *Yo me llevo bien con todos y no hay mayor problema, no tengo problemas con nadie, me la llevo bien, bueno en general mi grupo es bueno, solo hay que saberse llevar y ser buen amigo*⁴¹

De esta manera, explica su conducta, situándose en explicaciones de conductas como: la de “*buen amigo*” y “*llevarse bien con todos*”, para no tener “problemas” en la interacción diaria.

Así, la “imagen” que refleja, es la de un compañero que sabe “llevarse”⁴². En repetidas ocasiones durante las observaciones, hacía comentarios o preguntas muy “ocurrentes”, que hacían reír a todo el grupo tanto a profesores como a compañeras/as. Por citar un ejemplo, en la clase de química:

³⁸ En lo referente a las etapas el autor antes citado refiere a “los fragmentos temporales con que es presentada la vida.” (Piña 1988:166)

³⁹ Entrevista con Raúl. Realizada en Junio del 2009.

⁴⁰ Los motivos son “afirmaciones directas o indirectas, que tienden a explicar conductas del propio personaje-narrador o de otros personajes del relato” (Piña 1988:166)

⁴¹ Entrevista con Raúl. Realizada en Junio del 2009.

⁴² , en esta ocasión, el llevarse es empleado de manera distinta, si bien, alude a una marca de género, es una situación diferente a que si fuera una mujer, no está en juego su “reputación” como en el caso de las mujeres.

La profesora lee un fragmento del libro donde explicaba la práctica de laboratorio y detalla el material a ocupar, ella pregunta al grupo: ¿Cómo ven jóvenes? ¿Es mucho material?, todavía no acaba de decir la última frase y Raúl grita ¡yo veo a colores maestra! Y ¿usted?, en ese momento todos ríen incluyendo a la profesora⁴³

Otro aspecto importante a considerar con respecto al “buena onda” que refiere Raúl, son las relaciones que establece con los profesores, compañeros y compañeras. A pesar de que en repetidas ocasiones se le observa de pie, corriendo dentro del salón y, sobre todo, golpeándose con sus compañeros, los profesores no se refieren a él como un “alumno problema”. De esta manera, Raúl se define como: “alumno”, “compañero”, “buena onda”, no es de los alumnos considerados de excelencia y que aparece en el cuadro de honor, sin embargo, es un alumno “reconocido”, entre sus compañeros y compañeras y profesores, por lo que la relación que establece con otros personajes es de “buen compañero”.

Sin embargo, es posible distinguir en su relato que las interacciones entre compañeros y amigos son diferentes, si bien, el protagonista “se sabe llevar”, la manera de relacionarse en el salón de clases es distinta con amigos, amigas, compañeras y compañeros, construyendo su “sí mismo” desde una “situación biográfica”, desde donde es narrada su experiencia, la cual nos permitiría ubicarlo como alumno varón, que viene de una escuela privada y que, en su estancia en la escuela pública “aprendió” estrategias de “supervivencia”, basadas en las buenas relación con sus compañeros y amigos del grupo.

Por ejemplo, al preguntarle cómo se llevan entre compañeros en el grupo él menciona:

Bueno pues no sé, nos pegamos por cualquier tontería, por ejemplo si dices algo ya sientes el golpe luego luego, o hasta por hacerte una cara te están pegando, cosas así.

M: ¿no hay problema entre ustedes si se pegan?

R: no, pues es divertido, es la forma de interactuar entre mis amigos, o sea, si es divertido, es la forma de convivir con mis

⁴³ Observación clase de Química. Realizada en abril 2008.

amigos, a la mejor no es la más correcta pero pues a nosotros nos late⁴⁴

En el relato antes citado, el protagonista distingue entre *compañeros* y *amigos* en donde la forma de relacionarse cambia. En el transcurso de la narración, el protagonista, comparte formas de actuación y significados a través de los cuales construye una actitud característica de expresiones masculinas, es “común” observar en las aulas, en los pasillos o en distintos espacios escolares a alumnos golpearse entre ellos y reír por dicha acción. Cuando le pregunte si jugaban de esta manera con sus compañeras y/o amigas mujeres él contesto:

Pues nada más con mis amigos, y si una niña quiere jugar pues ya jugamos, pero le pegamos no tan fuerte y ella nos pega con todas sus fuerzas pero pues tampoco nos duele como si nos pegara un niño ¿no?⁴⁵

Al respecto: Emilia Moreno (1998) menciona las expectativas de comportamiento existentes para cada sexo en una situación determinada, la autora refiere dichas actitudes como respuestas a “modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a la identificación en términos de hombre o mujer, que dirigen y establecen, cómo deben ser las relaciones”.

Dichos modelos son reproducidos en la escuela, concibiendo a las niñas como sumisas, dependientes, frágiles etc. y a los niños como independientes, poderosos y fuertes por lo que los alumnos y alumnas se están educando en los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres (Emilia Moreno (1998)

Raúl, el personaje protagónico menciona como principal motivo para relacionarse de manera distinta con amigos que con amigas su “diferencia” sexual, y lo que se ha construido en torno a ello: las mujeres son débiles, frágiles y requieren un trato diferente, al hacerlo, reproduce las ideas y representaciones tradicionales de género. Así, Raúl, sí se trata de un amigo,

⁴⁴ Entrevista con Raúl. Realizada en Junio del 2009.

⁴⁵ *Ibíd.*

se llevan a golpes, y no hay problema, si es una chica, no puede interactuar de la misma manera, a pesar de ser su amiga.

Por otra parte, el protagonista refiere al “prestigio” o popularidad, entre sus compañeros y compañeras, sin embargo, él tuvo que adaptarse a “nuevas” formas de interacción, por ejemplo, Raúl relata que tuvo que ganarse dicho prestigio y lo que funciona entre las y los alumnos, en esta escuela es “enfrentar” los problemas, hablar, vestirse e interactuar como los demás:

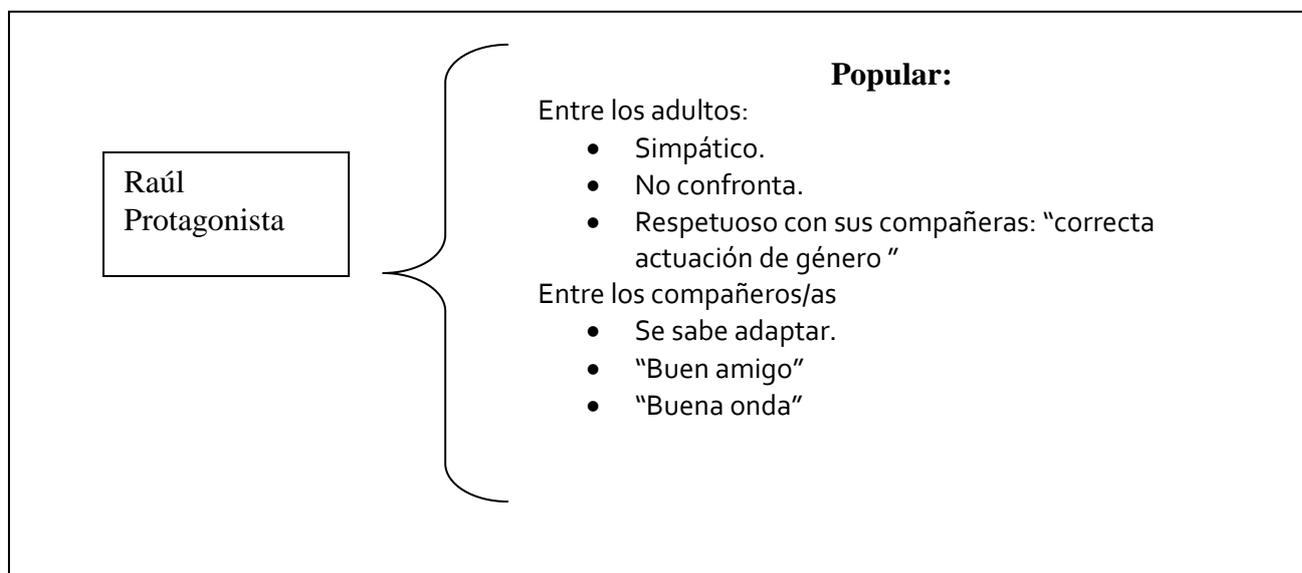
Pues llevarme bien con mis compañeros pues no sé, cuando alguien me decía algo pues parármelo enfrente y no hacerme para atrás, y decirle: no pues va, y ya pues de esa manera pues vas ganado prestigio no, en la primaria pues no necesitas de eso, cuando llegué se me hacia todo pues tan anormal, los chavos como eran, que te decían

M: ¿y que funciona aquí?

“Pues el que no se adapta se muere ¿no?, el no adaptarte a este tipo de cómo hablan, cómo se visten y cómo actúan, sí me hubiera seguido comportando como actuaba, o decía las cosas allá, pues en serio que estaría en el bote de basura de allá afuera, siendo pateado por todos los del salón⁴⁶

De esta manera, las “etiquetas semánticas” utilizadas por el protagonista a través de sus relaciones narradas con los demás personajes refieren a un “sí mismo” “buena onda” que se interesa por “sobre llevar” ambas exigencias, entre sus compañeros y con sus profesores/as, “respetando” las funciones y espacios de cada uno.

Así los rasgos con los que Raúl presenta su personaje son:



4.2.3. - Joscelyn Protagonista: “La desmadrosa”.

El nombre de “desmadrosa”, aparece en la narración de Joscelyn en relación a lo que se dice de ella, como se señalaba anteriormente, el sentido del “sí mismo” aparece traspasado por la alteridad, por lo que en la relación con los otros y en el contexto de la interacción en la escuela y en el grupo 3°C, es nombrada de esa manera:

“Nosotros, Teran, Paez, el Chuky, Bianca, Jessica y pues yo. Bueno se podría decir que todos estábamos juntos y nos decían que éramos los desmadrosos y que quien sabe que.(Entre. Jos.2009).

Al expresar “*nos decían*”, refiere a que son los otros, los que le atribuyen el nombre de “desmadrosa”. De esta manera, al preguntarle por qué le decían así, narra su experiencia en la escuela, y ofrece varios ejemplos con los que significa dicha etiqueta. Uno de ellos es el siguiente:

Porque por ejemplo entre todos, le robamos tres botellas de gel, de ese gel anti-bacterial a la maestra de química. Mientras que unos, lo agarraban, todos los demás le hacíamos bola. Ella traía el gel en la mochila, ya, ellos le sacaban el gel, y ya cada quien nos llevábamos uno y así.

M: ¿no se dieron cuenta?

J: no, ya Lili (prefecta), después paso al salón y pregunto que quién había agarrado los geles, pero nadie dijo, sí, se nos quedaban viendo los demás, así como diciendo ellos fueron pero no dijeron nada y ya Lili pasó a revisar mochilas pero nosotros ahora sí, que no fuimos mentos, porque estábamos a lado de la ventana, entonces traíamos una mochila de esas que se cuelgan atravesadas y echamos los geles y la amarramos en los tubitos esos que tiene la ventana, y ya cuando pasó Lili, ya no los vio, y se quedo ahí el gel y hasta que salimos y cada quien se quedó uno.

M: ¿Qué hicieron con el gel?

J: pues lo ocupamos, porque en la salida nos lo empezamos a aventar, nos agarramos con el gel nos la aventamos en la cara y cosas así, era muy divertido, y bueno también nosotros empezamos a que si es tu cumpleaños te toca que en la salida te agarremos con harina, leche y huevo y ya después todos los de la secundaria empezaron agarrar eso⁴⁷

⁴⁷ Entrevista con Joscelyn. Realizada en Junio del 2009.

En el relato antes mencionado, la protagonista, dice “*divertirse*” y hacer cosas diferentes en el salón de clases, porque le parece divertido, situación que, a decir de ella se interpreta por los profesores/as y algunas compañeras, como “*desmadre*”, en el trascurso de su relato, menciona que ella y sus demás compañeros lo encuentran como una forma de hacer llevadera su estancia en la escuela, y de ser diferentes a los demás compañeros. Al preguntarle en qué eran diferentes ella comenta:

Con nosotros pues sí vas a trabajar, pero vas a trabajar dos veces al mes por mucho tres, y pues no vas hacer lo que los maestros te dicen, hacemos tales cosas.

M: ¿Como qué cosas?

J: como quitarle las cosas a los maestros, burlarnos, ponerle apodos, aventar bolitas de papel, no dejarte molestar por los maestros, o sea divertirte, y también entrarle a todo, hacer más entretenido el día⁴⁸.

Los motivos a los que refiere Joscelyn, en su relato, con los que explica su conducta, son, porque quiere divertirse, y no dejarse “molestar” por las y los profesores, dando por hecho que sus comportamientos son maneras de “*sobre-llevar*” las horas escolares que, aparentemente le resultan tediosas y de no “*aburrirse*” en la escuela.

De esta manera la “situación biográfica” de la protagonista es la de ser una alumna, etiquetada como “*desmadrosa*”, aburrida en la escuela, buscando formas de “*divertirse*”, para lo cual se ubica entre las alumnas de “*atrás del salón*”, característica de “ubicación” utilizada tanto por profesores como por alumnos, en donde las últimas filas se transforman en sinónimo de problema, donde se colocan los y las “*alumnos problema*”.

Desde esta posición narra su experiencia en la escuela y como miembro del 3°C, en donde la relación que establece con los demás personajes en su interacción cotidiana es de buscar estrategias de “*diversión y supervivencia*”.

⁴⁸ *Ibíd.*

Ahora bien, la “imagen” que asume el “sí mismo” en el momento de interactuar con profesores/as, es la de no dejarse molestar y ver en la escuela un espacio para hacer cosas nuevas y divertidas, proyectando una serie de atributos que otorgan credibilidad a esa “imagen”. Así, en el ambiente escénico donde hay adultos, no atiende las indicaciones, llega tarde, juega dentro del salón y, en horas de clase, les contesta a los profesores, se lleva con sus compañeros varones, de ese modo sostiene y otorga credibilidad a esa “imagen” de alumna “desmadrosa”.

Otra característica de ser alumna “desmadrosa”, según la protagonista, es la forma de interactuar con sus compañeros y compañeras del grupo:

No somos mala onda, pero para los demás, éramos los desmadrosos, pero porque nos gustaba jugar, echar relajo y no clavarnos tanto con las reglas de la escuela.⁴⁹

No ocurre lo mismo con sus amigos y amigas, de esta manera, al narrar la relación entre ellos/as menciona:

Si alguien de nosotros tenía problemas en su casa, llegábamos y le preguntábamos ¿tienes problemas en tu casa?, no pues que si y ya nos contaba, y nosotros no pues hazle así y ya, tienes estas opciones, agarra una y ya, bueno así era, o sea, había un cierto apoyo⁵⁰.

La afirmación “*alguien de nosotros*” señala, al grupo de pertenencia, al grupo de amigos y amigas en el salón, que a diferencia de su relación con los otros de no tomarse tan en serio la organización escolar, marca una diferencia en sus relaciones.

Así, la protagonista, al relacionarse con sus amigas y amigos del grupo, narra experiencias que para la perspectiva de los “adultos” implican considerarla como una “alumna problema” por ejemplo, en el primer relato ella, refiere la manera de convivir con sus amigas, en el segundo fragmento platica sobre las

⁴⁹ Entrevista con Joscelyn. Realizada en Junio del 2009.

⁵⁰ *Ibíd.*

peleas que hay dentro y fuera de la escuela y, por último menciona una “aventura” con sus amigos/as de la cuál sale bien librada.

1.- M: me podrías decir ¿cómo te llevas con las tus amigas y amigos?

J: bueno con las mujeres no era pesado, pero si nos veíamos, y nos pegábamos pero acá, chido, sin pedos, o veíamos a un chavo y ya te lo echaban a andar.

M: ¿cómo?

J: pues sí, iban con el chavo, y le decían ¡ah!, mira pues mi amiga quiere contigo, algo así, y pues le tenías que seguir el juego, en buen plan, no hay bronca si lo hacemos es chido, sí, es divertido. (Entr.Jos.2009)

2.- M: ¿peleaban mujeres y hombres?

J: sí, todos igual y por ejemplo. todos nos agarrábamos de aquí (brazos) y nos apretábamos para que nadie se metiera y para que ellos tengan la libertad de expresar su coraje y todo y entonces ya nadie se mete, ya que si se llega a meter uno, pues entonces ya nos metemos todos. y también éramos de que pues todos a las tres y media en el cine, o afuera en las canchas o allá abajo y ya íbamos y depende era pelea o nada más estar ahí.(Entr.Jos.2009)

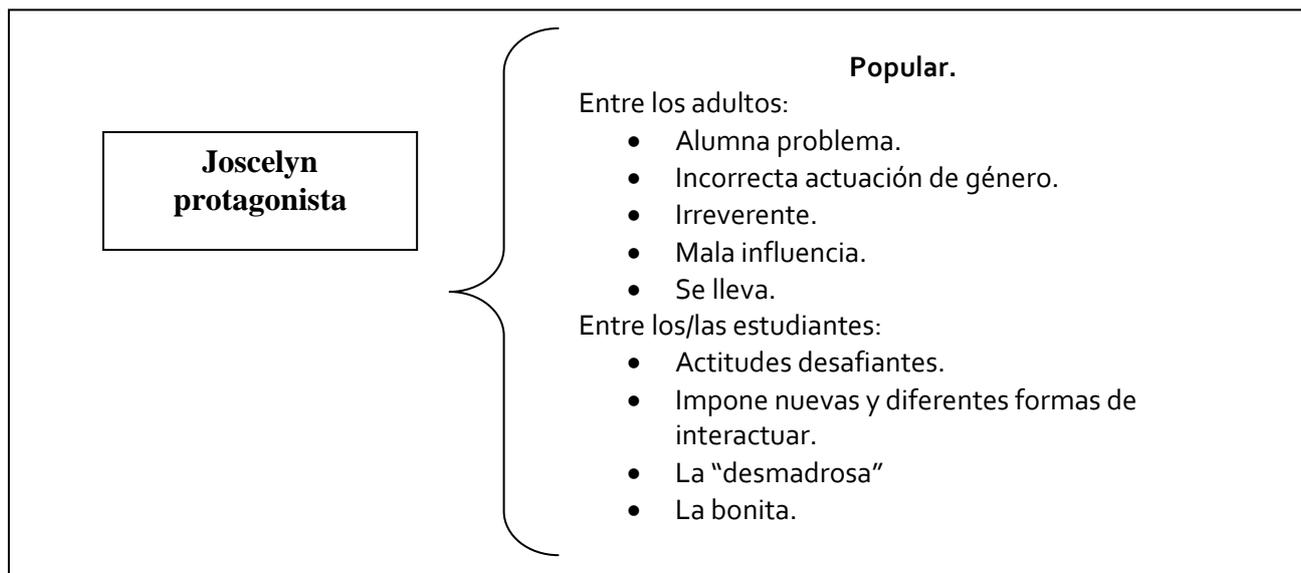
3.- J: Llego a suceder que Jessica, por ejemplo, había una barda y una puertita y todos le dijimos cuanto a que no te avientas, no pues que sí, y que se salta las rejas y se metió por la puertita pero ya no se podía bajar para subirse, y se tuvo que meter por la puerta, y en eso llegó la directora y le dijo no pues ¿qué onda?, ¡te vas a orientación! y ya se la llevo, y nosotros no maestra pues la verdad no fue su culpa fuimos todos, si lleva a ella se lleva a todos, y ella, no cómo me los voy a llevar a todos, y ella no que pues como una señorita se salta la barda que se vaya a lastimar que es por su bien, que no está bien que lo haga y que quien sabe cuánto⁵¹

En los ejemplos seleccionados, ella describe diferentes formas de interactuar, como rasgos característicos de una “etiqueta semántica”, lo cual permite aproximarnos al “yo protagonista” así, al mencionar *“nos pegamos acá chido”*, *“nos echamos andar al chavo que nos gusta”*, las peleas *“son igual para hombres que para mujeres”*, *“saltarse las bardas”*, inscriben a la narradora en un entramado de significados con un claro enfrentamiento a la organización escolar, que fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad en cambio al relacionarse de esta manera la protagonista evidencia comportamientos que no “encajan” en los papeles tradicionales de mujer, rompiendo patrones de conducta aceptados como “normales”.

⁵¹ Entrevista con Joscelyn. Realizada en Junio del 2009.

Para algunos compañeros resulta “*atractivo*” y en cierta manera hasta un “*patrón de conducta a imitar*”, ya que su grupo de amigos “*imponen*” modas, “*juegos*” y diferentes formas de interactuar a las consideradas “*correctas*”, por la organización escolar.

De esta manera, los rasgos con los que Joscelyn presenta su personaje son:



Lo popular es considerado, como aquel alumno/a que simbólicamente es reconocido/a dentro del grupo o de la escuela, desde la mirada de los profesores y/o de los propios alumnos/as.

Frente a profesores y profesoras cobra ciertas características como: el o la alumna inteligente, aplicado, las mejores calificaciones, a diferencia de los alumnos que no necesariamente tienen que tener estas características para serlo, pueden ser populares, pero desde otro punto: no dejarse, ser divertido, ser bonita en el caso de las mujeres, tener muchas parejas en el caso de los hombres, ser buen amigo/a, confrontar las reglas institucionales y romper roles de género asignados.

De esta manera las características de popularidad entre los profesores pueden convertirse en “impopularidad” entre los estudiantes, de esta manera las

particularidades de popularidad de Izta son más reconocidas entre el mundo adulto, que entre los estudiantes.

Así, lo que entre los profesores es popular, entre sus compañeros lo hace popular de otro modo: Izta es representada y sobre todo temida, entre sus compañeros, por la influencia real o imaginaria que puede llegar a tener con los profesores.

Por otra parte se encuentran alumnos/as que no gozan de dicho estado de reconocimiento entre el grupo de compañeros.

4.3. Las y los impopulares.

Desde el análisis de las “etiquetas semánticas”, el término “Impopular” ofrece una aproximación al “sí mismo”, que permite conocer el significado del personaje que se considera impopular, sus rasgos, sus posiciones, y relaciones con otros personajes, tanto populares como impopulares y el resto del grupo, desde la posición que ocupan. De esta manera, en los siguientes apartados, se analiza dicha etiqueta, a fin de indagar por los significados de “ser impopular” entre estudiantes y docentes.

Los ejes semánticos que guían dicho análisis pretenden responder a las siguientes cuestionamientos: ¿Qué hay en su relato que los ubica como impopulares? ¿Qué dicen de sí mismos? ¿Cómo interpretan y significan su personaje? ¿Para quién son impopulares?

4.3.1. Diana. Protagonista “La anciana”.

En el caso de Diana, la “etiqueta semántica” con la que es nombrada, aparece en relación con su aspecto físico, es una alumna con gran cantidad de canas en el cabello, por tal motivo, la apodan “la anciana” aludiendo a dicha característica física.

La protagonista, menciona dicha etiqueta en relación con lo que se dice de ella, difícilmente la llaman por su nombre y ella responde al apodo, de esta manera,

el “sí mismo” aparece traspasado por la alteridad, anticipando su posible valoración, incorporando el punto de vista de los otros, por lo que la etiqueta no es aprehendida intuitivamente, sino en relación con los otros y en el contexto de interacción.

Durante la entrevista Diana comenta su mala relación con Bianca, alumna considerada “problema” y amiga de Joscelyn:

M: ¿y qué te decía?

D: pues nada, la verdad no le tomaba importancia, me gritaba ¡pinche gorda! Que quien sabe qué, que ¡pinche abuela! Y yo le decía ¡ay! sí di lo que quieras, y le decía, puedo ser eso y no una loca⁵²

En su relato, la protagonista, expresa el sobrenombre como un insulto, asignado por los otros: “*me gritaba*”, alude a que son los otros y no ella los que la consideran de esta manera. A pesar de decir que le incomoda, en repetidas ocasiones, durante las observaciones, Diana, responde al llamado cuando la nombran así, ella aprendió y asumió dicha etiqueta.

Por otra parte, la “situación biográfica” desde donde Diana narra su experiencia como parte del grupo es desde su condición de alumna no reconocida por sus profesores, con un promedio de aprovechamiento bajo, reprobó dos materias de segundo año, las cuales aún no logra acreditar, sin embargo, no es considerada “alumna problema” al referirse a ella, la consideran una alumna “tranquila”.

Entre sus compañeros es considerada una alumna que no se deja y, en ocasiones causa un grado de “temor” porque los golpea, como forma de defenderse y de “sobrevivencia”, situación que los adultos desconocen.

La protagonista, muestra una “imagen” de posible “indiferencia” en relación a dicha etiqueta, sin embargo, se enoja cuando va acompañada de un grito, o de malas palabras. Al relacionarse con sus compañeros y compañeras dice que

⁵² Entrevista con Diana. Realizada en Junio del 2009.

no le importarle que la llamen de esa manera, sin embargo, en el transcurso de la entrevista y en el ejemplo antes citado reconoce que reaccionaría para “defenderse” cuando le gritan “¡pinche anciana!” y/o “¡pinche gorda!”

Ahora bien, otro indicador en la estructura del relato, que Diana, menciona, son los motivos por los que ella “se defiende” y golpea a sus compañeros/as. En el siguiente ejemplo, narra un incidente que tuvo con Bianca:

D: bueno yo, estábamos acá fuera, (señala el pasillo) y yo le dije que me diera permiso por favor, y no se quitó, y le volví a decir que me diera permiso por favor, y no se quitó, y pasó y me empujó, y yo le dije que pues, qué le pasaba ¿no?, le dije ¿qué te pasa? Y me dice, ¡ay! que quien sabe que, ¡pinche anciana! ¡estás muy ancha!, y me empezó a empujar, y yo también la empujaba, y luego me soltó una patada, y yo la agarré, y la aventé a la pared, y ya me iba a pegar, y dicen que la agarré y le di un puñetazo, y la pegué a la pared, dicen, porque la verdad yo no me acuerdo, y ya luego entraron sus amigas a quitármela, porque yo ya la tenía en la pared, y no la soltaba y ya se estaba ahogando⁵³

De esta manera, explica su conducta “agresiva” entre sus compañeros: “no se quitó”, “me dice: ¡pinche anciana!”, “¡me empujo!”. Así, la imagen que da a la audiencia, entre sus compañeros es de una compañera que no se deja y que se defiende de “insultos” y “agresiones”.

En el cuaderno de reportes, se menciona que golpeó a un compañero, a Raúl, pero ella argumenta que fue “en defensa propia”. El reporte no fue hecho por el alumno sino por la prefecta que se percató del suceso.

Otro aspecto importante a considerar en la relación de la protagonista con otros personajes, es la que lleva con un alumno llamado Terán, y a la que ella refiere como una experiencia poco agradable.

De acuerdo con Piña (1998), “las secuencias de la narración autobiográfica son divisiones el interior del texto” Piña (1998:34). En dichas secuencias se identifican cortes. En el caso de la experiencia de Diana, la introducción de este

⁵³ Entrevista con Diana. Realizada en Junio del 2009.

nuevo personaje al relato, corta su narración y pasa de indicar su experiencia con la mayoría del grupo, de ser una alumna molestada y abusada sexualmente, por ejemplo, refiere un evento que tuvo con Terán:

M: ¿Cómo?

D: es que Terán, no sé, yo estaba bien ¿no? acá, y Terán estaba grite y grite, o sea, yo me quedaba callada, y ya me empezaba a decir de cosas.

M: ¿Qué cosas?

DJ: me decía que me callara, y ya, después me empezó a decir, y luego se estaba masturbando en el salón, y yo allá (señala para una dirección) y el aquí (señala dirección contraria), y me veía, y hasta más lo hacía y lo veía y me volteaba.

M: ¿se daba cuenta que lo veías?

DJ: pues sí, y se empezaba a reír, y me decía ¿qué? ¿quieres ver? y luego el otro día, me dijo, ven te voy a enseñar, y yo ¡cálmate!, y le dije a la maestra, pero nada más, lo sacó ese día, y no sé qué le dijo y ya, pero después lo hizo otras veces⁵⁴

Es posible identificar dicha secuencia debido a la introducción de ese personaje en su relato, así como el corte temático en la estructura del texto, así la protagonista empezó hablando de su “capacidad” para defenderse y para no ser molestada luego de introducir este personaje, el relato se desliza a la experiencia con este alumno: *“yo me quedaba callada”*.

Otro aspecto importante a considerar en la experiencia de la protagonista es la relación que establece con sus compañeros, compañeras y amigas. De esta manera distingue entre amigas y compañeras:

M: ¿Por qué ellos y ellas son tus amigos y amigas?

D: porque para mí, ser un amigo es que están contigo en las buenas y en las malas.

M: ¿cómo?

D: sí, que estén ahí, para apoyarte, cuando te sientas mal y, este... cuando tienes un problema, pues, te apoyan.

M: ¿problemas?

D: sí, por ejemplo si tienes problemas en tu casa luego aquí vienen y te dices y así, cosas así.⁵⁵

⁵⁴ Ibídem.

⁵⁵ Ibídem.

Las características mencionadas en su relato son “apoyo” y “consejos” condiciones indispensable de la amistad en cambio, el resto son compañeros y compañeras con los que comparte espacios y un grupo de pertenencia. En este sentido, al preguntarle sobre su relación con los otros, con los que no son sus amigos, ella los cataloga en dos grupos de compañeros: los “*desmadrosos*” y “*las fresas*” a quienes atribuye ciertas características que ubican a la protagonista en una posición diferente con respecto a ambos grupos. Así, por ejemplo, al referirse al grupo de “desmadrosos” dice:

D: bueno es que Bianca, bueno pues se lleva mucho con los niños y bueno no tiene nada de malo que se lleve con ellos, pero luego se deja que la estén toqueteando ahí, y bueno para mí eso no está bien ¿no? Y así, pero es muy llevada, y luego así, cuando ya no se está llevando, hay van los chamacos y la están toqueteando y ella les pega, anda jugando con ellos y luego ya no se lleva y llegan los chamacos, y ya le dan un trancazo y ella se los regresa, pero ella los provoca, porque si no quieres que te peguen pues no te llevas ¿no? Bueno así es con todos, ella y todas sus amigas⁵⁶

En el ejemplo señalado, si bien Diana, señala que su compañera golpea a los chicos que la “molestan”, ella encuentra que no tiene justificación porque se lleva: “*ella los provoca y es muy llevada*” y principalmente se “*deja que la estén toqueteando*”, A diferencia de ella que los golpea como defensa. De esta manera, el golpear o no a sus compañeros/as dependerá de la razón que justifique dicha acción, el “golpe” se transforma en sinónimo de consecuencia de una mala acción.

En este sentido, podría plantearse que Diana justifica los golpes de los chicos hacia las mujeres, pero solo a cierto tipo de mujeres: “*las que se deja toquetear*” y las “*que se llevan*”. Asimismo, la relación que ella guarda con estas últimas es de distancia, la justificación que atribuye Diana, refleja la idea de que la violencia hacia cierto tipo de mujeres es justificada, bajo ciertas circunstancias, es decir, cuando no cumplen con una adecuada actuación, de acuerdo con su rol de género, principalmente con respecto a su sexualidad.

⁵⁶ *Ibíd.*

Por otra parte al referirse al grupo de las fresas menciona que:

D: sí, has de cuenta: Itza, Diana, Ana Laura, Chuy y Adrian bueno ese es el grupito de los ñoños, de los Nerds que sería el de los inteligentes de las fresas ¿no? presumen mucho, de lo que no tienen a lo mejor⁵⁷

La etiqueta “fresas” es atribuida por la protagonista, a las alumnas que en el mundo de los adultos son las “inteligentes”. Esta característica que ella relaciona con la idea de hacer “menos” a la gente explica los problemas de relación de la protagonista con este grupo porque ella no es así.

La relación con los compañeros varones, es distante al respecto menciona que:

M: entonces en general ¿cómo te llevas con los niños?

D: pues mal, porque, sí me llevo, así y le hablo y todo, no me gusta como son a veces, pues como que miran así a las niñas, muy cochinos.

M: ¿cómo cochinos?

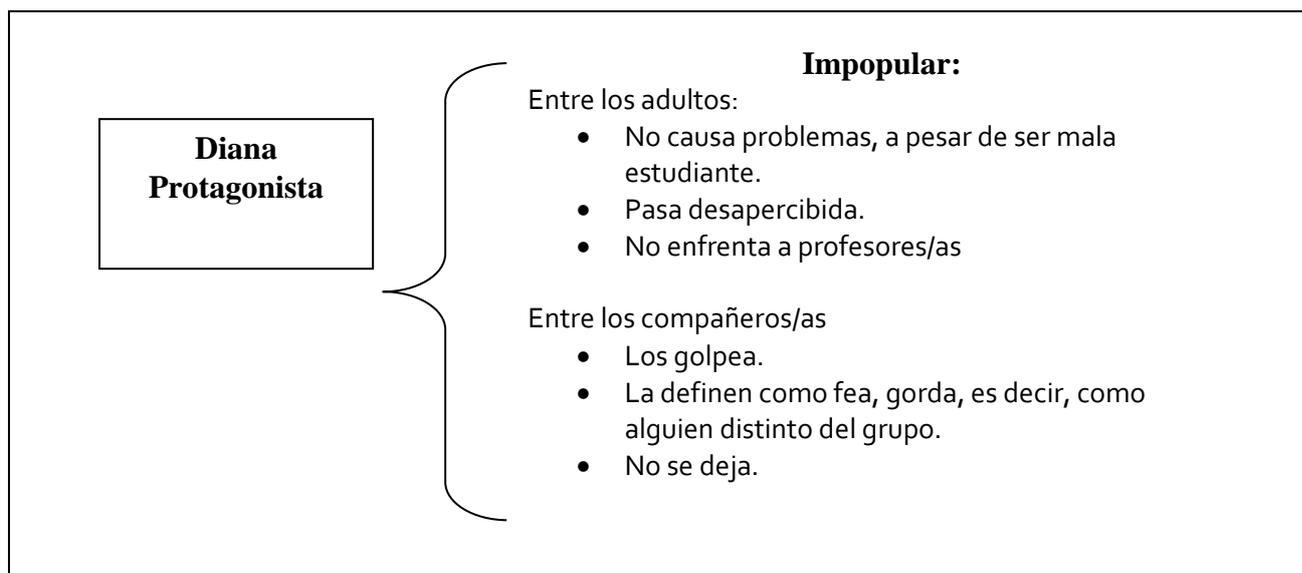
DJ: sí, las miran así con ojos de lujuria, y las andan así tocando, luego las niñas no se llevan y las andan así agarrando y ya. Mmm bueno me llevo con Oscar, Juan me llevo mejor pero no como Bianca y ellas, no, no, como ellas⁵⁸

En el relato antes citado, la protagonista atribuye calificativos a sus compañeros, por ejemplo “cochinos”, como característica de su identidad masculina, aunque finalmente termina “justificando” o “entendiendo”, estos comportamientos y actitudes de manera determinista, ya que, “así son los hombres”, y que es “deber” de las mujeres alejarse y cuidarse de ellos. De este modo Diana refleja en su relato esquemas machistas de pensamiento, con ciertas valoraciones genéricas.

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ *Ibíd.*

Así los rasgos con los que Diana presenta su personaje son:



4.3.2. Alejandro Protagonista “El nuevo”.

El nombre de “el nuevo” aparece en la narración de Alejandro como una forma de interactuar en el grupo. En palabras del protagonista, “*soy nuevo*”, refiere a un entramado de significados en sus relaciones con su compañeros/as, y su profesores/as:

A: bien, bueno me llevo mejor con mi compañera que se llama Lupe. Bueno con ella, más que con nadie estoy con ella más, desde que entré, bueno es que yo no estaba en ese grupo, soy nuevo, porque en primero y segundo yo estaba en el D⁵⁹

Durante la narración de la experiencia, el protagonista menciona como “hito” importante que en definitiva marco su estancia en el grupo 3°C, el cambio involuntario de grupo. Así, él permaneció durante dos años en un mismo grupo, donde estableció relaciones, amistades y formas de interactuar diferentes a las que intenta hacer en tercero.

M: ¿Por qué no querías estar en el tercero C?

A: pues porque más que nada extrañaba a mis amigos, y no conocía a nadie ahí y yo sabía que me iba a sentir raro, y pues me

⁵⁹ Entrevista con Alejandro. Realizada en Junio del 2009.

inscribí, yo seguía llorando, llegué a mi casa llorando, mi mamá se había ido a trabajar y cuando llegó ya noche yo todavía estaba llorando, y yo le dije que si no me cambiaba ella mejor al D que fuera hablar con la directora, porque no le hablaba a nadie del C⁶⁰

Este “hito”, del cambio de grupo, es narrado por el personaje como crucial en el curso de su trayectoria en la secundaria, lo que viene a modificar toda una serie de relaciones y a generar nuevas circunstancias, es decir, aparece como momento clave que posee una relación referencial en el resto del relato.

Por otra parte, el protagonista presenta su relato dividido en dos “etapas”: una incluye la experiencia vivida en la escuela secundaria, durante primero y segundo año otra etapa que corresponde al tercer año, en donde se le “impuso” pertenecer y ser parte del grupo, momento desde donde es narrada su experiencia.

La historia se desarrolla de manera pendular, entre dos puntos en los que se enfatiza recurrentemente, “antes/ahora”. “Antes” representan los años buenos en la escuela cuando existían los amigos, y los mejores momentos, en cambio, “Ahora” es un tiempo de imposición, de situaciones “raras” de “pocos amigos” y de una condición de “nuevo”, como extranjero.

A: en el tercero C, pues mira yo llegué y no les hablaba a nadie, pero en el transcurso del ciclo, pues a la primera que le hablé fue a una que se llamaba Brenda, ella era medio revoltosa y como estaba volteada, porque no me sabía su nombre, le dije ¡ey amiga!, y ya volteó y le dije ¿cómo te llamas? Y ya me dijo, Brenda y ya le empecé habla y le dije ven siéntate aquí, yo me sentaba con ella, y me dijo ¿qué?, y le dije oye, ¿me puedes decir algo? Y ella dice sí, ¿me puedes contar como es tu salón? Porque pues yo soy nuevo y no conozco a nadie y me dice sí⁶¹

Así la “situación biográfica” desde donde es narrada su experiencia es como alumno varón, nuevo, con pocos amigos varones, en un grupo donde no le gusta estar y por eso, la mayor parte del tiempo pasa desapercibido tanto por profesores/as como compañeros/as.

⁶⁰ Ibídem.

⁶¹ Ibídem.

La relación que establece el protagonista con sus compañeros, compañeras, amigas y amigos es diferente, por ejemplo:

M: ¿con quiénes te llevas mejor?

A: con las niñas me siento bien, ellas me tratan como yo las trato, o sea yo las trato bien, ellas me tratan bien, las trato mal ellas me trata mal y eso me gusta, y por ejemplo los niños no, si los trato bien me tratan mal, si lo trato mal me tratan bien, es muy chistoso, por ejemplo, les hablo y me pegan, y me dicen groserías y no no me gusta eso.

En su relato, refiere llevarse mejor con las compañeras mujeres que con los varones, y dice sentirse bien con esa situación, sin embargo, en el transcurso de la narración, él “añora” una relación con compañeros varones y que estos últimos lo traten como un amigo:

A: sí, mira haz de cuenta que los niños, ellos ven que me junto más con las niñas pero me hablan en una forma rara porque me hablan, y mira, por ejemplo, llegan y me dicen hola pero no me pegan, me hablan así gritándome pero en forma de niña, o sea haz de cuenta que tú eres Alejandro, y llegan y dicen ¿qué onda Alejandro? me saludan pero no me pegan solo me acarician y ya, y siento raro porque las niñas nada más me dicen hola y me saludan de beso y los niños llegan y saludan de grito y no no sé me siento raro.

Mayra ¿Cómo te gustaría que te trataran?

Alejandro: pues me gustaría que me trataran, pues ellos no me saludan de mano así (se toma de las manos simula que se saluda y golpea con sus puños), y me gustaría que me saludaran así, es raro que me saluden así y es raro porque hay niñas en mi salón que sí me saludan así, y es padre porque sé entonces que sí me consideran su amigo⁶²

De esta manera Alejandro, desea, una relación considerada masculina con sus demás compañeros varones: darse golpes, saludarse seguido de un puñetazo como muestra de amistad, hablar fuerte, pero con ciertas reservas, respetando sus particularidades y desacuerdos con dicho modelo. *Alejandro: no porque es que los niños son más, no sé, más agresivos y a mí no me gusta la agresividad, está bien que sea desmadroso pero no soy de esos niños que se pelean y eso no, eso no me gusta*⁶³

⁶² Entrevista con Alejandro. Realizada en Junio del 2009.

⁶³ *Ibíd.*

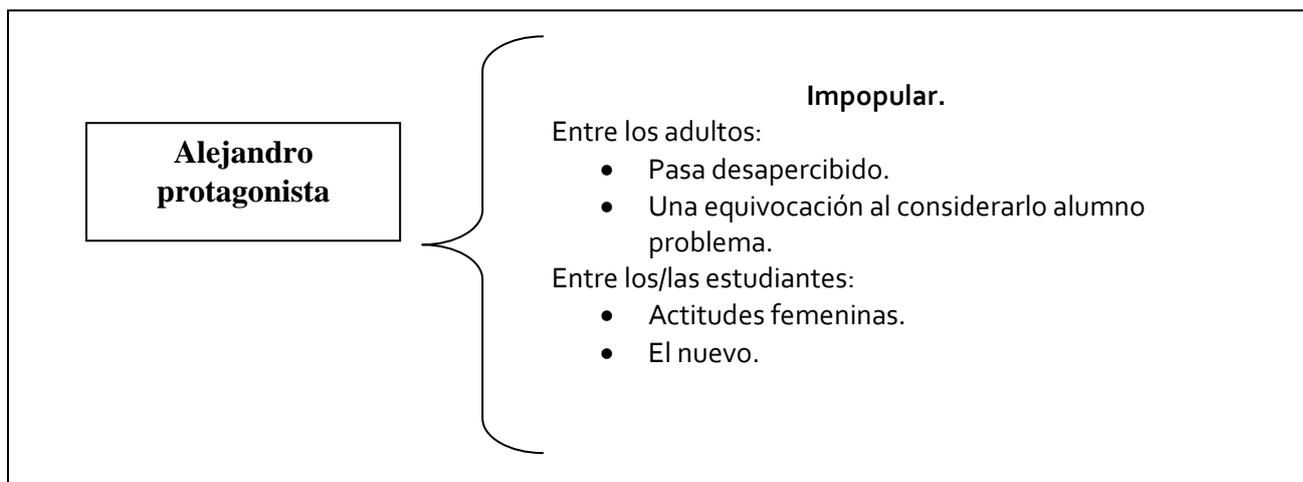
Es decir, formas de relacionarse en las que se advierte la manera dominante de ejercer y actuar la masculinidad entre varones, pero respetando sus diferencias respecto a ellas.

Cabe mencionar que en repetidas ocasiones Alejandro podía observarse platicando e interactuando con alumnas mujeres, con Diana y otras compañeras cercanas a la mesa, de la zona tres, con quienes dice sentirse a gusto: *“con las niñas me siento bien”, “ellas me tratan como yo las trato”*.

Sin embargo, le gustaría ser tratado con actitudes masculinas; en este sentido, los modelos socialmente disponibles de identificación en términos de hombre-mujer, pautan las relaciones, por lo que el protagonista, desea ser tratado de acuerdo con dicho modelo, pero al no “cumplir” con ciertos requerimientos de masculinidad hegemónica (ser fuerte, gritar, tener varias parejas, no llorar y pelearse) no puede ser tratado más que, como el lado opuesto, como se le trata a una mujer, en este par dicotómico no hay otra forma de pensarse: o eres y te comportas como masculino o eres femenino.

Así, la “imagen” que Alejandro da a la audiencia, entre sus compañeros es de “nuevo”, entre sus compañeros varones una imagen de “poco hombre”, en el caso de los profesores/as la de “ausente” y hasta cierto modo “desapercibido”.

De esta manera, los rasgos con los que Alejandro presenta su personaje son:



De esta manera el término “impopular” es considerado para designar alumnos y alumnas que son reconocidos por el grupo de manera negativa, lo que les acarrea experiencias poco agradables.

Desde la mirada de las y los profesores, dichos alumnos pasan, hasta cierto punto, desapercibidos no les causan problemas en su clase, no los confrontan, cumplen hasta cierto punto su rol de género de no ser así, lo hacen en privado, en donde ellos/as no se “enteren”, las calificaciones no tienen mucha relevancia.

La postura de los y las compañeras, es la de considerarlos como parte del grupo, si bien no son populares, les ayudan a reforzar la imagen de los “populares”. Son parte del resto de compañeros que integran un “nosotros”.

4.4. Interacciones entre personajes.

Los personajes interactúan entre ellos y con los demás miembros del grupo con diferentes “etiquetas semánticas”. En donde, cada una de estas etiquetas significa ocupar una posición diferente en el grupo, es decir, las dos audiencias imaginarias frente a las que actúan son, por un lado los docentes y, por el otro, ellos y ellas mismas. Así, la “imagen” presentada es diferente de acuerdo con la audiencia esperada.

Así, por ejemplo, entre el grupo de pares, las actuaciones utilizadas en la construcción del personaje son diferentes, incluso al de la organización escolar, que en varias ocasiones es confrontada. Cuando la audiencia son los adultos, utilizan actuaciones diferentes.

De esta manera las y los alumnos populares, se relacionan de diferente manera con las y los alumnos impopulares y viceversa, así como con el resto del grupo, por ejemplo, en la interacción entre compañeros/as Itzá, es popular por ser inteligente, pero en cierto momento aparece como antagonista, siendo nombrada, “payasa”, la que “*hace menos a la gente*” y “*la que te acusa*”. Por el contrario entre los maestros, es la “*mejor alumna*”. Lo que en el mundo adulto

es característico de popular, puede significar elementos de impopularidad entre compañeros.

Por otra parte, la popularidad de Joscelyn, entre sus compañeros, se basa en su aspecto físico: “*es bonita*”, “*tiene buen cuerpo*”, “*es chida*” “*no se deja de los maestros*”. Sin embargo entre sus profesores/as es la de “*alumna problema*”. Los profesores constantemente marcan diferencias entre los diferentes grupos de referencias de las protagonistas, (“*las bien portadas*” y “*las desmadrosas*”) poniendo de ejemplo a Itzá, de este modo, los adultos ocasionan rivalidades entre ellas, la interacción entre ambas protagonistas es de roce y luchas por espacios, así como ganar la mayor atención entre sus compañeros/as.

A diferencia de las alumnas anteriores la popularidad de Raúl llama la atención porque ha logrado consolidar esta posición entre ambas audiencias: los compañeros y los maestros, para todos es el alumno “*llevadero*” y “*buena onda*”. Por otra parte es importante señalar que las estrategias de supervivencia que utiliza Raúl, están muy marcadas por el género, es decir, actúa la masculinidad de acuerdo a las pautas del grupo, lo que pareciera ser una de las claves de la popularidad entre compañeros varones.

El caso de los protagonistas impopulares, son considerados por las y los profesores, como un alumno más, mientras no les causen problemas de conducta, o se les “*note*” una incorrecta actuación de género, es decir, se lleven con sus compañeros varones en el caso de las niña, o sean alumnos varones afeminados.

Si no es el caso, pueden seguir en el anonimato y no preocuparse ni ocuparse de ellos/as. A pesar que alguno de ellos y ellas tengan bajo rendimiento escolar. Para sus compañeros, dependerá del grupo con el que interactúen: si es con las inteligentes, se convierten en un miembro del grupo, si es con los “*desmadrosos*”, tendrán que desarrollar estrategias de supervivencia y/o pertenencia para hacer una estancia más llevadera, en general, “*ganarse*” el respeto de todos.

Por otra parte, una característica importante es, que el grupo se reconoce así mismo como un “grupo unido”, en la mayoría de sus relatos, las y los entrevistados definieron al 3°C, como un grupo unido a pesar de las diferencias. Por lo que, a partir de este reconocimiento, surgen las siguientes interrogantes.

¿Con base en que, son un grupo unido? ¿Cómo logran y experimentan esa unidad? ¿Qué hacen los adultos para que sean constituidos unidos y/o segmentados? Estos se abordaran en el siguiente capítulo.

Capítulo V.

Relaciones de poder: “Entre pertenecer al mejor grupo y las dificultades para ser el mejor alumno”

Capítulo V.

Relaciones de poder: “Entre pertenecer al mejor grupo y las dificultades para ser el mejor alumno”

El presente capítulo estudia las relaciones de poder, entre los miembros del grupo 3°C, las estrategias de supervivencia, así como las formas de resistencia de las y los alumnos a los procesos de categorización y etiquetamiento por parte de los adultos.

En este sentido es que el concepto de poder, como eje de análisis de las interacciones al interior de las escuelas, resulta importante ya que permite, por una parte, y de acuerdo con Weber, conocer la organización institucional que pauta ciertas maneras de actuar y de relacionarse, y por la otra, desde la mirada de Foucault, estudiar al poder como un entramado que produce nuevas formas de relacionarse.

5.1.-El poder como dominación.

En su teoría de la dominación, Weber estudia la autoridad legítima entendida como una forma específica de entender el poder. La autoridad legítima está basada en relaciones jerárquicas, donde el autor identifica una voluntad de obediencia y un derecho de mando, reconocido por ambas partes. Al respecto menciona:

Entendemos aquí por dominación un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del dominador o de los dominadores influyen sobre los actos del otro (del dominado o de los dominados), de tal suerte que un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (obediencia) (Weber 1999: 699).

Para Weber, entonces, el poder entendido como dominación es aquel en donde hay un derecho de mando y un deber de obediencia; dicha relación implica un

ejercicio de autoridad legítima, en el sentido de que la legitimidad se funda en la “creencia” de quien manda y de quien obedece.

En el caso de la autoridad burocrática, (forma de ejercer el poder en las sociedades modernas) es la creencia de la eficiencia y eficacia de la organización, por ejemplo: la escuela, en donde existen reglas y normas que regulan la estructura escolar. Asimismo, para el autor, el poder es ejercido como disciplina, cuando lo que pretende es lograr una obediencia pronta y automática.

Las bases que sostienen el derecho de mando son:

- Tradicionales; dan lugar a diferentes tipos de autoridad, como la patriarcal y carismática.
- Modernas; la burocracia es la función y la especialización en ciertas funciones, en este sentido lo que hace que el sujeto obedezca es la función y la especialización en ciertas funciones (Weber 1999: 172).

Ahora bien, apoyándonos en la teoría de la dominación de Weber, se puede afirmar que la relación entre sujetos que establece el poder entendido como dominación es en relación con la primera característica, dicotómica, jerárquica y excluyente, en el modelo de Weber utiliza este concepto como recurso para destacar el proceso de división del poder entre sujetos⁶⁴, en donde existe la sumisión de unos a la voluntad de otros. Así por ejemplo, un par dicotómico es: patrón/obrero, hombre/mujer etcétera.

Aunado a la característica anterior, otro rasgo del poder entendido como dominación es que establece divisiones jerárquicas. División basada en diferencias económicas, sociales, de género etcétera, que plantea una relación de poder, delimita las relaciones y el tipo de interacciones de autoridad y subordinación entre los miembros de una organización va de lo superior a lo inferior.

⁶⁴ “División del poder en la comunidad: clases, estamentos, partidos Max Weber, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, 1964, Parte 2, cap. VIII. p. 689

Por último la dominación es excluyente porque quienes están en un lado del par dicotómico, no pueden ocupar el polo contrario.

Por lo que, adoptar una perspectiva de género, para el análisis del poder, de acuerdo con Pereda Alfonso (2008) implica preguntarse qué argumentos legitiman el poder de mandar y el interés de obedecer cuando se concreta en sujetos diferenciados genéricamente.

En este sentido, de acuerdo con Joan Scott (1996) la categoría remite a “un campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1996:47). Al respecto, Pereda Alfonso (2008) señala que desde esta perspectiva, “el género remite a un tipo de dominación que legitima la capacidad de mandar y el deber de obediencia, a partir de las diferencias entre los cuerpos” (Pereda Alfonso 2008:25). De este modo, los sujetos se “mueven” dentro de regímenes de verdad⁶⁵.

Así, para concretar esta forma del ejercicio de poder (como dominación) se apela a la “naturalización” de ciertos rasgos identitarios, constituyéndolos en regímenes de verdad, señalando de esta manera a los individuos “auténticos” “normales”. Desde esa posición jerárquica, las relaciones se transforman en hechos de dominación, creando individuos “sujetos” a categorías ideológicas, tales como “el buen alumno” y “la buena alumna”

Cabe decir, que la escuela cuenta con dispositivos disciplinarios que obligan a los individuos a “actuar” bajo ciertas “normatividades”, por ejemplo, el uniforme obligatorio, la falda por debajo de la rodilla para las alumnas y los pantalones para los alumnos, una fila de niños y otra de niñas, juegos y actividades propios de acuerdo con su rol de género⁶⁶, (las niñas son requeridas con mayor

⁶⁵ Al hablar de regímenes de verdad, Foucault (1992) se refiere a la capacidad que tiene el poder para producir realidades, discursos y rituales de verdad, que pautan acciones y formas de relacionarse, estos regímenes, lejos de promover la equidad, la igualdad, el respeto de las diferencias, reproducen las jerarquías, la exclusión y la negación de las diferencias. Foucault (1992:54)

⁶⁶ Roles de género que de acuerdo a esta idea de dominación, se referiría a normas y posiciones asimétricas, a identidades fijas, en donde se espera un sujeto femenino y uno masculino, con comportamientos y actitudes específicas. En dicho contexto al establecer categorías unitarias y universales se construyen conceptos que suelen tratarse como naturales o absolutos, cimentando

frecuencia para actividades manuales, de cuidado, o servicio, y los niños para cargar objetos o participar en torneos que representan a la escuela), castigos poco severos sí un par de niños se golpean fuera del colegio; en cambio si lo hacen las niñas, a ellas las señalan y castigan con mayor rigor. Así, esta acción sobre la acción del otro tiene el fin de “formar” ciertos tipos de sujetos, y de pautar las interacciones al interior de la escuela, en donde el sujeto siempre aparece como objeto en la relación de dominación bajo la lógica de “normalizar”.

La idea del sistema educativo es intervenir para “normalizar” en donde los sujetos son visibles de acuerdo con una organización escolar e invisibilizados a partir de distribuciones que trazan la diferencia entre lo normal, lo esperado, lo bueno, lo correcto y los opuestos.

En relación con el análisis de los materiales empíricos, registros y entrevistas, el grupo 3°C, tiene un lugar asignado en la formación diaria, en el edificio escolar, una forma específica de “estar” en la escuela: en un salón, en un área determinada, que los diferencia de los demás grupos. Esta distribución temporal y espacial se repite en el interior del salón: la maestra al frente y ellos en filas, en posición de recibir de escuchar, de atender, de ser observados sin que ellos tengan la misma oportunidad de compartir las miradas. De la misma manera es como se visibilizan a cada uno de los grupos que integran la escuela.

5.2.- Formas de visibilidad de las y los alumnos del grupo 3°C.

La manera en que las y los alumnos del grupo 3°C, son visibles dentro de la escuela va a depender de quien y desde donde se miren, es decir, no es lo mismo ser un buen alumno, que un alumno problema, o ser un alumno “popular” o “impopular”. Además, esta diferenciación responde a la audiencia a quien esté dirigida ya sea el grupo de pares, docentes o el resto de la escuela.

categorías de género, que son convertidas en afirmaciones normativas que organizan la comprensión cultural de la diferencia sexual, cuyos significados, de acuerdo con estas diferencias, asignan a los sujetos mencionados ciertas actitudes, creencias, posiciones roles, gustos y preferencias (Lamas 1992:65)

Dentro de la organización de la escuela secundaria en la que se llevó a cabo la investigación, se diferencia a los grupos por grados y por nivel de aprovechamiento. De esta manera se pueden “identificar” a los grupos que están en el “cuadro de honor” y a los que están excluidos de este estado de reconocimiento.

El caso del 3°C, es considerado como el “mejor grupo”, el grupo con mejor promedio de toda la escuela.

Cabe señalar que uno de los objetivos de cada asesor es alcanzar este mismo reconocimiento con el grupo.⁶⁷ Esta distribución que separa a los incluidos de los excluidos en el cuadro de honor; de manera análoga, los reconocimientos que se establecen en la escuela pueden interpretarse como una forma de construir la política en el sentido que le asigna Rancière (2005):

La política es la constitución de una esfera específica de objetos supuestamente comunes y de sujetos supuestamente capaces de describir esa comunidad, de argumentar sobre ella y de decidir en su nombre (Rancière: 2005.55).

Es decir, como una forma de ejercicio del poder a partir de la cual se establece un trazo, una marca que determina quienes son visibles, quienes gozan de prestigio, y quienes ocupan una posición opuesta (invisible, desprestigiada, etcétera)

De acuerdo con lo anterior, la política es una esfera de objetos supuestamente compartidos y de sujetos supuestamente capaces de interpretar esos objetos (mobiliario, cuadernos de reportes, boletas de calificaciones, etc.) y esos espacios comunes (patios de la escuela, salones, formaciones), los cuales son constituidos por la acción política, la cual establece espacios, tiempos, formas de visibilidad, modos de enunciación, que en conjunto van a constituir la realidad. Esta realidad, en tanto construcción, se concreta a través de una

⁶⁷ Esto es muy importante porque sí el grupo es reconocido públicamente en el cuadro de honor, el asesor también recibe ese reconocimiento público.

acción política: montaje de escenarios, tiempos, formas de visibilidad y formas de enunciación.

Sin embargo para, Ranciére es posible distinguir dos tipos de comunidad política, la primera entendida como policía , en la que el objetivo primordial es el de control, donde el Estado utiliza diferentes recursos para guardar el orden y tiene el derecho de la violencia legítima. Cabe señalar que este tipo de política se ha concebido como policía en tanto salvaguarda la partición de lo sensible (de una realidad), para que esa realidad siga siendo como ha sido siempre, que cada quien siga ocupando el espacio que le “corresponde”. Así, el autor habla de la comunidad del consenso, donde hay “identidades fijas”, “regímenes de verdad”, lugares y espacios que son incuestionables, transformándose en categorías ideológicas muy difíciles de “mover”.

Cuando se intenta luchar por una visibilidad negada, desde estos regímenes de verdad, se interviene pero en función de “normalizar”. Pero es interesante preguntar en este momento ¿para quién es necesario esta normalidad?, ¿para los alumno/as o para los docentes y para las autoridades educativas?, ¿la normalidad o lo que se considera normal posee el mismo significado para todos? ¿quiénes determinan lo que es normal?

Así, por ejemplo, en el caso de los estudiantes de secundaria, en todo momento la política policial intenta normalizarlos, ya que en este orden policial se busca la producción y reproducción de una cierta distribución de lo sensible, de acuerdo con los objetivos de la institución escuela: alumnos y alumnas, es decir dos sexos claramente distintos entre sí, bien uniformados, peinados adecuadamente, aliñados, manifestando actitudes de acuerdo con su rol de género, por ejemplo, si alumnos o alumnas deciden expresar una preferencia sexual diferente a la heterosexual⁶⁸, son grandemente estigmatizados e incluso “atendidos” con el fin de “regresarlos” a la normalidad. Frente a esta posición, los estudiantes están atrapados en normas rígidas de heterosexualidad. La

⁶⁸ En el caso del grupo observado, en repetidas ocasiones se miraba a alumnas besarse entre ellas, lo que ocasionaba reportes y sanciones para evitar dicha conducta.

política como policía, va a tratar de parar y luego de normalizar dichas tendencias y sujetos.

Una segunda forma de ejercer la política es la del *disenso*, en donde el punto central es el desacuerdo, la que haré referencia más adelante.

En el caso específico del 3°C, si alguno de sus miembros no cumple con lo que implica pertenecer al “mejor grupo” (desde el punto de vista de la organización escolar): mantener un promedio alto, no “saltarse” las clases, atender las indicaciones de los profesores, llevar sus tareas, cumplir con el uniforme, llegar a tiempo, “ganarse” el respeto de los profesores, no “llevarse”; se le atiende para “normalizarlo”.

En la mayoría de los casos el asesor/a lo canaliza al departamento de orientación y/o de trabajo social para que ahí se le dé “atención” adecuada a su caso (faltas de respeto hacia sus compañeros/as profesores o personal, bajos promedios, mala conducta en general), o se le “expulsa” del grupo: en una entrevista realizada a la asesora del grupo observado, la profesora señalaba que cuando un alumno/a causa muchos problemas se hace “labor” de convencimiento para que ya no asista a la escuela. El siguiente fragmento rescata sus palabras.

Quando el alumno ya agotó todas las instancias, ya se habló con él, ya se citó a papás, y no cambia su actitud, se hace “labor” entre todos los maestros y se convence a los padres que se lo lleven a casa, allá se le mandan tareas y bueno se tiene consideraciones para no afectarlo [...] ⁶⁹ (Ent. Porf. A 2009)”.

A efectos de profundizar en los “requerimientos” que implica pertenecer al mejor grupo cabe preguntar ¿quién determina que sean miembros del mejor grupo? ¿cómo son visibles desde la mirada de los profesores? ¿cómo se ven ellos mismos, en relación con el significativo del mejor grupo?

⁶⁹ Entrevista Asesora del grupo. Realizada Marzo del 2009.

Estas interrogantes llevan a tomar en cuenta tres procedimientos de clasificación de los grupos y de los estudiantes, los cuales pueden ayudar a responder las cuestiones antes planteadas:

1.- El efecto Pigmalión. De acuerdo con Guerrero Serón (2002:157) esta expresión se refiere a: La importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado para el desarrollo intelectual del alumnado” (Guerrero Serón 2002:157). Así, al inicio del curso las y los profesores “identifican” al buen o mal alumno “la profecía que se cumple así misma” y que al fin de curso se consuma dicha predicción.

2.- La teoría del etiquetamiento. Guerrero y Seron (2002) definen este procedimiento en los siguientes términos:

La desviación surge de la interacción entre dos partes, el etiquetador y el etiquetado, y es un proceso social en torno a tres elementos: 1) la comisión de alguna acción por el etiquetado; 2) la interpretación de dicha acción como desviada por el etiquetado, que le lleva a definir al otro como desviado y a darle el tratamiento adecuado; y 3) la reacción de éste ante el “sambenito” o etiqueta que se le adjudica (Guerrero Serón 2002:158).

Es decir, dicho etiquetamiento es un proceso que se va haciendo “carne” en la persona que es señalada con dicha etiqueta, de tal manera que se produce un efecto permanente y que estigmatiza a ciertos alumnos o alumnas. Así, por ejemplo, en una investigación citada por Saucedo Ramos (2005) Buchlotz, M (1999), la autora reporta como un grupo de alumnas representaban “discursos” y actuaban a partir de ser reconocidas como *nerds* (alumnas de alto desempeño académico): se definían así mismas con dicha etiqueta y se comportaban como tal, utilizando “frases hechas” se vestían de un modo determinado (Saucedo Ramos 2005:6)

3.- La diferenciación y la polarización:

Estas estrategias consisten en lo siguiente:

La diferenciación es el proceso de separación y ordenación de los alumnos por sus profesores mediante un conjunto de criterios que constituyen el sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar. [...] Como resultado de la

diferenciación, originada por el profesor, tiene lugar la polarización, que define como el proceso que tiene lugar dentro del cuerpo estudiantil, a partir de la diferenciación y por la influencia de una serie de factores externos. En dicho proceso, los alumnos y/o alumnas se agrupan en torno a alternativas subculturales que se oponen a la cultura dominante en la escuela, dando origen a la formación de grupos y subculturas antisociales (Guerrero Serón 2002:159).

Dichas divisiones son el resultado del etiquetamiento que se hace de las y los alumnos, es una forma de “identificarlos” y “diferenciarlos”.

A partir de estas reflexiones, y cuestionamientos antes señalados recuperé los siguientes relatos de una entrevista realizada a la asesora del grupo⁷⁰, que permiten estudiar los procedimientos clasificatorios mencionados.

Entrevistadora: Bueno, me platicas de tu grupo de asesoría por favor, ¿cómo es el 3°C como grupo?

A: es un buen grupo, de hecho es el grupo con mejor promedio y constantemente estamos en el cuadro de honor.

E: ¿Todos y todas?

A: no, más bien como todos los grupos, por ejemplo, las niñas que van bien, que son aplicadas dentro de la escuela [...] las niñas que se interesan por ir bien en la escuela, cuidar su promedio, sacar buenas notas, entregar tareas

[...] Hay otro grupo de niñas que pues se dedican a echar relajo [...] a llevarse con demás compañeros, descuidan sus estudios, que no les importan las calificaciones, bueno que tienen otros intereses. [...] hay momento que no hay clase o no hay autoridad juegan dentro del salón, andan corriendo o situaciones más graves.

E: ¿se llevan con los demás compañeros?

A: [...] cuando llego al salón, son las chicas de estar más con los compañeros, que estos compañeros tienen actitudes de faltarles al respeto a las compañeras, a otras compañeras o sea tienen otras actitudes más fuertes y estas niñas se juntan con ellos, [...] no hay límites entre ellos, se faltan al respeto⁷¹

Así, en el ejemplo seleccionado, la profesora señala las “etiquetas” que llevan las alumnas del grupo, *las niñas que no se llevan/las que se llevan*, dicha división estigmatiza y tiene consecuencias en la conducta de las estudiantes, por ejemplo, al mencionar a las “*niñas que no se llevan*” no hace referencia a

⁷⁰ Estas primeras preguntas a algunos miembros del grupo (profesores y alumnos), apenas formulan la idea general de lo que es el 3°C, y que de la misma manera se obtuvieron en los registros obtenidos en el transcurso de la investigación, en donde se observa una tensión en la forma en que se visibiliza al grupo, desde la mirada de los adultos y de los propios alumnos/as.

⁷¹ Entrevista realizada a la asesora de grupo. Octubre 2008.

su conducta y/o compañía dentro del salón, sin embargo, al mencionar a “*las que se llevan*” pone énfasis en la manera de comportarse y a la compañía de otros estudiantes. Para la profesora es una característica distintiva que diferencia a las buenas estudiantes del grupo de las que no lo son “*estar con los compañeros*”, dichos criterios de diferenciación constituyen la “manera” que tiene la profesora de ordenar y visibilizar a las y los integrantes del grupo.

Por otra parte, la diferencia de género está presente durante la narración de la profesora y es relacionada constantemente con las “etiquetas” y diferencias en el aula, al referirse a las buenas alumnas (*las niñas que van bien, las que son aplicadas*), remite a una marca de género, en donde a hombres y mujeres se les asignan ciertas formas de comportamiento, lenguaje, vestimenta, compañías, actitudes, a partir de cuerpos y sexualidades que también son asignadas. Cabe señalar que dicho sistema binario es cerrado, y no permite cambios; de esta manera o, se es buena o mala alumna a partir de “cumplir” con los requerimientos de género que le corresponden. Por ejemplo, cuando la profesora habla de la conducta (“llevarse” “no darse a respetar”) como antecedente de ser o no buen estudiante, no habla de los alumnos, sino específicamente de las mujeres.

Asimismo, las experiencias narradas por alumnos y alumnas entrevistados, tanto los considerados como “problema” como los que no han sido ubicados en esa clasificación, en un primer momento, al responder a la misma pregunta, relatan ser y pertenecer a un buen grupo académicamente hablando; sin embargo, también puntualizan en la unidad existente entre ellos y ellas, característica que no mencionan los profesores y profesoras.

Entrevistadora: ¿Cómo es tu grupo?

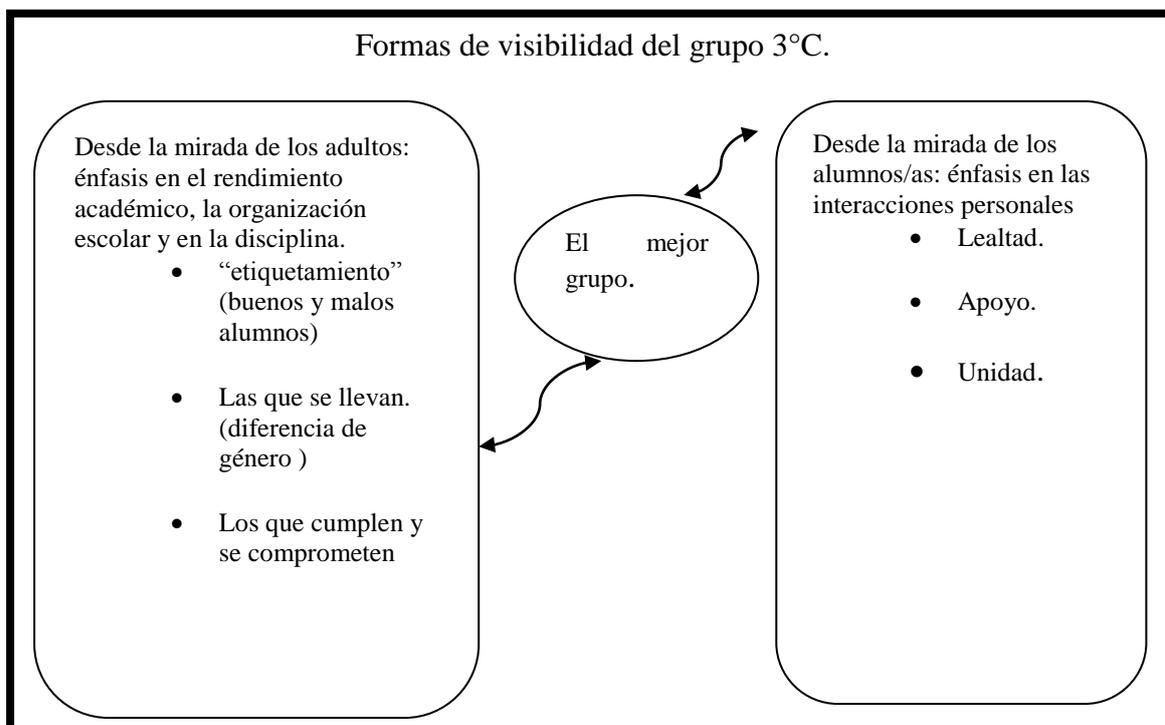
Alumno: es un grupo bastante bueno, hay muy buenas personas en el grupo, *es muy leal* en muchos aspectos, nos apoyan [...] por ejemplo, pues en decir que nadie había sido en el tercero C, cuando hacemos alguna broma o nos portamos mal y así no nos ponen ningún castigo a nadie, mi grupo es leal⁷²

Alumno: es un *grupo unido* [...] una vez un niño se lastimó así feo porque se cayó de arriba y se lastimó atrás y *todos fueron y lo*

⁷² Entrevista a Carlos. Realizada en Marzo 2008.

ayudaron, lo trajeron a enfermería, le hablaron a su casa y que no se que, todos lo apoyaron cuando llego a la escuela todos lo ayudaron con las tareas, con los trabajos, con todo, *somos muy unidos*⁷³

El siguiente esquema representa las relaciones descritas:



Ahora bien, como se ilustra en el esquema anterior, para los y las alumnas, la “unidad está dada por *lealtad, apoyo, llevarse bien*, se visibilizan como un grupo unido.

Para los adultos, el mejor grupo implica principalmente alumnas *que cumplen, las que van bien, las que no se llevan*. Identificándose una marca de género, ya que, el buen grupo desde el punto de vista académico depende en su mayoría de las mujeres bien portadas.

Sin embargo, también alumnos y alumnas, identifican “sub-grupos” dentro del propio grupo: “las fresas” “las que echan relajo”, “las que siempre sacan 10”, “los que cumplen y los que no cumplen” “los y las que se agarran de puerquito”.

⁷³ Entrevista a Teran. Realizada en Marzo del 2008.

Conviene preguntar si estas divisiones que hacen los maestros a partir del etiquetamiento “las que no se llevan” “las aplicadas” “el buen y mal estudiante” contribuyen al reforzamiento de las divisiones y subgrupos entre los alumnos ya que, por otra parte alumnos y alumnas, parecen resistirse a aceptar las etiquetas que se les quiere asignar y, en otras ocasiones, están dispuestas a aceptarlas.

En la postura de los adultos, destaca la importancia que tienen los profesores/as en la conformación de los grupos y como una misma etiqueta, es tomada de dos formas según quien la mire, por ejemplo “*las que se no se llevan*”, de acuerdo con los profesores responde a “*las buenas estudiantes*”. En cambio desde la perspectiva de los alumnos “las que se llevan” pueden ser “las fresas”, “las ñoñas” o “las que sacan 10”. Ambos tipos de etiquetas se asignan a los mismos sub-grupos, pero cambian de valoración según quienes las aplican.

En este sentido, el etiquetamiento que hacen los profesores y la organización escolar en general, de los “buenos” y “malos” estudiantes produce dicotomías, jerarquías y divisiones entre los alumnos. Así, por medio de la idea de poder como dominación que plantea una relación en términos de categorías excluyentes, se “ordena” y “separa” a los alumnos “mediante un conjunto de criterios que constituyen el sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar” (Guerrero Serón 2002:159).

Sin embargo, existe un momento en el relato de los/as estudiantes cuando se consideran un grupo y que se describen como unidos, percepción que de alguna manera rompe con esta construcción dicotómica de los adultos que divide al grupo entre “*buenos/ malos*”, *las niñas que no se llevan/las que se llevan*”.

En este sentido es que Foucault, a diferencia de Weber, presenta otra forma de entender el poder. Así, al introducir el concepto de resistencia entre la relación dicotómica dominador-dominado, rompe dicha relación y sitúa la resistencia como condición del ejercicio del poder. Así entendido el poder es una relación

que circula por distintos puntos, es una especie de entramado o red que permite salirse de la idea de posiciones dicotómicas fijas.

5.3.- Relaciones de poder: otra forma de visibilidad.

Foucault, habla de prácticas de libertad en donde siempre hay espacios para juegos de poder, argumentos y contra-argumentos, de esta manera, introduce el concepto de resistencia en las relaciones de poder, es decir:

“[...] otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder a través del enfrentamiento de las estrategias” (Foucault 2001:229).

En este sentido se trata de cambiar la concepción de poder, como negativo, represivo o coercitivo, colocándose en el lugar de las resistencias. La idea de poder que el autor propone permite repensar las relaciones dicotómicas y replantearlas en términos de prácticas de libertad como vía para “de-sujetar” al individuo en tanto se saben sujetos-sujetados, cuestionando a la autoridad.

Lo dicho me lleva a pensar en prácticas de resistencia entre los estudiantes de la secundaria en donde se llevó a cabo la investigación. Así se observan alumnos con aretes, playeras o algún accesorio rosa, o mujeres jugando fútbol en el receso, con las faldas remangadas: dichas actitudes podrían analizarse como expresiones de “cierto grado de resistencias” a esas identidades fijas, que no permiten ninguna acción, sino obediencia pronta. En este sentido se juegan relaciones de poder que de acuerdo con Foucault, se proponen incidir sobre la acción del otro, las y los alumnos se resisten, a la normatividad disciplinaria de la escuela, esperando una respuesta a esa acción.

Al interior del grupo 3°C, existen diferentes sub-grupos que están en una constante “resistencia” por los espacios, tiempos y roles asignados como grupo: cuadro de honor, concursos, visitas a museos o eventos como premio,

uniformes completos, etcétera que los “identifica” como los mejores, e invisibiliza al resto, reclamando en cierta medida una forma diferente de ser nombrados, ubicados y distribuidos en los tiempos escolares, intentando unificarse nuevamente y ser un solo grupo. En una entrevista realizada a una alumna del 3°C, al preguntarle si percibía una marcada diferencia entre sus compañeras/os igual a la que hacían los profesores me contestó:

Bueno, a lo mejor eso es lo que se ve o nos dicen los maestros, pero nuestro grupo es de los más unidos porque por ejemplo en el receso, todos teníamos nuestro lugar ¿no?... donde están los botes de basura en las gradas a lado, entonces todo el tercero C, sabíamos que nos ubicábamos ahí, a nuestro compañeros y entonces la mayoría de todos los chavos está ahí, entonces, pues si los que se pasean por el patio pero siempre todos conviviendo ahí, bueno entonces dentro del salón creo que no hay tantos grupos porque pues todos nos llevamos bien⁷⁴

De esta manera ser unidos es una manera de resistir a la construcción del grupo como “bueno” académicamente, que hacen los adultos.

En este punto cabe regresar a la distinción que propone Rnciére entre lo que podríamos denominar “la comunidad del acuerdo”, como un espacio que se construye a partir de la práctica entendida en términos de “policia”, y la comunidad del disenso: Para el autor ahí se encuentra la acción política, la posibilidad de espacios, tiempos, formas de visibilidad de los sujetos, que en la comunidad del consenso, del acuerdo no tienen parte.

Así, cuando los/as alumnos/as, se manifiestan en contra de toda esta normatividad rígida de la comunidad del consenso, por ejemplo, en el caso en que alumnas rompan los roles de género asignados, tengan varias parejas, se besen entre ellas, puede transformarse en una forma de resistencia, si estos agentes involucrados hicieran un ejercicio de reflexión sobre su propia acción. Se requiere de esa reflexividad para que las prácticas adquieran esa condición de “resistencia”.

⁷⁴ Entrevista con Verónica. Realizada en Mayo del 2009.

Por el momento se trata de una forma de decir que no se forma parte de esos sujetos que se están visibilizando (que no se forma parte del grupo 3°C como es presentado por los y las docentes y demás adultos), una manera de decir no soy como tú me quieres ver.

Los y las estudiantes en lo que podría interpretarse como un reclamo de visibilidad obligan a los adultos mirarlos desde otro lugar: se quitan los brasieres en el salón de clases, se pelean a golpes fuera de la escuela, se hacen llamar “desmadrosas”, no obtienen el mejor promedio, etcétera. Por su parte los adultos parecen resistirse, a esta invitación, a este llamado, con lo cual se crea la ficción de una relación pedagógica donde cada quien se resiste a ver al otro como quiere ser visto.

De esta manera es que la escuela dice quienes son los visibles, cómo se les tiene que mirar: niños y niñas heterosexuales, cumpliendo identidades de género asignadas, los mejores alumnos, los que obtienen buenas calificaciones, etc. en la búsqueda de visibilidad y ejercicio de la comunidad del consenso.

Pensar en el estudiante formado en la escuela implicaría señales de una identidad fija “la del buen estudiante”, que responde a un “deber ser”. Todo distanciamiento de estas expectativas, es considerado como “carencia” que tiene que ser compensada, o problemas en los que se tendría que intervenir. Así, al etiquetarlos como malos estudiantes, alumnos problemas, homosexuales, lesbianas y/o individuos disfuncionales, la institución se apropia de dichas subjetividades y se las regresa como políticas de atención, políticas compensatorias en las que se busca “atender” y regresar a la “normalidad” para ser parte del mejor grupo.

Desde la mirada de las autoridades los alumnos que no “cumplen” con la posición asignada, se convierten en los otros (en los diferentes, los que no cumplen con las identificaciones asignadas); son incorporados al régimen de verdad, desde el punto de vista de la tolerancia, más ésta, de acuerdo con

Zizek⁷⁵, puede transformarse en una categoría ideológica que cubre una fuerte violencia, al “negociar” la diversidad del otro, y por sobre todo, en cuanto lleva a la cultura particular a sobrevivir privatizada, como modo de vida y conjunto de creencias y practicas diferente, a una red pública de normas y reglas.

La tolerancia es, según Zizek, en sí misma violencia o incluso puede encubrir actos de violencia, al invisibilizar y/o negar al otro, la tolerancia vista de este modo transformaría a la comunidad de disenso en una comunidad del consenso, un consenso excluyente, que trata de que los que están excluidos permanezcan como tales o si no hay otra opción, que reciban la parte que la comunidad del consenso quiera darle, no las que ellos reclamen para sí.

Mas no hay que olvidar que a pesar de que la visibilidad pueda generar espacios de resistencia, también corre el riesgo de que esas prácticas de libertad pueden, convertirse en hechos de dominación, ya que al rigidizarse esas “nuevas” formas de pertenecer o “estar” en un grupo determinado, se pueden utilizar como trazos de exclusión e inclusión y “cerrarse” al cambio y a nuevas formas de visibilidad. Sin embargo mientras haya grupos que reclamen la posibilidad de actuar políticamente que plantee desacuerdos, que reclamen su parte, siempre habrá acción política y posibilidad de disenso.

⁷⁵ Véase Zizek, Slavoj, *Sobre la violencia*, 2009.

Consideraciones finales.

Esta investigación ha sido motivada por el desafío de comprender la construcción del sí mismo entre un grupo de estudiantes de ambos sexos, de tercer año de secundaria, a partir de las relaciones que entablan con los adultos y de los vínculos con los compañeros.

Por lo que las conclusiones de este trabajo buscan hacer explícitos la construcción de sí mismos que las y los alumnos producen en sus interacciones cotidianas en la escuela, a partir de sus condiciones particulares de existencia, leídas en las observaciones y entrevistas realizadas en un grupo de estudiantes de secundaria de la delegación Tlalpan, al sur de la ciudad de México. Las experiencias de las y los estudiantes están colmadas de actitudes, pensamientos y experiencias de encuentro con ellos y ellas mismas, así como con la organización escolar.

De esta manera, las interacciones entre alumnos y alumnas de educación secundaria, como se dijo antes, se abordan como una instancia simbólica y accesible, por medio de la cual les permite construirse como sujetos desde el decir y el hacer, ante y con los otros. Así, lo que ellos hacen y dice ante y con los otros, convertido en texto en sus relatos, es objeto de análisis e interpretaciones para develar qué significa para ellos interactuar en la escuela secundaria, entre su grupo de pares y frente a los adultos.

En este sentido, las interacciones entre las y los alumnos en la secundaria están referidas unas a otras como formas de actuación en un contexto particular.

Así, en los apartados del presente trabajo, se distingue, la construcción del sí mismo que alumnos y alumnas hacen en la interacción entre pares y frente a la organización escolar representada por los adultos, y la integración de un grupo dentro de la escuela secundaria.

A partir, de las distintas formas que los alumnos utilizan para presentarse a sí mismos, y construir un personaje protagónico frente a las y los demás miembros de la escuela, se esboza una tipología que distingue entre 1) las y los populares, 2) las y los impopulares. De este modo, el estudio permite identificar las distintas formas de estar e interactuar en la escuela secundaria.

Las y los alumnos populares, se identifican como tal, en relación con dos dimensiones, hay una distinción de ser popular entre los maestros y ser popular entre los compañeros del grupo. Es decir, que las y los populares lo son ante dos escenarios y por distintas razones, así por ejemplo, las alumnas inteligentes son populares entre los docentes, no así, entre el grupo de pares, los y las alumnas populares “desmadrosas” son alumnas populares entre el grupo de pares, y de manera negativa entre los adultos.

De esta manera, las mujeres populares entre las y los docentes, son estudiantes con buenos promedios, y con una correcta actuación de género, es decir, en sus relatos, en repetidas ocasiones dicen darse a respetar, lo cual tiene una referencia a no permitir su participación en juegos eróticos.

A diferencia de las alumnas populares entre los estudiantes, que en la mayoría de las veces son, señaladas y etiquetadas por los adultos como alumnas que no se dan a respetar. Así, la protagonista desmadrosa, es una alumna que le aburre la escuela, y desde este lugar, significa sus comportamientos, como una persona en una posición de poder desventajosa en relación con los y las docentes, por lo cual debe protegerse agrediéndolos, desobedeciéndolos, cuestionándolos y retándolos, reflejado en su actuar al interior de la escuela, se besa con compañeras y compañeros dentro del salón de clases, se golpea fuera de la escuela y enfrenta a los docentes.

Por otra parte, de entre los alumnos populares, está el protagonista “buena onda”, quien, a pesar de no tener un buen rendimiento académico, no ocasiona problemas a docentes y se llevan bien con sus compañeros.

De esta manera se pueden identificar alumnos y alumnas, populares entre los adultos por ser buenas estudiantes, no ocasionar problemas de conducta, ni confrontación y una correcta actuación de género. Populares entre los compañeros y docentes, por saberse desenvolver en distintos escenarios, con diferentes actores y en diferentes posiciones y, populares entre algunos compañeros, transgreden la normatividad escolar y enfrentan a los docentes.

Con respecto a las y los alumnos impopulares, los significados de dicha etiqueta son diferentes en relación al grupo de pares y docentes. Así, la alumna impopular entre docentes, es aquella alumna que no causa problemas de conducta, pese a tener un bajo rendimiento escolar, no confronta a profesores y roles de género. Por parte del grupo, la perciben como fea, gorda, es decir, como alguien distinta del grupo. Un alumno impopular entre los docentes, es aquel que pasa desapercibido, no ocasiona problemas de conducta. Entre los miembros del grupo, es un alumno nuevo, que no se sabe relacionar con cada uno de ellos.

Es este sentido, el papel de los y las docentes en las interacciones entre estudiantes es muy influyente, ya que en la mayoría de las veces, los procesos de etiquetamiento, de clasificación y de polarización que realizan los profesores como una estrategia de control de los grupos, lejos de alcanzar el objetivo propuesto, termina revirtiéndose sobre los propios docentes.

Así, la investigación muestra, que los frecuentes episodios de indisciplina, culminan en expresiones de violencia de distintos tipos, que luego los adultos se niegan a reconocer como tales, o bien, atribuyen a la “disfuncionalidad” de sus familias de origen o a “problemas de personalidad” de los estudiantes.

En todos sus relatos las y los alumnos, refieren pertenecer a un grupo muy unido, a un grupo en el que se apoyan y logran la unidad a pesar de las diferencias, este dilema, pone en primer plano las tensiones que vive el grupo de 3° “C” para lograr ser un grupo unido. Sin embargo en ocasiones afronta divisiones internas a partir de lo que podría ser un resultado de la diferenciación y polarización que realizan los propios docentes. Por lo que,

surge dos cuestionamiento al respecto, ¿cómo lograr ser un grupo unido con dichas diferencias?, ¿de qué manera este grupo, logra persistir cohesionado pese a las intervenciones de los adultos?

La respuesta a estas interrogantes es llevada hacia la diferenciación como un gesto político en el sentido que plantea Ranciere, en la posibilidad de espacios, tiempos y formas de visibilidad de los sujetos, que en la comunidad del consenso y del acuerdo no tienen parte. Los y las alumnos construyen un sí mismo diferente al esperado por los adultos.

También, puede pensarse como una forma de resistencia, que de acuerdo con Foucault, es una forma de decir que no se forma parte de esos sujetos que se están visibilizando, “buen y mal estudiante” un par dicotómico y excluyente, una forma de decir que no se es como el otro quiere nombrarle. De esta manera, ser unidos, desde la perspectiva de las y los alumnos, es una forma de resistir a la construcción del grupo como “bueno académicamente” que hacen los adultos, distinción que exige ser competitivos y poco solidarios.

Por lo que uno de los aspectos a trabajar en este grupo es ayudarlos o diseñar estrategias para que esa unión incluya a todos y todas, escucharlos como interlocutores válidos, considerar sus propuestas y contra-propuestas a la cultura escolar, que en la mayoría de las veces no permite nuevas formas y relaciones entre los distintos agentes educativos.

Por otra parte, es importante señalar que, el escenario principal, donde interactúan los personajes, (la escuela secundaria) está inmerso en una cultura androcéntrica⁷⁶, que diferencia y categoriza las relaciones entre hombres y mujeres, “normalizando” actitudes sexistas, lo que resulta necesario considerar en el análisis de la construcción de “sí mismo” del personaje protagónico y su interacción con el resto del grupo, ya que dichas pautas construyen relaciones inequitativas y excluyentes, entre los docentes y alumnos y entre los propios alumnos, ya que al “cumplir” con dichos requerimientos se segmentan y

⁷⁶ Término que define lo masculino como medida de todas las cosas, ocultando otras realidades, entre ellas, las mujeres (Glosario de género INMUJERES: 2007:20)

construyen identidades “fijas”. Por lo que se necesita pensar al estudiante de secundaria como un sujeto que busca conocer, actuar, elegir, cambiar y experimentar tanto el rol de género asignado, como su papel de estudiante, de una manera distinta a lo establecido por la institución escolar, cuando no lo hacen de la manera esperada, no implica estudiantes “indisciplinados” o que “han perdido valores” nuestros alumnos y alumnas de secundaria reclaman otra forma de visibilidad mas allá del par dicotómico “hombre/mujer”, “buen/mal estudiante”, se requiere ver otras formas de construcción del sí mismo, para ello es importante, escucharlos, preguntarles y observarlos como interlocutores válidos.

Estas reflexiones finales dejan muchas inquietudes con las cuales se busca provocar otras investigaciones, como por ejemplo, hasta donde, las y los estudiantes de educación secundaria generan mecanismos de resistencias para oponer fuerzas ante las acciones que los adultos y la cultura escolar ejercen sobre ellos, mientras, provocan una probable reorganización.

Referencias Bibliográficas

ARFUCH, LEONOR. (2002). *Travesías de la identidad. Una lectura de relatos de vida*, en El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 203- 246

BERTELY BUSQUET MARÍA (Coord).2002 *Educación Derechos Sociales y Equidad*. Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

_____ (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, col. Maestros y enseñanza, Barcelona/Buenos Aires/ México: Paidós.

BERGER PETER Y HENRY KELLNER (1985). *El acto de la interpretación, en La reinterpretación de la sociología*, Madrid: Austral. Col. Espasa Calpe, pp. 52-92

BOURDIEU, P. Y L.J.D. WACQUANT (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

BRUNER, J. (2000). *La construcción narrativa de la realidad*, en Jerome Bruner, La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.

BUTLER, JUDITH (2002) *Acerca del término Queer en Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo, Buenos aires, Paidos.

CATANI, MAURIZIO (1993). *Si lo contásemos no nos creerían La lección de método de Primo Levi*, en Historia y Fuente Oral, núm. 9.

COLL, CESAR, (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidos Educador, buenos Aires, Pp. 131.

DE LAURETIS TERESA. (1991) *Tecnologías del género. El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple*. Carmen Ramos Escandón Comp. México: UAM-I,. 231-278.

Foucault Michel (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad*, en Estética, ética y hermenéutica. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2001), *El sujeto y el poder*, en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow (comp), Michel Foucault, Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Buenos Aires, Nueva visión, 227-244.

GAYLE RUBIN. (1995) *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo* Revista Nueva Antropología. Año/Vol. VII, Número 30, UNAM. D.F. 95-145.

GARCÍA SALORD, SUSANA Y LILIANA VANELLA (1997.) *Normas y valores en el salón de clases*, Ediciones Siglo XXI, México

GUERRERO SERÓN, ANTONIO (2002), *El alumnado como grupo social. La relación educativa. Interacciones en el aula*. En Manual de Sociología de la Educación, Madrid, Síntesis, pp. 145 a 164.

GEERTZ, Clifford. (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de la interpretación de las culturas*. Editorial. Paidós Básica. 1º. Edición. España.

Goffman Erving. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-México.

_____ (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amarrortu Editores, Buenos aires Argentina 1981, Pp.271.

GUNTHER DIETZ (2001). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional*, en Javier Prado Rodriguez (ed). *Diversidad Cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales.

HELLER, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid: Península.

JACKSON, P. (1992,) *La vida en las aulas*. Editorial Morata, Madrid Pp. 77.

JORDÁN JOSÉ ANTONIO (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. España, Paidós.

MENDIOLA, ALFONSO (2000). *El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado*, en Historia y grafía, núm. 15.

ORNELAS TAVAREZ, GLORIA EVANGELINA (2000). *Formación docente ¿en la cultura? un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México. UPN. Págs. 155.

PARGA ROMERO LUCIA, (2008) *La construcción de los estereotipos del género. femenino en la escuela secundaria*, México, Pp. 314.

PEREDA ALFONSO ALICIA Y GONZÁLEZ PEREDA ALEJANDRA (2007). *Políticas estéticas. Visibilidad de los Movimientos Homosexuales*. Ponencia presentada en el Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, Educativa y Lingüística. Universidad Pedagógica Nacional.

PEREDA ALFONSO, ALICIA ESTELA (2008) *El contrato conyugal y las relaciones de poder en la pareja heterosexual*, México: El Colegio de México, tesis de doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología.

PIÑA J.M. Y SEDA (2003). En Piña J.M., Furlan A., Sañudo L. (coord.). *Acciones, actores y prácticas*. Libro 2. México.Comie.

PIÑA, C. (1988). *La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico*, en Revista Paraguaya de Sociología, núm. 71

PIÑA OSORIO JUAN MANUEL, *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, Plaza y Valdéz Editores, México 1998, Pp. 238.

PÉREZ GÓMEZ ÁNGEL. I (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Editorial Morota, Madrid. Pp. 318.

PETER L. BERGER THOMAS LUCKMANN, (1998) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires. Pp. 233.

PRADA, C. (2001). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson

RANCIERE, JACQUES (2005), “*Sobre políticas estéticas*”, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

RODRÍGUEZ GÓMEZ GREGORIO, GIL FLORES. J. GARCÍA JIMÉNEZ E.(1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada, España.

SANDOVAL FLORES ETELVINA, () *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, Plaza y Valdéz, México 200, Pp. 386.

SCOTT, JOAN W. (1992) *Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista*. En *Los usos de la teoría*. Debate feminista núm. 5, marzo, 1992.

_____ (1999) *El género: una categoría útil para el análisis histórico* Sexualidad, género y roles sexuales. Maryza y Catherine R. Stimposon, Comp. México: Fondo de Cultura Económica,. 37-75.

SCHUTZ ALFRED, (2003,) *El problema de la realidad social*, Amorrortu Editores, Buenos Aires Pp. 326.

STAVENHAGEN, RODOLFO (2006). *La presión desde abajo: Derechos humanos y multiculturalismo*. En Gutiérrez Martínez Daniel (ed.). *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. México. Siglo XXI UNAM-El Colegio de México. 2006.

TENTI FANFANI (2004). En: *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*.

_____ (2007) *.La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires .

_____ (1999): *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Editorial Losada – UNICEF.

WEBER MAX (1999). *Economía y Sociedad*, México, Fondo de cultura económica, 170-173 y 695-700.