



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

"LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD QUE TIENEN LOS ALUMNOS DEL
GRUPO DE TERCER GRADO "A", EN RELACIÓN CON EL PASADO
FUNDACIONAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA NÚMERO TRES"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
TANIA SAARAIM ZALET A RAMOS

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ALMA VITE VARGAS

PACHUCA DE SOTO., HGO.

SEPTIEMBRE 2015

Agradecimientos

A mis padres: por el apoyo incondicional
en cada uno de mis retos,
por confiar siempre en mi y
por su gran amor.

A Grecia, por esas largas caminatas
y experiencias inolvidables llenas de desafíos.

Gracias por tu compañía,
gracias por llenarme de ánimos, de alegría, fe
y por los lugares descubiertos a tu lado.

Pero sobre todo, gracias por haber llegado a nuestras vidas.

Te llevo en mi corazón, siempre te recordaré amiga, confidente y complice

Hasta pronto...

Contenido	Página
Introducción	
Metodología	
1) Primeras aproximaciones al objeto de estudio	12
2) Paradigma interpretativo. Reflexión y análisis de la información	16
3) Herramientas metodológicas	18
3.1 Acceso al campo	19
3.2 Entrevistas a profundidad	21
3.3 Observación participante	24
3.4 Diario del investigador	27
4) Avatar que viví y cómo lo enfrenté	29
Resultados	31
Capítulo I Identidad que los alumnos han construido en la dinámica escolar	
1.1 El ayer y hoy de la institución escolar	34
1.2 Cohesión grupal	42
1.3 Los subgrupos al igual que la identidad; no son de una vez y para siempre	49
1.4 Confianza en la familia	54
1.5 Espejismo a la unión grupal	63
1.6 Ruptura a la confianza	87

Capítulo II Tras bambalinas

2.1 El mandato oculto en el funcionamiento de la escuela	102
2.2 Desorden, burlas y juegos	106
2.3 Penalizaciones y castigos	116
2.4 Negociación en clase	121
2.5 Confianza entre alumnos y docentes	126

Capítulo III Tierra de Nadie

3.1 Las decisiones las tomo yo	135
3.2 La genialidad de los alumnos cuando burlan la vigilancia	148
3.3 El otro lado de la moneda	156
Reflexiones finales	
Referencia bibliográfica	

Introducción

En el presente reporte de investigación presento un estudio hermenéutico que realicé con alumnos de tercer grado grupo A, de la escuela Secundaria General Número tres; de los estudiantes miré la relación que se da entre ellos y con sus docentes, lo que me permitió llegar a un análisis sobre su identidad a partir de las imitaciones y relaciones que sostienen entre pares. El paradigma interpretativo es al que me adscribí para el análisis del dato empírico que recabé en la metodología, ya que es el que me sirvió para llegar a una comprensión de la información y de los sujetos.

Además de que existe una socialización que es inherente al espacio y que les permite asirse de conocimientos donde movilizan más que saberes curriculares experiencias y aprendizajes de vida que les ha valido para manifestarse y ser como son, más allá de lo curricular, la socialización les ha valido para identificarse y diferenciarse del resto de la escuela.

Tomo la categoría de análisis de “identidad”, que me permite entrelazarla con la historia de la fundación de la escuela. Rescaté elementos de la escuela como es su fundación, lo que me sirvió para situarme en un aquí y un ahora, también miro a la escuela como un espacio que es más que un ámbito escolar, más que una construcción y una delimitación. Es decir, rescato elementos que me permiten analizar a la escuela como un espacio social en el que reproducen y vehiculan elementos que aparecen desde su fundación; cuestión que permite a los miembros adquirir identidad al seguir, y reproducir conductas que son características desde el surgimiento.

La historia de la fundación escolar es un sello en las personas, vista desde el ámbito de construcción de identidad y que de forma inconsciente estas marcas permean en los sujetos que socializan en este espacio. Para introducir al lector, puedo decir que desde los orígenes de la escuela, los alumnos junto con el resto del personal docente y administrativo realizaron sus actividades en el viejo hospital civil y con el paso del tiem-

po se construyeron las actuales instalaciones en el terreno denominado Mata Buena, mismo que era utilizado como basurero.

Considerando que analógicamente una de las características esenciales de un hospital es de curar gente que ingresa para que le sea tratado uno o varios padecimientos le son aplicados ciertos tratamientos que les permiten ir sanando, con el fin último de insertarse nuevamente a la sociedad a partir de la sanación. Y el basurero funge la función del lugar donde la gente vierte lo que ya no le es de utilidad, lo que ya no le sirve más a su vida y a las actividades que desempeña, y puede que lo que se deseché sea remplazado por algo de mayor vigencia o bien de utilidad, y también hace la función de vertedero o contenedor de todo lo que depositamos y desechamos.

Tanto el hospital como el basurero sirven de cimientos para la construcción de la identidad de los sujetos: donde se juegan tensiones, sufrimientos, se comparte un capital simbólico que marca las pautas de la conducta de los alumnos, docentes, padres de familia, director:

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta-los establecimientos institucionales-definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. (Fernández, 2001, p. 20)

La escuela es un campo social por las múltiples interacciones, identidades, culturas, dinámicas que van constituyendo al sujeto, y como se encuentra en continua convivencia con su entorno, generan experiencias que crean exclusión con sus pares o bien sufrimiento por el crecimiento que involucra pasar de ser un niño a un adulto. Fernández (2001) alude estos tres elementos de análisis: geográfico, imaginario y simbólico, retomando a este último, los docentes y alumnos movilizan ciertos elementos simbólicos como: la negociación, regateo, apoyo, unión que surgen a partir de la dinámica, mismos que evoco en el capitulado de la presente tesis.

En el aspecto de identidad, Goffman (2001) hace una gran aportación de “estigma” donde sitúa al sujeto enfermo como un ser que es despreciable para el resto que no lo está, mientras la conducta del estigmatizado no se cuadran con el resto son excluidos y rechazados; en el aula esto se refleja cuando los alumnos conforman grupalidades de amigos y rechazan al que es estigmatizado.

Cuando es estigmatizado el alumno se le excluye, cuando un comportamiento no se cuadra a las exigencias de sus pares, por ser diferente a los demás; por lo tanto cuando se está enfermo sus pares se alejan, tratan de poner distancia e inclusive tratan de forma distinta al que es estigmatizado para no ser identificado como tal. Hay cura cuando existe una integración a nivel grupal para hacer frente a los docentes y directivos para evitar que sean castigados, pero pasando el suceso, se vuelve de nuevo al alejamiento, es decir la cura existe cuando el grupo necesita del apoyo grupal como medio de sobrevivencia; “si el comportamiento no se moldea según su forma, el actor queda dolorosamente en evidencia, cuando no escarnecido o expulsado de su grupo” (Fernández, 2001, p. 18).

El sello por así decirlo los ha marcado en el comportamiento que toman los alumnos a partir de las situaciones que viven y si no se moldea el comportamiento, la exclusión que mantienen entre pares es evidente y se deja ver a través de los grupos de amigos que han formado entre sí.

A partir de los aportes de Bauman (2013) de “identidad líquida”, hago una relación con lo que sucede en la vida de consumo, cuando al ya no tener utilidad las cosas se tiran, son desechadas para adquirir nuevos recursos que les son útiles, pero cuando estos de nuevo dejan de servir vuelven a ser reemplazados; esto sucede cuando los alumnos a partir de sus experiencias miran sus errores, emplean una serie de dinámicas que les permite salir del paso y librar la situación con éxito; a lo que Bauman (2013) refiere que los seres humanos vierten en un basurero lo que ya no les sirven, lo que ya no pueden seguir consumiendo es trasladado a un vertedero para adquirir nuevas situaciones que les permita vivir otras experiencias.

En la socialización, los alumnos van consumiendo diversos recursos que les ha permitido aprender de las discusiones con docentes, pares y padres, porque movilizan saberes de sus experiencias que les permite solucionar y sanar. Es a parte de la tensión de regaños, y castigos que ellos aprenden que las acciones tienen consecuencias y cuando los alumnos reflexionan esta parte es que logran sanar ciertos aspectos de su personalidad que les hacía no tener una buena relación con padres y amigos. Estos elementos sin duda pasan a formar parte de su identidad en el proceso escolar por el que atraviesan los alumnos.

Para entender la categoría de “identidad”, incorporo elementos teóricos que me permitieron comprender este proceso. Bauman (2013) mira a la identidad como: “la identidad significa (al igual que antaño significaban a reencarnación y la resurrección) la posibilidad de volver a nacer, es decir, de dejar de ser lo que se es y convertirse en otra persona que no se es todavía” (p.18). Al leer las últimas palabras de Bauman (2013) existe una relación con lo que Bourdieu (1990) aporta con el termino de que los alumnos están en un “terreno de nadie” porque a partir de lo que ya no les sirve, de las actitudes y decisiones que pasaron a ser aprendizajes para los alumnos adolescentes es que ellos se sitúan como adultos al mostrarse maduros en sus acciones para evitar recibir de nueva cuenta una sanción por parte de la escuela y de su familia.

En este sentido ellos sanan esa parte enferma de sí, al mirarse de forma distinta y satisfactoria para ellos y esto es lo que precisamente va alimentando a su personalidad, bien su identidad como sujetos en movimiento.

Al hablar de identidad, como lo menciona Giménez (2007), es inseparable de la idea de cultura, porque existe una estrecha correspondencia entre la concepción que se tenga de la cultura y la concepción de identidad:

El concepto de identidad es uno de esos conceptos de encrucijada hacia donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, como la cultura normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio/religión, etnicidad, género, medios, etc. incluso en programas de estudio de universidades europeas, el eje cul-

tura/identidad se presenta hoy como una de las puertas de entrada a la disciplina sociológica en su conjunto. Pero además, existe la percepción creciente de que se trata de un concepto imprescindible en las ciencias sociales por la sencilla razón de que la identidad constituye un elemento vital de la vida social, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social-que supone la percepción de la identidad de los actores y del sentido de su acción. Lo cual quiere decir que sin identidad simplemente no habría sociedad. Jenkins: 1996;819 (...) para desarrollar sus identidades-dice Stephen Frosh (1999)-la gente echa mano de recursos culturalmente disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo. Por consiguiente, las contradicciones y disposiciones del entorno sociocultural tienen que ejercer un profundo impacto sobre el proceso de construcción de la identidad. (P. 53, 54)

O bien como lo menciona Hall (2003): “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso devenir y no de ser” (p.17). En este sentido, cultura es una parte esencial de la identidad de los sujetos por la estrecha relación que existe entre estos dos elementos. Al referirme a la categoría de cultura es sólo con el fin de mencionar, sin profundizar en ello, que si hay una relación inseparable entre identidad y cultura. Hall (2003) afirma:

Las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas (...) emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una identidad en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna). Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella y sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con la que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo. (P.18)

Es ahí donde surgen las identificaciones que tienen los alumnos con sus pares y que brinda la posibilidad de agruparse en subgrupos de amigos y también como espacio donde surgen diferencias donde me permite mirar a partir de las problemáticas la individualidad de los sujetos. Bien dice Hall (2003) que la identidad del ser humano se mira a partir de sí mismo, lo mismo menciona Giménez (2007) al realizar un debate entre la construcción de la identidad en la grupalidad y como autónomo; en sí considero que la identidad de los alumnos en este contexto se ha dado a partir de la socialización

que tienen con los demás o sea con la relación con el otro y que las identidades de lo grupal permiten ver al alumno en función de valores, como los identifican: como sujetos unidos, colaborativos entre sí, sin olvidar que cada uno tiene su propia autonomía y su auto - identificación; pero para que ésta última exista, tiene que ser “reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente” (Giménez, 2007, p. 61).

Hall (2003) desde una visión moderna y posmoderna, al igual que Bauman (2013) miran a la identidad como algo consumible, como algo que de un día a otro puede dejar de ser: “la principal angustia relacionada con la identidad de los tiempos modernos era la preocupación por la perdurabilidad; hoy es el interés en evitar el compromiso. La modernidad construía en acero y hormigón; la posmodernidad construye en plástico biodegradable” (p.41).

Mira al sujeto como un peregrino en un desierto donde a cada paso que da se borra la huella del paso anterior, que con el aire y la naturaleza misma del desierto borra las marcas:

La vida es un peregrinaje, el mundo ante nuestras puertas es semejante a un desierto, sin marcas, ya que aún resta darle su sentido por medio del vagabundeo que lo transformará en el camino hacia la meta donde se encuentra el sentido. Esa “introducción” del sentido ha sido llamada “construcción de la identidad”. El peregrino y el mundo semejante al desierto por el que camina adquieren sus sentidos juntos, y cada uno a través del otro. (Hall, 2003, p. 46)

La identidad del peregrino es que no se encuentra en ningún sitio, pero vive en todos, está en constante movimiento y hace del mundo su hogar; es así que no deja huella atrás porque no tiene pasado porque busca en todo tiempo tener una nueva experiencia.

Giménez (2007) en la discusión que mantiene entre las identidades individuales y las colectivas comenta que ambas son válidas y es correcto hablar de una o de otra; pero no se puede hablar de una identidad colectiva en el sentido homogeneizante o ver-

la como una tabla raza; sino que cada colectividad al estar formada de seres humanos tienen sus propias características porque cada uno de los sujetos individuales están dotados de conciencia y psicología propia y sólo puede mirárseles por analogía a los actores colectivos: grupos, movimientos sociales, partidos políticos, etc.

Entiendo que hablar de identidad es complejo en el sentido de que desde el punto de vista filosófico no hay un término específico para definir lo que es, existen discusiones de diferentes autores donde aportan su punto de vista; pero todos los autores que leí mencionan que no se puede hablar de identidad para toda la vida y para siempre, porque los seres humanos estamos en constante cambio y las redes sociales con las que nos desenvolvemos de cierta forma influyen y tomamos parte de sí para comportarnos, definirnos e identificarnos.

Todos los autores tienen una mirada distinta de identidad, dar una definición de identidad de tajo, estaría en el supuesto de reduccionismo, pero un acercamiento a la noción me ayuda a ver a la identidad y al sujeto situado y contextualizado; para poder mirar el proceso por el cual ha atravesado el alumno en la escuela, en su construcción como miembro de: una sociedad, de un grupo, de relaciones personales y de experiencias que han influido para mirarse a sí mismo como sujeto activo y participe de su propia edificación.

De acuerdo a la socialización, los sujetos se van constituyendo en referencia a los elementos simbólicos que comparten; y es precisamente ahí donde la identidad juega un papel importante; porque permite mirar la construcción que tienen los alumnos a partir de los elementos históricos de la escuela con los que se cuentan.

Por tanto, la tesis a sostener es: “La construcción de identidad que tienen los alumnos del grupo de tercer grado “A” en relación con el pasado fundacional de la escuela secundaria general número tres”.

Metodología

1) Primeras aproximaciones al objeto de estudio

Inicié este recorrido con la realización de diversos escritos para saber qué era lo que quería descubrir y para ello, realicé preguntas como: ¿Quiénes eran mi objeto de estudio?, ¿qué quiero saber de ellos?, ¿cómo conciben los derechos del niño?, ¿los aplican consigo mismos y con sus pares?. Estas son algunas de las interrogantes con las que inicié este proceso de investigación:

El problema de investigación, se dice, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar (...) se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. (Sánchez, 1993, p. 26,27)

A partir del planteamiento de un problema es que consideré dar inicio al proceso de investigación. Pero antes que nada me sentí con la imperiosa necesidad de enfocarme en un sujeto de estudio, con lecturas que realicé de diversas tesis me di cuenta que la gran mayoría estaban enfocadas a los maestros, a los directores, apoyo técnico pedagógico, y los alumnos quedaban fuera de este discurso; por lo que decidí enfocarme en ellos.

Mis sujetos centrales fueron los alumnos; y a partir de ahí arribé a una idea general de lo que quería indagar: ¿cómo la influencia de la socialización primaria se refleja en la socialización secundaria en el ámbito áulico en el reconocimiento o no de los derechos del niño? de esta hipótesis es que comencé a investigar las dos categorías: “no hay observación o experimentación que no impliquen hipótesis” (Bourdieu: 1978; 54). Es decir a partir de las preguntas problematizadoras, consideré como hipótesis que los alumnos, en la escuela, su comportamiento dependía de la relación que existe en el hogar y dependiendo de su conducta quería ver cómo los derechos del niño influían en su relación con el otro.

Es entonces que a partir de esta pregunta problematizadora es que recurrí a esclarecer qué es la socialización primaria y la secundaria:

La educación primaria es la primera etapa por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. En esta etapa se vive una internalización en sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a la realidad significativa y social. La aprehensión comienza cuando el individuo asume el mundo en el que viven los otros. Es una compleja forma de la internalización del “yo”, no sólo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro, si no que comprendo el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales donde se manifiesta la división de trabajo social en la adquisición de roles donde se adquieren conocimientos especializados. Estos roles que el niño adopta en la socialización secundaria estructura interpretaciones y comportamientos en una área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria; a esta altura de la vida, ya es miembro efectivo de la sociedad y está en proceso de creación subjetiva de un “yo” y un mundo. (Berger y Luckman; 1968)

Cuando somos bebés nos constituimos en un núcleo familiar y son ellos con quienes tenemos el primer contacto con la sociedad, aprehendo y aprendo el mundo en el que viven, las formas, el lenguaje y soy a través de ellos. Es el primer núcleo donde se constituye la educación y a partir de todo cuanto escucha y ve es que este se dirige. Es por ello que consideraba importante tomar en cuenta este proceso del niño por cuanto todo lo que hace suyo y manifiesta en el exterior con la socialización de otras instituciones además de la familiar como la política, religión y escuela: “los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado” (Berger y Luckman, 1968, p. 175).

Cuando hablo con los alumnos, trato de aprender de su entorno para tratar de comprender más acerca de lo que ha ayudado a conformar su cultura.

En el intento por conformar la realidad que construyen socialmente los alumnos, y con el estudio de la identidad puedo edificar el conocimiento que consolidan los adolescentes. El alumno al ingresar en la escuela secundaria ya trae experiencias de vida, conocimientos, valores, de acuerdo a su realidad que llevan tras de sí un largo historial de acciones. Tomo como referencia a la realidad como: “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición, no podemos hacerlos desaparecer” (Berger y Luckman, 1968, p. 13).

Ya que me aclaré la idea de la socialización primaria y secundaria, investigué qué son los derechos del niño, los antecedentes y características: en el primer aspecto encontré la declaración de 1948 que sirvió de base para la creación de normas que sustentaría a la Declaración Universal de los Derechos del Niño, promulgada por la ONU como escrito inicial la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las características de los Derechos del Niño son: inherentes, inalienables, universales, iguales, indivisibles e intransferibles.

Identificando estas dos ideas de la socialización de Berger y Luckman (1968) y los Derechos del Niño; es que continué estableciendo relaciones del alumno con la escuela y la sociedad, pero al querer abarcar todo y nada me fui dando cuenta que mi pregunta problematizadora necesitó ser modificada, para así delimitar el espacio institucional del proceso, porque no podía investigar en todos los campos sociales donde el alumno interactúa además del tiempo tan fijo a la investigación, esta pregunta me fue resultando verdaderamente un problema, porque no estaba clara, no estaba delimitada, y lo más importante es que no me inspiraba:

El sociólogo que no somete sus propias interrogantes a la interrogación sociológica no podría hacer un análisis verdaderamente neutral de las respuestas que provoca (...) puede verse cómo una pregunta que no es transparente para el que la hace puede oscurecer el objeto que inevitablemente construye. (Bourdieu, 1978, p. 63)

Por lo que re-formulé mi pregunta de investigación: ¿cómo se apropian los adolescentes de su entorno?, con esta pregunta consideré que ya estaba más simple y que no confundiría socializaciones, pero aún así no estaba aterrizada la pregunta problemati-

zadora porque: ¿a qué entorno me estaba refiriendo?, ¿de qué se apropian los adolescentes? aún no estaba delimitada, sigue siendo vaga y se puede abrir a diferentes interpretaciones porque aún seguía mencionado adolescentes, entonces tampoco tenía bien en claro a los sujetos a los que me dirigiría, es decir adolescentes hay en todos lados, ¿cuál sería entonces mi campo de estudio?

El estudio de campo lo realicé en la escuela Secundaria General Número Tres, específicamente a los alumnos de tercer grado grupo A. Miré a la escuela más allá de los trabajos curriculares, y las funciones formales que ya están establecidas desde siempre, es decir a través del reconocimiento del espacio me di a la tarea de saber lo que hacen los alumnos en el llamado curriculum oculto; aquí llegué a la formulación de nuevas preguntas: ¿cómo el adolescente va formando su personalidad con la masificación que conlleva la institución escolar?, ¿cómo son estas relaciones con sus pares, a partir del reconocimiento a la cultura escolar de los adolescentes? Con estas interrogantes podría documentar procesos identitarios, experiencias, expectativas, etc. acercándome al mundo subjetivo del alumno en formación de la escuela secundaria.

Conforme establecí lo que quería saber de los estudiantes de secundaria, es que me di cuenta que tenía que estar abierta a todas las posibilidades, porque una cosa fue lo que quise indagar desde el inicio y otra muy diferente lo que obtuve al final. Conforme avancé en el proceso metodológico con la ayuda de los referentes teóricos me di cuenta de que “no hay que aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 34).

De acuerdo a esto es que decidí empezar el proceso de investigación, con la intención de saber de los alumnos: el ámbito social con el que interactúa, cómo es la relación entre pares, qué es lo que más les agrada de su experiencia escolar y qué no. Con estas premisas es que formulé un cuestionario que posteriormente realicé a los alumnos por medio de entrevistas, mismo que siempre estuvo a la posibilidad de ser modificado con la finalidad de explorar lo más natural posible a mis informantes para

que no se sintieran transgredidos y también consiente de que la información obtenida podría ser diferente a lo que deseaba saber, es decir como lo menciona Taylor y Bodgan (1987) sin aferrarme a una categoría teórica.

2) Paradigma interpretativo. Reflexión y análisis de la información

Con la información recabada y de acuerdo a las múltiples lecturas que realicé de las entrevistas y observaciones, así como los elementos teóricos consideré trabajar con el paradigma hermenéutico, le di un tratamiento reflexivo a la información obtenida en el trabajo de campo.

Lo que me ayudó a empezar el proceso de análisis fue que pasé la información empírica en forma de oraciones a una sábana denominada categoría de análisis, esta fue la base para comprender los datos que había obtenido. Las categorías de la sábana las escribí como títulos tomados de forma textual de lo dicho por los alumnos, es decir categorías folk. Tomé frases que englobaran la información y estos fueron: “la comunicación no es muy buena”, “las cosas las hago por mí misma”, “tenemos compañerismo” y “somos un desmadre”. Al realizar esto, me di cuenta que la categoría con más información era “la comunicación no es muy buena” ya que en todas las entrevistas había rasgos que hablaban de la poca o nula comunicación de los alumnos con su familia, con sus pares y con el docente.

Por lo que procedí a la realización de un capítulo de tesis con ese nombre, pero me sentí muy forzada, la información no estaba fluyendo de forma natural, los datos empíricos los fui acompañando de teoría pero no me sentí a gusto con este primer escrito, entonces lo que decidí hacer fue que una vez concluida la matriz de categorías leí y re- leí la información acompañada de teoría que me ayudara a la reflexión de los datos. Posteriormente como no encontraba la forma de cómo empezar a escribir decidí alejarme de la lectura de las entrevistas por dos semanas. Este tiempo lo utilicé para leer métodos cualitativos de la información y comprendí que si manejaba la información

por sentidos podría darle una interpretación mucho más fácil y así los capítulos se escribirían con más naturalidad.

La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proporciones para comenzar a dar sentido a sus datos. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 158)

Fue importante darle sentido a los datos empíricos que obtuve a partir de las entrevistas y observaciones, ya que desde el análisis pude comprender procesos sociales que posteriormente triangulé con teoría. El enfoque por sentidos se orienta entorno:

Hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos (...) los conceptos sociológicos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 159)

Para llegar a la obtención de los sentidos lo que realicé es leer teoría en relación a los datos empíricos que me arrojó la matriz de categorías, como fue la identidad, y como obtuve elementos de la historia fundacional de la escuela secundaria que ocasionalmente me otorgó el prefecto¹ de primer grado es que decidí relacionarlo con el proceso de construcción de identidad de los alumnos. La obtención de los sentidos fue fundamental, así como las múltiples lecturas teóricas. Cabe mencionar que en todo proceso la reflexión y análisis se hicieron presentes, ya que por ser un enfoque cualitativo, toda información que obtuve pasó por una comprensión profunda para poder explicar la construcción de identidad de los alumnos.

Como el camino para el análisis fue reflexivo esto me permitió ir y venir en la teoría, considerar herramientas como las anotaciones realizadas en la parte lateral de las

¹ Las funciones que lleva a cabo el prefecto son: vigilar que todos los alumnos entren puntualmente a las clases, revisar que las alumnas no lleguen maquilladas a la escuela, así como revisar que no tengan esmalte en las uñas.

entrevistas y observaciones, en pocas palabras el trabajo cualitativo es un arte porque al no existir una receta de cocina, la ruta fue abierta:

El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continua refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 159)

Leer y re- leer toda la información recabada me permitió familiarizarme con los datos, lo que dio pie a seguir la pista del dato empírico, es decir, realicé un ensayo englobando la idea general de lo que había hallado y me di cuenta que los datos precisamente se dirigían hacia la identidad. Para esto fue de gran utilidad que personas con más experiencia leyeran mis avances “siempre es buena idea que alguien más lea nuestros datos. Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 160). Con esta ayuda se me esclareció la ruta teórica a seguir para triangular la información.

Llegar a una interpretación por sentidos no es una tarea sencilla, pero con el registro de toda idea y el proceso académico seguido en sesiones de maestría, es que me permitió comprender los modos posibles de desarrollar conceptos y análisis que desarrollé a lo largo del proceso de construcción de tesis. Lo siguiente que realicé fue que profundice y seguí la misma línea teórica sobre la identidad; amplié y sistematicé el material dando pie a la escritura del capitulado.

3) Herramientas metodológicas

Antes de utilizar cualquier método comprendí que este proceso no es un recetario ni algo rígido al cual se sigue, sino todo lo contrario, es decir; con el ir y venir en el proceso de investigación y de análisis entendí que las entrevistas, así como las preguntas que ya había formulado previamente se modificaron o bien no fueron abarcadas todas en el lapso de la entrevista porque los alumnos se inclinaban a profundizar en un tema

en específico y con el afán de dejarlos continuar, me di cuenta que los métodos utilizados se caracterizan por una flexibilidad metodológica.

En este sentido, los agentes informantes a quienes me dirigí fueron alumnos de tercer grado grupo "A", quienes dieron cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a eventos que involucran a la familia, la relación entre pares y maestros.

3.1 Acceso al campo

La forma en que ingrese a la escuela Secundaria General Número Tres fue que hablé con el director para pedir autorización para poder realizar una investigación a los alumnos con el fin de obtener el grado de maestría. Para esto me fue de gran utilidad aclarar las veces que fuesen necesarias que no estaba ahí para cubrir el trabajo de servicio de social, ni el de supervisora, sino que solo acudía por gusto y por saber un poco de la escuela y de los alumnos. Para esto negocié mi entrada, acepté anotarme en una lista de asistencia con fecha, firma, hora, nombre completo y actividad a realizar a fin de que el director pudiera controlar mi asistencia, para al final darme un documento que avalara la misma. Este documento nunca se me otorgó al finalizar las visitas a la escuela, sin embargo aceptar la petición del director fue mi boleto de entrada al campo.

Las condiciones de la investigación de campo- qué, cuándo y a quién observar- deben ser negociadas continuamente. Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del rapport (...) De los observadores se espera que firmen el libro de entradas y salidas de los voluntarios, que trabajen con ciertos clientes. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 53)

La negociación constante consistió en que aclare las veces que fueron necesarias que mi foco de interés eran los alumnos, le comenté al director también que realizaría entrevistas y observaciones a los alumnos; para ello me armé de paciencia ya que en lo personal es un aspecto que no se me da muy fácilmente, por lo que en este proceso en un inicio me fue un poco difícil porque solía ser tímida ante la gente desconocida y distraída. Me di cuenta que tenía que agradarme el “chisme” y ser más observadora de lo

contrario me costaría más trabajo lograr integrar reportes de escritura donde se plasma-
ra todo lo que ocurría.

El rapport tiene diversos significados, pero la idea central son los avatares que se
viven para lograr que la entrada al campo sea tal que el desarrollo de la investigación y
sus fines se logren:

Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten co-
mo sincera, penetrar a través de las defensas contra el extraño de la gente, lograr que las
personas se abra y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario. (Taylor y Bod-
gan, 1987, p. 55)

Al establecer el rapport la negociación se vio presente en todo momento, fue ne-
cesaria para que la información no se viera comprometida y el trabajo resultara lo más
pacífico y sin ninguna restricción por parte de los informantes y del espacio, como lo
refiere Taylor y Bodgan (1987):

Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia. El
investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente reco-
ge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses. No es poco frecuente que los in-
vestigadores pedaleen en el aire durante semanas, incluso meses, tratando de abrirse
paso hacia un escenario. (p. 36).

Cuando acepté la petición del director me abrí las puertas a realizar la investiga-
ción en este espacio. Aunque no me agradó la idea de firmar cuando llegaba y salía de
la escuela, me vi en la necesidad de ceder para poder ingresar al campo con simpatía y
sin que me vieran como una persona amenazante que juzgara su labor, aunque este
último aspecto creo siempre estuvo presente porque las veces que tuve la oportunidad
de hablar con el subdirector me comentaba que él sabía que mi presencia era para mi-
rar las malas prácticas de los docentes; esto surgió por otras experiencias que tuvieron
antes a mi llegada, una vez más aclararle el por qué estaba ahí una y otra vez me fue
de gran ayuda. Esto permitió abrirme paso en el escenario, dando como resultado las
entrevistas y observaciones sin sucesos que comprometieran el proceso de investiga-
ción.

Y lo importante es que este mal entendido que estuvo presente durante todo el tiempo por parte del subdirector no intervino en mis dinámicas, al contrario me facilitaron un espacio que fue el aula de medios, donde realicé la mayoría de las entrevistas con el fin de no contar con interrupciones y para que la charla fuese más fluida en el sentido de que los alumnos al saber que nadie más los escuchaba comentaban con facilidad y de forma fluida las preguntas atendiendo también a la confianza que me gané de los alumnos.

Los alumnos ya me tenían identificada en el sentido de que se me acercaban para pedirme que los entrevistara ellos también tenían algo que decirme. Esta empatía que se dio con los alumnos fue por la confianza que se desencadenó en el proceso de investigación por la juventud que miraron en mí, por la forma en que expresé mis preguntas, por el lenguaje coloquial que utilicé, todo esto sirvió para que ellos se sintieran cómodos en el momento de la charla informal.

3.2 Entrevistas a profundidad

Realicé diez entrevistas que se desglosan en: ocho entrevistas a alumnos, una a la maestra de español, una a trabajadora social. Todas se llevaron a cabo con gran soltura por parte de los informantes, lo que contribuyó a la obtención de información considerada como confidencial por parte de los alumnos.

Esta soltura se reflejó en la confianza que me dieron los alumnos y me sirvió para que no me vieran como alguien intrusiva. Esta empatía que tuve con los alumnos se desencadenó porque al inicio de la entrevista daba una pequeña presentación que incluía: en donde estudié, mi nombre completo, y lo más importante es que les dije que: mi intención era saber algo más de ellos, porque los considero personas muy importantes, que tienen mucho que aportar a los adultos y que en muchas ocasiones no nos detenemos a saber sus inquietudes y necesidades. Y por eso es que estaba ahí, para que me compartieran algo de sus experiencias en la escuela y la forma en cómo es la con-

vivencia y por último al finalizar la parte introductoria, les comenté que la información no la sabría el director, subdirector o sus amigos, que no habría consecuencias para ellos.

La parte introductoria la repetí con todos mis informantes para darles tranquilidad y sobre todo para que la información fluyera, y así fue, los alumnos respondieron a ello y los noté tranquilos y cómodos. Así es que inicié mis entrevistas o charlas informales:

El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas. En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión entrevista en profundidad para referirnos a este método de investigación cualitativo. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 101)

De acuerdo a la flexibilidad metodológica, las entrevistas que realicé a los alumnos con encuentros reiterados me permitieron profundizar con la información recabada en el primer entrevista en un segundo encuentro o si no había abarcado todas las preguntas en una sola sesión de una hora las terminé en una segunda sesión. También una de las situaciones que influyó en el desarrollo de las entrevistas, es que estas se llevaron a cabo de forma informal, es decir que: “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones” (Guber, 2011, p. 69).

Cabe mencionar que al inicio de cada charla informal les pedí autorización a todos mis informantes de ser grabados con el fin de poder recordar lo que platicamos y sacar provecho de toda información, les comenté que sería confidencial y que nadie escucharía la grabación. Afortunadamente, todos los alumnos accedieron a ser grabados.

Las preguntas que formulé fueron abiertas en el sentido que podían responder ampliando más allá de la pregunta, ya que los alumnos mostraron facilidad compartir sus anécdotas, me atreví hacer cuestiones como: cuenta un poco más, profundiza sobre eso, ¿y qué pasó con?, ¿cómo te sentiste al respecto?, ¿influyó en tu desempeño

escolar?; es decir dependiendo de lo que respondieran realicé este tipo de preguntas para que ampliaran más sobre el tema para entender lo mejor posible lo que compartía el informante.

En cuanto los informantes comienzan hablar, podemos alentarlos a que digan más cosas sobre los temas en los que estamos interesados. Palabras, indicios y gestos que indiquen nuestro interés son por lo general suficientes para mantener a un interlocutor en la senda: “Eso es interesante”, “¿Eso está bien?”, “Yo siempre pregunté sobre ese tema”. Pequeños signos de simpatía demuestran apoyo y alientan a las personas a continuar: “Comprendo lo que quiere decir”, “Eso es fastidioso”. Es necesario pedir aclaraciones sobre los comentarios de los informantes. No dé por supuesto que está entendiendo lo que la gente quiere decir. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 70).

Al demostrar un interés por lo que me comentaron los alumnos lo que obtuve fue que profundizaron en cuestiones familiares que nunca me esperé escuchar como es el caso de las relaciones extra-maritales y saber lo que desencadenó con su mamá y hermanos. Esta situación sucedió en dos alumnos, pensé que se pondrían melancólicos, pero no fue así, mostraron aceptación, y resignación ya que lo comentaron como algo muy natural. El darles un espacio a los alumnos para que expresaran cuestiones que no tienen nada que ver con el currículo, considero que les sirvió de catarsis, porque nadie los juzgó y cuando ellos reían igual reí para hacerlos sentir acompañados y que en efecto los escuchaba.

La información que registré en entrevistas las trasladé a un archivo de cómputo, para de ahí escucharlas y a su vez escribirlas textualmente para poderlas leer y realizar un análisis. Cabe mencionar que este proceso fue tardado ya que en ocasiones las palabras no se entendían por el ruido externo, como sucedió cuando hicieron una fiesta disco en el patio principal de la escuela, con el ruido de las bocinas el audio de la entrevista en ocasiones no fue perceptible, y por otro lado transcribir una hora o en ocasiones un poco más, no es nada fácil porque tuve que atrasar y adelantar la cinta las veces que fuesen necesarias para poder captar todo lo comentado.

Cuando transcribí las entrevistas anoté todas las características como: el cambio de tono de voz, cuando dudaba, cuando alargó una palabra, cuando dudó el alumno.

Primero anoté el comentario del alumno seguido de alguna característica y estas fueron puestas entre paréntesis para diferenciarlos.

Los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas ayudan a interpretar el significado de sus palabras. Todos podemos recordar casos en que alguien dijo “no” de modo tal que quería decir “sí”. Estos detalles accesorios al dialogo son importantes para comprender la interacción y deben ser incluidos en las notas de campo. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 88)

Ya que también el lenguaje corporal dice mucho de lo que sucede con la persona, esto me ayudó a comprender cuando los alumnos se sintieron nerviosos, o inseguros. Como cuando un alumno me comentó de la relación fuera del matrimonio que sostiene su papá su tono de voz cambió drásticamente, lo que dijo lo hizo con un tono de voz un poco más bajo, repitió palabras, movía sus manos de un lado a otro, las entrelazaba. Todos los movimientos y el cambio de voz fueron registrados y esto me ayudó a complementar el análisis.

3.3 Observación participante

El primer día que realicé observación, me vestí completamente de negro y llevé un lápiz y una libreta. Mi vestimenta fue de ese color, porque no quería ser captada y así no alterar el orden de los acontecimientos, mi intención fue pasar por desapercibida. Pero cuando registré este suceso en mi diario, me di cuenta que no estaba obteniendo suficiente información, y al leer a Guber (2011) entendí que si me involucraba en los acontecimientos entendería las diversas dinámicas que realizan los alumnos en el proceso de socialización en la vida cotidiana.

Como sucedió en la clase de educación física, me acerqué con las alumnas que no participaban para explorar y para saber por qué no se integraban a la clase, o bien en el receso, vi que los alumnos llevaban una guitarra y cantaron dos canciones a sus compañeras de clase y en la segunda canción me atreví a cantar el coro. Esta participación por así decirlo, aunque fue muy corta, me permitió fortalecer la confianza de los

alumnos, lo que a su vez influyó en las entrevistas porque se dieron de forma natural y los alumnos profundizaron en las mismas aunque no se los pedía, era una situación que nació de ellos.

La observación participante consiste principalmente en dos actividades: observar sistemáticamente y contornadamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población. Hablamos de participar en el sentido de desempeñarse como lo hacen los nativos, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como un miembro de la comunidad. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación implicaría ubicar al investigador fuera de la sociedad, de forma tal que pudiera realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. La representación ideal de la observación podría ser la figura de quien asiste a una obra de teatro como mero espectador y toma notas. Desde la perspectiva de la observación, entonces, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social. (Guber, 2011, p. 53)

Sin alterar el orden de los eventos y sin influir en la conducta de los alumnos es que se dio esta pequeña y fructífera participación. Conforme los alumnos se acostumbraron a mi presencia las clases que observé considero que fluyeron de forma natural, ya que en matemáticas la maestra nunca se detuvo a hacer un regaño o a castigar a un alumno por mi presencia, y los alumnos en clase de español tampoco se inhibieron por su comportamiento con la maestra, por lo que estos sucesos fueron de gran utilidad para comprender la dinámica que se lleva a cabo con los permisos autorizados o negados del docente a los alumnos, los gritos de los alumnos a la maestra, las llamadas de atención por parte de la maestra, es decir, las observaciones me hicieron dar cuenta que cuando se presta atención al escenario, el panorama muestra una rica información de lo que sucede socialmente. Descubrí que hay muchos aspectos de la vida del estudiante que pueden ser analizadas.

Realicé cuatro observaciones, una a cada clase de: español, matemáticas, química y una al receso de los alumnos en donde tuve una pequeña participación. De esta última se deriva un registro de lo que ocurrió, debido a que tamaño de la escuela es muy grande, se me complicó estar en diferentes puntos donde estaban los alumnos, por

lo que decidí observar fuera del salón de clases ya que la gran mayoría se concentró ahí.

La información derivada de las observaciones de las clases las registré en el diario del investigador, de todo lo que observaba anoté elementos básicos para no olvidarlos. En las observaciones a cada profesor respectivamente, le pedí su autorización aunque ya la tenía por parte del director. Consideré que tomar en cuenta al docente sería un aspecto que me abriría las puertas del aula, y en efecto funcionó.

En un inicio consideré que no era necesario ser tan descriptiva, pero conforme empecé a escribir los primeros borradores de investigación me di cuenta que una “descripción densa”² de los acontecimientos me ayudarían a comprender de mejor forma la dinámica de los alumnos; por lo que en lo subsecuente me esforcé por ser más detallada en mis escritos de observación.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 75)

Al concluir con la observación, para no olvidar los detalles, procedía al registro ampliado, ya que en una ocasión olvidé un suceso y cuando me encontraba en el análisis de la información quise incorporar lo que había recordado pero como no estaba en un escrito que me ayudara a recordar por completo los detalles, me fue imposible recuperarlo. Por lo que Taylor y Bodgan (1987), recomiendan que al cabo de una hora de observación se proceda al registro porque si nos mantenemos más tiempo en el espacio podemos perder de vista algunos sucesos u olvidarlos, o bien, si la actividad así lo requiere expandir la hora pero sin dejar de tener la atención a lo que sucede.

² En Glifford geertz, (2003), La interpretación de las culturas, Ed. Gedisa; rescata la noción de descripción densa para referirse al esfuerzo intelectual de pensar y reflexionar: “ni más ni menos, en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura, (...) define el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan”. (p.21,22)

El registro ampliado de la información lo realicé en un archivo electrónico, en este puse los siguientes datos: fecha, acontecimiento que observé, lugar, contextualización con datos elementales con lo que sucedió, este es un pequeño fragmento que escribí en la entrevista con código: OBS/21-06-013/8:

“La observación se llevó a cabo a fuera del salón 11 donde se imparte la clase de química, en receso. La duración fue de 20 minutos. Estuvo lloviendo, por lo que los alumnos se quedaron en el pasillo, unos comiendo, otros cantando, y hubo quien inclusive llevó una peluca puesta de color azul.” (OBS/21-06-013/8).

La contextualización al igual que los demás datos los escribí en cada una de las observaciones y me sirvió para dar a conocer los rasgos generales del lugar. Posteriormente en otra hoja, la dividí en dos columnas, en la columna de la izquierda anote la descripción, ahí escribí todo lo que observé, todos los datos de lo que había sucedido y del diario del investigador recuperé algunos acontecimientos clave para ampliarlo con este registro. Y en el espacio de la derecha abarqué el análisis de la observación, este proceso al primer intento no me resultó, pero conforme fui avanzando en el trabajo de campo se me fue facilitando poco a poco el análisis, en este espacio anoté elementos esenciales que me sirvieron cuando ya pasé a la escritura del capitulado.

3.4 Diario del investigador

En el diario anoté inquietudes que tuve durante todo el proceso como: lo que quería investigar, que en un inicio divagué porque pretendía investigar sobre la influencia de la socialización secundaria³ en la relación con los pares. Pero después fui acotando y esclareciendo ideas debido a que leí constantemente lo que escribí en el diario:

Es necesario esforzarse por escribir en el diario después de cada contacto con los informantes, y además siempre que se crea tener algo importante para registrar. De tanto en

³ Berguer y Luckman mencionan que la socialización secundaria es cuando el ser humano sale del seno familiar y tiene contacto con diferentes núcleos sociales, la familia deja de ser el único referente que el niño tiene.

tanto repase su diario para redondear una idea de lo que ha cubierto y de lo que ha aprendido. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 132)

También anoté sucesos claves que ocurrieron en las observaciones y éstas las tomé en cuenta cuando realicé el registro ampliado, como fue que en la clase de español, anoté que los alumnos responden con palabras altisonantes a la maestra. Este tipo de anotaciones las realicé para no olvidar lo que ocurrió en el escenario: “las notas deben registrarse después de encuentros cara a cara y conversaciones telefónicas. Los datos recogidos en esta etapa pueden ser extremadamente valiosos más adelante” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 45). Después de las observaciones acudía a ponerlo en un archivo electrónicamente para recordar todo.

Las anotaciones en el diario del investigador me sirvieron para recuperar acontecimientos importantes y que sirvieron de análisis en el capitulado. Como todo es un proceso no sabía si la información detallada sería necesaria, posteriormente me di cuenta que entre más densa la descripción y las anotaciones en el diario mayor información y esto me fue de utilidad en el proceso de análisis.

El diario cumple la función de los comentarios del observador registrados en las notas de campo de la observación participante. Lo mismo que el observador, el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo que se dice. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 131)

Cuando los alumnos hicieron cambio de voz pude deducir que les causó tristeza, alegría o incertidumbre y eso también lo anoté en el diario. Esta herramienta me fue de utilidad para no dejar fuera sucesos importantes.

Estas tres herramientas utilizadas en el proceso de investigación: entrevista, observación participante y diario del investigador; fueron necesarias para la obtención del dato empírico. Cabe mencionar que por el tiempo tan limitado no realicé un trabajo etnográfico como tal, pero la utilización de la metodología me sirvió para realizar este reporte de investigación.

4) Avatar que viví y cómo lo enfrenté

Uno de los problemas a los que me enfrenté en el proceso de investigación fue que después de haber “pedaleado en el aire” durante un tiempo por la confusión de saber qué era lo que quería plasmar, pude obtener información que después fue analizada, pero en este proceso atravesé por barreras que yo misma me puse como resultado de haberme involucrado tanto con lo que me dijeron los alumnos:

Los investigadores casi siempre desarrollan algunas simpatías hacia las personas que estudian. Además como lo aprendió el investigador en la institución para retardados, algunos escenarios ofenden a tal punto a la sensibilidad humana del investigador que resulta imposible permanecer desapegado y desapasionado. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 37)

O bien como lo menciona Álvarez (2005):

Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio (...) los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas. (p. 24, 25)

Durante el proceso de las entrevistas y observación; con el ir y venir con la lectura y re lectura de mis escritos me involucré con lo que los alumnos me compartieron, las emociones que sentían ocasionaron que realizara preguntas como: ¿y cuéntame que paso con tu papá cuando supo que estabas embarazada?, ¿qué te dijo tu mamá cuando la citaron por el reporte de inasistencia?; es decir realizaba preguntas que no estaban planeadas porque no sabía con lo que me enfrentaría, y como las charlas se dieron de forma muy natural, las emociones por parte de mi informante y mías eran evidentes en los cambios de voz que ambos realizábamos, o bien, en las descripciones en forma de nota que escribí en el diario reflejaban la ansiedad y curiosidad por saber el suceso completo.

La implicación me sucedió cuando los alumnos se mostraban más sensibles al hablar de su entorno familiar y escolar; porque todos los entrevistados comentaron in-

formación que les ha causado dolor, como: hablar de la desconfianza que han experimentado con su familia y amigos, o bien cuando llegaron a tener algún problema con un amigo; se mostraron tan sinceros y naturales que no hubo conflicto alguno, sino una gran apertura cuando respondieron mis cuestionamientos y también se explayaron con temas que no había pensado, como fue saber, que sus padres han tenido varias relaciones extramaritales.

A partir de la confianza es que el cuestionario planeado, se vio modificado pero no por mí; sino por los propios alumnos, porque después de transcurrida una hora de entrevista me daba cuenta que no había abarcado todas las preguntas, pero a cambio los alumnos se dejaban fluir como agua en el río con la información. Ante esta situación tuve que apartarme de mis propias exigencias y sentimientos “el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (Álvarez, 2005, p. 25). Es así que al no abarcar todas mis preguntas en el lapso de la entrevista y la confianza que fluyó, decidí que la distancia ayudaría a que mis pensamientos y supersticiones no afectaran el proceso de análisis: “cierta distancia emocional, de manera que está con ellos pero no forma parte de ellos” (Weiss, 2003, p.89). Ya que llegó un momento en que quise resolver sus problemas y también en más de una ocasión darles consejos a los alumnos, pero estaba consciente de que mi labor de investigadora no puede interferir con las decisiones de los alumnos.

La forma en que resolví la implicación fue tomando distancia con la información, me alejé de todo por un periodo porque la información obtenida de las entrevistas y observaciones comenzó a ser repetitiva y mi ojo clínico se estaba acostumbrando a mirar lo mismo, por lo que dejé de encontrar datos nuevos, y la relación con los alumnos estaba fluyendo más hacia querer cambiar las cosas, como fue hablar con una alumna que vi se cortaba las muñecas de las manos con navajas, me acerqué para orientarla y escucharla, a sabiendas que mi estancia en la escuela podría verse comprometida, o bien cuando los alumnos mostraron sus sentimientos. Se me complicó bastante no dar un consejo que los animara, como fue el caso cuando compartieron que sus padres sostienen relaciones extramaritales.

Deje de tener esa mirada reflexiva por lo que suspendí el trabajo por dos semanas. Este tiempo lo aproveché para aceptar que mi labor solo era entender de forma profunda lo que los alumnos me compartían, el alejarme durante ese tiempo me sirvió para conseguir una mente tranquila y relajada para poder continuar de nueva cuenta con el trabajo de análisis.

RESULTADOS

De las diez entrevistas realizadas: ocho a alumnos de tercer grado de secundaria, grupo "A", una a maestra de español y una a trabajadora social; es que se derivan los datos empíricos. Para la selección de los alumnos a entrevistar realicé una observación a la clase de educación física. Esto me sirvió para darme una primera impresión de los sujetos, lo cual me funcionó para determinar quiénes serían entrevistados. Posteriormente pedí a los alumnos que realizaran una lista con su información, es decir con nombre completo, correo electrónico y número telefónico, por si acaso me viera en la necesidad de localizarlos para ampliar la información.

Por indicaciones del sub director tuve que decirle los nombres de los alumnos a entrevistar día a día, esto no me causó problema, al contrario accedí para no perder el derecho a la estancia en el escuela. Pero esta situación en el caso particular de Edmundo, al nombrarle al director que lo entrevistaría, su reacción fue de descontento, me dijo que a ese niño no se le podía tocar, que si no quería meterme en problemas con Edmundo que no lo entrevistara. Y en seguida el director me mostró una demanda legal que tenía sobre su escritorio del alumno hacia la escuela.

Ante este suceso, decidí no entrevistarlo y solo preguntar por él con sus compañeros de clase, pero tampoco fue necesario porque los alumnos al preguntar sobre la unión del grupo y de los problemas suscitados entre ellos, tocaban el tema de su compañero Edmundo, y así fue como obtuve información de él, por lo que dicen sus pares.

Las entrevistas con el resto de los alumnos se dieron de forma muy natural, es decir se explayaron con la información como si me conocieran de años atrás. Solamente dos de ellos al hablar del entorno familiar se mostraron con evidente tristeza en su rostro e inclusive uno con ganas de llorar y para evitar que eso sucediera cambie de tema a la unión grupal, porque también soy una persona sensible y me iba sentir mal por ver así al alumno.

Realizar múltiples lecturas acerca de la implicación me sirvió para que mis emociones y sensibilidad no afectara el proceso de investigación. De tal forma que en lo subsecuente me preparé mentalmente para no sentirme tan conmovida con las reacciones de los alumnos.

Obtuve información sustanciosa de las entrevistas sobre la forma de relación entre pares, los problemas que han fragmentado la unión grupal a partir de las diferencias y malos entendidos sobre hechos entre los alumnos. Algo curioso es que las mujeres compartieron mayor número de conflictos entre pares del mismo sexo y opuesto, los datos demuestran que son ellas quienes inician la mayoría de las discusiones.

CAPÍTULO I. IDENTIDAD QUE LOS ALUMNOS HAN CONSTRUIDO EN LA DINÁMICA ESCOLAR

Conocer los antecedentes históricos de la Escuela Secundaria General Número Tres me permite situarme en un espacio de tiempo para poder entender un poco sobre el surgimiento de la institución. Existen componentes básicos que la constituyen y sin los cuales el establecimiento no podría tener un origen.

Los referentes señalan que la escuela carecía de instalaciones propias, por lo que se impartían clases en una escuela primaria, después en un hospital y por último se construyeron las instalaciones en un terreno que era ocupado como basurero.

En relación a que la escuela ocupó las instalaciones del viejo hospital civil, la identidad de Edmundo la vínculo con las funciones que este espacio realiza; es decir muestra un comportamiento que bien cabría con el perfil de un paciente con una enfermedad, puesto que es tratado por el personal docente y por sus pares como alguien al que se le tiene un cuidado especial.

Aunque la situación de Edmundo es conocido por sus pares, hacen un intento para que forme parte de una cohesión grupal. Esta se da cuando se involucra en las actividades de defensa para no recibir una sanción. Cuando se rompió un vidrio en el salón todos se unieron para evitar que el responsable recibiera una sanción por parte de las autoridades; aquí la unión por medio de la cohesión se deja ver con la solidaridad y apoyo mutuo que manifiestan los alumnos aún sin que esta conducta haya sido premeditada; es como un pacto de lo no dicho, es decir, no lo planean ni se ponen de acuerdo entre sí, esta unión es propia y natural.

Sin embargo, no todo es miel sobre hojuelas; ya que cuando se vuelven a agrupar por afinidad, las diferencias entre ellos, así como las múltiples discusiones que han te-

nido a nivel de subgrupo, se mira un espejismo a la unión grupal, al existir intereses diferentes, o bien, por involucrarse en problemas.

Lo mismo sucede en la institución familiar: por un lado si existe un aire de confianza pero por otro lado al ser una familia ampliada, los alumnos ya no hacen a sus padres los confidentes; sino que buscan conversar con sus pares porque sienten una mayor identificación con ellos.

Estos aspectos de: unión, apoyo grupal, las diferencias que tienen a nivel de subgrupo y familiar se relacionan directamente con la identidad de los alumnos a partir de las características del surgimiento de la escuela.

1.1 El ayer y el hoy de la institución escolar.

Para poder comprender a los sujetos que habitan a la Escuela Secundaria General Número Tres me remito a los referentes históricos que ayudan a situarme en un aquí y en un ahora. La fundación y las condiciones estructurales que constituyen la institución escolar me guían a entender la identidad de los sujetos:

El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. (Fernández, 2001, p. 17)

El edificio y sus instalaciones en su calidad de hábitat son elementos importantes, porque ayudan a la comprensión de significados simbólicos del cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí, como los tiempos en su dimensión histórica como mandatos y orígenes, los recursos materiales en relación con las necesidades tecnológicas y simbólicas como espacios de recreación y convivencia, los sistemas de organización que pautan la conducta e interacción de los

miembros, tanto en su dimensión formal e informal; son elementos indispensables para comprender la identificación que crean los individuos entre sí.

Supongamos que podemos acompañar a un establecimiento educativo desde su fundación y a lo largo del tiempo. Podremos discriminar entonces algunos componentes que están presentes desde el principio, pero que adquieren fuerza si tratamos de advertir su pregnancia como indicadores de la identidad y singularidad institucional. (Fernández, 1998, p.45)

Como sucede con los alumnos de tercer grado grupo A, son alumnos que se identifican en grupalidades; tienen características semejantes entre sí que les permite conformarse en amigos por los gustos en común, por el apoyo que se dan entre sí, pero también disgustos y estigmas que le han atribuido a uno de sus compañeros. Los estudiantes establecen relaciones con la historia de la escuela, como es con su fundación en el viejo hospital civil y en el basurero Matabuena, en este último fue donde se construyeron las instalaciones definitivas.

Los alumnos como sujetos que albergan la escuela, han establecido formas de interactuar que han permitido relacionarlos con el pasado fundacional a partir de su identidad y diversas experiencias que viven en la escuela general número tres; “los procesos institucionales implica recordar el fundacional pasado junto con los actores sociales, cotejándolo con el presente y presuponiendo un futuro transformado” (Butelman, 1996, p. 57). Constituye un articulador de la memoria con la posibilidad de cruzar indicadores que dan rasgos de la vida organizacional. En este sentido, para entender la dinámica que se ha configurado hoy en día es que retomo la historicidad de la institución.

El primer sistema de referencia es la institución como cosa desde la descripción edilicia, pero también considerando la construcción como un imaginario “la institución es descartar definitivamente el enfoque objetivista y cosista se trata en definitiva en saber cómo puede ser a la vez una cosa que ha de conocerse sin prejuicios, y una significación” (Loureau:1975; 119). La institución como algo real surge por un mandato social, a partir de las exigencias del exterior es que emana y se da pie a la construcción escolar, la instancia simbólica florece a partir de que la escuela ha sido creada para satisfacer

necesidades de formación, educación, regulación, mientras que lo imaginario está encaminado a los sucesos de contracultura escolar que los alumnos viven para una supervivencia en la escuela.

“La función simbólica debe adelantarse siempre a su objeto, y solo encuentra lo real adelantándose en lo imaginario. Las instituciones se hallan presentes antes que nada en lo imaginario” (Loureau, 1975, p.118). Consiste en poner los tres elementos real, simbólico e imaginario para situar al sujeto a una unidad organizacional concreta, donde sólo existe lo real en tanto que para el sujeto represente un medio de relación con la escuela a donde se concretan una serie de experiencias.

Además de que la escuela fue creada para la “regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (Fernández, 2001, p. 125). También miro a la institución desde:

Su uso más antiguo, la palabra institución alude y refiere a normas-valor de alta significación para las vidas de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas-formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. (Fernández, 2001, p. 35)

Fue en 1976 con el C. Gobernador Constitucional Jorge Rojo Lugo quien aceptó la posibilidad de fundarse la escuela secundaria, donde se ubicó en sus inicios en las instalaciones del viejo hospital civil. De acuerdo a las características de este establecimiento funciona como controlador de salud, donde forzosamente se necesita que exista un rigor de control, vigilancia y normativo desde la perspectiva funcional y por otro lado como un deseo de obtener una mejoría y un logro encaminado a la esperanza de egresar de dicho establecimiento.

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos refiramos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o de la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. El nacimien-

to y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. (Fernández, 2001, p. 17)

Los acontecimientos que dieron origen a la institución se internan en la subjetividad del ser humano y estos, cobran mayor fuerza que las normas y reglas que regulan la conducta de los alumnos, docentes, y resto del personal. Estas subjetividades son transmitidas desde el inconsciente y marcan la conducta y la socialización de los sujetos que forman parte de un grupo social

Las normas institucionales que forman parte de esta cultura escolar permiten dar respuesta a las necesidades de alumnos, docentes y al resto del personal para desempeñar su función y son las que interiorizan los sujetos. Es así que la escuela pasa a formar parte de la subjetividad de los sujetos que la habitan a través de la cultura, por medio de la reglamentación y necesidades que van surgiendo y de acuerdo a las diversas dinámicas les dan la posibilidad de agruparse como parte esencial de la socialización.

Analógicamente hablando: se comparten simbolismos con las funciones de un hospital y la escuela. Su origen está anclado al simbolismo que su entorno le da: los alumnos acuden a la escuela para normalizar su comportamiento, para ser homogeneizados por medio del curriculum oficial, como puede ser que también son incorporados para sanar su comportamiento en el plano educativo y moral.

Existe un espacio físico que esta encarnado de una historia, que le da cobijo a la institución: como es el hospital y el basurero; lo que queda por medio de la socialización es el mandato oculto que es la huella que tienen los individuos de forma inconsciente y que da como producto la construcción de su identidad.

No es casualidad que se haya instaurado en el hospital, porque la escuela tiene precisamente las mismas funciones, los alumnos ingresan por una exigencia y necesi-

dad social, cumplen con una serie de trabajos curriculares que se instruyen a cumplir al pie de la letra si es que se desea egresar con éxito; lo mismo con el enfermo: se le indica que tome medicamento a la hora y dosis indicada por el médico y suministrada por enfermería cumpliendo su deseo de sanar.

Ambas instituciones de salud y de escolarización surgen por una exigencia social porque los sujetos necesitamos de normas y pautas de conductas que rijan la forma en que interactuamos con el otro, de lo contrario de no existir; todos viviríamos en espacios sin control, seríamos seres impulsivos y sin consciencia de nuestros actos. Además de que ambos sectores sociales cuentan con instalaciones, departamentos con espacios generales para la convivencia, concentración de un mayor número de sujetos divididos para tareas específicas; estos espacios son regulados por normas que permiten funcionamiento desde lo instituido fundacional y funcional.

Lo que permite diferenciar al hospital y a la escuela secundaria tres, es cómo los sujetos imprimen significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y la forma en que responden a sus condiciones, y cómo éstas los afectan. Las experiencias previas en otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con que da sentido a su presente.

La identidad de los alumnos tiene una relación directa con el pasado de la escuela. Saber que fue desde 1977 que se dio inicio a la construcción de la primera etapa de la escuela, me permite comprender y dar cuenta de la fuerza de los simbolismos y significaciones que se reflejan en la identidad de los seres humanos y que hay rasgos que duran y son transmitidos a lo largo del tiempo. La consolidación de este edificio estuvo a cargo del CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas) en el basurero de Matabuena, en el extremo de la calle de Juan de Dios Peza.

Mientras estaba en construcción, temporalmente se impartían clases en la escuela primaria Federal “Teodomiro Manzano” ubicada en la colonia Morelos dando inicio el sábado 10 de septiembre de 1977, atendiendo seis grupos de primer año de secundaria

La infraestructura de la escuela primaria era precaria; contaban con mesa-bancos binarios y la dirección en un local-bodega adaptado, con una serie de incomodidades de mobiliario, improvisación de materiales y equipo de laboratorios y talleres, adaptando los recursos didácticos. A mediados del mismo año asistían 413 alumnos atendidos por 30 maestros, 3 oficiales administrativos y 3 empleados de intendencia con la atención de subdirector en turnos matutino y vespertino. Posteriormente las instalaciones ya no eran suficientes para poder atender a 18 grupos, por lo que se solicitó el nuevo edificio; contaban con seis aulas y un taller de dibujo técnico, en otro edificio con dos laboratorios, un núcleo de sanitarios sin corriente eléctrica ni agua.

Como no contaban con mobiliario en las aulas, cada alumno debía de llevar su silla y los grupos E y F trabajaban en los pasillos. Posteriormente en el año de 1979 los alumnos fueron ubicados en 12 aulas, 2 laboratorios, 2 talleres y 2 aulas adaptadas; sin embargo no se contaba con mobiliario y sin cerca o barda como medio para delimitar el territorio de la escuela y fue hasta después con la ayuda de padres de familia que se pudo cercar la escuela con alambre, lo que permitió limitar la propiedad. Hasta la fecha sólo se cuenta con este registro que permite ver el recorrido histórico de la escuela hasta el año 1979.

Actualmente la escuela cuenta con 10 complejos: en el primer edificio se encuentran salones donde se imparten clases, y el aula de medios, el segundo: biblioteca, trabajo social, dirección y salón de profesores, el tercer edificio: laboratorio científico, baños de hombres y mujeres, el cuarto: taller, cooperativa y aulas, quinto: aulas, sexto: aulas, séptimo: taller, octavo edificio: taller, noveno: dos aulas de taller, y décimo: otra aula donde se imparte taller. También se cuenta además con un patio cívico, y dos canchas deportivas. Y el alambre de púas paso a ser una barda de tabiques pintada de color amarillo que rodea a todo el terreno de la Escuela Secundaria General Número Tres.

La escuela también cuenta con un terreno sin construcción, este es ocupado para llevar actividades de educación física; se encuentra ubicado en la parte posterior del octavo edificio donde se imparten los talleres, este espacio es también utilizado por los alumnos como un escaparate para no asistir a las asignaturas, para dibujar y escribir imágenes con pintura en spray.

La estructura de la escuela está construida a desnivel, lo que permite que cuando el directivo camina por los pasillos también pueda ver más allá, como es la cancha de fútbol, los salones de primero y segundo, así como las oficinas de la dirección, este estilo de construcción también es aprovechado por los prefectos y maestros para observar a los alumnos; por lo que le han sacado provecho a esta característica edilicia a “la vigilancia, de donde surge la necesidad de distribuir y de compartimentar el espacio con rigor” (Foucault, 2009, p. 167). La distribución de los individuos en el espacio ha sido de utilidad para mantener el orden, pero aún así los alumnos crean escapes a la rutina disciplinaria y normativa.

La escuela cuenta con todos los servicios públicos esenciales, su emplazamiento está favorecido por la proximidad a instituciones asistenciales; socioculturales y recreativas, convergen una significativa cantidad de líneas de transporte público ya que se trata de una zona con actividad comercial múltiple y diversificada, colinda con las calles de Monte Casino, Ismael Salazar y con la calle de Emiliano Zapata.

Al tener delimitada la propiedad, los muros altos configuran el mundo real de la institución escolar, mientras que lo simbólico se halla en delimitar el espacio geográfico de la escuela para que no sea confundido con el resto del medio social que la rodea, y lo imaginario se vislumbra en el sentido de protección y salvaguarda que brinda la barda, así como la seguridad de no contar con agentes externos en la institución como visitas sorpresas de padres de familia que pudiera alterar el orden de lo establecido.

La organización de la escuela está encabezada por el director y subdirector, es en quienes se ha asignado el control institucional. El líder normativo establece un esfuerzo

por mejorar la conducta de los alumnos para que se agote el cumplimiento de los temas curriculares; ambos se encargan del funcionamiento general de la escuela, de establecer reglas, normas y sanciones generales, permisos a administrativos y docentes, así como los labores de gestión dirigidos a SEP con base en el reglamento institucional.

Por su dimensión edilicia y de sus miembros, existen otros núcleos de sujetos que ejercen el control, está conformada por el área de prefectura que a la vez están divididos, es decir hay tres prefectos, uno para primero, segundo y tercer grado. Todos ellos le rinden cuentas al encargado general de prefectura y éste a su vez al director, y desde luego el docente es quien establece orden al interior del salón, quien también reporta cuestiones de mal comportamiento a los prefectos o bien directamente acuden con el alumno a la dirección.

El poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos (jefe de departamento), en una persona (un hombre persuasivo), o en una combinación de ambos (un jefe de departamento persuasivo). El poder personal es siempre un poder normativo; se basa en el manejo de símbolos y sirven para producir adhesión a la persona que manda. (Etzioni, 1993, p. 12)

Todo el personal está encaminado a desempeñar el cargo al que le fue conferido para cumplir con el curriculum oficial; intervenir en el desarrollo del alumno, generar espacios de recreación en el deporte y las artes, que influyen para que el alumno forme parte de una unión, o bien de un centro escolar. Sin embargo de acuerdo al número de alumnos, el personal como prefectura no se da a basto para cuidar y vigilar los pasillos. Actualmente se cuenta con una matrícula de 552 estudiantes divididos en tres grados que corresponden a primer, segundo y tercer grado de secundaria, y en grupos: A, B, C Y D por lo que dificulta que un prefecto esté a cargo de 184 alumnos en tercer grado.

En relación con lo anterior quien dicta o establece el orden, no necesariamente es el director, subdirector, maestros o prefectos, es decir por el número de alumnos se da pie a la creación de diferentes núcleos de sujetos y son los alumnos quienes le dan sentido y vida al curriculum oculto y entre ellos han establecido una conducta caracterizada hacia el apoyo grupal como un medio de supervivencia a la escuela.

Más allá de lo instituido en la escuela secundaria, los alumnos han dotado de sentido sus experiencias, así como: “la secundaria no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, son también espacios donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles” (Reyes, 2009, p.74).

Así pues además de la organización institucional, lo interesante acá es que miro a los alumnos a partir de las múltiples experiencias que han vivido. Como actores principales combinan las diversas lógicas de acción que le dan sentido por medio de la relación con los otros; como miembros de un grupo de: amigos o novios; y que a partir de estas situaciones se han formulado y reformado una imagen de sí y de su entorno que ha influido para la consolidación de su identidad.

1.2 Cohesión grupal

Como lo establece la historicidad de la institución es una escuela que se distingue por el gran número de estudiantes que alberga; lo que ha permitido la conformación de diversos grupos y subgrupos de amigos, ya que se establece: “un poder regulador donde el sujeto si no se ajusta a lo establecido se puede quedar expuesto y recibir una sanción, pero por otro lado también puede surgir una identificación colectiva creando vínculos con otros sujetos” (Fernández, 2001, p. 18). Estas grupalidades han servido como medio de protección a las normas de conducta en el desarrollo de actividades formales, y también dan lugar a lo informal de la institución.

Los estudiantes se unen independientemente de la relación por interacción, se mantienen en una cohesión para poder defenderse ante una normativa que se quebrantó, se constituyen en subgrupos independientemente de las diferencias individuales; la relación va más allá, son los intereses comunes que guardan los sujetos y están integrados a un grupo sin desaparecer las particularidades personales, se incorpora cada uno como sujeto autónomo a una grupalidad.

Las identidades colectivas no constituyen un dato, un componente “natural” del mundo social, sino un “acontecimiento” contingente y a veces precario producido a través de un complicado proceso social (macropolíticas o micropolíticas de grupalización). En efecto, los grupos se hacen y se deshacen, están más o menos institucionalizados u organizados, pasan por fases de extraordinaria cohesión y solidaridad colectiva, pero también por fases de declinación y decadencia que preanuncian su disolución. (...) En efecto, al igual que las identidades individuales, las colectivas tienen “la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una “duración temporal” Sciolla: 1983; 14, todo ello no por sí mismas - ya que no son organismos ni “individuos colectivos”-, sino a través de los sujetos que la representan o administran innovando una real o supuesta delegación de poder Bourdieu: 1984; 49. En (Giménez, 2007, p. 67, 68)

Por otro lado Melucci citado por Giménez (2007), construye el concepto de identidad colectiva como categoría analítica a partir de:

Una teoría de la acción colectiva. Ésta se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o en un nivel más complejo- de grupos; b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; c) implican un campo de relaciones sociales, así como también d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va hacer (...) la acción colectiva es producto de procesos sociales múltiples y heterogéneos. Por eso hay que preguntarse siempre cómo se construye y se mantiene esa unidad. (P. 67, 68)

La acción colectiva es producida continuamente porque: es construida y mantenida en cada ciclo escolar debido a que están conformados por el mismo grupo, y es así que han establecido identificaciones de la forma de ser de cada uno de sus compañeros, lo que ha permitido que la unión se halla solidificado con el paso del tiempo, tampoco traicionan al grupo en el sentido de que se mantienen unidos, por lo tanto nadie tambalea en esta decisión; lo que origina que las autoridades no se enteren de quién o quiénes son los responsables de las fechorías. Existe una cohesión grupal por medio de una acción que los moviliza ha apoyarse para evitar el castigo. Sin olvidar que existe una identidad individual como dice Giménez (2007) que les permite ser únicos y ser diferenciados de la colectividad, es decir no pierden sus características que tiene cada

alumno por el hecho de permanecer a una cohesión, o como lo argumenta Morin (2003):

Ningún otro individuo puede decir Yo en mi lugar, pero todos los demás pueden decir Yo individualmente. Como cada individuo se vive y experimenta como sujeto, esta unicidad singular es la cosa humana más universalmente compartida. Ser sujeto hace de nosotros seres únicos, pero esta unicidad es lo que hay de más común. (...) Su cualidad de sujeto radicaliza de forma irreductible las diferencias de forma, aspecto, constitución, psicología, temperamento que lo distinguen. El sujeto se inviste, según el sexo, en femenino o masculino. Se colorea con todos los rasgos caracteriales e intelectuales del ser individual. (P. 82)

Sin perder de vista que los alumnos son individualmente distinguibles del resto, además de ser miembros de una colectividad son sujetos únicos que no se les puede confundir o ser generalizados porque traen consigo: experiencias personales, cualidades además de físicas las intelectuales, una historia de vida, una forma de ser y actuar de cada uno, etc. Sin olvidar que el ser humano es individualmente distinguido como el ser sociable que es; me permite mirarlo en una colectividad que es donde precisamente ejerce su individualidad, es decir conservan la esencia que distingue a cada ser humano aunque formen grupos de amigos por convicción o por necesidad.

La cohesión que han formado los estudiantes, es a través de subgrupos, alguno de ellos son: Alejandra, Dulce, Yulisa, Karina y Sharon, el segundo subgrupo está integrado por: Carlos Alberto, Marco y Dani; los dos últimos miembros de este subgrupo son sujetos que no pertenecen a la escuela secundaria, son amigos que conoció en el gimnasio a donde acude Carlos Alberto y al no contar con un subgrupo de amigos delimitados, convive con la gran mayoría de sus compañeros, el tercer subgrupo está integrado por: Dulce Nallely, Yulisa, amigos desde la primaria con Moisés, el subgrupo de Adriana está integrado por: Paty, Elizabeth, Yazmin, Avi y Lupita; Elizabeth, Paty, Jazmín, Adriana, Raquel, Ana, Daniel, Jonathan él no forma parte de la escuela, es una amistad que Elizabeth sostiene al exterior; Hilda y Cristian no suelen convivir con alguien más, en un inicio si interactuaban con el resto del grupo, pero después por diferencias se molestaron y ahora ellos sólo mantienen su relación de noviazgo.

Lo que hace que se conformen por subgrupos son los gustos en común que comparten entre sus integrantes; en el grupo de Alejandra se identifican porque se ayudan a solucionar conflictos que se presentan entre ellas y con otras personas que no forman parte de su grupo de amigas, Alejandra lleva el cabello con tinte de color rojo, y el resto de sus amigas siempre acuden con maquillaje en el rostro y uñas, sus amigos con los que interactúan al exterior de la escuela, es decir que no forman parte de la institución por lo general siempre las esperan a la salida.

Alberto quien no pertenece a un subgrupo delimitado interactúa con la mayoría del grupo, es identificado por los docentes como el gemelo y también lo reconocen por no cumplir con las tareas, no estudiar en los exámenes y por generar conflicto en el salón: “carga jugando a sus compañeros que son más chicos de estatura que él, ya que él mide 1.90 y el grupo de amigos a los que considera como tal son miembros de un club deportivo al cual asiste Alberto” (ent: 4, p. 23).

El grupo de amigas de Dulce son caracterizadas por ser las guapas del grupo así como del colegio, incluso ella es quien ganó el concurso de reina de generación, son alegres y conviven con alumnos de otros grados; el subgrupo de Adriana se diferencian al resto por tener contactos corporales entre ellas; es decir es común que se den constantemente besos en la mejilla, nalgadas, o bien se llaman "novias"; Hilda y Cristian antes tenían a otro grupo de amigas pero al comenzar su relación de novios ahora ya sólo interactúan entre ellos y esta razón fue por considerar a sus amigos como falsos, por acudir a cada uno de ellos cuando sólo necesitan de algo.

En el grupo generalmente hay valores como el compañerismo, confidencialidad y apoyo, que regulan ciertas conductas y que son compartidas, son específicas de los individuos que interactúan entre sí; es decir con la identificación de cada miembro del grupo ocasiona que entre ellos mismos crean un sistema de normas y reglas de convivencia, “todos los grupos humanos tienen alguna forma de organización social. Es una constante universal que todo conjunto de individuos que interactúan regularmente posee la capacidad de construir normas culturales” (Erickson, 1989, p. 217). En este sen-

tido, los alumnos mantienen un interés hacia al apoyo mutuo sin importar a qué subgrupo pertenezca, es decir: en una situación problemática ante un profesor o cuando pasa algo al interior del salón, los alumnos de 3ª se unen para defenderse entre sí, es decir: “siempre ha estado unido, si pasa algo en el salón decimos que fuimos todos, todo el grupo, no regañan a uno, regañan a todos y se ve la amistad y la humildad de querer estar juntos como grupo”. (Ent, 13, p. 58) Como cuando se rompió un vidrio del salón y les preguntó el prefecto: ¿quién fue? y nadie comentó quién había roto el vidrio.

Esta situación se vive a nivel grupal cuando pudiera afectarle a todos, se unen sin ponerse de acuerdo, sin mediarlo previamente entre subgrupos, es algo que se da de forma natural: “es un grupo que siempre está unido a pesar de que lo tachan como el peor grupo” (ent: 13; 58). La amistad, el apoyo, y la unión grupal han servido para fortalecer al grupo y para imposibilitar alguna sanción.

La fuerza de los alumnos ha sido tal que cuando Alejandra menciona: “una vez que se rompió un vidrio, nos preguntaron ¿quién fue? Y dijimos que fuimos todos, por lo que si nos regañan nos regañan a todos” (ent: 13; 599). Deja ver que los alumnos se movilizan siendo unidos imposibilitando al director o al docente poner un castigo, o bien se salen con la suya cuando no hallan realmente al responsable del suceso. Por eso es que considero en este caso en específico los alumnos hacen uso de la fuerza que han descubierto.

Los temores de directores y profesores con respecto a la fuerza del alumno cuando los estudiantes se agrupan en organizaciones provienen del reconocimiento de que una vez que la fuerza del alumno se moviliza colectivamente, puede emplearse de modo eficaz contra las aspiraciones del profesor (...) porque cuando los alumnos se unen y realizan un ataque concertado a la definición del profesor, la situación se vuelve amenazadora y es difícil que el profesor imponga sanciones. (Hargreaves, 1986, p. 158)

La identidad del grupo resalta en que detentan un poder que es reconocido por los alumnos:

La identidad colectiva implica, en primer término, definiciones cognitivas concernientes a las orientaciones de la acción, es decir, a los fines, los medios y el campo de la acción (...) estos elementos son definidos a través del lenguaje compartido por una porción o la totalidad de la sociedad- o también por un grupo específico-, y son incorporados a un conjunto determinado de rituales, prácticas y artefactos culturales, todo lo cual permite a los sujetos involucrados asumir las orientaciones de la acción así definidas como “valor” o, mejor, como “modelo cultural” susceptible de adhesión colectiva. (Giménez, 2007, p. 69)

Entre pares constituyen para sí sus propias reglas, rompen con lo instituido para dar lugar a otra dinámica que es la unión y secreto de no revelar al responsable del vidrio roto, por ende, mantienen la vigilancia y el castigo de su lado, se invierten los papeles, son ellos los que custodian la supervisión del orden institucional.

En este sentido lo instituyente se ejerce a través de un cuestionamiento y puesta en juego de las reglas normativas al orden de lo instituido. Los alumnos con la unión les brinda la posibilidad de mantenerse consolidados y firmes contra lo instituido: es decir se rigen bajo un “rechazo hacia el concepto de institución, acusado de servir de fachada, de máscara ideológica a la realidad de las relaciones de producción”. (Lourau, 1975, p. 43)

Existe una tensión entre las normas que los docentes y los alumnos han establecido, los significados que dan cuenta de la incompatibilidad con las condiciones, valores y las expectativas del sujeto, mismos que se esperan sean abandonados cuando el director interviene para poner un castigo. Marca un límite entre las normas que están establecidas que están encausadas a tener un comportamiento deseado por el director, pero los significados, las imágenes, los conflictos determinan el comportamiento de los alumnos, Permite pues a los alumnos por medio de la interacción social captar significados y estructuras de imágenes desde las que perciben la realidad y seleccionan las experiencias escolares a nivel inconsciente.

Entre los alumnos comentan que son buenos compañeros “si son algo desgorrosos, pero son buenas personas” (ent: 13; 54). Comentan esto porque cuando hay situaciones que comprometen la amistad interviene algún miembro del subgrupo para defender a sus amigas:

Si tienen algún problema voy por ellas y reclamo y así, ahorita le quisieron pegar a Dulce y ahí vamos, jaaaa, o Alejandra tiene un problema y por lo regular tienen un problema la primera que va soy yo y después Dulce; Julisa⁴ casi no se mete porque no son sus problemas, por eso no se mete, pero siempre la que se mete primero es Dulce y le quieren pegar nos metemos nosotras. (Ent, 15, p. 78)

Cuando hay un factor que altera la relación evidentemente lo expresa con palabras o golpes para defenderse entre ellas, pero la reacción de Julisa es diferente. Es decir el apoyo adquiere un significado diferente para su amiga; como son sujetos sociales que están inmersos en diversas dinámicas es imposible comportarse de igual forma en todos los aspectos de la vida cotidiana, en todas las experiencias y es precisamente lo que identifica a cada sujeto.

La conducta de Julisa se diferencia a la de sus amigas, pero esto no quiere decir que no apoye; sino que su forma de hacerlo es diferente y es precisamente lo que la identifica de una grupalidad: “hacer comparaciones entre la gente para encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de las otras personas que no nos parecen similares” (Giménez, 2007, p. 60).

La pluralidad en las múltiples formas de actuar, así como el estilo de expresarse y darse a conocer es constitutivo de la identidad de cada sujeto, esto no quiere decir que el ser humano tenga diversas identidades, sino que la identidad se va construyendo,

⁴ Julisa forma parte de una relación sincrética que es caracterizada por defenderse entre sí pero ella decide no involucrarse en una discusión, es decir se mantiene cierta libertad individual en la organización: “es preciso aseverar firmemente que en ningún caso se podría asimilar la conducta humana al producto mecánico de la obediencia o de la presión de las circunstancias estructurales; es indefectiblemente la expresión y la práctica de una libertad por mínima que ésta sea; pone de manifiesto una elección mediante la cual el actor toma las oportunidades que se le ofrecen en el marco de las restricciones inherentes a él, y nunca es, pues, completamente previsible pues no está determinada, pero, por el contrario, siempre es contingente”. (Crozier: 1990; 39)

creando y recreando de acuerdo a las diversas experiencias y situaciones por las que pasa el ser humano, se asocia a una cierta imagen de relaciones sociales como la pertenencia a un grupo, a un partido político, a una religión, a determinado colegio; que interviene en la constitución de la identidad y que la identidad personal es inseparable de las identificaciones colectivas.

1.3 Los subgrupos al igual que la identidad; no son de una vez y para siempre

Como los alumnos están inmersos en una dinámica social constante, la interacción, así como sus conductas son diversas; cada momento del ser humano están situadas y fechadas. Existe una gran diversidad de identidades en el grupo de tercero A, es decir; se pueden transformar o cambiar sus significados que forman parte de las identidades de los sujetos: "dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio" (Erickson, 1989, p. 214).

Sus conductas son cambiantes, son movibles puesto que son adolescentes; están creciendo, están en vía de desarrollo, es el paso de la niñez a la adultez y por lo tanto están en busca de una identificación, solidifican o re-configuran amistades. Están en un proceso de auto-afirmación que suele estar rodeado de conflictos y resistencias, en los cuales el adolescente busca alcanzar su independencia: "la identidad humana no se consagra, de una vez para siempre, al nacer: se construye en la infancia y, en lo sucesivo, debe reconstruirse a lo largo de la vida" (Dubar, 2000, p. 15). La cuestión es que las interacciones sociales permiten mirar las relaciones que prevalecen en el tema de la identidad, ya que en el vínculo y en "la relación con"; la identidad reposa en efecto sobre estas cuestiones: con el entorno.

En este aspecto los alumnos se dan la oportunidad de ampliar el subgrupo de amigos; esto se dio a partir de una actividad académica como una posibilidad de aso-

ciarse con otros y que además es significativo para ellos porque a través de la autoconciencia es que identifican que “casi no les hablaba”:

Había compañeras que yo casi no les hablaba pero con eso con lo de danza y el bailable como que ahí estábamos todas juntas y todavía andábamos de aquí para allá. Porque andábamos ahí todos mis compañeros viendo qué nos decían de cómo bailar y cómo nos moviéramos. Y esa vez fue bonito, bueno para mí, porque o sea convivir con tus compañeros en algo y que ahorita que una de tus amigas de que no le hablabas mucho, ahorita ya te considera así. Es bonito porque nos empezamos hablar por un bailable, es bien emocionante porque ahora ya decimos vamos a mi casa a bailar y a practicar. (Ent,13, p. 55,56)

A pesar de haber estado durante tres años con el mismo grupo, no se habían dado la oportunidad de abrirse a una comunicación con alguien diferente de su grupo habitual de amigos. Es imposible pensar que las dinámicas nunca lo permitieron con anterioridad, puesto que las clases son variadas y los años compartidos dan la posibilidad de convivencia en múltiples ocasiones. Sin embargo justamente en el último año de la educación secundaria es que se dan la oportunidad de entablar una convivencia con el resto de sus compañeros de grupo. Desde esta perspectiva, podría pensarse que es precisamente el último año que estarán juntos y el sentimentalismo es también parte fundamental de la identidad del tercer grado grupo A.

Muestran un interés cuando alguien está pasando por un mal momento y lo hace evidente:

O sea yo no molesto y no me molestan, pero un día me puse a llorar, por primera vez se me acercó Adriana y Carina; me abrazaron y se ve que son buenas compañeras; el problema era que no las tomaba en cuenta. Porque una vez, fue apenas hace poquito yo me puse mega triste porque habían mandado a trabajar a Tula a mi papá y pues si me hace falta el afecto de mi papá y ya me puse a llorar, se me acercaron y consolaron. (Ent,13, p. 57)

Esto es lo que sucede en una pandilla, a falta de padres ellos forman una familia pues se entienden y comprenden: la pandilla ofrece posibilidad de encontrar protección, compañerismo y seguridad; ofrece un sentido de familia que a veces no existe en el

hogar.⁵ Pertener a la pandilla también se vuelve fuente de reconocimiento social sea por actividades como jugar en el aula en horas hábiles de clases, apoyarse, darse consuelo, no ingresar a la escuela e irse de pinta; respecto de las cuales en muchas ocasiones no hay plena consciencia del peligro implicado.

También para Víctor ha sido diferente la integración del subgrupo al que pertenece, ya que son diversos los alumnos que lo integran: “o sea si echamos desgorre pero no tanto como otros, y pues los inteligentes se juntaban con puro cerebro, ahora ya se juntan más con nosotros”. (Ent: 14; 67)

El apoyo para los alumnos se pueden ilustrar cuando coinciden en la unidad grupal, en la confianza, en el apoyo mutuo que existe al interior del grupo: “tengo buenos compañeros, me saben apoyar, siempre han estado conmigo, porque somos un grupo y como grupo nos sabemos apoyar, siempre hemos estado así juntos”. (Ent, 13, p. 54)

Cada uno de los alumnos al constituirse en subgrupo de amigos se confían situaciones que les aflige y conmueve, como encuentran un alto nivel de confianza y amistad se confirman ante una identificación con sus pares, que en la familia no se da. Hacen de sus amigos su familia: “reconocen un grado de afinidad familiar pretendiendo encontrar el afecto y el amor que por lo general no encuentran entre sus hermanos y padres” (Ballesteros, 2002, p. 338). Se confían situaciones de suma preocupación para ellos: “Daniela acaba de tener un problema y yo le dije que la apoyaba, porque según ella estaba embarazada, pero después me dijo que no lo estaba, entonces yo le dije que aun así la iba a apoyar.” (Ent, 15, p. 71) en esta etapa tan complicada de la adolescencia los estudiantes pueden sentirse temerosos con sus padres de hablar temas tan serios como es un embarazo. Parece que entre sus amigos dirigen un especial confort de confianza que pudiera darse por la ausencia de un regaño, las vivencias en común, por saber escuchar y en sí por el vínculo que han establecido.

⁵ En la pandilla juvenil: breve revisión y análisis funcional de un caso por B. Patricia Ballesteros de Valderrama en Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-44.pdf

En el común imaginario es más frecuente recibir una llamada de atención de un padre que de una amiga (y más a esta edad donde se están formando para pasar a ser adultos), también las crisis emocionales y las experiencias que viven con sus amigos ha permitido que se abra un dialogo más estrecho y por ende la escucha a las diferentes experiencias que comparten entre sí.

La adolescencia se vive como una etapa trágica donde se deja de ser niño para pasar a la etapa de la adultez. Decirlo es fácil pero asumirlo y vivirlo es sumamente complicado: porque está lleno de crisis y fracturas, cambios emocionales. Se trata entonces de decir “te apoyo” para que su amiga pase de un estado de preocupación a uno de tranquilidad, aunque sea momentáneo este sentimiento, sólo para hacer sentir a su amiga que cuenta con ella.

“Me llevo bien con todos, de hecho todos dicen que soy una gran amiga y que pueden confiar en mí. Cualquier persona que conozco me dice: pues no sé pero das buenos consejos y nos ayudas, es como me consideran gran amiga, al menos eso pienso yo”. (Ent, 15, p. 73)

Un aspecto de su forma de ser se refleja en la escucha y en los consejos que da a personas que no forman parte de escuela. También al exterior de las intermediaciones escolares han tenido experiencias de confidencialidad en el sentido de que un alumno esperó a Alejandra afuera de la escuela, para hablarle de sus problemas que sostenía con la familia de su novia, es decir, le comentó que tuvo un bebé pero el proceso de parto y el estado de salud del bebé se complicaron y los padres de su novia no le permitían el acceso para poder verla, él se sentía desesperado e impotente ya que quería ver a su hijo y a su novia.

-¡¡¡¡ay hasta que te encuentre!!!, y yo: -¿por qué? y me dijo: - porque-y me dijo que su bebé se había muerto de una enfermedad que le había dado a su mamá y a él, a la bebé pero la bebé no aguantó y se murió. (Ent, 15, p. 73)

Después de que falleció la bebé, se enfrentó con la familia, querían desahogar su coraje con agresiones físicas, pero no pudieron hacerle nada:

Entonces él está preocupado porque no puede ver a su novia y él la quiere ver pero su papá no la deja, ni siquiera sabe que tiene, ni siquiera sabe de qué murió la bebé, entonces su mamá a escondidas deja que pueda ver a su novia, pero son muy pocas las veces. (Ent, 15, p. 73)

En este sentido, el medio ambiente y los otros individuos influyen poderosamente en la construcción de la identidad. En otros términos, somos más o menos lo que los otros "hacen" de nosotros. Somos también lo que nuestra historia nos hizo, lo que extraemos de nuestra "historia familiar".

La identidad, pues, es siempre plural por el mismo hecho de que siempre implica a actores siempre diferentes del contexto social que tienen siempre su propia lectura de su identidad y de la identidad de otros según las situaciones, sus aspiraciones y sus proyectos. (Mucchielli, 2002, p. 12).

Los alumnos se sienten a gusto y cómodos al hablar con un par; aunque no pertenezcan al ámbito escolar, las relaciones van más allá lo que permite tener contacto con otro sector de la sociedad; tal es así que personas ajenas a la escuela la buscan para compartir con ella experiencias.

Lo que pareciera ser una coincidencia con la anterior experiencia donde una amiga de la escuela igual le comenta que está embarazada, pero días después le dice que ya no. Aun así le hace saber en ambos casos su apoyo escuchándolos pero sin intervenir en su vida personal. Entonces el apoyo para los alumnos se traduce en escucha y ayuda moral.

En otro vínculo de amigas no ajeno al grupo de 3^a, comparten ciertos gustos musicales y pasatiempos como escuchar a Justin Bieber y estar en Facebook; han llevado a otro nivel su amistad, lo que ha ocasionado que sus compañeros de clase las vean como "raritas". La interacción que llevan a cabo es de manera distinta, por el acercamiento físico que existe entre ellas:

"Prácticamente saben todo, pero no todo lo que me pasa, normalmente siempre les cuento de alegría, aunque una vez me dijo Lupita que no la quería como a las demás y me llevó a un taller y le expresé todo, le dije que si fuera alumno me casaría con ella, pero se lo tomó como que no la quiero, pero siempre ando con ella." (Ent, 17, p. 91)

Una reinterpretación de lo que para los alumnos hasta ahora es apoyo y escucha se muestra distinta en este subgrupo, “si fuera alumno me casaría con ella”, aunque para el resto del grupo lo consideran raro, pero para ellas es normal demostrarse el afecto.

En este sentido, la reducción o desaparición de expresiones o manifestaciones de cariño durante la adolescencia puede considerarse como normal, sin embargo, en esta fase, la afectividad y el apoyo incondicional son tan importantes como en etapas anteriores, porque es lo que permitirá completar su proceso de socialización, así como la dosis de libertad van a ayudar a la consolidación de su propia identidad.

La unión y el apoyo no sólo se presentan entre alumnos, también se deja ver en la relación familiar que aunque se manifiesta en otro contexto que es el hogar, es importante porque la familia constituye una de las redes sociales donde el alumno interactúa y toma elementos que son imprescindibles para su identidad.

1.4 Confianza en la familia

La mayoría de las familias que viven bajo el mismo techo está conformado por cinco integrantes: madre, padre y tres hermanos, y en algunos hogares se agrega un miembro más como abuelos o tíos estos en minoría, solamente presentado en dos familias cuando el padre de familia no vive bajo el mismo techo por divorcio o por contar con un trabajo que le implique viajar.⁶

La madre representa solamente en seis familias como la que aporta los gastos del hogar, el padre en once familias y el factor que aparece con mayor frecuencia es que ambos sostienen los gastos en el hogar visto en doce familias; solamente uno arriba del padre, esto es importante porque los alumnos en su gran mayoría comentan que tienen

⁶ Información recuperada mediante encuestas que se aplicaron a veintinueve estudiantes de tercer grado, grupo A

más acercamiento con la figura materna, aunque ambos padres trabajen; y la minoría sea representada por la madre como trabajadora. Hay una evidente preferencia por la figura materna, aunque ambos sujetos se ausenten por cuestiones laborales del hogar.

Unas de las características de ambiente que se viven en los respectivos hogares son: “agradable” representado en diez distintas familias, esto, debido a que sus integrantes son alegres, divertidos, amables; “pesado” se vive en dos: porque no le hablan a sus padres, consideran que es mejor mantener distancia para evitar problemas, incluso hacen tiempo a la salida de la escuela para llegar a casa más tarde para no hablar con su familia; también se vive un ambiente “tranquilo”, porque hay confianza, por ser buenas personas, aprenden de ellos. Sin embargo existe una contradicción porque cuando responden a la pregunta: ¿te agrada tu familia? mencionan que: se alejan, no parecen familia y se comportan como desconocidos, y aunque digan que hay confianza, en el desarrollo de las entrevistas solamente una alumna dice tener confianza con su madre y el resto manifiestan lo contrario.

El hecho de vivir bajo un mismo techo no significa que todos tengan una relación de armonía y de confidencialidad, se viven múltiples experiencias al interior de cuatro paredes como: unión, apoyo, como también discusiones con los diferentes sujetos que conforman la familia.

De tal modo, la familia no sólo se define como el crisol de una fuerza esencial para la civilización sino que, de conformidad con la tesis del asesinato del padre y la reconciliación de los hijos con la figura de éste, se le juzga necesaria para cualquier forma de rebelión subjetiva: la de los hijos contra los padres, los ciudadanos contra el Estado, los individuos contra la masificación. En efecto, al forzar al sujeto a someterse a la ley de un logos separador interiorizado, y por lo tanto separado de la tiranía patriarcal, la familia lo autoriza a entrar en conflicto con ella, mientras que su abolición implicaría el riesgo de paralizar las fuerzas de resistencia que ella suscita en él. En ese principio volvemos a encontrar la idea de que Edipo debe de erigirse a la vez en el restaurador de la autoridad, el tirano culpable y el hijo rebelde. Estas tres figuras son indispensables al orden familiar. (Roudinesco, 2006, p. 97)

De acuerdo a las representaciones que han hecho los alumnos de su familia es que se alinean a una conducta sin que esta sea determinante, sino como lo he mencio-

nado la identidad de los sujetos se va construyendo durante toda la vida; y es así que le asignan una carga emocional muy fuerte a la confianza y desconfianza a nivel familiar y con ello, como consecuencia un acercamiento para solucionar conflictos de la vida cotidiana en familia:

Si nos llevamos bien porque antes mi papá trabajaba y mi mamá también, entonces mis hermanos en la escuela casi no nos veíamos, y ahorita pues mi mamá no trabaja, mi papá sale temprano y mi hermano igual, pues luego llegamos a cenar juntos, entonces en determinado momento platicamos, entonces ya es cuando convivimos todos y nos contamos todo, nos peleamos, pero como a la vez como que nos alejamos, mi papa y mi hermano en sus cosas y mi mama y yo en nuestras cosas, porque luego mi hermano empieza y cómo quedo el partido y mi papá: ¿cómo estas con tu novia? y dice es que ya regrese con ella y mi mamá ¿cómo que ya regresaste con ella? y mi papá piénsalo aún tienen oportunidad y él dice no es que ya solo somos amigos, y mi papá cómo amigos ya regresen y mi mamá no, cómo después de lo que le hizo y entonces como que debatimos entre los cuatro. (Ent, 15, p. 74)

Asumir a la familia como un grupo social donde pueden platicar lo que les pasa, permite vínculos afectivos, aunque todos cuenten con distintas jornadas hayan el espacio para arribar a un dialogo muy a pesar de las ocupaciones de los padres e hijos; ya sea por la escuela o el trabajo. Así es pues que “la cena”, ha sido una esfera que permite debatir diversas circunstancias, como atender inquietudes; es decir: “cuando tenemos un problema lo atendemos entre los cinco, así como un día mi hermano se iba a pelear hay estamos los cinco hablando, como que nos apoyamos, así como que piden ayuda y yo trato de ayudarlo” (ent, 15, p. 75).

En la medida que se comparten inquietudes se puede configurar un apoyo entre los miembros de la familia. Si bien las responsabilidades laborales de los padres han establecido también una forma de concretar la comunicación en espacios donde todos puedan debatir y participar en la solución de las experiencias; aunque a veces solo sea en un apoyo a distancia:

Le tengo buen afecto a mi papá, también ha estado conmigo, igual y no en cuerpo presente pero puesss, me pregunta de cómo voy, cómo estoy. Antes de que se vaya me dice: no quiero problemas de que ya hiciste esto y el otro, me dice: -recíbeme con buenas noticias-, y yo así de ok, está bien. Siempre han estado ahí conmigo, bueno, menos mi papá porque está trabajando en Tula pero mi mamá siempre está pendiente de mí, viene

como dos veces a la semana, a ver como ando, como estoy y mi mamá siempre ha estado al pendiente de mí y mi papá llega bien cansado y se duerme. (Ent, 13, p. 57)

El tiempo que conviven con la figura paterna es considerablemente distinto al tiempo que pasan con la mamá. Por un lado La figura paterna es quien provee los recursos para poder vivir, a costa del tiempo que podría pasar con la familia y por otro lado el cansancio acumulado de la semana permite que el tiempo de convivencia con sus hijos sea reducido, por ende es más estrecho el vínculo con la figura materna.

La dinámica familiar tiene que ver con la conexión, más allá de la tipología de la familia, comprender lo que sucede con experiencias que comparten los alumnos y lo significativo que ha sido para ellos. En esta relación de parentesco es interesante entender el sentido que le dan los alumnos al apoyo, la escucha; porque podría ser el caso de que el padre se encuentre ausente y ser con quien concurra un vínculo más estrecho.

En la década de los sesentas la cultura familiar consistía en que el hombre era el jefe de familia o cabeza de familia, era quien salía de casa para desempeñarse en una función laboral para subsidiar gastos familiares y las esposas se quedaban en el hogar para administrar y organizar: el cuidado de los hijos, su alimentación así como mantener la casa. Estos son los principales rasgos de la familia tradicional; sin embargo, se puede señalar que en la actualidad, este modelo de familia ya no es aplicable, han surgido cambios sociales que transformaron a la familia como la globalización, industrialización, modernidad, etc.

La situación que hoy en día se vive en la familia es, que hay un cierto grado de libertad para poder transmitir sus propios valores culturales y sociales, ya que parte de un proceso de construcción social más allá de que es vista como la base de la sociedad; ahora de acuerdo a lo que viven los alumnos, sus padres tienen que trabajar para tratar de solventar los gastos diarios, lo cual se convierte en una necesidad.

Ahora los roles han cambiado, ya no sólo es la figura paterna quien sale de casa para tener un trabajo remunerado, sino que actualmente y de acuerdo a los datos que arrojaron las entrevistas; en seis familias la madre es quien labora y aporta económicamente a los gastos del hogar, en doce familias ambos trabajan por lo que las condiciones de vida de la familia es considerablemente mayor, puesto que tienen una actividad económica favorable. Pero esta situación ha dado pie que los padres dejen de tener tiempo efectivo con los hijos por tener que darle cabal cumplimiento a sus distintos labores, lo cual ha desencadenado problemas sociales que hoy en día enfrentan los adolescentes como: embarazos no deseados, alcoholismo, drogadicción, no acreditar materias, no ingresar a todas las materias curriculares en la escuela, o bien, tener novias mayores que ellos.

El individuo se socializa y construye su identidad por etapas, en el curso de un proceso largo que se expresa de manera especialmente intensa del nacimiento a la adolescencia y se prosigue a lo largo de la vida de adulto. La construcción identitaria y la imagen de sí aseguran funciones esenciales para la vida de cada individuo, constituyendo uno de los procesos más importantes del ser humano, porque condiciona en cierto grado la formación familiar para construcción de la identidad, además de que también está condicionada por su relación con los otros y con el entorno.

Cada uno de los actores tienen una historia, un pasado que influye también en sus identidades de actor social. No se define sólo en relación a sus compañeros actuales, con arreglo a sus interacciones directas, en un campo determinado de prácticas, sino que se define también con arreglo a su trayectoria tanto personal como social. (Dubar, 2000, p. 11)

La familia es la primera estructura social y cultural donde actúa la identidad del niño, particularmente por las interpretaciones, actitudes y proyecciones que se crean durante la vida del niño. Es una identificación con las personas próximas al entorno como: imágenes paternas, hermanos, hermanas, tíos, abuelos, etc). Es también lugar de transmisión de normas y de modelos que se van adoptando por la familia.

Conforme el crecimiento, las miradas del niño ya no sólo son del hogar; las esferas de socialización se van ampliando y sobrepasa a la familia. La escuela y los amigos

vienen a enriquecer las identificaciones posibles, (maestros, profesores, alumnos, etc.). "La socialización es un proceso de identificación, de construcción de identidad, es decir de pertenencia y de relación." (Dubar, 2000, p. 32). Pero dada la multiplicidad de los grupos de pertenencia o de referencia, no es una identidad social sino varias identidades sociales lo que cada individuo posee.

Al respecto Giménez (2007) realiza una red conceptual de identidad donde a modo de telaraña ejemplifica la multiplicidad de grupos a los que pertenece el ser humano y que influyen en la identidad del sujeto como lo es: la educación, la familia, los medios, el trabajo, políticas, religión, los pares; cada sostiene una relación entre sí. Todas estas redes conforman o apuntan a un sólo destino que es la identidad individual. De acuerdo a la multiplicidad de grupos de los que forman parte. Al respecto dice que existe una relación estrecha con la cultura "debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subcultura a las que se pertenecen o en las que se participa". (P. 54) y un aspecto cultural, es precisamente lo que aporta la familia.

La situación que se establece en la familia puede llevar a relaciones que colaboren al desarrollo emocional y afectivo de los hijos. El apoyo que los padres pueden dar por motivo de las relaciones que mantienen al exterior (trabajo) del núcleo familiar confluyen en la forma en que los hijos perciben a los padres "ha estado conmigo, igual y no en cuerpo presente"; aunque no ha estado el papá, le pregunta a su hija ¿cómo está?. En otro momento da un giro el interés que tiene la figura paterna cuando muestra una preocupación por lo que está pasando su hija, se entera que no está asistiendo a la escuela Técnica.

Cabe mencionar que anteriormente de ingresar a la escuela general número tres, estaba inscrita en la técnica, y por situaciones de conducta y por haberse mudado a otra zona del estado, permitió que se cambiara de escuela. Entonces cuando asistía a su anterior colegio en ocasiones no ingresaba, es decir: se iba con sus compañeros a ingerir bebidas alcohólicas y en una ocasión consumió sustancias tóxicas. No menciona

cómo fue que sus padres se enteraron por el consumo de ambas sustancias, pero si hace alusión a que tomaron cartas en el asunto por su consumo con el alcohol.

El tiempo que tiene libre el padre de familia acude a su hogar con sus hijos y esposa, sostiene una corta charla con sus hijos y toma un descanso por las actividades laborales de la semana. Pero esta situación cambia al enterarse del consumo de alcohol, es decir, deciden llevarla a AA (Alcohólicos Anónimo), no sólo sus padres acudían a las asambleas que se realizaban, sino gran parte de su familia y en lo subsecuente su padre mostró un poco más acercamiento con sus hijos.

Cual haya sido la razón, algo la motivó a consumir sustancias tóxicas llámese alcohol o drogas y con la continua asistencia a las reuniones, la relación con su padre fue consolidándose un poco más cuando de apoyo se trata.

Se presentó la misma situación pero sólo de consumo de alcohol en otro alumno que menciona haber acudido al concierto denominado “Corona Fest”:

Tomo una o dos pero no fumo, eso no. Tomar de vez en cuando; por ejemplo ahorita que fui al Corona, nada más me tomé una pero no me pongo borracho. Mi papá es muy estricto conmigo pero hasta eso sí sabe, por ejemplo: cuando hay una fiesta me dice que no tome mucho, puedes tomar pero no en exceso, me apoya, al igual que mi hermana me da consejos o cosa así. (Ent: 19; p.106)

Existe una influencia de las interacciones sociales al interior del hogar en el consumo de ambas sustancias, en cierta medida si influye en la toma de decisiones la familia en el adolescente, porque es precisamente en esta etapa en la que está constituyéndose como adulto y lo que viva es punto clave para dirigir hacia dónde va a estar enfocado el comportamiento y la toma de decisiones en la adultez.⁷

En el contexto moderno líquido, para ser de alguna utilidad, la educación y el aprendizaje deben ser continuos e, incluso, extenderse toda la vida. No es concebible ninguna otra

⁷ Estadística salud pública de México

forma de educación y/o aprendizaje; es impensable que se puedan “formar “personas o personalidades de otro modo que no sea por medio de una re-formación continuada y eternamente inacabada. (Bauman, 2013, p.158)

Existen diversos acercamientos con los hijos, ya sea para un consejo, o bien para dialogar sobre la jornada; pero hay un aspecto importante que son los consejos que dan los padres a sus hijos cuando se trata de sanarlos e ingresarlos a grupos de ayuda, o cuando asisten a eventos sociales hay un apoyo para la recreación acompañado de una recomendación que son acordes a la situación que viven los sujetos ya que no son aplicables para toda ocasión y todo momento; sino que de acuerdo a la situación es el aprendizaje, como lo menciona Bauman (2013): “no se puede mirar a la educación de hoy y para siempre sino que es infinita” (P.158).

La familia constituye un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas entre personas que viven juntas y que son fuente de apoyo. La familia es el primer ámbito de socialización del individuo, y la comunicación es una herramienta fundamental para ese proceso. En la comunicación influye tanto en el que se transmite y en el cómo.

En la familia se satisfacen importantes necesidades afectivas y materiales que contribuyen a la formación de hábitos de conducta y valores. Resulta una institución mediadora entre la sociedad y el individuo con una fuerte potencia educativa, además, constituye el principal contexto para la comunicación y el aprendizaje. Estos procesos se interrelacionan de forma dinámica, y través de charlas adecuadas, se facilita oportunidades educativas y se favorece un vínculo entre los integrantes de la familia y con las demás personas.

De acuerdo a las múltiples experiencias, los alumnos han configurado la dinámica de apoyo, así como de escucha a nivel escolar y familiar, a pesar de que reconocen y aprecian que todos son diferentes. En la relación escolar los conflictos que han tenido no han influido o afectado la unión, ya que la mayoría de los enfrentamientos han surgido a raíz de un mal entendido, pero lo resuelven, porque se apoyan entre los miembros

de los diferentes subexpuso a los que pertenecen. Cuando logran solucionar los conflictos sigue persistiendo la unión grupal.

Y en relación al estrato familiar las diferencias que se suscitan están inclinadas hacia la desconfianza, pero aún así, existe un lazo familiar que brinda un soporte indispensable para la realización del alumno en diferentes esferas de lo social.

En un inicio me refería a la historia fundante de la institución; pero ¿qué relación cabría en las necesidades de apoyo, unión, así como a la conformación de subgrupos? es a través de los imaginarios sociales que los alumnos encuentran la forma de sanar y ser incluidos en un aspecto social como lo es la escuela, como lo menciona Castoriadis (2003): "el hombre existe solo (en y a través) de la sociedad --y la sociedad siempre es histórica" (p. 257). Pues es precisamente que los alumnos existen en relación a un nosotros, es decir:

El ser del grupo y de la colectividad, se define y es definido por los demás, en relación a un "nosotros", donde este "nosotros" es ante todo un símbolo, un nombre que nos remite a un "nosotros", o sea, "las señas de existencia" de todo grupo humano". "Para las colectividades históricas de otros tiempos, se comprueba que el nombre no se limitó a denotarlas, sino que al mismo tiempo las connotó --y esta connotación remite a un significado que no es ni puede ser real, ni racional, sino imaginario (sea cual sea el contenido específico, la naturaleza particular de este imaginario) (Castoriadis, 2003, p. 257).

La unión, el apoyo y la amistad son imaginarios sociales de los que los alumnos se han valido para una supervivencia de sentido existencial ante una necesidad que cubren los alumnos, como elementos coadyuvantes en la dinámica del aula y que son atribuidos a un discurso donde los alumnos son para la unión en tanto se ven amenazados ante el orden institucional de reglas, normas y sanciones. De tal manera que los imaginarios tienen un carácter dinámico, incompleto y móvil; en este sentido la unión no es de una vez y para toda la vida; sino que cuenta con una extrapolación y cobra un sentido de supervivencia.

Como están en un proceso de cambio y de socialización, la unión deja de ser así cuando los problemas y desacuerdos se hacen presentes; porque los seres humanos

por naturaleza somos complejos y cambiantes y si nos encontramos en una situación de desagrado lo que fue ayer la unión el día de mañana puede dejar de ser; porque los alumnos se encuentran en un trance de formación y reformación.

1.5 Espejismo a la unión grupal

Existe una visión posmoderna⁸ que a pesar de la distancia en el que están los sujetos en México en relación en otros países rescato dos elementos: fluidez y fragmentación, que corresponde a una concepción de identidad que destaca su inestabilidad y plasticidad. Y son estos elementos de interpretación que rescato, porque es precisamente por la movilidad de los sujetos que les da la oportunidad de unirse o bien fragmentarse por el constante cambio y sobre todo por la globalización. No obstante son elementos que están llenos de vitalidad y aportan unas aproximaciones esenciales al proceso que viven los alumnos en construcción de su identidad.

Me refiero a identidades fragmentadas porque la gente ya no posee una representación unificada de lo que son, sino más bien: “diversas identidades a veces contradictorias o no resueltas. Esta fragmentación de las identidades tiene múltiples causas, todas ellas relacionadas con la aceleración del cambio en las sociedades de la modernidad tardía”. (Giménez, 2007, p. 78)

Esta fluidez de identidades podrían surgir a partir de las normas que suelen ser tan asfixiantes para los sujetos a quienes se les aplican; que si antes eran vistos como “unidos”, ahora ocupan un lugar distinto, y hasta opuesto. Un factor de fragmentación sería el:

Poder disciplinario y la vigilancia que, según Foucault, caracterizan de modo creciente a las sociedades contemporáneas. Esto quiere decir que el comportamiento de los indivi-

⁸ Desde la postura de Bauman, un sociólogo polaco, presenta una visión posmoderna de la identidad al afirmar que ésta no sólo se ha fragmentado, sino también ha perdido toda base estable. Por consiguiente, la identidad se ha vuelto simplemente materia de opción, y ni siquiera se requiere que las opciones asumidas sean consistentes o regulares. Esto quiere decir que los individuos pueden cambiar de identidad cuando y donde quieran.

duos es observado, vigilado y, es preciso, castigado cada vez más, según técnicas de control originadas en las prisiones, en los hospitales y en los manicomios. Y como las personas son vigiladas en cuanto individuos, y no en cuanto miembros de grupos sociales, se comprende que se sientan cada vez más aislados. (Giménez, 2007, p. 79)

Además de los hospitales, manicomios, prisiones; agregaría uno más: la escuela, como lugar donde no sólo son observados, sino castigados, también donde se maneja la exclusión por sus miembros cuando estos no son bien vistos y aceptados por los otros. Es así que, aunque son seres cambiantes, están obligados a regresar a su pasado porque transmiten en su suceder cotidiano elementos de la historia cuando: se reprime, rechaza y se fragmenta la unión, por medio de la estigmatización a un sujeto que posee una “enfermedad.”

Los alumnos del grupo A tienen características muy específicas y una de ellas, es que existe amistad porque se apoyan entre sí, cuando ven a alguien del salón triste lo (a) consuelan haciéndoles saber su aprecio y su escucha: “tratando a todo el grupo somos buena onda porque tenemos compañerismo, nos damos apoyo entre sí cuando lo necesitamos, la mayoría son así” (ent, 3, p.17). En este sentido manifiesta que si hay compañerismo y se apoyan, poniendo un énfasis en “la mayoría”, porque el alumno Edmundo en ocasiones inicia riñas o hace comentarios que van fuera de lugar porque no cuenta con un subgrupo con quien compartir las experiencias escolares. Trata de llamar la atención del resto de sus compañeros, pero la forma en que lo hace llega a ser molesto: “como no tiene un grupito con quien juntarse, este, tiende como que a llamar la atención de los demás de manera no amable, si no que agresivo” (ent, 3, p. 18). Para algunos no tiene sentido la forma en que Edmundo se dirige con ellos, aunque más de una ocasión han intentado hablar con él, su actitud no cambia.

Los alumnos en torno a la socialización con sus pares, comparten significados que son comunes entre sí: “las personas le adjudican un significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado” (Erickson, 1989, p. 214). En este sentido interpretan que al relacionarse con Edmundo pueden ser demandados ya que en eso se basa su historial:

Es que no sé qué tiene Edmundo, es raro, ya demandó al grupo como cinco o seis veces: a la maestra Margarita, nuestra asesora, al profesor de historia porque lo reprobó y a la maestra de formación. Que porque le hacemos cosas, que porque le hacemos bullying, yo me imagino. Que va a tal lado a demandarnos, pero nomas dice lo que nosotros le hacemos, nomas les dice el por qué y no dice lo que él hace, pero no entiende. (Ent, 13, p. 59)

Edmundo actúa en defensa, es decir: en él existe un sistema de normas en que solamente él es quien puede agredir a sus compañeros, se conduce bajo una estrategia de entablar pláticas con sus pares; pero estas son poco agradables para ellos por no compartir gustos o aficiones y en su deseo por agradar lo único que consigue es la alteración de sus compañeros. Lo mismo sucede con los docentes, él considera que debe de ser aprobado en todas las materias, pero su aprovechamiento escolar no es el suficiente para acreditar la asignatura.

Como se siente agredido al no ser aceptado, su respuesta ante estas situaciones es un contra-ataque con procesos legales. Esta es la identificación que se han creado de Edmundo y por su forma de ser se le ha estigmatizado; Goffman (2001) maneja tres tipos de estigmas: el primero se refiere a las distintas deformidades del cuerpo en el aspecto físico, el segundo es de estigmas tribales de origen, raza, nación, religión, y el tercer estigma es al que me adhiero para explicar la identificación que han establecido los miembros del grupo a Edmundo:

Defectos de carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad (...) valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias. (P. 14)

Cuando interactúa con sus pares trata de imponer su punto de vista como el único y absoluto con validades: Alejandra, mientras comentaba las materias que no son de su agrado y las que se le han complicado hace mención de la asignatura de matemáticas, pero en ese momento va pasando Edmundo y se detiene a escuchar a su compañera y la interrumpe para dar su opinión:

Alejandra: no toda la vida me la voy a pasar multiplicando, dividiendo, sumando, restando, y los problemas de un cubo y que quién sabe qué; por eso no me gustan las matemáticas

Edmundo: las matemáticas se usan para toda la vida. Cuando te digan tu saldo, ¿cuánto te dan?, vas a tener que usar una resta o una división; pero si las vas a usar durante toda tu vida. Las matemáticas es lo que conforma la vida, eso es lo que dicen los científicos.

Alejandra: ¿heeeee?

Edmundo: las matemáticas es la vidaaaa, (alzando su tono de voz), sino hay matemáticas no hay vida, no tendríamos con qué contar. ¿Por qué dices eso? (alzando más la voz y moviendo las manos hacia arriba y hacia abajo)

Alejandra: no te robes mi entrevista. Así es Edmundo, es muy platicador, pero a muchos si les molesta. (Ent, 7, p. 41)

Sus compañeros de clases tratan de evadirlo porque saben que tendrán una respuesta defensiva por su parte, pero esta característica es una expresión directa de su personalidad. Más allá de la materia de matemáticas la forma de exteriorizar lo que considera Edmundo como correcto incomoda a su compañera. En este sentido, la estigmatización repercute en las conductas extremas que suele tener.

La relación que se lleva a cabo con Edmundo se da sólo cuando se encuentran en una posición de apoyo grupal. No todos sus pares se han dado la oportunidad de entablar una amistad con él porque existe una influencia de lo que se dice a voces: “no te juntes con él porque va a tal lado a demandarnos”, o porque se dice que es agresivo, dando así a una interacción que no es continua, y porque hay una manifestación de su conducta que ya es conocida por todos aunque no exista la interacción. Hay tres formas de diferenciar esta identidad, es decir; me refiero a la identidad virtual, social y real:

Es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. (Goffman, 2001, p. 12)

La identidad social se deja llevar por características desde el inconsciente cuando tenemos una primera impresión de un sujeto y no sabemos si realmente cubre esas características que le aludimos. La identidad virtual adquiere un sentido cuando mira-

mos lo que trae consigo el individuo en su historia y la real cuando se justifican nuestros pensamientos a lo que verdaderamente es el sujeto:

Por lo tanto, a las demandas que formulamos se las podría denominar con mayor propiedad demandas enunciadas “en esencia”, y el carácter que atribuimos al individuo debería considerarse como una imputación hecha con una mirada retrospectiva en potencia-una caracterización “en esencia”, una identidad social virtual-. La categoría y los atributos que, de hecho, según puede demostrarse, le pertenecen, se denominarán su identidad social real. (Goffman, 2001, p. 12)

En este sentido me refiero a que Edmundo en relación a la identidad social real, por los atributos que sus compañeros le han atribuido por la interacción se puede ver que el rechazo a su persona es por el temor de ser demandado. Es así que su identidad se fortalece en el sentido de que logra ser temible ante la mirada de los demás desde el inconsciente. Se asume como un sujeto al que se tiene que respetar, pero su entorno lo mira como alguien poco confiable e impredecible. Por lo tanto a consecuencia, es portador del estigma que lo identifica: "pasa a ser una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta" (Goffman, 2001, p. 31).

O bien como lo menciona Morin (2003) al aludir a la identidad social:

Ante lo desconocido nos hallamos en una relación ambivalente, dudando entre simpatía y miedo, no sabiendo si va a mostrarse amigo o enemigo. Para pacificar la relación e ir hacia la amistad, intercambiamos gestos de cortesía con él. Pero estamos dispuestos, en casos de hostilidad, a huir, defendernos o atacar (p. 84).

A Edmundo no se le mira como un sujeto común y corriente, se reduce a un ser menospreciado y diferenciado por los demás; en este sentido este atributo es un estigma, en especial cuando él produce en los demás una desacreditación. Cabe mencionar que sólo las conductas que no se cuadran al resto son estigmatizadas, porque al estar en una grupalidad en donde todos tuvieran las mismas características de Edmundo, entonces no se estaría hablando de un estigma;

No todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos. El termino estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. (Goffman, 2001, p. 13)

Los alumnos como los profesores comparten una carga simbólica a la conducta de Edmundo, es decir, de acuerdo a sus acciones es que sus pares deciden no integrarlo a un subgrupo, la mayoría decide mantener una distancia con él para así evitarse de situaciones que pudiera comprometerlos en lo posterior y verse involucrados en algún problema, además del temor ya creado y generalizado por los alumnos.

Podemos percibir su respuesta defensiva a esta situación como una expresión directa de su defecto, y considerar entonces que tanto el defecto como la respuesta son el justo castigo de algo que él, sus padres o su tribu han hecho, y que justifica, por lo tanto, la manera como lo tratamos. (Goffman, 2001, p. 16)

Es por ello que los alumnos toman la decisión de alejarse y no involucrarlo en salidas extra escolares, a reuniones en el receso, a los partidos de fútbol que se organizan en las canchas, o bien simplemente no es incorporado al grupo.

Es una batalla constante que ejerce Edmundo contra los otros para que se le acredite como sujeto respetable y sea integrado a la grupalidad: “el problema del estigma no surge aquí sino tan solo donde existe una perspectiva difundida de que quienes pertenecen a una categoría dada deben no solo apoyar una norma particular sino también llevarla a cabo” (Goffman, 2001, p. 16). Edmundo por sus características en su forma de ser es que ha sido estigmatizado y apartado.

Los alumnos hacen uso de los defectos que lo catalogan, es decir le adjudican un elevado número de imperfecciones:

Como no tiene un grupito con quién juntarse, esteeee, tiende como que a llamar la atención de los demás de manera no amable, sino que agresivo, aja es que es un poco grosero luego hay veces que estamos en la clase y se le ocurre decir una cosa fuera de lugar, o empieza hablar contigo y pues como que sí, son cosas que realmente no tienen sentido y molesta. Hemos hablado con Edmundo, pero sinceramente esa es su actitud. (Ent, 3, p. 18)

El resto del grupo no se identifica con la forma en que Edmundo se desenvuelve, pero más allá de eso; el resto de los alumnos se consideran normales, no se refieren entre ellos de ninguna manera como lo hacen con Edmundo:

Creemos, por definición desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría de estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la clase social. (Goffman, 2001, p. 15)

En el discurso cotidiano los alumnos utilizan diversos calificativos específicamente referidos al estigma de Edmundo tales como: grosero, agresivo, no tiene sentido lo que dice, es raro, es molesto; es decir le atribuyen un elevado número de imperfecciones, sus reclamos se basan en pertenecer a una categoría social como: edad, gustos, hobbies, sexo, profesión; y aunque él sepa su condición, no está consciente de ello y por eso no lo asimila ni se percibe así.

Los alumnos mencionan que le practican bullying pero también es agresor, no sólo juega el papel de víctima, sino es más bien la combinación de ambos, “después de una hora va y les pega, -cómo oye espérate, por qué me pegaste, -te acuerdas que me hiciste esto... a no pues sí, - pero por qué no al momento, sino que hasta ahorita” (ent, 13, p. 59). Comenta Alejandra el dialogo que tuvo Edmundo con otro de sus compañeros del salón. Lo que esperan sus pares es que en el momento en que él es agredido en la misma escena exista una respuesta en su defensa, pero es hasta pasado el tiempo que decide actuar, por lo tanto no cumple con las exigencias de sus pares, es decir, en el momento de que es agredido no se defiende, se mantiene estático sin respuesta:

Permanece relativamente indiferente a su fracaso; aislado por alienación, protegido por creencias propias sobre su identidad, siente que es un ser humano perfectamente maduro y normal, y que, por el contrario, nosotros no somos del todo humanos, lleva un estigma. (Goffman, 2001, p. 17)

Edmundo en su lucha para ser aceptado e integrado actúa respondiendo a la agresión después de pasado un tiempo, para cumplir con la categoría de normal. Lo normal para el resto de sus compañeros es que responda una agresión en el momento, en caliente, no pasado el tiempo donde ya no está siendo atacado, así como también cuando se llegan a acuerdos con la madre de Edmundo acatarlos: “nada más vienen de

tiro por viaje, ni siquiera arreglan nada, disque llegan a un acuerdo y ya cuando vemos ya se metió en otro problema” (ent, 13, p. 59).

De acuerdo a lo mencionado por la trabajadora social, cuando acude un padre de familia se llegan a acuerdos y soluciones, dicese que los padres cooperan para la solución del conflicto, aún así siguen subsistiendo los enfrentamientos de forma tal, que ya no sólo son agresiones verbales sino físicas también.

Cuando la madre de Edmundo acude a la escuela para enfrentar el conflicto, su primera y única reacción es defenderlo, lo consuela y enfrenta las consecuencias de conducta de su hijo, es “protegido por creencias propias sobre su identidad, siente que es un ser humano perfectamente maduro y normal, y que, por el contrario, nosotros no somos del todo humanos. Lleva un estigma, pero no parece impresionado ni compungido por ello” (Goffman, 2001, p. 17). Porque él no parece considerar las medidas disciplinarias, considera que sus acciones son correctas, lo que es contrario a la opinión del resto, motivo por el cual diario es mandado a la dirección:

Con todo, es posible que perciba, por lo general con bastante corrección, que cualesquiera que sean las declaraciones de los otros, estos no lo aceptan realmente ni están dispuestos a establecer un contacto con él en igualdad de condiciones. Además, las pautas que ha incorporado de la sociedad más amplia lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su defecto, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque solo sea esporádicamente, a aceptar que, por cierto, está muy lejos de ser como en realidad debería. (Goffman, 2001, p. 18)

Es así que sus pares deciden permanecer alejados y Edmundo está constantemente a la expectativa, asiduamente se siente agredido; me atrevería a decir que usa un disfraz para tratar de encajar con el resto del grupo o bien llamar su atención:

Así lo ven con unos chicharrones (cambia el todo de voz, de forma que imita la de sus compañeros) -hay si Edmundo- cuando quieren es Edmundo, pero cuando no: - hay es que me está molestando- y que quien sabe qué. (Ent, 13, p. 59)

De esta forma momentáneamente trata de pasar por desapercibido y ser de agrado para el resto del grupo. Esta convivencia de relacionarse por un instante con Edmundo un sujeto estigmatizado, portador de ambivalencia, puesto que su conducta lo

hace impredecible en sus reacciones; se convierte en una relación no relación, es decir que sólo momentáneamente pasa de una situación de agravio y problemática a una escena de armonía donde conviven con él y comen de sus alimentos. Al respecto, Hall (2003) menciona que:

La nuestra es la era de la relación pura de Anthony Giddens, que se entabla por lo que vale, por lo que cada persona puede obtener y, por lo tanto, puede terminar, más a o menos a voluntad, por decisión de cualquiera de las partes en cualquier momento dado (p.51).

Sólo es pasajera la convivencia, la relación que han establecido entre pares se torna líquida en un tiempo sin certezas ya que no saben sus compañeros si reaccionará amable o bien agresivo o hasta con el temor de recibir una demanda porque no tienen la seguridad de cómo es que elige a sus víctimas: “es una demanda yo creo que al azar, pero gracias a Dios o por suerte no me ha tocado esa demanda” (ent, 13, p. 59). Dotado totalmente de ambivalencia la conducta de Edmundo que refleja incertidumbre a los alumnos por el debilitamiento de las relaciones de amistad y respeto al otro.

La relación es líquida porque “tan pronto como desaparezca el entusiasmo de sus miembros por mantener la comunidad ésta desaparece con ellos.”⁹, es decir mientras tenga en su poder de forma real algo que atraiga a sus compañeros subsiste la empatía, pero cuando se acaba el alimento que compartía Edmundo (chicharrones), vuelven a la misma dinámica de no hablarle.

En otras palabras, los chicharrones por sí solos no representan ni significan nada para los alumnos, es un alimento poco nutritivo que sólo sirve para cumplir y llenar un antojo; pero cuando le dan una carga simbólica, adquieren un reconocimiento colectivo de que pueden acercarse con él para hablar, comer juntos, convivir, y platicar. Dentro del mundo imaginario Edmundo los considera como sus amigos, y se siente como

⁹ Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 19 (2008.3)
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>

miembro de un subgrupo en conjunto con los pares con quienes comparte los chicharrones.

Pero aunque pueden relacionarse sin ningún problema porque está compartiendo de su alimento, en algún momento volverán a la normalidad, es así que:

Como no es uno como nosotros, o, si se quiere, no es uno de nosotros, entonces no surge la identificación con la cual se gesta un lazo espontáneamente simpatético, más bien se trata de alguien con quien no nos identificamos proyectivamente. (Vásquez, 2008)¹⁰

Por lo tanto brotan reacciones de aislamiento, rencor, fragmentación cuando satisfecho un deseo, se vuelve a la cotidianidad.

Retomando la historicidad de la escuela para entender a los sujetos que la albergan; de acuerdo a las condiciones funcionales del hospital civil mencionaba que es una institución que sirve para: explorar padecimientos o enfermedades, así como la administración de medicamentos bien antibióticos; para llegar a la cura y a la sanación; en este sentido los alumnos en su deseo de integrar a Edmundo y sanarlo, lo involucran en la unión; comen todos de su alimento y conviven aunque sea por un instante, también el director habla con él en un intento por corregirlo y hacerle saber lo que pudiera mejorar para evitar las cotidianas visitas y ayudarlo a sanar.

También rememorando que la escuela posteriormente se estableció en el basurreo Matabuena, es representado por todas las cualidades que le atañen a Edmundo; ya que para él no son necesarias, pero para sus pares sí, porque las hayan como una justificación a su estigma y por ende tratan de mantenerlo alejado, procurando que no tenga contacto con ellos por ser una persona que sólo trae problemas.

¹⁰ Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 19 (2008.3)
Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>

Aunque se intente la cura y sanación por medio de un proceso hospitalario trae ya consigo una marca que no desaparece como una herida, y que le seguirá ocasionando dolor y sufrimiento, Parafraseando a Octavio Paz (1992) que las viejas épocas nunca desaparecen completamente y todas las heridas, aun las más antiguas emanan sangre y sufrimiento todavía¹¹; aunque la “enfermedad” de Edmundo sea tratada y corregida, seguirá presente un aspecto que lo haga ver en desventaja porque:

El paciente pierde la protección emocional más o menos aceptable que le ofrecía, y no tarda en descubrir, con sorpresa y desaliento, que la vida no es solo un suave navegar, incluso para aquellos que tienen caras “corrientes”, sin mácula. No está preparado para enfrentar esta situación sin la ayuda de una “desventaja”, y puede recurrir a la protección de las pautas de la neurastenia, la histeria de conversión, la hipocondría o los estados agudos de ansiedad. (Goffman, 2001, p. 21)

Estas situaciones surgen, a partir de que el comportamiento de los alumnos responde a un mandato oculto (lo no dicho, lo que sucede tras bambalinas), cuando se porta un estigma como parte consecutiva de la historia de la escuela y cuando se instala una desviación a los fines formales:

Se instala en la dinámica una situación paradójica: cumplir con lo formal es desviarse de los imperativos ocultos; cumplir con éstos es demostrar y aceptar la invalidez institucional para progresar hacia la meta utópica que se constituyó en el origen. (...) El análisis del desarrollo de un establecimiento puede, desde esta perspectiva, comprenderse como la historia de la vinculación de la gente con el mandato fundacional (que subsume el mandato social). (Fernández, 2001, p.109, 110)

En el material institucional sobre el origen y el registro que de él queda en la vida cotidiana, hay un estilo que se mira a partir de que:

Un conjunto de significados relacionados con la existencia de luchas y diferencias pre institucionales entre las figuras fundadoras y las corrientes que representan. Entre ellas aparece relevante el modo en que se constituyó un proyecto original y la manera en que las figuras fundadoras marcaron el proyecto con su estilo. (Fernández, 2001, p. 111)

¹¹ Octavio Paz en Laberinto de la soledad (1992)

La conducta de Edmundo al ser estigmatizada ha sido sellada y marcada en relación a la historia fundacional de la escuela, aunque el proyecto original no era ese, el mandato oculto lo señala así. Tiene una significación al haber ocupado el espacio del hospital porque ha sido tratado de forma distinta al resto, como un sujeto enfermo incapaz de poder actuar sino es bajo medidas que disciplinan su conducta. Sus pares no aceptan su comportamiento, ni están dispuestos a establecer contacto con él en igualdad de condiciones.

Ante esta diferencia de sujetos que existen en este entorno social, los alumnos son diversos en la relación con el otro, es decir cada uno se ha construido de acuerdo a los diversos núcleos sociales con los que convive y se han constituido en identidades fragmentadas:

Que significa simplemente la pluralización de las pertenencias de los individuos, entonces las identidades siempre estuvieron fragmentadas, ya que siempre estuvieron constituidas por diferentes cálculos de pertenencia; y la multiplicación de estos círculos o el carácter más efímero de algunos de ellos no alteran de una manera fundamental su estructura sociológica. (Giménez, 2007, p. 87)

Y la construcción de su identidad no está acabada o concluida, sino que se van apropiando de diversos elementos que le ayudan a constituirse en tiempo y espacio:

El individuo es una fabricación social, pero la psique es irreductible a la sociedad, en tanto desborda lo social y sus contingencias históricas, por tanto los sujetos jóvenes no sólo han sido determinados como jóvenes, encarnando la categoría, sino que son capaces de re-significarse en sus identidad (es), en las múltiples y heterogéneas formas de vivir como joven, de sentirse joven (es), pero además de re-significar sus formas de relación, así como los espacios simbólicos que habitan. El ser del grupo y de la colectividad, se define y es definido por los demás, en relación a un "nosotros", donde este "nosotros" es ante todo un símbolo, un nombre que nos remite a un "nosotros", o sea, "las señas de existencia" de todo grupo humano. (Hurtado: 2004)¹²

Si la identidad se remite al reconocimiento que tienen de nosotros los otros, entonces existe una red de significaciones que sólo subsisten ante la existencia de un

¹² Facso. reflexiones sobre la teoría de imaginarios
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/hurtado.htm>

imaginario y por ende los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que le es propio un reconocimiento colectivo, además de que la identidad tiene un carácter dinámico, incompleto y móvil:

Las personas también se identifican y se distinguen de los demás, entre otras cosas: por atributos que podríamos llamar “caracterológicos”; por su “estilo de vida” reflejado principalmente en sus hábitos de consumo; por su red personal de “relaciones íntimas” (alter ego); por el conjunto de “objetos entrañables” que poseen; y por su biografía incanjeable. (Giménez, 2007, p. 64)

Es así como las relaciones que se tejen entre los alumnos son cambiantes por hábitos, tendencias, actitudes y por ende son diversos por las prácticas, los intersticios, brechas, zonas y límites donde lo imaginario existe y el papel que en discurso de las personas pueden desempeñar está en constante cambio.

Los alumnos son diversos: “entre nosotras no hemos tenido problemas, pero el salón es balanceado, no nos llevamos con nadie, pero si los conocemos bien” (ent, 3, p.17). La forma en que cada sujeto se manifiesta es diferente como los lugares en que se desenvuelven, y si hay una esfera de la vida social del individuo donde se invierte demasiado tiempo como lo es la escuela; su conducta suele ser predecible y conocida por los demás sujetos de su entorno, en el sentido de que logran identificar la forma de ser de cada quien, es decir: yo soy en tanto el otro me reconozca como soy.

De esta forma es como se va construyendo la identidad de cada sujeto y desde luego, con ello el reconocimiento de las diversas formas de ser de cada uno. Al decir “balanceados” es porque de acuerdo a la socialización y las diferentes redes de pertenencia en las que interactuamos como: familia, religión, clubs; nos hacen ser tan distintos porque nos apropiamos de un rol dentro de un grupo.

Los alumnos son “balanceados” cada uno sufre las diversas vivencias de diferente manera, hay quien si hace un embrollo de una situación y hay quien en corto lo enfrenta; la trabajadora social comenta que los problemas más recurrentes se presentan entre el sexo femenino por diferencias, o por recibir malas miradas:

Entre mujeres, a lo más, que alguien se le quede mirando feo o sea que mal interpreten la situación y en los hombres, pues por lo regular el hecho que por ejemplo, híjole es que hay más problema en las mujeres que en los hombres. (Ent, 2, p. 12)

Sin embargo también comenta que: “no he visto un caso de violencia, si, se resuelven los problemas favorablemente, pero no hay un suceso que lo considere como tal” (ent, 2, p. 12). La trabajadora social demuestra un desconocimiento de lo que sucede al interior de la institución, ya que si existen problemáticas al interior de la escuela y no precisamente por sólo mirarse, sino que hay un trasfondo en las discusiones de los alumnos.

Lo que se vive en casa, los alumnos lo reflejan en la escuela con el comportamiento que tienen entre sus pares; por lo que la escuela en su función de vertedero cumple bien este labor por las tensiones y conflictos. Esto en referente al cuestionario llevado a cabo a los alumnos en relación al ambiente familiar que se vive en el hogar.

A pesar de que comenten los alumnos que en su hogar se vive un ambiente tranquilo presentado en doce familias de alumnos, seguido de agradable en diez familias; por ser alegres, divertidos y amables, cuando responden a la pregunta: ¿te agrada tu familia? en todas las respuestas se advierte un gran descontento al responder que mantienen distancia, no parecen familia por comportarse como desconocidos y solamente una alumna dijo que existe confianza entre ellos.

Lo que deja ver es una gran cantidad de necesidades afectivas que gritan los alumnos como: amor, comprensión, escucha, y por ende buscan en alguien lo que no tienen en casa, a pesar de ser una familia tranquila y agradable.

La identidad es socialmente construida, en este sentido la trabajadora social tiene una noción de que las mujeres son más conflictivas que los hombres, Adriana comenta: “entre nosotras no hemos tenido problemas”, pero hay momentos donde el disgusto se vive y es cuando de forma personal hablan el disgusto para solucionarlo.

Cada grupo posee sus normas y sus reglas, por lo tanto cada individuo comparte con otros miembros los valores comunes, es así como un reconocimiento implícito y explícito se produce entre ellos. A través de estos valores compartidos, por una parte, el grupo y sus miembros se reconocen y, por otra parte, son identificados. La identidad social que emana de esa situación para cada uno de los individuos tiende a agregarse a su identidad personal. No se superpone sino que busca enriquecer, modificar o reordenar la identidad personal. Las características comunes que le son atribuidas forman entonces la identidad del grupo. Esta última, según Claude Abric, citado por García (2008), es una de cuatro funciones de las representaciones sociales:

Las representaciones sociales le permiten a un grupo definirse con relación a otro y estimarse positivamente o negativamente respecto a él. Pues le es necesario a todo individuo, y más particularmente a los profesionales de lo social, interrogarse sobre nuestros grupos de pertenencia y del impacto que esto tiene sobre nuestras representaciones sociales. La representación es generalmente definida en psicología como un conjunto de conocimientos o de creencias codificadas en la memoria y que podemos extraer y manipular mentalmente Dortier, 2002: 25. Para Guimelli se trata del conjunto de los conocimientos, las creencias, las opiniones compartidas por un grupo con respecto a un objeto social dado Guimelli: 1994: 12, en (García: 2008)¹³

Al tener una representación de que las mujeres muestran en su conducta que son más conflictivas tiene que ver porque entre ellas existe un trato especial como es el acercamiento que si no es bien visto por los demás para ellas es fundamental, ya que si no existe entran en conflicto:

Una vez me dijo que no la quería como a las demás y una vez me llevo por un taller y le expresé así todo y no fue por mala onda o porque a veces, normalmente a veces las digo con la seriedad pero normalmente lo que le digo en la mayoría lo tomo a broma, a veces no las tomo con la seriedad debida, lo tomo a broma. Pues es que a veces, que le digo que si fuera alumno me casaría con ella, pero se lo tomo como que no la quiero, pero siempre ando con ella. (Ent, 17, p. 91)

Intenta solucionar el disgusto de su amiga comentándole que se casaría con ella de ser hombre; entonces existe algo que ella no le puede dar; si tomo como referencia la sexualidad, al ser ambas mujeres y tener el deseo de que se solucione el conflicto y

¹³ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/18/alfonsogarcia.pdf>

el reclamo toma como vía de salida a la discusión una unión que no es válida para la sociedad así como para el entorno en el que se desenvuelven.

Después comenta que sus amigas “prácticamente saben todo, pero no todo lo que me pasa, normalmente siempre les cuento de alegría” (ent, 17, p. 91). Visto desde esta otra perspectiva, vuelvo a la anterior mención: existe algo que ella no puede brindar a sus amigas: confianza, unión, confidencia, apertura de sus emociones y conflictos, Adriana intenta mantenerse en una línea de solamente esmerarse en su desempeño escolar: “pues con mis amigas platico, pero aquí me concentro en lo que tengo que hacer, normalmente en los salones de clase entrego mis trabajos y mis cosas” (ent, 17, p. 93).

Adriana define su identidad individual como una alumna que no tiene conflictos, realiza sus trabajos escolares, no comparte experiencias dolorosas con sus amigas del subgrupo, convive por el hecho de que comparte un espacio geográfico con sus pares, sin brindarles confianza y apertura a sus emociones:

Al hablar de identidades individuales nos estamos refiriendo a sujetos dotados de psicología propia y de autoconciencia, (...) comporta un sistema de relaciones donde, del mismo modo que en el campo de la cultura, podemos distinguir zonas de mayor estabilidad y zonas de movilidad y rápido cambio. (Giménez, 2007, p. 88)

En este sentido a pesar de ser una alumna que se mantiene aislada cuando no comenta sus más oscuras y tristes experiencias, y además de que se auto-defina, como: una alumna sin conflictos con sus pares; sigue estando firmemente fincada en la experiencia social y en la pertenencia a diferentes grupos, y no constituye algo que se pueda cambiar a voluntad.

La forma en cómo se relaciona con sus amigas del subgrupo se caracteriza por tener acercamientos y afectos de manera físicos, para ella y sus amigas es normal, pero para el resto de los alumnos las estigmatizan por abrazarse, hacerse marcas en el cuello conocidos vulgarmente como chupetones, y también suelen tocarse las nalgas.

Es muy común que se dejen llevar por lo que les dicen los otros sujetos, no se dan la oportunidad de conocer a las personas y solo las juzgan y estigmatizan por lo que aparentan:

Las hacen a un lado, las apartan (moviendo sus manos de manera que parece que está partiendo algo imaginario) entonces pues me decían: -no te juntes con ellas - refiriéndose a sus amigas-, -porque son esto y el otro (mueve sus manos de un lado a otro como enumerando lo que le dicen sus compañeros). De hecho las apodan las ñoñas, planas y gordas; no sé son muy malas. Y total que después conocí a Alejandra y me empecé a juntar con ella y después con Dulce, con Yulisa y con Isa, pero Isa ya la conocía entonces como que ya nos fuimos integrando. (Ent, 15, p. 70)

Cada uno de los alumnos muestra una forma de ser distinta al otro, coinciden en gustos, pasatiempos; tal es el caso que se han conformado por grupos de amigos, pero estigmatizan a quienes no son como ellos, como sucede con el subgrupo de Adriana: al identificar y conocer a cada uno de sus pares y de acuerdo a sus gustos es que les han puesto etiquetas y apodos; aunque ellas no se consideran diferentes al resto del grupo, porque sostienen una relación de noviazgo con alumnos de otros salones, pero el resto de sus compañeros no comparten sus ideas, ni las formas de demostrarse compañerismo.

De modo particular, la globalización ha tenido un efecto pluralizador sobre las identidades, produciendo una variedad de posibilidades y de nuevas posiciones de identificación. En consecuencia, las identidades se han vuelto más posicionales, más políticas, más plurales y diversas. Y también menos fijas y menos unificadas. (Giménez, 2007, p. 80)

Su identidad no sólo se ha fragmentado, sino que también ha perdido toda base estable, por ende los alumnos pueden cambiar de identidad cuando y donde quieran; las alumnas pueden ser afectuosas entre ellas, pero cuando se relacionan con sus novios son distintas, lo mismo sucede con la relación que sostienen con el resto del grupo.

Bauman (2013) hace referencia a la modernidad líquida, amor líquido como un tránsito de algo sólido a algo que fluye. O bien como es mencionado por Giménez (2007): “para expresar que en estos tiempos de rápido cambio global que erosiona las fronteras nacionales, nuestras identidades se encuentran en estado de continuo flujo” (p. 80).

Debido al cambio y modernidad constante, los alumnos han de enfrentarse a necesidades y exigencias diversas día a día y es así que las necesidades de la sociedad son tantas y tan cambiantes que resulta más fructífero preparar para mano de obra para enfrentarse a un mundo laboral y poco se detienen a profundizar en temas que toquen valores como: respeto, amor y solidaridad.

Por otro lado, las alumnas se liberan ante lo establecido formalmente, es decir, en nuestra sociedad que poco ha avanzado en romper tabúes acerca de la sexualidad, este grupo de alumnas van más allá, salen del esquema y pensamientos que por un lado se han quedado en lo sólido como algo que perdura con el paso de la historia como una estigmatización por parte de sus compañeros, estas alumnas se liberan en las muestras de cariño y afecto que sostienen entre ellas, pero nunca en lo individual, porque no podrían existir sino es que en lo social:

Liberarse significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libre de actuar y moverse. Sentirse libre implica no encontrar estorbos, obstáculos, resistencias de ningún tipo que impidan los movimientos deseados o que puedan llegar a desearse. (Bauman, 2003, p. 21)

En este sentido las alumnas no se intimidan, no existen tabúes ni religión que les impida: abrazarse, tocarse y desear ser del sexo opuesto para poder ser la pareja sentimental de su amiga.

Por otro lado no solamente se presentan problemas al interior de la escuela, también el exterior funciona como un espacio para prolongar las discusiones. Así como también ha sido un lugar de escucha y apoyo como lo mencioné en el apartado anterior, también el exterior se ha configurado como un espacio para confrontarse entre alumnos. Aunque no todos los alumnos de tercero "A" son así, porque son "balanceados". Ya el espacio escolar no es suficiente para tratar situaciones que surgen en la institución, saben que tienen la posibilidad de llevar problemas que se originan en la escuela a otros espacios:

¿Cuándo aquí hay problemas? Nosotros no podemos intervenir directamente en un problema. Bueno como trabajadora social no; fuera de la institución no. Adentro pues si tratamos de conciliar entre pues la familia bueno en los papás en este caso y el alumnado. (Ent, 2, p. 11)

El servicio escolar se limita en el entorno edificio, es decir, que fuera de este, no solucionan ningún conflicto entre los alumnos. Sin embargo la trabajadora social tiene un “lapsus” cuando menciona no intervenir en los problemas entre alumnos aunque se presenten en las instalaciones de la escuela, pero continúa con el discurso aludiendo que llegan a acuerdos con los padres de familia. Esta oficina funciona como un espacio para hacer que solucionan algo, sin tener el conocimiento pleno de lo que sucede con los alumnos.

Las características que reconocen los docentes de los alumnos, es que estos son: incontrolables, problemáticos, flojos. Esta reflexión se torna compleja cuando se advierten agresiones físicas, porque ya no sólo basta con insultos sino que ya al advertir un panorama de agresión corporal intervienen otros elementos por parte de los docentes y colegas como la solución de conflictos, pero como advierten que suceden al exterior de la escuela no parece existir mayor problema, dejándolo a la suerte de los alumnos.

Los incrementos en los liderazgos, por parte de las alumnas, y en las disputas que llegan a los golpes entre mujeres, son parte también de estos cambios en la actuación de las adolescentes en los ámbitos sociales en los que participan, de la pugna por sus derechos e igualdad, y del rompimiento que se hace con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres. Martínez y Quiroz, 2005 en (Reyes, 2009, p. 81)

Los docentes advierten estos cambios que los alumnos tienen de acuerdo al género, es decir identifican mayor problemática entre mujeres que entre hombres, se mira además el poco entendimiento que existe entre ellas en un grito desesperado. Algo están intentando advertir estos alumnos, como igualdad, rebeldía, o bien egresar de la escuela para encontrar un trabajo; buscan emanciparse, deshacerse de aquello que les molesta y lo manifiestan a través de la relación con sus pares.

Aunque existe una cohesión grupal, los alumnos en cuanto ya no les sirve esta unión la desechan:

El conocimiento que adquieren es sumamente desechable, válido sólo hasta nuevo aviso y útil sólo de forma temporal, y que para tener garantías de éxito no se puede pasar por alto el momento en el que el conocimiento adquirido deja de ser útil y tiene que ser descartado, olvidado y reemplazado. (Bauman, 2013, p. 157)

Si desean mantener ese liderazgo es necesario que hagan uso de valores o bien de acciones que la contradicen para triunfar ante una situación amenazadora de su perfil. Hacen uso de múltiples elementos conforme van caminando en la escuela y donde desde la fundación de la misma en el ámbito de lo formal hay una lenta consolidación de una serie de representaciones y concepciones estructuradas alrededor de las figuras del maestro, los alumnos, el conocimiento y el valor del camino a recorrer, para acceder a estados y derechos prometidos que, junto a otras referidas a los múltiples aspectos de la cotidianidad del espacio educativo, delimitaron lo que pasó a vivirse como su realidad natural; como la necesidad de vaciar conductas en un basurero para el éxito.

Los estudiantes comentan acerca de sus experiencias y expresan su forma de ser y la forma en que manejan cada situación:

Si me sacan de mis casillas, pero no voy y les pego, voy y les digo y me dicen que: porque les caigo mal, lo típico que les caigo mal, que porque me creo mucho, yo ni siquiera me creo algo que no soy. (Ent, 2, p. 42)

En este sentido se para frente a un espejo y manifiesta lo que no es, al mismo tiempo que comenta lo que los demás miran de ella, hay una "autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente" (Giménez, 2007, p. 61). Hay una ambivalencia en lo que hace y dice: "no voy y les pego, voy y les digo"; los seres humanos nos identificamos de acuerdo a lo que hacemos y cómo lo hacemos; nuestro entorno y las personas con las que interactuamos nos perciben e identifican de forma tal a nuestras acciones.

Brenda aunque dice no agredir físicamente a sus pares, en efecto es lo que hace y se rehúsa recordar lo que pasó porque ella no se reconoce de esta manera, sus amigas le rememoran que en efecto agredió físicamente a Carmen. Se rehúsa a recordar que fue lo que paso, pero después afirma que:

Si le vas a pegar a alguien no le pegas con una botella con agua, es que no me acuerdo de nada. Yo ni siquiera soy de las niñas que traen agua y hasta como que me ofenden, ¿yo pegarle con una botella con agua? nos habíamos peleado por diferencias, por un chavo que se llama Jesús y tuve problemas con ella, porque supuestamente él me prefería más a mí y pues ya hubo una vez que si me agarro en curva aquí abajo y si le dije de cosas y como traía una botella con agua, dicen que la moje, pero no me acuerdo. (Ent, 7, p. 43)

Recuerda que Carmen la alcanzó en una tienda que se llama Brisa, alude que iba con la parte de la falda y el pecho mojado, pero por sí sola sólo tiene recuerdos cuando la alcanzó en la tienda.

La relación entre estas dos alumnas es situacional porque en ese momento tuvieron sus diferencias, pero después se consolidaron como buenas amigas, y es precisamente lo que hace diferenciarse entre los demás miembros del subgrupo:

La identidad contiene elementos de lo socialmente compartido, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan la diferencia, pero ambos se relacionan estrechamente para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual. (Giménez, 2007, p. 62).

Ambas alumnas tienen una forma particular de responder ante una conducta; una de ellas decidió mojar a su amiga mientras la otra para no entrar en conflicto caminó hacia la tienda Brisa que está ubicada sobre una de las calles principales donde pasa el transporte público.

Así es cómo se van diferenciando en lo individual y en lo colectivo por la forma en tomar las riendas de cada situación, en este sentido el criterio de unión que maneja Brenda, no tiene el mismo significado para el resto de los alumnos, a ella la pueden apoyar en distintos momentos; para Héctor el valor de la unión no significa lo mismo,

porque él no se involucra en la discusión, deja que entre mujeres se arreglen los problemas, como comenta la trabajadora social, es muy común que las alumnas se enfrenten por un estudiante, y la forma en que maneja la discusión Héctor es ignorar la situación, es decir, no responde ante la agresión e insultos:

Los problemas más comunes son por peleas, porque de repente una le dijo algo y la otra le contesta o por terceras personas, aja, y también le comentó que su compañera le había dicho a la otra alumna, o sea como que las terceras personas influyen en pocas palabras, y ahí entran en conflicto. (Ent, 2, p. 10)

Ante esta situación un grupo de amigas discuten con Héctor por una relación de noviazgo que sostenía con dos diferentes alumnas:

Recuerdo que iba caminando tranquilamente y Sharon tenía un problema con una de mis amigas, cuando yo iba en segundo, ellas iban en primero, y tuve problemas con Sharon, porque mi amiga andaba creo iba andar con Héctor y mi amiga iba a andar, es que el chiste es que ese güey, el chavo perdón, le estaba dando entrada tanto a Sharon como a mi amiga y la típica amiga déjame hacérsela de tos a la otra niña, y ahí voy de tonta a gritarle cosas. (Ent, 7, p. 43)

Las diferencias entre alumnos se presentan de forma continua: “Lupita le llegó a decir a Alejandra que era una ratera, porque pasó un problema con un corrector que lo tenía Alejandra pero era de Julisa y ella le dijo a Lupita que era de ella” (ent, 15, p. 70).

Lo anterior parece un trabalenguas, pero el punto es que hubo un mal entendido y le reclamaron por haberse quedado con un objeto que no le pertenecía y por ende le llamaron “ratera”; por lo tanto, Brenda al ver la acción de sus amigas, intervino para defenderla pero lo que originó es que tomaran también reprimendas contra ella: “les dije: - mira ella no es ninguna ratera, entonces si le reclamé y le dije de cosas que después andaban tras de mí, entonces fue cuando le dije también que: deja de estar molestando porque ya sabes como soy” (ent, 15, p. 70). Como ya cuenta con antecedentes de conductas agresivas, sus amigas optan por dejar la discusión para no confrontarse con su amiga.

Es así que entre miembros de un subgrupo también han tenido diferencias que las han llevado a insultarse, y a fragmentar la unión, pero es a partir de la intervención de un miembro que se abre un espacio al diálogo y al esclarecimiento de los malos entendidos, de manera momentánea, es decir en el instante optan por no darle seguimiento al conflicto, pero después la relación se torna complicada porque “les hablan con indirectas, porque ellas hablan tras mis espaldas” (ent, 15, p. 71).

Alejandra comenta que en un inicio si tenía buena relación con sus amigas, pero por la influencia de otra alumna de diferente grupo comenzaron a cambiar “a ser más payasas y más creídas” (ent: 15; 71). Como consecuencia mantiene una barrera con sus compañeras quienes a su percepción tienen un sentimiento de superioridad.

En otra experiencia, los insultos se han subido de nivel cuando un día se terminaron las clases antes del horario acostumbrado y las alumnas aprovecharon para cambiarse de ropa en los baños de la escuela y asistir al parque que está ubicado en la colonia Morelos a cuatro cuadras de distancia de la escuela “y ya pues una de mis compañeros se expresó mal de ella, dijo: -Lupita se ve como viejita y Daniela como puta, pues ¿a dónde van a ir?” (Ent, 15, p. 71). No hubo respuesta por parte de sus compañeras del lugar al que se dirigían, pero una vez que llegaron al parque, el sentido de superioridad de sus compañeras era evidente, porque ya no sólo insultaban a los del instituto, si no a los transeúntes: “Daniela les decía a cualquiera que se le quedara viendo: -hay no se te vaya a caer la baba” (ent, 15, p. 71).

La gente no correspondió a los insultos, pero la unión se fue debilitando, ahora “entonces como cambió mucho, mejor ya no les hablo, si las ayudo a cualquier problema que tienen, pero no es lo mismo” (ent, 15, p. 71).

Como con Carlos, también tiene un grupo de amigos, pero al iniciar una relación de noviazgo con Hilda, los que eran sus amigos se comenzaron a alejar y por ende dejó de contar con un confidente que no fuera más que su novia:

Si se llamaban amigos con los que yo convivía, siempre estaban ahí por conveniencia, como que es común y ya no me gustó. Si tenía una buena relación con ellos, pero cuando vi que sólo se acercaban por algo ya no, yo sí me llevé experiencias malas. (Ent, 18, p. 100)

Esto originó que en lo posterior le diera lo mismo tener amigos o no. Considera que la conveniencia es lo que une a sus compañeros, situación que en definitiva le molesta.

Entonces si pongo en una balanza la relación del grupo con las confrontaciones que han surgido por malos entendidos, o bien cuando se trata de alumnas que se interesan por el mismo chico, y las agresiones físicas como mojar a su compañera; el apoyo en este sentido se deja a un lado porque el sentimiento de inconformidad está a flor de piel, y se dejan llevar por el sentimiento, lo que ocasiona que tanto a nivel de grupo, como a nivel subgrupo tengan sus diferencias. En este sentido, el apoyo y la amistad se configura no en todos los aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, por lo que “somos un grupo unido” en realidad se inclina hacia un apoyo y unión situacional, es decir depende de la circunstancia y momento.

Entre pares existe un dialogo que los ha llevado a la solución de malos entendidos o bien a fortalecer sus lazos de amistad y noviazgo, sin embargo la comunicación suele ser diversa: puede existir una ausencia de diálogo y acarrear malas interpretaciones, platicar problemas personales de probable embarazo, recibir consejos, o bien, es muy común que entre pares exista una mayor comunicación que con la familia, sin afán de generalizar pero la mayoría se inclinan hacia esta situación.

Los alumnos pueden mostrar ante algún otro miembro escolar como: docente o director; unión grupal. Sin embargo cuando se trata de solucionar malos entendidos la unión se deja de lado y se hace presente la ausencia en la comunicación originando discusiones y resquebrajamiento en el grupo. Lo importante es entender cómo es que manejan las diferentes experiencias los alumnos, en donde la forma en cómo actúan a nivel grupal juega un papel primordial en las múltiples vivencias; donde se pone a prue-

ba no sólo la amistad sino la confidencialidad que se había forjado a lo largo de la vida escolar.

El espejismo a la unión grupal no sólo la limito al ámbito escolar, sino también a la familia; visto en el sentido de la confianza y unión y por otro lado la des-unión. En la familia de dos alumnos se presenta el caso de relaciones extramaritales por lo que ha sido complicado poder crear lazos que unan a los miembros de la familia.

1.6 Ruptura a la confianza

La relación familiar no dista mucho de la grupalidad que se conforma en la escuela en el sentido en que: es un grupo de seres humanos donde se adquieren identificaciones, cultura, pero dista en el sentido de que es en la familia donde se adquieren bases afectivas, relacionales, valores, principios, es decir es la base de la identidad en que se va formando el niño; y es en la escuela donde refleja y da a conocer parte de la identificación familiar.

En este sentido la socialización primaria es el punto de partida a la internalización de todo cuanto ve, escucha, la afectividad y cariño que se viven en el ambiente familiar; entre un mundo de situaciones que se viven en la familia el hijo adopta de manera inconsciente situaciones con las que luego él se identifica: “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckmann, 1995, p. 166). Es la más importante para el individuo ya que se va formando como ser social, se va moldeando de diversos significantes como la afectividad de las personas con las que se tiene una estrecha relación que hace posible la comunicación y el intercambio de significados culturales influyentes en la dinámica de socialización.

En la socialización primaria el niño repite e imita todo cuanto ve y escucha; se adquiere una identificación con el otro por la relación afectiva establecida; esta identifica-

ción tiene un alcance social que se refleja en la socialización, como es el primer mundo con el que el niño interactúa, sin tener elección. Hace suyos diversas dinámicas y comportamientos que vive en el hogar; es un proceso por el que pasa el infante, donde adquiere las cualidades y destrezas necesarias para participar en el mundo social en el que se va a desenvolver.

Como el individuo es historia, las experiencias lo van constituyendo y estas influyen en el desarrollo de su identidad, lo que permite vincular su pasado como situaciones concretas y relacionarlas a contextos sociales actuales y de ahí poder comprender parte de su identidad, sin olvidar que la socialización es un proceso que dura toda la vida, es decir no acaba nunca.

En la socialización secundaria, el niño sale del núcleo familiar para relacionarse con otros sectores; en este trance el niño interactúa con múltiples escenarios de aprendizaje: "la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad". (Berger y Luckmann, 1995, p. 166) La socialización secundaria no desintegra la realidad internalizada en la infancia, sino que se construye a partir de ella.

Entonces ¿cuál va a ser la influencia de la educación primaria con respecto a la vida del sujeto? en la socialización primaria se adquieren las primeras herramientas y las más importantes para la construcción de su identidad a través de la cultura, características como: desconfianza, relaciones extra-maritales, hijos fuera del matrimonio, engaño, desesperación, violencia familiar; han influido en el desempeño escolar de los alumnos, así como en el tipo de relaciones que sostienen con su grupo de amigos.

"Si las identificaciones de la infancia son capitales para la formación de la personalidad adulta, no son las únicas que contribuyen a la construcción de la persona. Ciertos modelos aparecen al individuo a lo largo de su vida" (Mucchieli, 2002, p. 63). La construcción de la identidad es un proceso, en el sentido de que se inscribe en el tiem-

po y que evoluciona en el tiempo por etapas sucesivas, suponiendo, por tanto, un proceso inconcluso.

La construcción de la identidad es un proceso complejo, debido a la multiplicidad de las interacciones de los elementos, las personas y el medio ambiente con el individuo a lo largo de su vida. Así, las interacciones entre el niño y sus entornos familiares desempeñan un papel primordial, pero las que se establecen en el periodo adulto de la persona tienen también un impacto no despreciable sobre la identidad del individuo.

Dicho lo anterior, la relación familiar de tres alumnos, está basada en un descontento ocasionado por no poder contar con un confidente, ya que los alumnos lo manifiestan como necesario para poderse identificar con otros miembros de la familia y así tener una relación más asidua y duradera.

Al preguntarle a Adriana cuántos hermanos tiene, responde que tiene otra hermana menor que ella, pero no recuerda cuántos años tienen sus padres y su hermana; así como tampoco sabe en qué trabajan:

No sé en qué trabajan mis papás, creo que mi papá trabaja en gobierno y mi mamá no sé, se me olvidan en qué trabajan, de hecho creo que mi mamá hace pasteles y mi papá también, es que no es como pastelero, no me acuerdo. Es que mi papá trabaja en una cosa y mi mamá en otra cosa. (Ent, 17, p. 93)

Esta situación se originó a partir de un suceso que, para Adriana fue determinante; “no pues así cercanía con mis papás, hacer cosas pues sí, pero así de tenerles confianza pues no” (ent, 17, p. 89). La falta de confianza ha originado no tener interés por las cuestiones familiares básicas como: saber la edad de la familia (padres, hermanos) o bien saber en dónde es que trabajan sus padres.

En variadas ocasiones los alumnos se muestran inconformes cuando la familia no guarda para sí el secreto. En el sentido amplio, el confidente es aquel al que uno acude para contarle una situación que a ningún otro le contaría, para Dolto (1988) el confidente no puede ser el genitor para evitar la asfixia al niño y por ende en lo subsecuente no

tendría fantasmas masturbatorios¹⁴; mientras el joven tenga con quién hablar de lo que le aqueja ayuda a mantener sus pulsiones.

Es decir, adolecen de la existencia de poder contar con un sujeto en la familia con quien puedan confiar; lo que da pie a un desequilibrio emocional porque existe un reproche latente por la ausencia de un confidente en la familia y por ende encuentran en sus pares una salida rápida y fácil para compartir sus experiencias mejor guardadas o bien que consideran secretas; Dolto (1988) comenta que se debe quemar lo adorado para evitar así futuras angustias y fantasmas. En este sentido confiar en los amigos les ha brindado una posibilidad de expulsar lo reprimido y así evitar futuras frustraciones.

Al mismo tiempo que la estructura del niño se formará gracias a un confidente, sea quien fuere; psicólogo escolar, enfermera del colegio secundario, padrino o madrina; pero este confidente no puede ser uno de los genitores. Esto supone que dichos genitores confíen en quienes rodean a su hijo y lo aman, y por lo tanto que el niño esté en relación con ellos, antes de la pubertad. Cuando un niño se ha criado en un círculo familiar cerrado y asfixiante, en la pubertad seguirá siendo un pequeño que siempre quiere complacer a sus padres, con las consecuencias resultantes. (Dolto, 1988, p. 179)

Aunque los alumnos comenten que:

No pueden ser fieles con las cosas por eso mejor no digo nada, inclusive mi abuelita que era a la que más le tenía confianza, también fue y le dijo a mi mamá y vi que no podía confiar en nadie (ent, 17, p. 89).

En este sentido la confianza sale del entorno familiar para encontrarlo en sus pares, en el colegio, pero además por la etapa por la que atraviesan los alumnos es un medio exploratorio que les brinda la posibilidad de asirse a una identificación o bien reconstruirse, y ambas son correctas dentro de la sociología, ya que el ser humano constantemente está en continuo cambio.

¹⁴ Dolto (1988) hace mención en su obra Dialogos en Quebec de “fantasmas masturbatorios”, se refiere que cuando un adolescente descubre en su interior una pasión hay que dejar que ese deseo sea vivido, de lo contrario se transformará en fantasmas masturbatorios, en deseo de un imposible. pág.180

“A veces no puedo decirle a nadie, porque se lo dicen a los demás, ni a mi mamá, de todas maneras le vale, entonces no me conviene” (ent: 17; 92) al comentar “le vale, no me conviene” se refiere a que le molesta que compartan sus secretos, porque una vez le contó algo a su abuela materna y:

Lo primero que hizo es decirle a mi mamá y le dije que yo no quería que le dijera, y ya le dije que por qué le contó, que ella me dijo, de hecho una vez igual le conté unas cosas de mis papás y les dijo y me fueron a reclamar a mí, por eso no confío en nadie, mi mamá le dice a mi abuela y ella a mi tía y todos son así. Y ya al rato sabe toda la familia hasta el tema puede ser en la mesa. (Ent, 17, p. 92)

Sucede lo mismo con otra alumna, cuando está en su hogar con su familia, las situaciones que le aquejan no las comparte con ellos, porque:

Confiarle mis cosas la pienso porque si se las confío a ella va y se las dicen papá y la situación que no quería que supiera mi papá va y se las dice, aja y así. De dónde está la confianza, el respeto, yo te dije (refiriéndose a lo que le comentó a su mamá): te voy a confiar algo no quiero que se lo comentes a nadie, parece que le dije no te confiare nada pero quiero que se lo digas a tal persona. Eso a mí me molesta de mi mamá. Por eso como que situaciones grandes que tengo prefiero platicarlas con Araceli o Adriana a que con mi mamá, yo sé que es mi mamá. (Ent, 15, p. 72)

Quien ha sido defraudado tiende a desconfiar y a encerrarse en sí mismo, la confianza señala la intensidad del vínculo entre las personas y si este vínculo, no está fortalecido en la familia, el hijo tiende a buscar que ese vacío sea llenado por alguien más, por lo común ajeno a la familia.

Es con los compañeros con los que coincide la comunicación, es decir, aquello que ya no les cuentan a los padres o a la abuela, es con sus pares con quien encuentran un desahogo formidable. Por lo que hacen del tiempo familiar sólo una convivencia porque tiene que ser así, por no tener opción a que sea de diferente forma.

Pero son múltiples los factores que influyen en que los alumnos tengan certidumbre y tranquilidad a sus secretos e inquietudes y uno de ellos es el poco tiempo destinado a la familia por cuestiones laborales, lo que ha originado el debilitamiento a distintos vínculos.

Una de las situaciones que también influyen en la relación familiar es cuando deja de estar conformada por madre, padre, hijos y hermanos consanguíneos de primer grado y por parentesco de segundo grado que se da entre abuelos y nietos y pasa a una relación de un hijo fuera del matrimonio o una doble vida con otra familia. Esta situación no solamente afecta a la estabilidad familiar, sino que influye a diferentes aspectos de la vida del adolescente. Es entonces que surge la ola de la familia contemporánea constituyéndose así un sinnúmero de hijos fuera del matrimonio.

La familia deja de ser nuclear para pasar a una familia ampliada cuando ya no sólo está considerada como lo había planteado Lévi- Strauss citado en Roudinesco (2006), “la estructura nuclear básica”¹⁵ conformada por el padre, madre e hijos, se agregan otros sujetos a la familia que ya nada tienen que ver con el reconocimiento de la ley como la presencia de relaciones extramaritales en dos familias. En este sentido Roudinesco (2006) refiere a la familia contemporánea o pormoderna como la que:

Une por un período de extensión relativa a dos individuos en busca de relaciones íntimas o expansión social. La atribución de la autoridad comienza entonces a ser cada vez más problemática, en correspondencia con el aumento de los divorcios, las separaciones y las recomposiciones conyugales (p. 20).

Como es el caso que viven los alumnos, mencionan que su padre vive una relación extramarital: “mi papá si tuvo otra esposa, bueno otra, otra persona que tuvo un hijo y no quiere que siga sus mismos pasos, por eso siempre me regaña cuando hago algo, dice que no sea igual que él” (ent, 19, p. 106). La relación que se ha configurado ante esta situación es el reconocimiento, aceptación hacia su padre, y hacia la realidad que viven; pero no existe una confianza, podrán no tener una reacción de reproche, o no mostrar un enojo aparente, aceptan lo que pasa con su padre porque así han crecido durante toda su vida y lo han asimilado de tal forma que lo ven normal:

Es normal hasta eso no le tenemos nadie de los tres rencor: mi hermana, ni mi mamá, porque prometió nunca volverlo hacer, pero aunque luego entro a su cuarto y como te digo, así normal y como que esconde su celular y cosas así, y yo digo que sigue haciendo

¹⁵En la familia en desorden de Roudinesco

esas cosas pero ya nadie le toma importancia porque mi mamá dice que tenga cuidado con las cosas que hago y cosas así. Y también casi nunca está en la casa porque trabaja en Sport City¹⁶ y trabaja mucho, trabaja desde la mañana hasta las diez u once de la noche viene llegando o sea en la tarde nos quedamos solamente mi hermana, mi mamá y mi sobrina porque mi hermana ya tuvo una hija. (Ent, 19, p. 107)

En este sentido Víctor al igual que el resto de su familia ha dejado de depositar confianza y credibilidad a su padre, por sostener una relación extra-marital y varios hijos fuera del matrimonio. Esto ha originado que su hermana de Víctor tenga una hija la cual ha criado sin su pareja sentimental: “ya no le habla y dice que le quiere quitar a la niña y no sabemos que hacer” (ent, 19, p. 106). La angustia y desesperación inquietan a Víctor y causan en él sentimientos de rechazo hacia el propio sexo masculino, no se identifica con su padre y menos con el esposo de su hermana y esto se refleja en que pocas veces son las que se acerca hablar con su padre:

Me dice que me cuide, que me arregle y me da consejos de cómo ser y cómo no, a pesar de lo que él hizo, me dice que no caiga yo en su error, eso fue como hace un año y medio, mis padres ya se habían casado, no, como, hace como tres años, como en el dos mil diez y mi mamá ya tenía como diecinueve años casado con él, pero antes de que mi mamá se casara con él, mi papá ya tenía otra esposa, tiene una hija de diecinueve y ya después conoció a mi mamá y volvió hacer lo mismo, pero no se casó con ella y ahorita su hija no sé qué hacer porque está viviendo con nosotros. (Ent, 19, p. 108)

Pero cuando menciona quiénes son los integrantes de su familia, no refiere la existencia de su media hermana; es decir es hasta después que hace mención de ella, mostrando descontento; incluso cambia el tono de voz y la gestualidad. Su voz se vuelve un poco lenta y sus manos las lleva a la frente bajándolas por las mejillas arrugando su frente; se puede notar el descontento ante la presencia de su media hermana en su casa. Al realizar un cambio de voz también hace un ceño fruncido, y la sonrisa que sostuvo y serenidad durante todo el tiempo, aquí se borró ese semblante para ponerse serio y triste, se puede leer por el lenguaje corporal más que una aflicción una desconfianza e impotencia.

¹⁶Sport City es un club deportivo

Como los adultos que rodean a Víctor no saben cómo actuar y qué hacer, hacen que los sentimientos de Víctor se inclinen hacia la incertidumbre, desconfianza y disgusto.

Es así como Víctor tiene dos medias hermanas, una que fue procreada antes de conocer a su mamá, su actual esposa y otra hija cuando ya sostenía una relación de matrimonio hace cuatro años atrás, surgió de una infidelidad de su padre no sólo a su esposa, sino a toda su familia porque confiaron en él y ahora Víctor le tiene rencor, y simplemente no le cree a su padre, por verlo sospechoso al entrar intempestivamente a su cuarto y lo ve esconder el celular.

Lo mismo sucede con Carlos, comenta que sus padres últimamente han discutido demasiado por cuestiones, también burdas por el dinero que le presta a su papá, por no devolver el cambio:

Porque mi papá le debe dinero a mi mamá y mi mamá le debe dinero a mi papá, pero por cambio (refiriéndose a cambio a la diferencia de dinero con el que gastan y el que esperaba el otro que lo regresara), no sé, llega mi papá le pide el cambio a mi mamá y después mi mamá no se lo pasa y ya se enojan. (Ent, 16, p. 85)

El padre de Carlos vende cuadros de madera, él hace los moldes para después venderlos, no es un empleo muy redituable y por eso es que pide dinero prestado a su esposa. En ocasiones, Carlos ayuda a su padre en la elaboración de los cuadros pero comenta que no le llama la atención, prefiere ayudarle a su madre, todos los días saliendo de la escuela. Camina a la calle de Guerrero donde tiene su mamá una cocina económica, colabora con los quehaceres que demanda el negocio y después come para seguir ayudándole en el trabajo.

“Últimamente mis papás han tenido un poco de discusiones, pero lo normal en un matrimonio, creo y de ahí en fuera todo bien” (ent, 16, p. 84). Las discusiones que sostienen sus padres han sido asiduas, ya no solamente es por ser una familia ampliada, sino que ya son varios aspectos que generan altercados, lo que ocasiona que Carlos comprometa la mayor parte de su tiempo en actividades extra-escolares como: chambe-

lán, múltiples ensayos para aprender a bailar, la rutina del gimnasio, el trabajo familiar y el extra en la boutique.

Entiendo que para los alumnos es complicado vivir estas situaciones, aún así no han descuidado los estudios, apoyan a la familia con el trabajo: “no es tanto por dinero, bueno sí” (ent, 16, p. 84). Me siento confundida porque primero comenta que todas las discusiones entre sus padres han sido con relación a la economía, pero cuando duda “bueno, sí” me hace sentir y pensar que hay algo más, hace un silencio, suspira, y comenta “¡¡¡aaah!!! no, mi papá tiene otra familia, pues se va todas las noches” (ent, 16, p. 85).

Tiene una relación dividida en su familia, porque su padre está por las mañanas y tardes, pero por las noches él acude con “otra familia” y considerando el tiempo que le dedica a sus hijos en realidad es mínimo, porque por la mañana acuden a la escuela y por la tarde Carlos va al gimnasio, va a trabajar en una boutique donde vende ropa, y llega a casa ya después de las diez de la noche, entonces prácticamente sólo ve a su padre durante la comida y el lapso que le ayuda a su madre en la cocina económica.

Las discusiones entre sus padres de Carlos y Víctor han sido cada vez más constantes:

Una vez mi papá azotó el plato en la mesa, mi hermana se salió de la casa, rompieron un buen de cosas, mi papá fue por el carro y le dijo que se subiera y no se subía y cosas así, pero a pesar de todo los quiero a los tres, porque sé que muy aparte de eso me apoyan aquí y en mi futuro. (Ent, 19, p.108)

La imagen que los hijos puedan tener de su familia contribuye a la formación de un cumulo de significaciones que son aprendidas en el entorno familiar como la afectividad, disgustos, cariño, la escucha, en sí todo lo que representa la cultura familiar y que es aprendida por los hijos de manera inconsciente.

Otras de las situaciones porque discuten sus padres son por los celos, porque su padre tiene varias conocidas y cuando a su madre la saluda un amigo varón, su esposo

manifiesta un malestar evidente, le reclama: “él si puede tener amigas y mi mamá no, así es mi papá con mi mamá” (ent, 19, p.109). Cuando menciona esto, se acuerda de una de las alumnas que fue su novia, es una chica popular de la escuela quien tiene innumerable número de amigos, pero Víctor no se ponía celoso, pero su novia, le hacía saber de sus celos ante las amigas de Víctor y él se molestaba por la forma en cómo se lo decía: “tiene un modo especial de decirme las cosas, sabe dónde darme, me conoce bien, porque te lo apuesto que viniendo de otras personas no me importa, pero de ella sí” (ent, 19, p. 109). Y como consecuencia se terminó la relación de noviazgo porque ella se besó con alguien más.

Otro de los aspectos por los que discuten sus padres, son por cuestiones mínimas, discuten por la distracción al no recordar donde colocaron las llaves del auto:

-¿En dónde están las llaves? (cambia el tono de voz a uno molesto para explicar cómo fue que discutieron sus padres) -pues no sé tú las tenías, dónde las dejaste-no me grites,- no te estoy gritando,-pues entonces deja de gritarme- y se empezaban a pelear, se pelean por cosas mínimas o luego por mensajes o cosas así o la otra vez ya se iban a pelear, y yo digo ¿por qué se pelean? y ahorita que ya crecí me doy cuenta que es tanta la desesperación de sacar por ejemplo lo que te hizo ayer y tienes la oportunidad de hacerla enojar y pues ya le dices lo que sentiste, y pues ya, es todo. (Ent, 19, p. 110)

Víctor ya no se concibe como un niño al mencionar “ahorita que ya crecí me doy cuenta que (...)”, antes como sólo tenía relaciones de “manita sudada”, es decir sin mayor interacción son su novia, más que caminar tomados de la mano; ahora conforme ha crecido las “cosas van subiendo de nivel, como Hilda y Cristian ellos ya subieron de nivel, porque ya hacen cosas de adultos” (ent, 19, p. 107). Refiriendo a que ya tienen relaciones sexuales y que se la pasan discutiendo la mayor parte del tiempo.

El vínculo que establezco entre su relación de noviazgo y la de sus padres es que su novia y padre tienen demasiadas amistades, esta situación parece no molestarle a Víctor, pero a su madre sí le disgusta que las cosas no sean equitativas, ya que ella no puede tener amigos. Víctor considera que no tiene caso discutir por cuestiones mínimas como gritar por perder las llaves del auto y otro nexo es que reconoce tener demasia-

das relaciones personales “veo a una y ya quiero estar con ella ese mismo día, pero al otro día veo a otra chava que me gusta y dejo a mi novia por ir atrás y así me pasa” (ent, 19, p. 109). Esta situación es lo mismo que pasa con su padre, cuando conoció a su mamá él sostenía una relación de unión libre, no se casó pero de esa relación engendró a una hija que actualmente vive con la familia de Víctor, después conoce a la madre de Víctor se casa con ella y deja su anterior pareja, y posteriormente él vuelve hacer lo mismo con otra mujer, procreando a otro hijo.

Esta situación comenta Víctor que no le ha afectado, pero conforme va creciendo se da cuenta que las discusiones son originadas porque “es tanta la desesperación de sacar, por ejemplo lo que te hizo ayer” que la única vía es explotar, generando un ambiente hostil y complicado para poder dialogar y generar decisiones que ayuden arribar a un acuerdo que beneficie a todos.

En ambos casos de infidelidad por parte de la figura paterna ha tenido consecuencias en el tipo de relaciones que sostienen los alumnos: Víctor es considerado como un alumno muy coqueto, siempre quiere salir con todas las alumnas que le son de su agrado:

Si he tenido muchas novias pero hace como un mes que no porque nada más es así como de juego, porque ya en la prepa pues si ya va hacer más serio y ahorita nada más es de manita sudada y pues no importa mucho. Pues así de que soy tu novia y ya, y no es como de salir algún lado o nada más de darte un beso o cosas así y ya es todo. (Ent, 14, p. 67)

Es entonces que la historia de vida que traen los sujetos cobra sentido porque a partir del conocimiento de la cultura familiar es que puedo darme cuenta la influencia que tiene en el desarrollo y formación de los hijos; así como la forma en que socializa con sus pares, porque Víctor sólo ve en el sexo femenino la posibilidad de relacionarse sentimentalmente dejando a un lado las relaciones de amistad.

Por otro lado Carlos se ha conformado como un alumno con bajo aprovechamiento escolar, ya no le importa estudiar para los exámenes y las tareas las realiza en el

salón de clases; así como también la relación de noviazgo la sostiene con una mujer que le dobla la edad. A ella la conoció en el gimnasio al que él acude y desde ese entonces son novios: “he estado más con adultos, porque te digo que mi novia es instructora de zumba y fue el cumpleaños de un chico que trabaja con ellos y estuvieron tomando, ella con ellos” (ent, 16, p. 83).

La situación que se vive en el hogar ha influido para la conformación de la identidad de los alumnos, la cual ha sido determinante porque es con el primer núcleo social con quienes tienen contacto.

La posición de la familia afecta al proceso de socialización del individuo. En las modernas sociedades occidentales, la posición social no se hereda al nacer... Aun así, la clase social de la familia en la que nace un individuo afecta profundamente a la educación recibida. (Giddens)¹⁷

Y es que efectivamente la experiencia familiar vivida por los sujetos será muy diferente a una familia donde los padres son profesionales con otro nivel cultural y económico a otra en la que los padres llevan una existencia de trabajo precario, y donde los padres sostienen relaciones extra-extramaritales. En ese sentido, se experimentan valores y referentes distintos.

Es así que el adolescente al pasar de un medio social a otro, llevan consigo valores familiares, y sociales; como parte de su identidad y que se manifiestan en la escuela.

La escuela enseña un amplio acervo de conocimientos formales y habilidades; pero también otra multitud de lecciones informales a través de lo que los sociólogos llaman, a partir de Eggleston (1977): el curriculum oculto. Es precisamente que por esta vía se vehiculizan ciertos capitales culturales que trae ya consigo el alumno y el espacio

¹⁷ Prof. manuel contreras gallego en socialización y escuela
<http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>

donde se manifiestan es en el curriculum oculto; mismo que me permite entenderlo como una parte esencial:

Si quieren sobrevivir en el salón de clase y lograr siquiera un principio de participación en el currículo oficial. El concepto es importante, no sólo porque revela componentes antes ignorados del currículo dentro del aula, sino porque alerta sobre maneras antes no reconocidas, según las cuales el alumno desempeña un papel valioso, el más valioso a veces, en la definición, la evaluación y la distribución del conocimiento. Estamos aquí mucha más cerca del meollo de la difícil cuestión de la identificación del ejercicio del poder estudiantil en el aula. (Eggleston, 1977, p. 135)

El currículo oficial desconoce el poder del alumno en el aula; y es lo que precisamente en esta vía donde el alumno manifiesta todas las cuestiones personales que les permiten la sobrevivencia en el aula.

En este sentido la institución como principio hace un intento por la transmisión del conocimiento oficial; pero este se ve enfrentado por una serie de experiencias, por una serie de contraculturas como: aprender a vivir en multitudes, como esperar un turno para que el docente atienda a los alumnos, aprender utilizar el tiempo, aprender a aceptar los criterios de los demás alumnos, aprender a competir para agradar a los docentes, descifrar lo que el docente espera del alumno, etc.

Al hacer un recorrido por la historia fundacional de la escuela, me permitió establecer relaciones con la identidad que tienen los alumnos. Desde sus inicios la escuela funcionó en el viejo hospital civil y después se construyeron las actuales instalaciones en un terreno que funcionaba como basurero, a partir de estos datos miro la construcción de la identidad como algo relacional a la historia de la institución. Es decir la historia como la identidad de los alumnos van de la mano; aunque sean épocas diferentes, se transmite de forma inconsciente los elementos que existen desde años atrás.

Los subgrupos de alumnos y su identidad no son de una vez y para siempre porque de acuerdo a las situaciones es que los alumnos actúan; adquieren valores, como la unión para fortalecer al grupo o bien la fragmentación cuando se defrauda la confianza. Los alumnos consumen la amistad, confianza, unión, o bien la ruptura de estos ele-

mentos simbólicos, para dar lugar a mirarlos como consumibles o bien como medios para sanar.

Y es en tras bambalinas donde se agotan los simbolismos, como la fuerza que ejerce el alumno sobre el curriculum oficial, o como lo menciona Fernández (2001) “lo instituyente”. Estas significaciones que comparten los alumnos y que bien manejan son el desorden, las burlas, las negociaciones, los juegos que manejan en las diferentes asignaturas por la tipificación a los docentes.

CAPÍTULO II. TRAS BAMBALINAS

La fundación de la institución escolar puede analizarse en su doble aspecto: formal e informal; el primero como exigencia y necesidad social y el otro tiene que ver con elementos que aparecen en lo no escrito, como: las sanciones que utilizan los docentes para llevar a cabo la clase, como consecuencia de las inconformidades y conductas de los alumnos. A partir del segundo aspecto, entendido también como lo instituyente; han surgido diversos elementos de análisis que permite entender: cómo es que hace valer los diversos capitales con lo que cuenta el alumno para hacer frente a lo instituido. Entiendo por instituido y lo instituyente a partir de Fernández (2001) como: "lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)" (p. 36).

Atendiendo lo que menciona Fernández (2001): la educación no es lineal y homogénea; sino que en el transitar de la formación secundaria, los alumnos cuestionan la forma en que los docentes llevan a cabo la enseñanza. Es lo que precisamente brinda la oportunidad de mirar lo instituyente, que tiene que ver con las tensiones y desencuentros que viven los alumnos. Es la dimensión del comportamiento de los alumnos que expresan en concreto su identidad por medio de la dialéctica y la dinámica que se da entre alumnos y docentes.

También en su doble aspecto del surgimiento de la institución en lo "instituyente" es bien conocida y usada la negociación en la clase en el ambiente que se vive en el aula, como la puesta de calificaciones. Es el docente quien ejerce un poder y control sobre el alumno a final de cuentas, porque en él está la acreditación o no del estudiante, y es en este último quien detenta el ejercicio de: si el docente da o no su clase, a partir de que identifican al profesor.

Existen muchos otros aspectos que ocurren en las clases, pero más que enumerarlas vale mirar las identificaciones que le imprimen los alumnos en la forma en cómo resuelven todas y cada una de las diversas situaciones por las que se enfrentan tras

bambalinas en las clases de español, matemáticas y química; que son las que contextualizo por ser las que me permitieron observar.

2.1 El mandato oculto en el funcionamiento de la escuela

La institución en su doble aspecto señala que, desde el deseo social se crea como espacio para regular la conducta del ser humano, donde se transmiten reglas, así como, un entramado cultural. O bien en palabras de Fernández, (2001):

Portadora de un mandato social genérico: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define como tal. Sin embargo, y al mismo tiempo, se espera de ella que produzca el avance hacia una forma social utópica que - en muchas ocasiones - contradice profundamente en su idiosincrasia a la sociedad real en la que está inserta (...) Para considerar que el mandato social oculto se vehiculiza, por una parte a través de las normas curriculares generales que encuadran el funcionamiento de la escuela sobre la hipótesis de un alumno homogéneo y el desconocimiento de hecho- de las diferencias individuales. (p. 108, 109)

El componente utópico del fin educativo en el aspecto oculto hace posible la operación de medios que permiten mantener la hipótesis de un alumno homogéneo a partir del desconocimiento de las diferencias en cada individuo.

La historia-tal como está presente en la cultura-cumple la función clara de garantizar la identidad institucional en su rasgo central: la mismidad (“somos los mismos”). De allí la indispensable atención que debemos prestarle en los procesos de cambio. En el acto fundacional de una escuela está presente, a la manera de un organizador privilegiado del que va a ser su desarrollo histórico, una particular enunciación de fines formales con fuerte impregnación ilusoria. De alguna manera, estos fines expresan, en sus aspectos manifiestos, el enlace de la creación con alguna utopía. La de un mundo igualitario o la de un mundo poblado por sujetos en el más alto nivel de desarrollo de sus capacidades son las más frecuentes en nuestro medio actual, y de hecho definen a esta escuela “que será capaz de concretar la utopía” como un lugar especial, privilegiado y único. (Fernández, 2001, p. 117)

Es por medio de la dinámica que surge en el aula que los alumnos tienen un asidero en su conducta y forma parte de su identidad; tomando en consideración que la

historia de la escuela se manifiesta o bien se vehiculiza en estas representaciones que manejan los alumnos, como son: las significaciones políticas que tienen, es decir: “está relacionado con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos” (Fernández, 2001, p. 38). O bien en palabras de Reyes la dimensión política tiene que ver con:

Las identidades juveniles se van construyendo en interacción con los otros, los iguales y los diferentes, pero las relaciones en las que se interviene casi siempre son desniveladas, por lo que aquellas de poder no pueden excluirse de su análisis, además, las culturas juveniles pueden operar también como símbolos de malestar que aqueja a las sociedades (Regalillo, 2003a). En este sentido, dentro del análisis de los procesos de construcción identitaria que viven los adolescentes y se desarrollan en las escuelas secundarias es necesario incluir las tensiones y los desencuentros entre los adolescentes y entre éstos y los demás miembros del personal escolar. (Reyes, 2009, p. 39)

Y es a partir de este nivel de significado que hallo lo institucional en su doble aspecto: instituido e instituyente, que sirve como trama de articulación de la dinámica que surge entre el docente-alumno y alumno con pares:

En el mandato social, en los fines de cualquier escuela contienen en sí un mandato paradójico. En lo explícito se ligan a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confían. En lo oculto responden a un imperativo en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político (Fernández, 2001, p. 117)

El análisis arroja una utopía en la meta como difícil y casi imposible. Es posible alcanzar la meta utópica mediante un desafío. Para ello debe hacerse posible lo imposible; como llegar acuerdos entre el alumno-docente, penalizaciones por las conductas de los alumnos que les han dado pie a identificarse entre pares, así como la confianza entre alumnos-docentes que se ha creado por la interacción constante entre estos sujetos.

Las normas que regularizan la conducta de los alumnos en este sentido son formales; pero los estudiantes para satisfacer y cubrir sus necesidades se valen de una “cultura contraescolar” que les ha servido para sobrevivir ante las exigencias del orden social:

La cultura contraescolar es la zona de lo informal, en la que se rechazan las demandas incursables de lo formal-incluso al precio de tener que expresar la oposición por medio de un estilo, de unas microinteracciones y de discursos no públicos. En la cultura de la clase obrera, la oposición queda marcada frecuentemente por una retirada hacia lo informal, expresado de manera característica, más allá del alcance de las normas. (Willis, 1977, p. 36)

El grupo de alumnos es la base en donde esta “contracultura escolar” funciona, no tienen normas, ni reglamentos, ni sanciones que estén en el plano de la institucionalización, pero los alumnos no funcionan en el aire, tienen su propio sustento y base, que es el grupo social donde crean de forma simbólica sus propias reglas. Es decir la esencia de lo que sucede reside en el grupo, en este sentido, es imposible ver a los alumnos en lo individual ya que todo se desenvuelve y es reconocido bajo una grupalidad, y es donde se originan una serie de significados que van más allá de lo instituido y que resulta ser más significativo para los alumnos que lo curricular.

Es una cadena de distintas identificaciones que desempeñan tanto los alumnos como los maestros de acuerdo al amplio orden de relaciones sociales, en este sentido cuando los alumnos se encuentran en la grupalidad, hacen una serie de acciones para saber cómo es que pueden comportarse en la asignatura en: “un proceso de interacción exploradora que concierne al profesor y a sus alumnos durante sus encuentros iniciales en la clase, a través del cual emerge un modelo de relaciones e interacciones más o menos permanente, repetido y muy predecible” (Delamont, 1984, p. 93). A partir de encuentros rutinarios y constantes los alumnos descubren los límites de cada docente.

Es decir el comportamiento y lo permisible que se lleva a cabo en la materia de español no es lo mismo en matemáticas o química; en otras palabras los alumnos hacen observaciones para descubrir el tipo de profesor, realizan una serie de acciones que confirman o desacreditan las hipótesis que se han creado de los docentes:

Los alumnos hacen primero observaciones para conseguir una serie de hipótesis sobre el tipo de profesor con el que se enfrentan y después comprueban sus hipótesis. Ball, mantiene que los alumnos emplean los resultados de sus sesiones de comprobación para orientar sus actitudes y comportamientos futuros. Durante el resto de sus estudios con el profesor en cuestión afrontarán multitud de decisiones acerca de si obedecer cada ins-

trucción u orden que da el profesor, o no hacerlo y sólo pueden tomar estas decisiones si pueden predecir cuál será el comportamiento del profesor. Ball, dice que la anticipación de los alumnos ante la probable respuesta del profesor les capacita. (Delamont, 1984, p. 93)

Las múltiples situaciones que han identificado los alumnos de los docentes son: en la clase de química: “sólo pone los apuntes en el pizarrón”, saben los alumnos que si se duermen no pasa nada, los alumnos mantienen el orden; sin que esto signifique que estén poniendo atención a las actividades, sino que durante la clase el profesor llama mucho la atención a los alumnos provocando estresarlos, apatía, o bien, lo que es muy diferente en la clase de español: los alumnos gritan, se pelean, no trabajan aunque la maestra les llame la atención, en realidad no le hacen caso porque ya saben cómo es esta clase: “no hacemos nada”; pueden hablar, escuchar música, y hasta pelearse; en matemáticas siguen a la maestra cuando explica temas como problemas de volumen, y colaboran en la participación al pasar al pizarrón para resolver el ejercicio.

En las tres clases sigue permeando el poder que tiene el docente sobre el alumno en relación a la evaluación. Este reconocimiento de lo que se puede hacer y de lo que no en clase, los alumnos lo descubren a partir de su propia conducta, con sus experiencias con cada profesor.

Esta interacción que se lleva a cabo, determina aspectos del ser humano identitariamente hablando, porque refiero a que la misma se construye socialmente, pues E. M. Lipiansky citado en García (2008) considera que:

Para el individuo, la identidad no aparece como la yuxtaposición simple de los roles y de las pertenencias sociales. La identidad debe ser concebida como una totalidad dinámica, donde estos diferentes elementos interactúan en la complementariedad o el conflicto. De ahí se derivan unas estrategias identitarias mediante las cuales el sujeto tiende a defender su existencia y su visibilidad social, su integración en la comunidad, al mismo tiempo que se valora positivamente y busca su propia coherencia. Para el individuo, la identidad se construye en la relación de adhesión o de rechazo que establece con sus grupos de pertenencia. (P. 80)

Los alumnos como sujetos sociales se identifican a partir de las interacciones y experiencias con el entorno, y se ubican en un lugar ya sea de castigo o de oportunidad para salir librado de las diversas tensiones que viven como producto de la interacción con sus pares y docentes.

Esta relación de “adhesión y de rechazo” a que se refiere García (2008) se manifiesta en la “contracultura escolar” cuando los alumnos tipifican al docente manifiestan su conducta al mostrarse rebeldes, hacen notar su existencia al agruparse para retar al profesor, bien cuando negocian la calificación.

2.2 Desorden, burlas y juegos

“En la clase de español no hacemos nada, deberíamos de hacer algo, porque solo da el apunte en el pizarrón y se pone a gritar, obsérvela, vaya a tomar nota” (ent:3;19). Los profesores como los alumnos tienen típicas tácticas de impartición de clase como sucede en la clase de español; mientras escribe la maestra las instrucciones en el pizarrón, los alumnos aprovechan para hacer diversas actividades: juegan con la corbata, se patean, corren por todo el salón, se mojan con una botella con agua, en la parte de atrás del aula se pegan: un alumno tiene abrazado a otro y juega a pegarle con la rodilla, gritan, usan audífonos para escuchar música con un celular.

Cuando la maestra ha terminado de escribir las actividades los alumnos no toman su respectivo asiento, continúan con su dinámica. Por eso es que los alumnos comentan que no hacen nada, porque esperan que la maestra tenga mano fuerte con ellos, pero como han identificado que es permisible lo han aprovechado para hacer otras actividades que poco tiene que ver con la encomienda del docente.

La maestra se muestra tímida, amable y tolerable con los alumnos. Un factor que ha sido determinante y aprovechado por los alumnos es el bajo tono de voz, porque se escucha indiscutiblemente más la voz de los alumnos. Al pasar lista y dar instrucciones

no les llama la atención por no obedecerla, solo muy de vez en cuando se llega a escuchar un intento de grito pero sigue siendo tenue el volumen de su voz pidiéndoles que guarden silencio para poder explicar la actividad, pero como pocos alumnos son los que le ponen atención, toma un plumón y escribe en el pizarrón la dinámica a realizar.

Maestra: haber guarden silencio, he anotado lo que tienen que hacer.

*Dibuja y redacta tu autorretrato

*Describe cómo eres físico y psicológicamente. (Obs, 5, p. 25)

Una vez que termina de pasar lista la maestra comienza a pedir trabajos, los va nombrando para pedirles su libreta, lleva un control de las tareas y trabajos para la evaluación; son llamados por orden de lista para tomar nota y asignar una calificación.

Mientras esperan su turno algunos complementan sus apuntes de la clase anterior; en la esquina en la parte de atrás del salón, se encuentra un alumno sentado encima de un archivero escuchando música con unos audífonos y con su mochila puesta sobre su espalda, no tiene libreta a la mano, sólo espera a que culmine la clase, porque tampoco realiza la actividad que la maestra acaba de poner en la pizarra, frente a él una alumna está sentada con un compañero en la misma banca, platican entre ellos pero tampoco hacen el ejercicio porque está completando el trabajo anterior mientras que su compañero sigue hablando con ella; otras alumnas acomodan sus bancas en un círculo para recostarse en la mesa y se cubren con sus manos, hacen un intento por abrazarse unas a otras mientras en el otro extremo del salón frente al escritorio se escucha la voz de Carlos que le pregunta a la maestra:

Carlos: ¿Cuánto quiere por el 10 miss?

Mis: Quiero 20.... (Y hace un breve silencio, y este es aprovechado por otro alumno que le contesta):

Otro alumno: Aaaahhh!! Yo le doy 20 pesos

Mis: Quiero 20 trabajos. (Mientras la maestra continúa revisando trabajos otro alumno comenta)

Alumno: Yo le doy 20

Grita otro Alumno: Yo le doy un zape (La maestra no comenta nada al respecto, los alumnos pueden gritar palabras altisonantes y a ella no pareciera molestarle.) (obs, 5, p.19)

La maestra no responde ante la conducta de los alumnos, sigue en lo suyo calificando y llamando los alumnos faltantes; en todo momento muestra la misma postura de pedir los trabajos, solamente en dos ocasiones deja esta dinámica para pasar entre las filas para ver sus avances en el trabajo y es cuando los alumnos muestran un poco de atención y le enseñan sus avances; y pueden ser felicitados o bien recibir una llamada de atención de que no están haciendo la actividad pero sigue caminando por el pasillo y no hay otro comentario más; solamente pasa por las dos primeras filas y se regresa a su escritorio sin terminar de recorrer el resto del salón.

La dinámica que se ha establecido con la maestra de español suele ser en un plano donde cada alumno hace una actividad diferente a la establecida en clase, pide los trabajos y la gran mayoría se muestra indiferente hacen cualquier otra cosa y pocos son los que colaboran.

La mayoría de las interacciones se inician libremente entre los participantes. Si, por cualquier razón, la interacción carece de atractivo o es insatisfactoria, los participantes poseen la facultad de interrumpirla. En la escuela los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor. No es rasgo único de la escuela. En los sanatorios mentales, en las cárceles y en el ejército, los pacientes, los presos y los reclutas se encuentran en situación similar (...) en la existencia de todos los alumnos hay momentos en que preferirían no hallarse en la escuela. Si desean estar presentes, mucho mejor. En el caso de que no quieran asistir se ven forzados a hacerlo. El alumno que no quiere ir a la escuela cuenta con dos modos de escapar. Uno consiste en hacer novillos, pero no es más que una medida a corto plazo, puesto que el sistema emplea agentes que le buscan y le obligan a volver. También puede retirarse de la escuela no físicamente, sino psicológicamente, por ejemplo, dominando o comprometiéndose sólo al mínimo de las exigencias que pesan sobre él cuando está presente. (Hargreaves, 1986, p. 132)

Los alumnos se muestran reacios a seguir la indicación de disciplina porque no desean estar en el aula, su conducta es en respuesta a la fuga que desean tener. En el capítulo anterior mencionaba que desde su fundación la escuela desempeñó funciones en el viejo hospital civil por lo que pocas veces por voluntad uno desea estar por más de ocho horas seguidas de lunes a viernes bajo tratamiento, lo mismo sucede con los alumnos: muestran descontento por no querer mantenerse en la clase, las actividades extra-curriculares que realizan son la prueba de ello.

Lo anterior no solamente sucede en el aula, también en el receso encuentran fugas más allá de que es un espacio para la relajación, tomar alimentos, etc, una alumna muestra su inconformidad y acude al salón de clases donde la maestra de español da la clase: (Dulce llega en el momento que estoy realizando una entrevista y le comenta a mi informante): “fui a molestar a la maestra de español, llegué a su clase y le dije: me da un kilogramo de huacal, y me contesto la maestra:- ya niña por favor” (ent, 7, p. 49). Lo que ocasionó burlas por parte del grupo al que le impartía clases en ese momento.

Cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana. Pero también cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestación comunitaria que significa, en nuestro medio, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y defintoria la dinámica, más potente el proyecto institucional. (Fernández, 2001, p. 27)

Es así que a pesar de los treinta y ocho años transcurridos desde que se impartieron clases en el hospital civil, los alumnos se siguen identificando a partir de la fundación por la forma en cómo se comportan cuando existe una resistencia al control y las normas.

Cuando el profesor es incapaz de imponer reglas o de conseguir sumisión a las mismas, suele decirse que falla en el rol de mantenedor de la disciplina, porque los alumnos quedan fuera de control o son indisciplinados, dueños de la situación. (Hargreaves, 1986, p.129)

Los estudiantes le hacen saber al profesor que no los controla ni con gritos, es más los alumnos deciden si el profesor da o no su clase, porque ya tienen identificado el rol de cada profesor al interior del salón.

Sin embargo son bien conocidos por el personal los alumnos que suelen ocasionar el caos, y son pocos los asuntos que llegan con la trabajadora social, ya que el prefecto es quien determina exactamente a que alumno se sanciona. Él ha establecido un indicador para que esto suceda: “solamente cuando lo fastidian, ya les llama la atención para que entiendan” (ent, 4, p. 23). La forma de intervención ante una problemática fun-

ciona desde el momento en que se manda citar a los alumnos involucrados en el conflicto para platicar con ellos, “viendo sus puntos de vista, y llegando a acuerdos con hechos” (ent, 2, p. 12).

La trabajadora social pocas veces ha hablado con los alumnos, porque en el turno matutino comenta que casi no hay conflictos, “conductualmente no hay problema en cuanto a los niños que constantemente estén en trabajo social, entonces casi, si tengo contacto con ellos, pero muy directamente no, porque casi no acuden” (ent, 2, p. 12). Cobra sentido cuando hace mención de los tipos de reportes que maneja, en su mayoría son por no asistir los alumnos a las clases o bien por no cumplir con el uniforme.

Cuando se presentan los padres de familia comenta la trabajadora social que: “los padres de familia se portan accesibles cuando se trata de algo relacionado con sus hijos” (ent, 2, p. 13). Puesto que tratan de solucionarlo con acuerdos, sin embargo son pocas las veces que llegan a esta instancia porque por lo general es más probable que sólo se expida un reporte que tiene que ser firmado en casa por los padres y llevado a su expediente del alumno para su historial: “tratamos de conciliar entre, pues, la familia, bueno con los papás en este caso y el alumnado, pero nosotros nos dirigimos más a los reportes” (ent, 2, p.11).

Ante este suceso donde el control y el establecimiento del orden se ve violado a tal grado que la alumna con una singularidad seguridad sabe que si interrumpe una clase para hacerle un comentario a la maestra de español, no va a pasar nada, al contrario termina riéndose de lo sucedido con su compañera, lo mismo sucede cuando el resto de los alumnos no hacen la dinámica puesta en el pizarrón. En este sentido la medida disciplinar mejor conocida y dominada por los profesores es el castigo, como sucede en la clase de matemáticas, donde los alumnos saben que no pueden pedir nada prestado porque al instante la maestra ya está dando la orden de que abandonen el aula.

Sin embargo las situaciones que incomodan a los alumnos también se presentan en la clase de química; porque independientemente de lo curricular, el docente hace

comentarios distintos; se refiere a los alumnos en una forma despectiva que genera burla entre los alumnos, hace bulla en torno al peinado o el uniforme, pero cuando ellos quieren seguir el juego del docente estos son callados y restringidos; sólo el profesor puede hacer chascarrillos a los alumnos, además de que el contacto físico que hace, está inclinado hacia alumnos del mismo sexo, es decir:

El docente tiende a tener un acercamiento más propenso con los hombres que con las niñas, pareciera que sólo se preocupa por ellos, porque presta más atención a lo que ellos hacen, inclusive son más propensos a tener un comentario que se preste a risa por sus compañeros. Como lo hace con su forma de vestir el uniforme de Mario un alumno, le menciona que no se amarre la chamarra en la cintura, se la quita y le jala los cabellos en un zangoloteo no muy brusco y también se burla de su peinado lo que ocasiona que sus compañeros se rían y hagan comentarios hacia Mario; por lo que el profesor de química les llama la atención para que no hagan más burla. (obs, 17, p.109)

Los alumnos no corresponden algún comentario porque no lo tienen permitido, solo expresan con sus caras un gesto de dolor, incomodidad y desacuerdo, pero estos sólo son expresados corporalmente y con eso lo dicen todo. Porque si hablan entre ellos inmediatamente el profesor se acerca a la banca para pellizcar las mejillas de los alumnos o jalarlos del cabello:

Tienden los profesores a manifestarse recelosos de la conversación entre alumnos durante las lecciones porque saben que es probable que éstos se empeñen en charlas que no sirven para el trabajo de aprendizaje. Cuando se origina una conversación debe ser por iniciativa del profesor, con su consentimiento y en las condiciones que estipule. De otro modo se considera como amenaza para el proceso de instrucción (derroche de tiempo, etc). Así, únicamente las bromas del profesor son diversiones. Diversas faltas cometidas por los alumnos en clase indican la omisión en atenderse a las condiciones reclamadas por la tarea de instrucción que compete al profesor; las faltas consisten en pereza, costumbre de copiar, de entablar conversaciones. (Hargreaves, 1986, p. 139)

El profesor de química en el encuentro es quien origina el descontrol y al mismo tiempo ejerce un control para que no se levanten de sus sillas y no continúen con la bulla que él genera. La dinámica juega un doble papel: uno donde abarca el orden con gritos imperativos y burla hacia los alumnos, lo que ha ocasionado que se mantengan ocupados y preocupados solo por la entrega de las copias que les son repartidas al

inicio de la clase; es decir, una alumna es quien reparte las copias a quien encabeza la fila para que éste a su vez les dé a sus compañeros el material donde han de trabajar la dinámica.

El docente les explica lo que van a realizar, se sienta en su respectiva silla y va llamando a las filas de izquierda a derecha empezando por la que está frente a su escritorio para que entreguen los trabajos anteriores; mientras el resto de los alumnos se preguntan unos a otros los resultados, se prestan colores porque además de los ejercicios tienen que colorear todas las figuras que aparecen en las copias para atender la petición de presentación de la tarea como una indicación más del docente.

La primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa, en términos de notas, trabajos eventuales o paz y tranquilidad. Cuando dar al profesor lo que quiere no produce un beneficio visible, la conducta disruptiva probablemente será la principal estrategia. (Delamont, 1984, p. 100)

Ante esta situación los alumnos sólo buscan complacer al docente al entregarle los trabajos aunque no estén bien contestados, sólo buscan tener una calificación aprobatoria y satisfacer al docente con la entrega de un cumulo de copias. Mantienen una preocupación inclinada a la entrega de trabajos que ha dejado el docente a lo largo del bimestre, no les importa contestarlos de forma correcta, solamente desean cumplir con la entrega para evitar un regaño o bien que sean ridiculizados frente al resto de sus compañeros.

A mi lado los alumnos se preguntan entre ellos si traen toda la tarea, así como el número de hojas que recabaron, muestra una preocupación, y prestan más atención a esta situación que a la burla que le hace a su compañero por su peinado; al parecer es muy ordinario que pase este tipo de dinámicas porque ya no muestran extrañeza. Mientras en sus rostros veo preocupación y estrés por no haber juntado todas las hojas de la tarea, continúan preguntando con sus compañeros que están adelante, a un lado y detrás de ellos, inclusive hay a quien se le olvidó el juego de copias que tenían que entregar ese día. (obs,17, p. 109)

Por una parte el docente los mantiene en un orden pero por otro lado hay un estrés y por no quererle decir al profesor que les falta tarea y que las copias no están

completas; sólo lo comentan entre los alumnos y esperan a que sea su turno para entregarle las hojas. Mientras pasa esto unos se mantienen callados con la esperanza de que no se dé cuenta el profesor y puedan tener una calificación aprobatoria:

Cada profesor posee un conjunto único propio de previsiones y exigencias, una jerarquía exclusiva de comportamientos aprobados y reprobados, y un sistema propio de premios y penalizaciones. En la época en que el alumno alcanza la fase de educación secundaria debe ser capaz (si pretende complacer al profesor) de conocer el rol de alumno peculiar a la visión de cada profesor, así como el rol de conseguir complacer al profesor reclama inteligencia para comprender lo que se espera y el conjunto de facultades necesario para satisfacer esas previsiones a la vez que un conjunto de tácticas que permitan apartarse de las previsiones sin incurrir en la desaprobación o producir la impresión de que las satisface cuando, de hecho, no puede o no quiere hacerlo. (Hargreaves, 1986, p. 174)

Los alumnos cuestionan a sus compañeros acerca del número de hojas que entregaran para saber si la cantidad que ellos darán los mantendrá en un régimen de acreditados o no. A demás de que al no entregarlas del todo, demuestra que aún existe una resistencia por parte del alumno ha obedecer la instrucción del docente, en este sentido la preocupación se inclina a un cumplimiento de entrega porque los alumnos saben que al ser demasiadas copias por alumno y por el número elevado igual de compañeros imposibilita que el docente califique cada ejercicio; por ende los alumnos intentan cumplir con lo mínimo exigido por el profesor de química.

Los alumnos saben cómo jugar sus piezas una vez que han descifrado el tipo de profesor que tienen en clase, y con el ánimo de darle lo que quiere, si lo que busca es agradarle, los alumnos muestran una supuesta atención y un orden al interior del salón, pero lo hacen muy a su modo como cuando se duermen en clase de química: “como profesores y alumnos llegan a construir significados compartidos, a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiendo en acciones unidas” (Delamont, 1984, p. 233). La consigna por parte del profesor es querer mantener el orden, los alumnos lo acatan, pero a su manera.

Para no incurrir en la desaprobación de los profesores le entregan los trabajos así como sus tareas, pero lo hacen a su criterio: “la tarea a veces no la hago, por lo regular

la llego hacer en la escuela, prácticamente no tiene caso, sin embargo si estudio” (ent, 16, p. 84). El alumno muestra un conjunto de tácticas que permiten apartarse de las previsiones sin incurrir en la desaprobación y da la impresión de que las satisface.

El hecho de no poner atención a las clases, dormirse, entregar los trabajos incompletos, platicar, jugar, golpear en el aula, comer, no hacer tareas, insultar a la maestra, no portar el uniforme completo así como tampoco llevar el cabello corto; ha ocasionado que sean etiquetados como incontrolables y los alumnos aceptan esa etiqueta que se les ha puesto. Esta tipificación es mutua, ya que los alumnos también identifican a cada docente, lo que ha ocasionado que entre ellos se pongan o no límites:

El profesor percibe al alumno no sólo en términos de su relación con él, sino también en términos de la relación del alumno con sus iguales. Percepciones interpretaciones y evaluaciones del profesor relativas al comportamiento del alumno se hacen patentes en palabras corrientes y etiquetas empleadas por los profesores para describir tipos particulares de alumnos o características especiales de los mismos. Hay etiquetas empleadas en público (por ejemplo, con los padres), y otras que se limitan a las comunicaciones, orales o escritas, entre profesores. (Hargreaves, 1986, p. 151)

Los profesores también llaman al grupo como “desgorrosos”, los alumnos se adhieren a esa etiqueta mostrándose en ocasiones rebeldes, desobedientes, o bien entre ellos cuando tienen conflicto se insultan: “este grupo es muy difícil, me lo advirtieron cuando yo llegué, este y otro grupo igual, hay muchos que son flojos, flojísimos” (ent: 4; 22). Los alumnos muestran un comportamiento que bien se podría ajustar a la etiqueta que los profesores les han puesto, cuando la maestra comenta que entre los compañeros les gusta molestarse unos con otros:

Alberto carga a sus compañeros, los sostiene del cuello y los deja caer al piso (haciendo un movimiento con las dos manos estiradas y con los puños cerrados, flexionando un poco las manos) después, los levanta y los deja caer, yo les digo que vayan a trabajo social y lo reporten, que digan: vengo a reportar a mi compañero, porque me está haciendo esto, pero ellos lo ven normal. (Ent, 4, p. 23)

Sin embargo existe información distinta de lo que se sabe la trabajadora social a lo que viven los alumnos, en corto entre pares toman las riendas de cada experiencia sin hacérselo saber a los administrativos. La maestra de español, podrá sugerir que acudan a servicio social pero hacen caso omiso y por lo tanto hay un momento donde la unión deja de ser así y toma un rumbo distinto:

Hay una señorita que hoy no vino, luego se les pone al tú por tú con los niños, con ellos se los agarra a patadas, y se los agarra a patadas y obviamente ellos como hombres no, no le responden de la misma manera pero le ponen apodos, así se gritan, hay mucho “bullying” entre ellos, aunque sea jugando pero es este es un “bullying” que ellos este manifiestan. (Ent, 4, p. 23)

La maestra en su papel de instructora y dueña de la situación les dice a los alumnos lo que deberían de hacer en un caso que lo califica como “bullying”; pero de acuerdo con el rol que la maestra desempeña en el grupo poco le importa el orden que se vive en el aula, ya que sólo se fija en evaluar. Cuando les dice a los alumnos que acudan con la trabajadora social refleja un deseo de lo que le gustaría cómo fuese ella: “no es sorprendente que las cuestiones verbales den lugar a contradicciones verbales. Y no sólo esto, sino que además la conciencia práctica es la más dispuesta a la distracción y a la influencia momentánea” (Willis, 1988, p. 143). Se deja llevar por el momento y por un ideal de su persona, pero los alumnos al estar en una rutina de sólo entregar materiales y trabajos pareciera que los entrenan para un futuro de trabajo.

Los maestros en su rol de mantenedores del orden se inclinan más a sacar el trabajo adelante sin que importen tanto los medios ni la calidad o no del material que les otorgan a los alumnos, su preocupación esta enfocada en poner una calificación a tiempo sin considerar una atención a los alumnos; como sí lo más importante fuera que cumplan con la entrega de trabajos y tareas, preparándolos simplemente para obedecer y para ser mano de obra para que cuando egresen los estudiantes se enfrenten a la misma dinámica sin la oportunidad de cuestionar.

La clase obrera no tiene que creer en la ideología dominante. No precisa de la máscara de la democracia para ocultar su rostro de opresión. La propia existencia de la clase media está profundamente integrada en esta estructura, lo que posibilita su dominación.(...)

La clase obrera es el único grupo en el capitalismo que no tiene que creer en las legitimaciones capitalistas como condición de su propia supervivencia. (Willis, 1988, p. 144,145)

Al estar integrado en un grupo, los alumnos realizan diversas estrategias para poder salir adelante a pesar de las infinitas llamadas de atención como hacer el trabajo sólo porque desean tener una buena nota, o bien agradarle al profesor, pero lo que en realidad hacen es ir en contra del sistema porque existe una resistencia por su parte a ser dominados por un conjunto de normas y reglas que sólo los guían a obedecer sin permitirles siquiera un cuestionamiento a las mismas que el profesor de química ha puesto, o bien la maestra de español en su deseo de tener orden, falla en el intento, porque los alumnos se conducen hacia una sobrevivencia para egresar e incorporarse a final de cuentas a un mundo laboral, porque en la edad de quince años, dieciséis ya los alumnos manifiestan haber tenido una experiencia de trabajo.

2.3 Penalizaciones y castigos

También el profesor realiza funciones como: “organizador; organiza a los alumnos para objetivos de disciplina ejemplo: ustedes dos, siéntense, vengan, donde pueda verlos o como metas de instrucción: permito que los muchachos inteligentes trabajen juntos, hacer equipos” (Hargreaves, 1986, p. 150). Y otras de las funciones morales del profesor son las que expresa en su rol de instructor. En este sentido, los alumnos en reconocimiento de que el orden le corresponde al docente. Mencionan que en clase de química no te puedes ni mover porque si lo haces el profesor ya los quiere sacar del salón, o bien en la clase de matemáticas la maestra castiga a un alumno por indisciplina: “porque ya le dijiste hola o le pediste sacapuntas a la compañera de a lado ya te quiere sacar”. (Ent, 13, p. 55). O bien en la observación de la clase de matemáticas:

Guarden silencio!!!, ¿ya podemos continuar? (la maestra voltea a la parte de atrás del salón y le dice a un alumno): ¡¡salte!! salte por favor, tienes dos opciones: o te paras o te sales, o que te ayude tu amigo Yohan (otro alumno) No digo que estabas hablando con él. Sólo quiero que lo ayudes, por que no creo que estés hablando con tu amigo imaginario.

(En este momento se levantó con su libreta y se quedó parado en su lugar, se recargaba en la pared para poder escribir y continúan resolviendo el problema). (obs, 9, p. 33)

La maestra ante el comportamiento de los alumnos opta por interrumpir la explicación de la clase para llamar la atención y poner una sanción fragmentando la unión del grupo en el sentido de "divide y vencerás". Como es bien sabido que es un grupo unido al separar a los alumnos lo que logra es la atención forzada, en tanto que el poder del maestro sigue siendo evidente por sobre los estudiantes.

Los profesores optan por poner castigos como ordenar que salgan del salón para imponer un orden: el profesor es muy vulnerable a la oposición unida, por lo que numerosos profesores, enfrentados a una clase difícil, siguen el principio de divide y vencerás, indicar la mano del perturbador y sancionarle de modo ejemplar. (Hargreaves, 1986, p. 158)

En el reconocimiento del rol del profesor como autor de reglas trata de imponer un orden al interior del salón. No se puede tipificar y situar un solo rol para los profesores, ya que cada uno tiene su estilo y es único, cada quien le imprime su estilo de ejercicio de sus funciones docentes, en este sentido, la maestra para mantener el orden en la clase, sanciona conductas que no le permiten darle continuidad al trabajo, y como también la interrumpen causa una distracción a su persona y a los demás alumnos, por eso es que no deja pasar la oportunidad de sancionar a los alumnos y pone mano dura con el alumno para que el resto del grupo vea que no se pueden comportar fuera de los cánones que dicte la maestra.

La estrategia del profesor es, antes que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre la clase, y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos se hacen, en primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados. (Delamont, 1984, p. 100)

La duración de la clase es de dos horas continuas, es decir, que no salen a la hora para tomar un descanso y por ende los alumnos buscan distracciones para relajar la tensión pero estas son reprimidas por la maestra, pasados los diez minutos el alumno que toma la clase de pie le pregunta a la docente si ya puede regresar a su asiento, pero esta petición es negada. Minutos después la visitan alumnas de otro grado y como se asoma a la puerta para atenderlas, de nueva cuenta los alumnos aprovechan para

aventarse papeles de libreta, como no esta permitido comer en el aula un alumno emplea ese tiempo para continuar comiéndose su paleta, se pasan recados y también se avientan diferentes objetos; al entrar la maestra una alumna comenta:

-me aventó un lapicero

-a ver ¿qué paso? ya ven, ¡¡¡parezco su niñera!!!, ¿quién empezó

¡¡ya vayan otra vez con el director los dos!!!. (obs, 9, p. 33)

Como la maestra desea que los alumnos se mantengan en orden reiteradamente da indicaciones y si estas no son obedecidas el castigo aparece sin esperar algún comentario por parte de los alumnos que expliquen su conducta; mantiene una comportamiento de firmeza con los educandos, para que estos midan la situación y sepan que de no obedecer es seguro que serán mandados con el director.

Lo mismo sucede con Cristian, en el afán de hacer obedecer al castigo que le ha puesto el director, éste lo acata sólo el primer día; cuando fue suspendido por tres días consecutivos. El director representa formalmente una figura de máxima autoridad en la institución escolar. Es común que el director ponga castigos al mal comportamiento de los alumnos y que estos los acaten, sin embargo nada está escrito y dado por sentado de tajo, todo es movable y la conducta de los alumnos son la prueba a ello.

La relación que se manifiesta con el director no es otra cosa sino dos caras de la misma moneda porque podría pensarse como una figura de representatividad y respeto y por otro lado sólo como un miembro más de la escuela al que se le rinde cuentas pero sin obedecer sus reprimendas. En este sentido un alumno se presenta con su tía a la dirección porque la maestra de tutoría lo había enviado:

Fue un mal entendido, no sé qué le hice a la maestra. Bueno ya eran los últimos días del curso, yo traía una mochilita chiquita, ya no traía nada y se me puso: me dijo: ¿por qué traes en esa mochilita? y yo le dije que: pues ¿qué le pasa? y no me deje y me empezó a decir de cosas: -tú como le contestas a la profesora, voy a mandar hablar tus papás con el director y me van a firmar una hoja y voy hacer que te expulsen. (Ent, 18, p. 101)

Los últimos días del ciclo todos los alumnos se notaban más relajados porque habían concluido los exámenes finales y próximamente egresarían de la escuela; pero la

tutora al ver relajación en la conducta, decide llamar la atención a un alumno por el tipo de mochila que llevaba, ante tal inconformidad la maestra decidió solucionar el asunto en la dirección. Una vez estando en la dirección el director mandó pedir el expediente del alumno para leer su historial, pero no encontró reporte alguno por lo que suscribió un citatorio para que se presentaran en día y hora fijada sus respectivos padres para hablarles de lo ocurrido con la tutora.

Pero debido al trabajo de ambos padres, les fue imposible asistir a la cita acordada por el director, por ende se presentó la tía del alumno para conocer del problema. Sin embargo, la comunicación varía dependiendo si existe además la presencia de algún familiar del alumno diferente a los padres, como: la tía.

El dialogo que se lleva a cabo entre el director, alumno y tía puede llegar a ser tan complicado cuando es referente a un acuerdo para solucionar una situación del comportamiento del alumno. El ambiente de rechazo que se genera entre estos sujetos, origina que el alumno no acate la decisión el castigo que le ha puesto el director.

Empezó la discusión, porque vino mi tía hablar con el director y casi la saco gritándole y le dije al director que le bajara y se me puso al brinco y mi tía me tranquilizó. No me gusta que le griten a esa tía la veo como mi segunda mamá, la defiende mucho y ese día el director le dijo a mi tía: - es que contigo no quiero hablar, quiero hablar con sus papás- somos personas adultas podemos hablar (tía)- que no (dijo el director). Cerró la puerta de la dirección y en el momento que la cerró como que la aventó y le dije yo al director: oiga a mí no me va a cerrar la puerta, yo no le estaba diciendo nada y me calentó que le estaba gritando a mi tía y me dijo: ahora si le voy hablar a tus papás y mi tía por más que me quería tranquilizar, pues ella también estaba gritando. (Ent, 18, p. 102)

El director se molestó porque no asistieron los padres de Cristian, por tal motivo le gritó y castigó, y ante la imposibilidad de hablar con sus padres, mandó pedir el expediente de Cristian para saber si contaba con algún antecedente por mala conducta. Al darse cuenta que no había reportes la sanción que le puso fue suspensión por tres días, sin una explicación aparente; situación que molestó más a la tía y a Cristian, por lo que mostraron durante toda la charla un descontento por la decisión del director.

Cristian al saber que es suspendido por tres días, llega a casa enfadado por el castigo, trata de explicarles a sus padres la razón por la que llegó antes de la hora habitual y su mamá reaccionó gritándole, posteriormente pone atención a su hijo y le comenta que no tuvo la culpa:

Le dije a mi mamá las cosas y sólo me dijo que hablaría con el director, pero en un inicio no me dejó explicarle bien, desde un principio y me iba a regañar, pero después de que le expliqué como habían pasado las cosas y que el director le había gritado a mi tía, que nos cerró la puerta, solamente me dijo que hablaría con él y que no lo volviera hacer. Cuando no tengo la culpa mis papás no me regañan. (Ent, 18, p. 102)

Después de que Cristian logra aclararles lo sucedido a sus padres, su mamá en un confort menciona que hablara con el director “mis papás cuando no tengo la culpa no me regañan “considera que no fue su culpa y sus padres se quedan tranquilos. Pero ante el castigo que le impuso, él decide hacer caso omiso y se presenta al día siguiente a clases, el director lo ve y en el pasillo le dice: “¿qué no te suspendí? (ent, 18, p.102).

Cristian hace caso omiso de lo que le dice el director, no le responde y sigue caminando. Los días subsecuentes, Cristian continuó asistiendo a la escuela, y ya no hubo comentario alguno por parte del director: “tanto profesores como alumnos toman parte en las negociaciones, y ambos tienen estrategias típicas normales y dadas por sentadas que adoptan con tal singularidad que resulta fácil pasarlas por alto” (Delamont, 1984, p. 96).

La madre de Cristian al saber de la sanción comentó que asistiría a la escuela para hablar con el director. Una vez que pudieron dialogar, conciliaron ya no tener represarías en contra de Cristian por la reacción que tuvo por defender a su tía y por presentarse los días que lo habían suspendido. La negociación en este suceso fue indispensable, porque el director se vio complacido en hablar con la madre de Cristian y él también se sintió satisfecho porque a pesar de la sanción se presentó a las clases

2.4 Negociación en clase

Notablemente el control y el rigor de la conducta es establecido por los alumnos, pero cuando se trata de poner un valor a su trabajo y desempeño; la dirección es ostentada por la maestra. Es decir se basa en una negociación entre maestro y alumno. Este aspecto de plasmar una calificación tiene su base en el curriculum oficial; dar a conocer la temática, planear la clase, dar un valor a las diferentes actividades que realizan los alumnos; son prácticas que se dan ya de manera rutinaria, no cuestionan ningún aspecto de su labor, porque ya lo han introyectado de modo tal que la dinámica durante toda la clase es de la misma manera; pero no me detendré a hablar del curriculum oficial.

En este sentido los sujetos escolares: docentes y alumnos, como sujetos que están inmersos en una cotidianidad, no se percatan que emplean más el curriculum oculto, es decir lo no oficial. La maestra tiene establecido fechas y límites para la entrega de calificaciones y la realización de todo a cuanto exámenes se refiere, pero de acuerdo a lo que no está establecido o escrito en un reglamento; hace una negociación con una alumna para la entrega de un trabajo final porque el valor que hasta ahora tiene a su desempeño la pone en el supuesto de no acreditada.

La maestra muestra una conducta inclinada hacia la preocupación e impotencia de no saber cómo es que podría hacerle para motivar a la alumna a que cumpla con lo que académicamente le corresponde; como llevar a la escuela sus útiles completos, hacer tareas, realizar los trabajos encomendados por los distintos maestros, acudir al colegio entre otros:

Dios mío, ¿qué hago para que se interesen? y hasta les he dejado otros trabajos para que puedan salvar el bimestre, nada, nada. Como ahorita este trabajo que me lo hizo, ella no me entregó nada de trabajos en todo el bimestre y nada, nunca me traía la libreta, este, llegaba tarde, se quedaba por allá en la entrada. (Ent, 4, p. 22)

Aunque la maestra le da la oportunidad para reincorporarse a la dinámica de los trabajos realizados durante la jornada a Brenda le parece poco interesante, aun cuando ella manifiesta una inconformidad por haber reprobado un ciclo escolar:

Le decía tráeme este trabajo y te paso con seis, -uuuhuum-, y ya me lo hizo, y me decía: -esteeee yo entiendo dice, pero quiero el nueve, -nooo, ustedes no me van a poner la condición, yo se las estoy poniendo, yo les estoy ayudando para que tengan una calificación y no lleguen con cinco con sus papás, y reciban la boleta con un, en blanco ahí o con un cincote. (Ent, 4, p. 22)

La alumna hace un intento por no volverse a tipificar como la que siempre reprueba, pero la postura de la maestra es, de ser ella quien pone las condiciones para que acredite con la calificación mínima:

Así el poder puede precisarse como una relación de intercambio, y por lo tanto recíproca, pero en la que los términos de intercambio favorecen más a una de las partes involucradas. Es una relación de fuerza de la cual uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que, del mismo modo, el uno no está totalmente desvalido frente al otro; o bien, parafraseando la definición ya citada de R. Dahl, podemos decir que el poder de A sobre B corresponde a la capacidad de A de conseguir que su negociación con B los términos del intercambio le favorezcan. (Crozier, 1990, p. 58)

Una de las dos partes le toca ceder; anteriormente la maestra cede ante el comportamiento de los alumnos cuando son rebeldes en clase, pero en este otro rol hay un estira y afloja de la situación; es decir la maestra cede en el momento que le da la oportunidad de que le sea entregado un trabajo extra oficial para cubrir todo lo no trabajado durante el ciclo escolar y esta a su vez decide el valor que le asignará al trabajo. Por otro lado durante el regateo la alumna expresa la posibilidad de tener no una calificación de seis; sino de nueve.

En la vida líquida, la distinción entre consumidores y objetos de consumo es, muy a menudo, momentánea y efímera, y siempre condicional. Podríamos decir que la norma aquí es la inversión de papeles (...) esos dos roles se interrelacionan, se mezclan y se funden. (Bauman, 2013, p. 20)

Cambian los papeles, ya no son los alumnos quienes tienen bajo control la situación y deciden si hacen o no las actividades establecidas por la maestra; el rol ha cam-

biado, la alumna se ve supeditada a las ordenes de la maestra; en este sentido el sujeto que hace la negociación esta investido de cierto poder, mismo que no es alguien estático, está determinado por una situación, pero no en otra; es decir que depende del problema y lo que está en juego.

Este cambio de intereses genera incertidumbre ante el poder que sustenta la maestra en la toma de la última decisión, esta existe en relación en que no se sabe si acreditará la materia y si realmente entregará los trabajos que le ha solicitado porque durante todo el ciclo no entregó un solo trabajo:

La negociación y el regateo que puede desarrollarse tanto explicita como implícitamente pero la negociación y las relaciones contractuales no se establecen en forma natural; son procesos difíciles en los que los actores no se comprometen si no se sienten protegidos, pues para ellos son doblemente amenazadores. Por una parte, estos procesos siempre implican el reconocimiento de relaciones de poder y de dependencia con las consecuentes restricciones; por otra, su propia dinámica puede perjudicar a todas las partes involucradas. (Crozier, 1990, p.19)

Brenda en la negociación de su calificación entrega los trabajos que la maestra le ha pedido, sin embargo estos son entregados en un tiempo extra oficial, los mecanismos de control que la maestra utiliza para tenerla sometida en cuanto al comportamiento de la alumna y a obedecer sus mandatos constituye un poder que logró consolidar la maestra al final del ciclo escolar con una de las alumnas que propician siempre el descontrol en el aula: “posteriormente los sistemas y los mecanismos de control formal e informal obtienen la reducción de los noveles de desvió” (Fernández, 1989, p. 132). En este sentido por el resto de los días que faltaban para concluir el periodo escolar, la alumna manifestó un cambio en su comportamiento porque quería asegurar su boleto de salida.

La identidad en licuefacción va fluyendo y tomando de sí lo que le ha sido necesario para permanecer en la dinámica institucional; siendo así, los alumnos desechan lo que en su consumo no tiene utilidad, es decir al cambiar de polo: de alumna rebelde a estar supeditada por la decisión de la maestra, en este acto algunas de las dos partes desecha algo y “constituye la fuerza motriz más poderosa de la vida líquida. Sin duda,

ambos cooperan en dar forma a la lógica cotidiana” (Bauman, 2013, p. 20). de la institución.

He aquí una participación por parte de la alumna, donde se juegan intereses personales y laborales, al hablar con la maestra para influir en su decisión, pero no es cualquier relación, considerándolo más allá del grupo de tercer grado, es una alumna que se le ha puesto la etiqueta por parte del personal como incitadora al desorden igual que a su compañero Alberto; ambos tienen una relación especial de influencia y oposición a las decisiones de la maestra frente al grupo, es quienes tienen el poder cuando se sitúan frente al grupo y la maestra no logra contenerlos; pero quien tiene el poder ante esta situación es la maestra; habla con Brenda tras bambalinas para que el resto del grupo no se enteren de la negociación.

De acuerdo a las identificaciones de las que se han apropiado los alumnos de cada profesor son las estrategias que llevan a cabo los estudiantes, es decir: se muestran tranquilos o inquietos dependiendo de la clase, pero esto no termina ahí, pueden dar lo que el profesor pide, esperando que su conducta se vea reflejada en una buena nota.

El secreto del intercambio humano consiste en procurar en relación con otro ser humano un comportamiento que sea más valioso para él que costoso para ti, y en obtener de él un comportamiento que sea para ti más valioso que costoso para él. (Hargreaves, 1986, p. 120)

En este sentido existe una negociación por parte de la alumna y docente; la estudiante si no quiere continuar con la etiqueta de reprobada tiene que acceder al pedido de la maestra, y a cambio esta plasma una determinada calificación obteniendo al mismo tiempo el comportamiento que desea de la alumna.

La docente sólo invierte segundos en plasmar una determinada calificación y a la alumna el resto de las clases. Por lo que resulta más valioso para la maestra que la alumna se comporte; y por otro lado Brenda obtiene el beneficio de no caer devuelta al supuesto de no aprobada, lo que para ella es algo valioso. La negociación resulta fructífera porque obtienen por lo que pusieron en juego.

Pero cuando el profesor de química llama la atención a los alumnos, él emplea con fuerza un cambio en su tono de voz, ocasiona que los alumnos se mantengan en silencio puesto que en esta interacción el docente hace valer la autoridad con gritos, a cambio él hace bromas y burlas de ciertos alumnos.

La maestra de español se enfoca a realizar anotaciones en el pizarrón sin prestar atención al orden disciplinar del grupo; porque para ella resulta benéfico no desgastarse en controlar a los alumnos y a cambio ejerce un control de forma directa en poner una calificación y en verificar que los alumnos trabajen lo que les ha instruido sin importarle si lo hacen al momento o no, simplemente que cuando sean llamados por número de lista el trabajo esté ahí.

La conducta de los alumnos es diferente en ambas clases por las negociaciones que se han establecido como: los gritos o las no llamadas de atención, malas calificaciones, o bien la expulsión del aula. La estrategia de los alumnos es compartida por todos, desde el más serio hasta el más inquieto participa en las negociaciones que se llevan a cabo en el grupo.

Una de las estrategias del profesor de matemáticas del ciclo anterior era que él decidía qué escribir y que no, y cómo llevar a cabo la clase, sin embargo menciona Alejandra que no aprendió nada y que ahora se le complica esa materia, porque la maestra de este ciclo escolar es muy diferente: “en clase de mate nos ponía los apuntes en el pizarrón y se salía, entonces casi no aprendí nada y ahora se me hace muy difícil” (ent, 7, p. 40). Al respecto:

El profesor define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su versión de él. Impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos, anulando las otras perspectivas (...) los profesores consideran la instrucción como una parte muy importante de sus deberes, y que los alumnos esperan que se les enseñe. Sin embargo, estas expectativas no significan necesariamente que los profesores instruyan realmente a alguien. (Delamont, 1984, p. 98)

Como el docente determina lo que explica y lo que no y la forma en que lo hace, constituye para los alumnos no un puente para el entendimiento sino todo lo contrario. Los estudiantes manifiestan un deseo de recibir algo a cambio del tiempo que invierten en la escuela; sino reciben una explicación a la temática por parte del docente entonces justifican sus acciones en desorden, como no entregar los trabajos que les piden, pintarse los ojos en el aula con sus amigas, hablar de los chicos con los que mantienen una relación; son actividades que realizaban cuando el docente se ausentaba del aula. Este tipo de situaciones permitieron que los alumnos identificaran el régimen y el rito que se llevaba a cabo en la clase del ciclo pasado.

Como mencioné, todos los docentes tienen un ritmo de trabajo, son heterogéneos en las dinámicas, como se ha presentado el desorden y la desobediencia, también se ha establecido un puente de entendimiento y acercamiento entre alumnos y docentes.

2.5 Confianza entre alumnos y docentes

Alumnos y docentes emplean de forma distinta el tiempo efectivo de clase, es decir, también han mostrado confianza, en el sentido de que la maestra puede aconsejar para que los alumnos actúen de forma distinta.

La maestra considera que aconsejar a los alumnos es la única salida a las diferencias que ve que existen entre ellos; comenta que el trato entre compañeros no es correcto, les hace sugerencias de acudir con la trabajadora social, pero los alumnos hacen caso omiso, no acuden porque para ellos es normal: “en ocasiones los alumnos están pacientes y tranquilos, porque no asistió Alberto el líder del desorden, si y este otras veces agarra se sale, no le importa a ese joven” (ent, 4, p. 22). O bien también se acerca hablar con una alumna porque considera que su comportamiento no es el adecuado:

Esta señorita es muy llevadita con los muchachos, yo le digo es lo que veo, y te voy a decir directamente: te dejas manosear por tus compañeros, porque una señorita este, debe de comportarse porque como dice el dicho: el hombre llega hasta donde la mujer lo permite y tu permites muchas cosas que te hagan, le digo, luego le agarran los senos, se le re-

pegan de frente a frente y le están haciendo, le están haciendo movimientos los muchachos este en el cuerpo de ella y ella por acá con el celular, se hace que no, que no le están haciendo nada. (Ent, 4, p. 24)

Cuando la maestra tiene este acercamiento y le comparte lo que piensa, ella reacciona molesta, se enoja, mostrando su coraje a la maestra, pero además le dice que se dé a respetar, que no haga cosas con los alumnos que se presten a malas interpretaciones, “le digo no, discúlpame, yo manejo esa palabra que es así, no te debes dejar que te agarre nadie, date a respetar” (ent: 4; 24). Porque luego los alumnos acostumbran a sentarse con ella, en el mismo asiento y “le pasa la lengua en su cara y este, ella tiene una hermanita en segundo y es mucho muy diferente” (ent: 4; 24)

La instrucción que da la maestra es que acudan con la trabajadora social para que los alumnos delaten lo que hacen sus pares puesto que es lo correcto para ella, pero los alumnos nunca se han situado en el papel de traidor, por lo que lo que aconseja la maestra sólo se queda en el aire y en una esperanza de lo que le gustaría que fuese.

En matemáticas, la dinámica en torno a la confianza gira alrededor de un tiempo que destina de su clase para hablar acerca de un robo de un celular. Además de que la maestra logra mantener en control a los alumnos; alza la voz para dar las indicaciones, mantiene a los alumnos ocupados revisando a nivel grupal los resultados de los problemas que se dejaron de tarea, trata de no perder el hilo de la clase para evitar distracciones de forma que cuando terminan de analizar y discutir el resultado pasan enseguida al siguiente problema. La maestra elige quién pasa a resolverlos al pizarrón, pregunta dudas y comentarios atendiendo a los que alzan la mano, pero hay quienes se adelantan, comentar sin alzar la mano, por lo que la maestra de forma inmediata les solicita que pidan la palabra, de lo contrario no podrán participar. En esta dinámica, los alumnos muestran participaciones constantes:

En la interacción profesor- alumno, por ejemplo, la respuesta del alumno al profesor está influido no sólo por el comportamiento del profesor, sino también por las normas que rigen el comportamiento conveniente, en contenido y forma, del alumno. De este modo, en la interacción tenemos que realizar algún género de compromiso entre la respuesta que deseáramos expresar, nuestra propia personalidad, necesidades y objetivos y las limita-

ciones de nuestra respuesta creativa que producen de las normas sociales, de las previsiones del asociado y de la naturaleza de su comportamiento anterior". (Hargreaves, 1986, p. 101)

Bajo el pedimento de la maestra de mantener el orden, la participación en clase está regido por una norma que es levantar la mano, la conducta del alumno en este sentido se encuentra supeditada por un mandato de la maestra que le ha permitido mantener el orden y los alumnos se han sujetado a esta para poder ingresar a consideraciones extras por participar, aunque en ocasiones pasan por alto levantar la mano.

Existe una mediación de lo que hacen los alumnos con lo que la maestra espera de ellos en el sentido de que el alumno se supedita a levantar la mano cuando en realidad es algo que para ellos no es indispensable para poder participar porque de serlo no lo pasarían por alto.

Un día sale de la dinámica de explicar los temas y revisar tareas y aprovecha para aclarar un asunto fuera del tema curricular; trató de aclarar el robo de un celular. Los alumnos permanecen todos sentados en su butaca, con sus libros y libretas de matemáticas; cuando la maestra recibe una llamada telefónica, es la maestra del turno vespertino; le comenta que se ha perdido un celular, pondrían anuncios en los pasillos de la escuela para que den información y así poder encontrarlo:

Se ha perdido un celular y la que me llamó fue la maestra del turno de la tarde e iban a poner anuncios para quien encontrara el celular, se reportara con la maestra, por eso me llamó, para preguntarme si se podían reportar conmigo y le dije que sí. (Obs, 6, p. 29)

Al comentar esto la maestra, los alumnos comenzaron a manifestar sus inquietudes, porque el celular de Abraham es igual al celular perdido, por eso es que existe la sospecha y los rumores de que es el mismo y por ende lo están culpando a él del robo. Pero para aclarar la situación y no se haga más grande el mal entendido, la maestra interviene para aclarar algunas dudas y zozobras de los alumnos.

A ver no se anden mal informando por favor. Si yo tuviera la mínima duda, o la curiosidad le hubiera preguntado. El día de la reunión, su papá se quedó hasta el último porque pagó lo de las sillas, porque se quedó a la entrega de calificaciones; lo estaría pescando si yo

hubiera dudado, le hubiera dicho a su papá: fíjese que su hijo agarro un celular. Si yo tuviera la mínima duda le diría eso a su papá, pero no la tengo, entonces mejor aclarar las cosas, en lugar de estar escuchando chismes de que: me dijeron esto o aquello. Porque solamente les calientan la cabeza ¿siii?, por favor. (Obs, 09, p. 30)

Los alumnos como el docente todo el tiempo tratan de comunicar algo, se lleve o no a cabo la clase, aunque el tema tratado sea diferente a la temática de la clase correspondiente. La maestra en esta dinámica da a conocer su postura y demuestra la confianza que le tiene al alumno Abraham, pareciera que no duda de él, inclusive abre la posibilidad de platicar con el padre de familia para dejar en claro la situación, pero no habla con él porque le da un voto de confianza al alumno. El tratamiento que le da la maestra corresponde a una certeza, aun cuando le comentaron que Abraham robó un celular.

La maestra comentó estar segura de que dicho robo no se llevó a cabo por Abraham. Esta situación se llevó a cabo con la participación de algunos alumnos, para ello levantaron la mano para poder tener la palabra, mientras un alumno o la maestra hablaban, el resto se mantuvo en silencio, escuchaban las diversas inquietudes que se originaron para esclarecer la situación y evitar malos entendidos

Dulce, una alumna, en el afán de defender a su amigo habla con la maestra en otro momento antes de la misma clase:

Como tu tuviste un voto de confianza de acercarte a mí en otro momento, y dijiste: maestra, Abraham no fue (refiriéndose al alumno que aparentemente robó el celular) porque yo lo conozco, será latoso e inquieto, pero él no fue. (obs, 9, p. 30)

La comunicación que se ha generado en torno a esta dinámica del robo de un celular ha dado pie a una comunicación extra oficial con la maestra, en un vínculo que le permite a Dulce acercarse en un momento distinto al de la clase para expresarle su sentir de acuerdo a la amistad que tiene con Abraham. A pesar de que no es un tema curricular hay un espacio para escuchar a los alumnos, y ellos expresan sus inquietudes de defensa y protección hacia su compañero aunque él no se defienda.

La maestra, como Dulce y el resto de sus compañeros le dieron un voto de confianza a Abraham, la maestra permitió la posibilidad a un diálogo con los alumnos donde pudieron demostrar, expresar, y dar a conocer sus diferentes puntos de vista, así como dar a expresar sus pensamientos en un dialogo donde la escucha, el apoyo, las emociones y la confianza jugaron un papel importante porque se generó una solución.

Así como Dulce expresó su sentir, otros alumnos manifestaron su inquietud cuando la maestra sigue con la misma dinámica de aclarar las cosas; sigue preguntando si alguien más tenía dudas “¿Dudas del celular?, ¿Alguien quiere revisarle su celular a su compañero? (hacen un silencio por unos segundos y otro alumno toma la palabra). - Yo, tengo una interrogante, si ya lo encontraron, ¿por qué le quieren revisar su celular?” (obs, 9, p. 31).

El diálogo entre conocimientos, el reconocimiento del otro y el respeto que se nota en el manejo de la situación por parte de la maestra y desde luego la cooperación de los alumnos al mostrar interés por resolver y aclarar los hechos es otra manifestación de lo que ocurre dentro del curriculum oculto.

Toda esta situación se lleva a cabo en un círculo comunicativo donde maestra, alumnos forman parte de un dialogo; donde la escucha, entendimiento son primordiales para dar pie a las participaciones de ambas partes. A lo que le llamo círculo comunicativo es al entramado de relaciones que se lleva a cabo en este ambiente que se generó. Sujetos como la maestra, alumnos, elementos como el mensaje, las inquietudes de los alumnos, y la respuesta de la maestra, el tiempo de su clase que le dedica, así como el modo de ejercer cómo se llevan a cabo las participaciones (alzar la mano), configuran un entramado donde la comunicación parece ser evidente y funcional para ambas partes.

La dinámica en torno a las clases es variable; depende del vínculo que se ha creado con los docentes es la conducta de los alumnos. En este sentido de acuerdo a los sujetos es la comunicación que se establece, es decir: en la clase de español la co-

municación fluye en relación a la amistad entre los alumnos, hacen diversas dinámicas diferentes a la asignatura mismas que no son indicadas por el docente, y también se basan en la negociación de la calificación.

En la clase de matemáticas fluye la dinámica de diferente manera, aquí se establece una confianza para aclarar dudas respecto al robo de un celular para evitar que siguen las malas interpretaciones y en la clase de química la entrega de tareas como medio para tener a los alumnos en disciplina. Los trabajos en el aula no sólo son actividades entre cuatro paredes, también se ha conformado un vínculo que se ha construido con la cotidianidad del trabajo, los alumnos han constituido una relación que define el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en clase.

Las tensiones que viven los alumnos, permiten captar con mayor alcance el ambiente institucional y permite obtener la revelación de lo oculto, que tienen mucha más sugestión en la identidad de los alumnos que los que efectivamente se mueven en el plano de lo instituido. Y es a partir de lo no dicho y de las interacciones que tienen los alumnos, que explican los procesos de permanencia y cambio en diferentes aspectos de su identidad.

Las escuelas secundarias se convierten en espacios donde los alumnos, con sus actitudes, conductas, expresiones verbales y en general, con sus expresiones simbólicas, encuentra formas para romper con la fuerza homogeneizadora y mostrar lo que llevan dentro a pesar de todas las energías institucionales puestas para evitarlo. (Reyes, 2009, p. 89)

Los adolescentes dentro de las prohibiciones que enfrentan todos los días por los reglamentos, y estrategias homogeneizantes; encuentran las formas de evadirlas o flexibilizarlas, para seguir mostrando que quieren ser reconocidos por los demás. Estas expresiones simbólicas de llevar el cabello pintado y enfrentarse a las normas, negociar una calificación, ser sancionado, jugar en el salón de clases, golpearse entre compañeros, hacer burlas, o bien la confianza con el docente; son las imágenes que han fabricado los alumnos, que de alguna manera pone a prueba los límites institucionales como parte de una relación contradictoria, donde lo no dicho prevalece y domina.

Los adolescentes han internalizado una serie de experiencias, como producto de la socialización; que les permite ir creando su identidad en relación a las múltiples exigencias de la institución. La escuela al estar en estrecha relación con los significados que los adolescentes han construido, se ubica como un espacio de libertad y escape como producto de las prácticas educativas que desarrollan los profesores y la propia institución. Así, donde para algunos docentes hay comprensión, flexibilidad, libertad y diversión; para otros hay ruido, descontrol e indisciplina.

Es precisamente por medio de lo que sucede tras bambalinas lo que ha dado herramientas y conocimientos para que los alumnos se consideren de forma distinta a cuando ingresaron a la escuela. Es decir: las experiencias que han vivido los alumnos hacen la función de un puente para llegar a un aprendizaje que es significativo para ellos y que les permite vivir y continuar en la escolarización.

Desde el surgimiento de la escuela en su doble función se cristaliza desde la mirada de lo informal o bien como lo menciona Lewis "contracultura", es ahí precisamente donde los alumnos tejen y fortalecen su identidad, a partir de la lucha por preservarse como sujetos rebeldes, incontrolables, o bien como negociadores de la clase o calificación.

En este proceso de construcción de identidad de los alumnos, de acuerdo a lo que han vivido en la escuela hay una relación con sus experiencias con el origen de la misma, en el sentido de que tanto en el hospital como en el basurero son espacios donde se busca deshacerse de algo ya sea de una enfermedad o de un objeto inservible; lo mismo sucede con la identidad de los estudiantes, en el sentido de que ellos se consideran unidos o bien fragmentados, con confianza o desconfianza, en orden o desorden, negocian y ceden o rebelan con burlas y juegos; siempre dependiendo de la situación para lograr una convivencia o bien la sobrevivencia.

En la "contracultura escolar", los alumnos demuestran su autonomía al contar con un empleo remunerado, al asistir o no a las clases, al acatar o no consejos de sus pares

y padres. Esta situación que viven contribuyen a su identidad, y es en “tierra de nadie” donde los alumnos generan conocimientos para la vida, como el reconocer que ante toda conducta sea buena o mala habrá consecuencias y también en esta etapa que viven los estudiantes, se encuentran en una lucha constante en dejar de ser niños para ser adultos.

CAPÍTULO III TIERRA DE NADIE

Los alumnos de acuerdo a las exigencias de la escuela y lo que sus familias esperan de ellos se llegan a sentir con una gran carga y buscan asirse de diversos medios para tomar sus propias decisiones porque consideran que ya están en una etapa de crecimiento donde ya pueden tener empleo, decidir por ellos mismos, consumir bebidas embriagantes, asistir a fiestas. Como parte de las experiencias que han acumulado los alumnos, ante las consecuencias de sus acciones vuelven al apoyo familiar, que les han servido para guiarse, así como recibir apoyo familiar y de amigos.

Cuando los alumnos muestran su autonomía toman decisiones inclinadas a un deseo de búsqueda laboral, así como a no asistir a clases; en este sentido muestran una genialidad: porque se las ingenian para no ser vistos por las autoridades, son tan intrépidos que a veces logran salirse con la suya, pero cuando son sorprendidos las reprimendas no se quedan atrás.

De acuerdo a las diversas experiencias por las que han atravesado los alumnos en esta etapa de la adolescencia les ha permitido reconocer, que, cuando disminuye su promedio: amigos y familiares los aconsejan para que no arriesguen su aprovechamiento; mientras que por otro lado, cuando deciden no asistir a clases aunque disfrutan por un momento la experiencia culminan aceptando que no fue la mejor decisión que tomaron en ese momento. Esto les ha dado para tener un conocimiento más allá de lo curricular, que es: que ante toda conducta hay una reacción.

Las decisiones que toman los alumnos, no sólo son de rebeldía o de retar a los padres y a la escuela haciendo lo opuesto, sino que todo ese tipo de acciones les deja un conocimiento de causalidad en sus acciones. Y la historia institucional como fuente de identificación inconsciente pasa a ser parte, por la forma en que los estudiantes se sitúan en la tierra de nadie: desechando las conductas que los ha llevado a ser estigma-

tizados, por otras que les permite salir del paso como consumidores del conocimiento que suceden tras bambalinas.

3.1 Las decisiones las tomo yo

Alejandra es una alumna que no acreditó segundo grado por reprobado ocho materias. Aunque comenta que su mamá siempre ha estado apoyándola; para ella es una experiencia que cambió por completo su estancia escolar. Sin embargo perderá otro medio año porque no pudo pagar la ficha para ingresar a la preparatoria:

Si alcancé ficha, pero se me pasó la fecha de pago, y ya no la pude volver a sacar. Me dice mi prima que la volvamos a sacar en agosto. Yo se que es mucho tiempo y si a lo mejor es un buen plazo para pensar bien las cosas, de dónde quiero estar, ajustarme más que nada y tener ahora si el dinero para poder ahora sí, porque no me gusta depender de mis papás: porque me dicen: yo te doy el dinero, yo te doy para esto y así no me gusta; a mi siempre me ha llamado la atención trabajar y si necesito prepararme hasta enero mentalmente. (Ent,13, p. 57,58)

Muestra una inquietud por la inserción en un sistema de explotación laboral; ya que el deseo de emanciparse del seno familiar está presente en esta etapa de la juventud, aunque reconocen también el apoyo de la familia ante diversas situaciones por las que llegan a atravesar los jóvenes:

La cultura contraescolar y otras formas culturales obreras contienen elementos que llevan a una profunda crítica a la ideología dominante del individualismo en nuestra sociedad. Exponen a sus miembros, en algún nivel, las consecuencias, posibilidades, realidades e ilusiones de pertenecer a una clase-incluso aunque los individuos que la constituyen todavía se comporten individualisticamente y competitivamente en algunas cosas y en las esferas privadas de sus vidas-. En particular la cultura contraescolar identifica las falsas promesas individualistas de la ideología dominante, tal y como operan en la escuela. (Willis, 1988, p. 157)

Los alumnos de acuerdo a la sociedad en la que están viviendo no tienen más remedio que trabajar para sacar adelante el ciclo, porque aún se mantienen bajo la vigilancia y supervisión paterna y escolar. Lo cual deja ver una parte de lo que culturalmente predomina en el entorno de Alejandra: donde las reglas a seguir son evidentes por-

que por un lado muestra el deseo de trabajar y por otro la satisfacción del apoyo familiar; en este sentido por el único esfuerzo que le demanda su entorno social es el concluir con la obtención de un certificado escolar, este visto como una ideología dominante estandarizada para todos, dejando a un lado las diversas inquietudes de los alumnos como el deseo de tener un trabajo remunerado.

Y el deseo que muestra para trabajar forma parte de la contracultura a las normas familiares y escolares que han marcado las pautas de conducta de los alumnos; estas decisiones también forman parte de las consecuencias a pertenecer a un mundo laboral aunque siguen estando bajo el telón y cuidado de los padres.

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancian de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte. El espacio que otorgaba a la familia, hasta entonces suficiente para la actuación del sujeto, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar, aunque la familia continúa siendo un referente fuerte para ellos. Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares y escolares, son cuestionados, como parte de un pensamiento y de las identidades que se van reconfigurando, mediante procesos de subjetivación que producen una especie de rompimiento de contrato del sujeto con las instituciones, por lo que los adolescentes se dan a la tarea de construir otro sobre nuevas bases y nuevos significados. (Reyes, 2009, p. 78)

Tiene un deseo emancipador y hasta cierto punto es un reto para ella contar con un trabajo remunerado, mismo que se ha convertido en un elemento esencial en su crecimiento, porque ya las normas que están estipuladas en el entorno familiar ya no le son suficientes; busca sobre pasar el cobijo familiar y es ahí donde su autonomía en la toma de sus decisiones se va configurando y construyendo como parte del proceso de crecimiento.

Al mirar las cosas diferentes abre un espacio, donde a partir de las normas de la institución familiar y escolar le permiten realizar un plan de lo que desea hacer; y no sólo eso, también su deseo emancipador lo acompaña con una antelación como decir

“necesito prepararme hasta enero mentalmente” fecha donde ya espera contar con el dinero necesario para pagar la ficha de ingreso a la preparatoria, así como estar lista para el cambio escolar que la preparatoria implica.

Esta situación la ha vivido con tristeza, desesperanza, e impotencia por no poder cubrir el pago total de la ficha y por ende perder otro medio año. Brenda comparte los sentimientos cuando su promedio se ve disminuido por no ingresar a las clases, a lo que sus familiares le comentan que es porque: “tenías que juntarte con Alejandra, ella como reprobó año ahora yo estoy bajando calificaciones, es gracias a ella, me dijeron que si yo reprobaba me iba a pasar como Alejandra” (ent, 15, p.70). A pesar de considerarse como buena amiga y que los sabe apoyar, muestra una insatisfacción en su aprovechamiento escolar y como los demás dicen que es por la influencia de su amiga, ahora ya lo expresa así. No acepta que su promedio se vea afectado por sus propias conductas, es decir:

Se sabe que la “negación”, tan antigua, según se dice, como el sentimiento mismo de dolor, consiste en negar, más o menos máxicamente, las partes desagradables de la realidad. En cierto sentido, esto es tanto como cerrar los ojos ante el verdadero estado de las cosas. (Filloux, 1992, p. 33)

No asume la consecuencia de sus actos y le es más fácil argumentar que es por la influencia de su amiga y por ende muestra una frustración al disminuir su promedio. Este sentimiento de negación es temporal; al contar con el referente de Alejandra sabe que si cumple no reprobará ciclo escolar, por ende:

Imperiosamente necesitan la invención de una solución y esta solución tiende siempre a fijarse porque su esencia es, no solamente la de resolver el conflicto, sino de eliminar la angustia que lo acompaña (...) Es preciso evitar y tener el hábito de evitar toda satisfacción tendencia que directa o indirectamente provocaría un desequilibrio; así se establece en el organismo toda una red de funciones de control que alimentan numerosos conflictos internos. (Filloux, 1992, p. 37)

Es así que al subir o bien mantener su promedio al que tenía inicialmente estabilizará de nueva cuenta a Brenda, porque al ya no contar con el factor que la hacía negar la consecuencia de sus actos que en este caso fue la disminución de promedio tendrá

la tranquilidad de que no le pasará como Alejandra, pero mientras no ocurra, subsiste el sentimiento de negación.

Es interesante como es que se adhiere a la identidad de Alejandra, puesto que sólo disminuyó su promedio, no ha reprobado ciclo escolar; pero este simple sentimiento de preocupación y frustración la lleva a no ver que introyecta la vivencia de su amiga para sí, y esto sucede porque como han tejido una relación de amistad muy estrecha han conjugado sentimientos de estima y aprecio, han vivido diversas experiencias a lo largo del ciclo escolar que la ha hecho identificarse con ella.

La "identificación" se define, en terminología freudiana, como el proceso mediante el cual un individuo, de alguna manera, "se hace" una persona con la que él tiene una relación emocional determinada y actúa como si fuese ésta otra persona. Pero hay que precisar, por una parte, que la identificación se refiere siempre a sólo un aspecto del "modelo" el que, por otra parte, puede convertirse en un ideal del yo y, por otra parte, que puede haber identificación con un grupo. (Filloux, 1992, p. 38)

Brenda se identifica con Alejandra y asume su causalidad de no acreditar, o bien disminución de calificaciones como algo propio; es decir ante la presión no sólo personal sino familiar deja de ser ella misma para introyectarse en la identidad de Alejandra, tan es así que asume que le sucederá como a su amiga.

En Víctor las identificaciones con sus pares solamente se da por medio de las relaciones de noviazgo que ha sostenido con múltiples compañeras; para él resulta significativo no los lazos de amistad entre pares porque: "los amigos los que crees, no son tus amigos; porque realmente hablan atrás de ti o cosas así; realmente son solamente, son hipócritas" (ent, 14, p. 63). La falsedad en las personas es un aspecto que le molesta de sobremanera; y por ende para él resultan ser más fructíferas las relaciones de noviazgo que el establecer amistad con sus pares. A lo que agrega que las que consideraba como sus amigas:

Me he enterado de muchas amigas que hacen cosas que luego me dicen que las haga y no las hago, hasta eso no me dejo llevar; porque los amigos que los consideraba así, con el paso del tiempo me di cuenta que hablan mal de mi. (Ent, 14, p. 64)

Su interés por sólo tener novias tiene un porque y es, que le molesta que la gente a la que ha considerado como amigos muestren un enmascaramiento ante él. El rostro menciona Altuna (2009) es lo que identifica a cada ser humano, eso que es visible ante todos y que lo hace ser único; mientras que la máscara: “se hace alusión a aquello que oculta esa singularidad, aquello que lo remite a una categoría, a un estereotipo” (p. 34). De acuerdo a la cultura griega la cara la mira como:

Como todas las culturas tradicionales, una cultura del cara a cara, de la exterioridad, una cultura del honor y de la vergüenza. Al individuo se le aprehende desde fuera, por la mirada que los otros le dirigen. De modo que el rostro es un espejo del alma, sí, pero siempre para los otros. No tiene en sí la función de esconder; por el contrario, es el revelador de las emociones, de los pensamientos, del carácter. (Altuna, 2009, p. 35)

Víctor lo que espera ver en sus amigas es esa esencia natural, sin ataduras, sin que escondan nada; pero como sólo ve en ellas una máscara donde le piden que tenga cierto comportamiento que lo pudiera comprometer con su desempeño escolar; prefiere que esas emociones sean enfocadas en sus relaciones de noviazgo; por ende es ahí donde se enfoca y desahoga: en alguien que le ha causado hasta ahora diferentes sensaciones como timidez, alegría, y gozo.

Él prefiere y busca de cierta forma la especulación de una novia y no de una amiga donde ha podido ver con más naturalidad las intenciones de cariño, compañía; revelan con más facilidad las emociones y esto ha resultado fructífero para su desempeño escolar que verse involucrado en falsedades con sus amigas.

Pues bien, en esa comunidad del cara a cara, el rostro no disimula, ni encierra o esconde nada, al contrario, es una película translúcida que expresa y revela, proyecta una personalidad orientada hacia fuera. Exactamente igual sucede con la máscara, cosa que nos cuesta más entender, puesto que nosotros la relacionamos con la disimulación; para los griegos, en cambio, tiene principalmente una función de representación e identificación. Porque: la máscara que se llevaba no escondía la cara que recubría. La suprimía y la reemplazaba. Bajo la máscara dramática, la cara del actor, substituida a la vista, es abolida y su identidad propia, la que revelaba su propia cara, cede su plaza a la del personaje que encarna. Frantisi- Ducroux citado en (Altuna, 2009, p. 36)

O bien, como lo menciona Goffman (2001):

El objetivo del individuo es reducir la tensión, es decir, por una parte, evitar que el estigma sea, para él mismo y para los demás, objeto de un estudio disimulado, y, por otra, mantener una participación espontánea en el contexto oficial de la interacción. Sin embargo, los medios empleados para esta tarea son bastante similares a los del encubrimiento, y en algunos casos llegan a ser idénticos, ya que aquello mediante lo cual se oculta un estigma a personas que lo desconocen puede también facilitar las cosas frente a quien lo conocen (...) Daremos a este proceso el nombre de enmascaramiento (covering). Muchos de los que excepcionalmente intentan encubrirse tratan por lo general de enmascararse. (p. 123)

Lo que para los griegos el usar una máscara se representa con el mismo rostro, es decir sin esconderlo, proyecta su personalidad tal como lo hacen a las que consideraba Víctor sus amigas “no me dejo llevar; porque los amigos que los consideraba así, con el paso del tiempo me di cuenta que hablan mal de mi” o bien “no son tus amigos; porque realmente hablan atrás de ti o cosas así; realmente son solamente, son hipócritas”; bajo el telón de la personalidad que representan sus amigas, Víctor lo ha considerado como una representación; como una mascarada y por eso es que no se deja influenciar y logra descifrar que sólo desean que él realice ciertas cosas pero sólo como satisfacción para ellas; hecho que para Víctor no es para nada convincente.

La máscara que usa Víctor es mostrarse simpático y agradable ante las las actividades que organiza la escuela; se muestra participativo; ya que como es un alumno popular se ha identificado como un sujeto al que no le gusta estar sólo, interactúa siempre con un grupo de alumnas para organizar diversas actividades escolares como entregar a la reina, participar como chambelán, o bien ser pareja de las candidatas a reina en las discotecas.

Esta actividad se lleva a cabo durante la jornada escolar, mientras que los demás permanecen en clases cierto número de alumnos pasa a todos los salones a promocionar a su candidata del ciclo escolar previo al día de la elección. Días después; todos los alumnos de la institución, deciden por medio del voto a la alumna que será su reina.

Víctor al tener esta experiencia de tensión ante el enmascaramiento, él continúa con una conducta de noviazgo como medio para liberarse de la tensión que vive con sus compañeras: “el camino hacia la identidad es una batalla continua y una lucha interminable entre el deseo de libertad y la necesidad de seguridad, agravada además por el miedo a la soledad y el terror a la incapacidad” (Bauman, 2013, p. 45).

Como nunca ha mostrado un perfil de soledad, tiene una facilidad para relacionarse incluso cuando él no lo pide: “aparte ella quiere conmigo y pues si está muy obsesionada porque siempre me pide besos y pues le digo que no. Y pues no me molesta pero no me gusta que me anden así molestando y pues ya” (ent, 14, p. 65). Es interesante porque comenta que “no me molesta, pero no me gusta” si le agrada ser popular y tener novia, pero cuando se trata de un contacto físico a él no le agrada la situación, juegan a ser adultos:

Está definición en que se ven envueltos los adolescentes como reflejo del carácter que adquiere la adolescencia en las sociedades actuales, este estar entre dos edades; ser considerados adultos para ciertas cosas y niños para otras (aun por ellos), los lleva a encontrarse en lo que Bourdieu 1990; 166; definía como una especie de “tierra de nadie social” caracterizada por la exclusión: parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que lo deja socialmente fuera del juego. (Reyes, 2009, p. 79)

Los adolescentes buscan hacerse visibles para los adultos, bien en este caso para los docentes; si es un alumno participativo que ha tenido múltiples novias; con estas actitudes no sólo se manifiesta y deja ver sus deseos; sino que de cierta forma cuestionan a las instituciones; cuestionan sus normas y sus reglas. Una de las razones es porque son excluidos, no se les permite formar parte del comité donde se toman decisiones importantes y trascendentes para la institución, se les excluye; y por ende en el único terreno donde se les deja participación es entre ellos mismos, es decir hay un libre albedrío que es bien conocido y explotado por los alumnos donde juegan a ser novios:

En la tierra de nadie como es mencionado por Bourdieu (1990) los alumnos sostienen un pie en la niñez y el otro en la adultez y esto se refleja en lo que se puede y no, lo que está permitido y no (entre ellos) cuando se sostiene una relación amorosa. Tam-

bién al relacionarse con varias de sus compañeras deja ver la vida líquida que van teniendo los alumnos:

La vida líquida significa un autoescrutinio, una autocrítica y una autocensura constantes(...) Aquellas partes del mundo no aptas para servir o que ya se han vuelto inservibles quedan fuera del ámbito de lo relevante y, por tanto, desatendidas, o son activamente descartadas y erradicadas. Estas últimas partes no son más que los desechos del afán autorreformador y su destino natural es el basurero. Desde la lógica de la vida líquida, sería irracional conservarlas; de hecho, desde dicha lógica, resulta difícil defender (y aún menos a probar) que tengan derecho propio alguno a la preservación. (Bauman, 2013, p. 21)

La identidad de los alumnos forma parte de la historia de la escuela, analógicamente hablando: una de las características que tiene un basurero es precisamente donde se vierte lo que se consume una y otra vez, y también donde se quedan diversos objetos haciendo la función de contenedor y como receptor de desechos. En este sentido hay acciones, ideas, conductas que se usan y que ya no tienen utilidad para los alumnos y todo lo que ya no les sirve es reemplazado, pero no desaparece del todo, puesto que les ha servido como experiencias para tomar decisiones y así desempeñarse de una u otra forma, dependiendo de la situación. En Fernández, citada por Nicastro (1997) alude que:

La historia institucional es un componente del funcionamiento que interviene activamente en la determinación del producto institucional. Los resultados obtenidos no son ajenos a la influencia y a la participación de la historia como una de las condiciones de base. En este sentido, la historia institucional opera como un criterio organizador de la vida de la organización que indica pautas, establece prioridades, propone estrategias. Así, el tiempo y la vivencia temporal en sus dimensiones de pasado, presente y futuro, se presentan como uno de los puntales sobre los cuales se estructura el funcionamiento. (Nicastro, 1997, p. 26)

La conducta que toman los alumnos en diversas situaciones por las que atraviesan, reflejan el sello, la marca que la escuela trae con sus antecedentes, de forma tal, que la identidad de los alumnos se explica a partir de las referentes históricos. La historia institucional da cuenta de los simbolismos, expresos por: sucesos, acontecimientos, experiencias vividas, bien por lo que se transmite de unos a otros.

Cuando Víctor al auto-considerarse como “coqueto”: por ir de novia a novia deja ver que el cambio constante en el que se encuentran en esta etapa es evidente, no sólo en los cambios físicos; sino que también los emocionales: “si soy coqueto, pero es incómodo, porque varias chavas han querido andar conmigo, pero nunca de pedirme besos o cosas así” (ent, 14, p. 65). Se siente incomodo, cuando sus amigas intentan tener un acercamiento que signifique contacto a pesar de que le gustan las mujeres, porque cada que pasa alguien ya quiere estar con ella y salir, pero cuando se trata de algo más le da pena, además considera que cuando son amigos la relación se torna diferente a los noviazgos:

Porque en los noviazgos ya estás más con ella y ya le puedes dar besos o cosas así y antes no porque te daba pena, porque depende mucho con la gente que te juntes; porque ahorita ya no me importa mucho sacarme puro seis y pues mis papás me siguen apoyando. (Ent, 14, p. 66)

Una vez más “tierra de nadie” es visible con las muestras de cariño que le piden sus amigas, y que son diferentes a cuando sostiene una relación de noviazgo, a demás de que la secundaria es en este sentido un puente para el crecimiento de los alumnos; las relaciones personales en esta etapa no son consideradas como punto serio, sin embargo considera estar listo y preparado para el siguiente escaño escolar, donde asegura será diferente porque le da un sentido de responsabilidad y seriedad.

Hay una relación entre el grado de escolaridad con la madurez de las relaciones de: noviazgo, escuela y trabajo, por lo que manifiesta estar a la altura para enfrentarse a un cambio de ser estudiante a trabajador, de amigo a novio, de novio a compromiso; visto en una cadena de crecimiento en el sentido de que en la secundaria no era seria la relación y en la preparatoria ya va a ser diferente. El alumno relaciona su crecimiento tomando como referencia la etapa de escolarización: “las cosas se ponen mas serias entre más grande las cosas van mejorando” (ent, 14, p. 67).

La vida líquida se alimenta de la insatisfacción del yo consigo mismo. La crítica es auto-referencial y dirigida hacia el propio interior, como también lo es la reforma que dicha autocrítica exige y provoca. En nombre de esa reforma introspectiva y de ámbito interno, se explota, se saquea y se asola al mundo exterior. La vida líquida dota al mundo exterior (y,

de hecho, a todo aquello que han en el mundo y que no forma parte del yo) de un valor fundamentalmente instrumental; privado o despojado de valor propio, ese mundo deriva toda su valía de su servicio a la causa de la autorreforma y tanto él como cada uno de sus elementos son luego juzgados en función de su aportación a la misma. (Bauman, 2013, p. 21)

La idea de que Víctor cuando crezca va a tener más responsabilidades y valor a lo que hace proviene a partir de las relaciones familiares y sociales, lo que le permite asirse de pensamientos de crecimiento, responsabilidad; esto en tanto él concluya la secundaria. De acuerdo a las experiencias en la escuela es que se han ido mentalizando para el crecimiento de acuerdo a los diversos lazos como: afectivos, escolares de trabajo y tareas que involucran un esfuerzo; se van creando una imagen de crecimiento de niño a adulto. Relacionan la escuela con mayores responsabilidades que no sólo les permite ver el labor escolar, sino que lo miran también a través de las relaciones interpersonales, así como laborales.

Y si no cumple con los requisitos para pasar de una etapa a otra, la sociedad se lo reclama, es decir, para Víctor que a veces deja a un lado el interés escolar: su hermana y amigo de la infancia es quien le aconsejan no descuidar los labores y responsabilidades; bien como diría Bauman (2013) le es juzgado en función a su aportación:

Es que, como con él iba en la primaria por eso, en la de acá abajo y me juntaba mucho con él, él me hizo más responsable, porque era muy desgorroso, me gustaba mucho el desgorre, si porque antes me valía casi todo, si tenía buenas calificaciones pero me centraba más en echar desgorre: en andar de novio y nada más era de juego. (Ent, 14, p. 68)

Desde la primaria le han dado consejos para moderar de cierta forma el estilo de ser, es decir; él reconoce que antes si era inquieto, en el sentido de poner en primer plano su gusto por las mujeres y después el interés escolar; a lo que sus familiares y amigos le han ayudado a moldear su forma de ser para que no deje de estudiar aunque últimamente su aprovechamiento escolar ha disminuido.

Entre las percepciones de los profesores en torno a la adolescencia, se desliza parte de las construcciones científicas que tradicionalmente relacionan a la adolescencia con una etapa de crisis y transición hacia la edad adulta, pero también se percibe un tipo de ideal-

zación de sus propias adolescencias, que sirve como elemento para comparar las adolescencias actuales; de este modo, escuchamos que los adolescentes carecen de personalidad, de identidad y de ideales, que son rebeldes y poco responsables. (Reyes, 2009, p. 80)

Ante esta situación los alumnos muestran si una identidad que desde luego no esta definida; puesto que en ninguna etapa de la vida del ser humano lo es, ya que es cambiante y nada estática; ante una crisis evidente de crecimiento y de adquisición de responsabilidades distintas como lo es la escuela y el cumplimiento de los diversos deberes; muestra una rebeldía al descuidar el aprovechamiento escolar por darle un peso al centrarse en distracciones.

Te vas juntando con, bueno depende con la gente con quien te juntes, por ejemplo ahorita ya no me importa mucho sacarme seises y cosas así, porque antes me sacaban cosas de cómo vas en la escuela y sino, no. Pero últimamente ya no estoy cumpliendo mucho y aun así me siguen apoyando. Y mi papá es muy estricto conmigo pero hasta eso si sabe por ejemplo: cuando hay una fiesta me dice q no tome mucho: puedes tomar pero no en exceso; me apoya al igual que mi hermana me da consejos o cosas así. (Ent, 14, p. 66)

Tiene un amigo con el que ha estado desde la primaria quien le da consejos, pero como nada es estático, todo fluye y más en esta etapa, lo que hoy es, el día de mañana ya no; en el sentido de que si antes su amigo de la infancia le aconsejaba y él tomaba en cuenta sus palabras; ahora ya no le importa si su aprovechamiento escolar es bueno o malo, porque tiene la confianza de que las personas como su familia y amigos lo apoyan.

Estas adolescencias diversas y cambiantes, a pesar de los espacios de autonomía que se van construyendo, y las distancias y rupturas que producen con las instituciones que las albergan, mantienen a la familia como un referente importante, el cual contribuye en gran medida a moldearlas. Una familia con ciertos recursos económicos, acceso a bienes culturales y capital social; una familia con un sistema de valores que, aunque cuestionado, sirve de base para que el adolescente crea como propio; una familia con cierta composición, que cada vez se vuelve más diversa; una familia con conflictos internos que en ocasiones concluyen en episodios violentos; finalmente, una familia con ciertas expectativas sobre la escuela que se ven reformadas por los propios adolescentes y que constituyen parte de los fundamentos a partir de los cuales se construyen los sujetos juveniles. (Reyes, 2009, p. 82)

Las decisiones que toman los estudiantes están mediados por su círculo inmediato; es decir cuentan con diversos consejos: apoyos sociales y familiares y por ende ellos son capaces de mediar su conducta y hacerse responsable de ella; tan es así que reconoce muy bien que ha dejado a un lado el interés escolar por dedicarle más tiempo a otro tipo de prácticas; esta situación es porque ha medido tan bien a los sujetos con los que se rodea que sabe cuales son los límites porque de eso depende su comportamiento.

Víctor proviene de una familia ampliada donde el padre cuenta con una ex-esposa, además de tener otra relación extra-marital como lo mencione en el capítulo anterior; sigue recibiendo el apoyo al final de cuentas de su padre; ya que este sabe de las reuniones sociales a las que acude y de su consumo de bebidas embriagantes y se resume a un consejo: “me dice q no tome mucho: puedes tomar pero no en exceso; me apoya al igual que mi hermana me da consejos”.

Por esta razón siente una seguridad de lo que hace Víctor porque siempre ha contado y sabe que contará con el apoyo aunque el capital social y cultural de su familia podría ser cuestionado, le sirve de respaldo para sus decisiones.

Acerca del conocimiento de la escuela, refiriéndome un poco a los enfoques que maneja Fernández (1998); representa una complejización en el análisis porque existen aspectos de la escuela que encierran una influencia de todos los sectores sociales con los que el alumno tiene interacción. Representa a la familia como un “equilibrio de la pareja parental, nivel y educación de los padres, cuidado, interés en el hijo, estímulo” (p. 40). Donde es mediado por el nivel de aprendizaje que colabora de forma reciproca con la ayuda del docente. Es decir que: “el aprendizaje depende de las características del sujeto, pero éstas son resultado de las de su familia” (p. 40).

Ahora si se le agrega otro nivel de análisis como es el medio: nivel económico, nivel cultural, geografía, ubicación social, amigos, entorno: “el aprendizaje depende del

alumno y su familia pero resulta, en definitiva, tal como es el medio social al que pertenecen” (Férrandez, 1998, p. 40).

En Víctor se ve una influencia y un acompañamiento por parte de su amigo de la infancia que lo aconseja, al igual que su familia; las relaciones de amistad sirven para satisfacer una parte de su vida y lo que sucede con Adriana es que cuando está con sus amigas trata de que sus problemas familiares no influyan en su entorno social; es decir no le comenta a sus amigas sus problemas y por ende ellas no le pueden aconsejar sobre algo desconocido, y lo que hace con ellas es sólo distraerse. Acá la relación con su círculo sólo sirve de distracción; ellas no se involucran porque Adriana no ha permitido que sus amigas formen parte de sus decisiones ni de sus problemáticas.

Con sus amigas prefiere ir al cine, ir a Galerías, parques o bien ir a la casa de Yazmín que es el lugar que por lo general se reúnen. Las actividades más recurrentes en la casa de su amiga es platicar, jugar, ver tv y comer con sus papás, porque la mamá de Yazmín las invita a comer. Pero recalca que no le gusta comentar sus problemas con sus amigas, trata de estar lo más alegre con ellas:

Normalmente casi no influyen mis amigos en mis decisiones, siempre he sabido lo que esta bien y lo que esta mal, entonces siento que por mi misma puedo tomar decisiones, sin tener que involucrar a los demás personas, no porque no me apoyen, sino que mis problemas no deben de afectarles a las demás personas, cada quien tiene sus propios problemas y no tienen porque cargar con los de la demás gente, así como que hago las cosas por mi misma. (Ent, 17, p. 92)

Si comenta con sus amigas sus anécdotas, pero solamente las de alegría y lo que hace es aprovechar el tiempo en distracciones, es decir considera sus relaciones de amistad como un asidero de lo que le perturba, además de que es un escape para sus problemas las diversas actividades que realiza con sus amigas. De manera que le ha servido desahogarse; es decir en su núcleo social vierte sus energías a purificarse de sus problemas.

Los adolescentes pueden reconocer la pertenencia a ciertos grupos, pero al mismo tiempo, a partir de las características que no comparten, marcar cierta distancia de ellos. Entre

estos procesos de homogeneización, diferenciación y fragmentación, las escuelas secundarias se convierten en espacios de tensión dentro de los que los adolescentes construyen diversas comunidades emocionales en las que participan y desde las que también construyen sus identidades. (Reyes, 2009, p. 122)

Su trayectoria escolar ha servido como medio para determinar si hacen a sus amigas sus confidentes o no; o bien ponen barreras y mascarar a su comportamiento para no hacer visible las cuestiones que no comparte con el grupo social y es ahí donde la escuela forma parte de una tensión que viven los alumnos que ante sus exigencias y normas los alumnos buscan salidas para despejar sus emociones conviviendo con sus pares y que les ha servido para descubrir otro aspecto de relaciones que les ha permitido como medio para olvidar problemas o tensiones que tengan con la escuela y con la familia.

La influencia del exterior marca una pauta para que los alumnos adolescentes tomen decisiones de su desempeño y desarrollo que de cierta forma son bajo un margen y exigencia meramente social. Desde muy temprana edad se les ha inculcado un cierto modo de vida donde reconocen la importancia de ser parte del mundo de trabajo y velar por sus intereses así como conducirse bajo normas que dictan la familia y la escuela.

Los alumnos son cambiantes y aunque reconocen las normas y lo que la sociedad espera de ellos encuentran otras vías para desahogo de todo el cumulo de exigencias como son las relaciones personales y la voluntad de no asistir a clases, que les han servido como medio para conocer otra parte de la vida institucional donde también les ha valido como aprendizaje.

3.2 La genialidad de los alumnos cuando burlan la vigilancia

Dentro de lo instituido en la escuela hay normas y sanciones como: permanecer en el salón, acudir a los honores a la bandera y participar en los eventos sociales que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar; y en caso de incumplimiento hay una re-

primenda como acudir con el prefecto por reporte. Pero los alumnos han encontrado un intersticio para actuar de acuerdo a sus percepciones:

Incluso en estas situaciones de dependencia y de represión, los hombres no sólo no se adaptan pasivamente a las circunstancias, sino que son capaces de jugar con ellas y las utilizan de manera activa con más frecuencia de lo que cree. Así como el sentido de una regla o de una prescripción formal que en principio pudiera parecer como una represión, se puede distorsionar y convertirse en una protección contra el superior. (Crozier, 1990, p. 37)

El personal ha identificado a Alejandra por reprobar ciclo escolar, por no asistir a todas las clases, no cumplir en tiempo y forma con tareas, así como asistir a la escuela con el cabello y con el rostro con maquillaje. Esta situación es una manifestación de rebeldía: porque implementan sus propias reglas, lo que ha ocasionado que reciba llamadas de atención por parte del prefecto cuyo nombre es Jesús, pero cuando el prefecto la observa en el pasillo la llama para que se despinte de manera inmediata las uñas, pero Alejandra reacciona con voz de persuasión tratando de convencerlo de que no volverá a suceder; juega con la norma, mostrando una sonrisa y amabilidad con Jesús:

Muchas chamaquitas vienen muy maquilladas, y con las uñas pintadas, se les pide que vengán a sacar a los alumnos y este luego hay Chucho (cambia el tono de voz a uno infantil) - ya déjanos así, luego ya mañana nos venimos, nos quitamos el esmalte, porque ahorita ¿con qué?, (vuelve a su tono normal de voz para referirse a la respuesta que da Chucho) - está bien, las voy a dejar. (Ent, 4, p. 23)

El intersticio permite que las alumnas establezcan sus propias normas, haciendo con ellas su voluntad, crean estrategias de persuasión para convencer al prefecto de no volver a repetir la misma conducta, sin embargo comenta Alejandra que vuelve asistir de la misma manera, y sólo se queda en la promesa de acudir conforme a la petición del prefecto.

Entonces el papel que juega aquí la institución no es del mandato social; sino que se comparten entre los alumnos símbolos que los identifican entre sí como: reprobar ciclo escolar, burlar la vigilancia: no ingresar a las clases y a la escuela, no poner aten-

ción cuando la maestra imparte la clase, pintarse las uñas y el cabello, alterar el orden de las bancas por filas sin que sea una indicación por parte del docente.

Estas situaciones sobreviven porque los alumnos dejan que las reglas fluyan como un río y arman su propia función para ellos; es decir las dejan pasar sin pensar en las sanciones cuando están incumpliendo el reglamento o cuando su consumo no es fructífero y se vuelve innecesarias en ese momento las normas institucionales y sólo importan las propias. Se han valido de esta conducta los alumnos para seleccionar las clases a las que deciden no asistir por considerarlo como “emocionante”:

Es que cuando te vuelas la clase es emocionante, como miedo, muchas cosas, era bonito porque corríamos de un lado a otro que ahí viene el profesor córrele para allá, era padre, pero después ya vi sus consecuencias y ya dije que no, ya no me voy a volar clases. Desde que entré a tercero a la fecha, no me vuelo ninguna clase, si pongo atención. (Ent, 13, p. 56)

Al hablar de su experiencia escolar comenta que tuvo una amiga que era con la que no asistía a las clases, acudían a la parte de arriba de la escuela donde se encuentra el terreno sin construir después de las aulas de los talleres; ahí era donde se escondían cuando no querían asistir a las clases, a demás es un espacio utilizado como medio a su expresión porque pintan con sus “placas”. Víctor dice que las “placas” es pintura en spray:

Casi todos traían sus placas en el salón y se iban a la parte de arriba para rayar o en la salida se van al parque o en el cinturón del fraccionamiento y en ambos lugares es donde comúnmente rayan. (Ent, 14, p. 70)

Por un tiempo surgió una moda donde todos los alumnos llevaban “placas”; y como toda moda deja de ser llamativa y su uso fue disminuyendo, este es otro aspecto que los une en una grupalidad.

La conducta que se repite en varios alumnos es no ingresar a determinadas clases, incluso muestran su ingenio para arreglárselas y no ser sorprendidos por algún

docente, porque saben que de ser observados por alguien con autoridad, habrá consecuencias.

Un día se pusieron de acuerdo cuatro amigos: Moisés, Abram, Uriel y Víctor, para verse a la entrada de la escuela y cuando llegaron, observaron que nadie los viera que se alejaban de la escuela, corrieron hasta llegar a una avenida principal para tomar un taxi a Galerías:

Nos fuimos, y dijimos a ¿dónde vamos? Vamos a Galerías¹⁸ tomamos un taxi y nos fuimos y llegando allá se nos olvido que abrían hasta las 11 y pues ya estábamos buscando qué hacer, y dimos una vuelta a ver qué estaba abierto y pues no, y que nos vamos a Soriana¹⁹ y pues traíamos 20 pesos y estábamos haciendo los cálculos de la hora en regresar y qué vamos a comer y cosas así y nada más juntamos como \$50 pesos que para el taxi y para ver qué nos comprábamos y pues entramos a Soriana, encargamos las mochilas, y pues nos metimos a jugar play station por que pues había de prueba y pues después nos fuimos a ver que nos comprábamos de comer y buscamos y nos encontramos unas galletas y nos compramos unas papas que nos salían en tal precio y nos compramos un refresco grande y pues ya nos fuimos a comer a las mesitas que estaban ahí y ya de ahí nos fuimos a Gran Patio, pero al cruzar la calle nadie, ya nadie quería cargar las cosas y cerca de ahí habíamos visto un terreno y vimos unos perros y nos persiguieron y corrimos y ya después dejaron de perseguirnos y ya nos fuimos a Gran Patio, ahí si estaba abierto. (Ent, 14, p. 69)

La intención de los alumnos era dejar en el terreno baldío sus mochilas porque ya se habían cansado de cargarlas, pensaron en esconderlas donde nadie pudiera verlas y así evitar cargarlas todo el tiempo; antes de ingresar a Gran Patio, entraron a una tienda donde venden aparatos eléctricos como: computadoras, impresoras, muebles para oficina, etc. “pasamos a Office Max²⁰ y ahí nos estuvimos un rato, jugamos, andábamos corriendo y nos regañaron y nos sentíamos divertidos, aunque teníamos la preocupación de que nos iban a regañar, pero nos valía en ese momento” (ent, 14, p. 69). Después ingresaron a otra tienda departamental: Gran Patio, esta si estaba abierta lo que causó la atención de los alumnos.

¹⁸ Galerías es un centro comercial que la propaganda ubica como un lugar de élite, ubicado en Zona Platteda

¹⁹ Soriana es una tienda departamental, donde las personas acuden a comprar insumos

²⁰ Office Max es una tienda donde venden materiales básicamente para oficina y escuela

Llegamos a Gran Patio, nos subimos a los juegos como niños chiquitos, y pues yo andaba grabando todo con mi celular y pues si grafitearon algunas cosas y cosas así, porque antes casi todo el salón tenía placa de graffiti y pues has de cuenta que nos tomamos fotos con el celular y ya después de eso, este nos regresamos a la escuela pero apenas eran las doce. (Ent, 14, p. 69)

Como aún era temprano, no podían llegar a esa hora a la escuela porque podría ser muy evidente la llegada de cuatro alumnos²¹; por lo que decidieron acudir a un parque ubicado en la colonia Morelos para jugar, pero no traían balón:

Estuvimos ahí un rato y se enteraron que nos habíamos volado, le mentí a la maestra que nos tocaba: que según se había roto la flecha de mi carro. Y ya no me quiere, ni me habla la maestra; porque era su consentido y le falle, le mentí y ya ni me habla y pues mi mamá me dice que: es normal porque siempre las cosas tienen que pasar, tienes que vivir todo, tu primer borrachera y todo que es natural, y has de cuenta que mi papá llegando a la casa si me pegó. (Ent, 14, p. 70)

Una maestra iba pasando cuando Abraham otro alumno, le estaba comentando a sus compañeros del grupo que Moisés, Abram, Uriel y Víctor no habían ingresado a la escuela y se habían ido a otro lado, la maestra no dejó pasar la oportunidad y lo llevó a la dirección para que comentara lo que estaba pasando. Después de que los docentes se dieron cuenta de que determinados alumnos no estaban en la escuela, incluyendo a un alumno de otro grado; decidieron llamar a otro alumno para interrogarlo y corroborar que estaban juntos y que no habían ingresado a la escuela; y el alumno terminó por confirmar los pensamientos de director y prefectos; como consecuencia fueron llamados a la dirección al día siguiente para hacerles saber que estarían suspendidos por tres días consecutivos.

No haber ingresado a la escuela tuvo consecuencias para los alumnos, más allá de las administrativas, con sus familiares hubo un descontento; los padres de Víctor lo castigaron: no podía ver televisión y no había permisos para salir, aunque les comentó a sus padres que no lo volvería hacer, pero, esto no disminuyó los castigos.

²¹ No solo por eso, sino que la institución tiene como reglamentada la hora de entrada.

En su celular tenía grabado todo lo que había pasado cuando decidieron no asistir a la escuela, pero como no quería que nadie más lo viera y tener más conflictos, decidió pasarlo a una memoria y borrarlo de su celular. Aunque sus amigos se quedaron molestos con él porque pensaron que los había delatado; Víctor para ya no tener más problemas y para evitar confrontaciones entre ellos; decidió no aclarar que había sido Abraham quien contó todo el día anterior en la dirección.

El grupo es especial, algo más que la suma de las partes individuales. Tiene, en particular, una dinámica social que es relativamente independiente de los temas y situaciones, concepciones previas y prejuicios. Una fuerza social que simplemente debería apelar a la lealtad, tiende a sobredeterminar las actitudes previas y las condiciones específicas de la existencia del grupo. (Willis, 1988, p. 147)

A nivel grupal han demostrado lealtad ante las adversidades para conservar al grupo de amigos, aunque no volvió a repetir la odisea sabe que siguen en la misma rutina de no ingresar a la escuela; en este sentido los intereses que mantiene Víctor son diferentes porque mantiene un compromiso con su familia ya que les prometió que no lo volverá hacer, por la reprimenda que recibió y por comprometer la relación de sus amigos. Pero aunque Víctor no volvió a repetir la odisea, manifiesta que si le agradó e incluso le hubiese gustado que fueran más compañeros ese día:

Si lo volvería hacer, porque si me divertí, pero ahora ya con alguien distinto, porque íbamos muy pocos y hubiera sido mejor que hubieran sido mas, sólo íbamos cuatro. De mi salón solo tres y del otro uno y se iban a venir otros dos pero no quisieron y siempre digo: ¿por qué no me fui con ellos en vez de irme? Pero no me arrepiento. (Ent, 14, p. 70)

En primer momento si sintió arrepentimiento, pero después con el transcurso del tiempo, comenta que “si lo volvería hacer pero con alguien distinto” si bien en esta etapa cambian de parecer como cambia el agua de estado, hay que reconocer la maleabilidad de los jóvenes para considerarse y tomar decisiones:

En esta etapa de adolescencia es en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte, al redefinir su papel en la sociedad, y vivir procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos. Si la adolescencia está determinada por factores sociales y difiere de una sociedad a otra, de un grupo social a otro, incluso de un individuo a otro, los

procesos de resignificación, redefinición y construcción social en los que se ve envuelto están matizados por los rasgos socioeconómicos y culturales del grupo social al que pertenece el sujeto. (Reyes, 2009, p. 25)

La influencia de no asistir y de cambiar de opinión tiene que ver con el entorno en el que el alumno se desempeña. Cuando Víctor menciona “pero no me arrepiento” es consecuencia de los factores sociales y desde luego escolares donde están regulados por normas y por ende ha creado en él un sentido de arrepentimiento aunque él no lo considere de esa forma. Es precisamente una construcción y una redefinición que crea a partir de las experiencias y de los sujetos que lo rodean; como consecuencia a lo que ha heredado de su cultura y una sociedad regida por normas y sanciones.

Al recibir los golpes como castigo por parte de su papá ya no quiso saber cómo sería una buena tunda si lo volvía hacer:

Mi papá llegando a la casa si me pego, me dio cinturonzos. Me dijeron que si volvía hacer eso ahora si me iba a sonar bien, y yo me quedé pensando cómo es bien si eso fue poquito ya no quiero saber como es bien. (Ent, 14, p. 70)

Los alumnos muestran el mundo de posibilidades que tienen ante las diversas experiencias, no se agota a un sólo hecho, sino que a partir de lo que viven se dan cuenta de la diversidad de eventos que pueden decidir y con ello las consecuencias de sus actos “yo me quedé pensando cómo es bien si eso fue poquito ya no quiero saber como es bien” van introyectando que hay una reacción a sus decisiones, pero esto no quiere decir que lo aprenda ya para toda la vida, sino que se vive a nivel de experiencias que sirve como antecedente para en un futuro tomar una decisión; ya que la identidad del ser humano se va creando y formando de acuerdo a la historicidad de los sujetos.

La juventud es una construcción histórico-social, podemos decir que la juventud, como categoría, es un concepto polisémico (Castillo, 2002); una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio, donde los contenidos que se le atribuyen dependen de los valores asociados a este grupo de edad (Feixa, 1998), de su condición social y cultural esperada de varias maneras (De Garay, 2003), así como de ritos que marcan sus límites (Feixa, 1998). Aunque, vista de esta forma, la juventud nos permite establecer la problemática de la diversidad que adquiere la condición juvenil, al considerar las particularidades que tanto la subjetividad como los marcos objetivos de la acción generan. (Reyes, 22, p. 2009)

Las experiencias que viven los alumnos influye en las decisiones que toman y que afectan sus condiciones futuras como recibir reprimendas físicas y castigos; y por ende Víctor sólo le comentó a sus padres que habían asistido al parque, omitiendo toda la aventura en los diversos centros comerciales.

Entre amigos se pueden alentar a no asistir a la clase o bien cubrirse para no generalizar los castigos como sucede con Cristian que se pone de acuerdo para no ingresar a las clases para acudir a la parte de arriba de la escuela, pero ya a mitad de pasillo, Cristian, decide regresarse: “fue la primera vez y me cacharon y le iban hablar a mis papás, pero ya cuando iba lejos del salón me arrepentí, les dije a mis amigos que mejor no”. Pero en este momento cuando retorna al aula es demasiado tarde, porque se encuentra a una maestra. Se esconde detrás de ella sin ser visto:

Luego cuando ya iba de regreso, iba bajando una maestra y me puse en su espalda, y ella estaba así (señalando con con ambas manos que estaba en su espalda), si ella se daba vuelta, yo me iba dando vuelta con ella, si ella se movía, yo me movía con ella y jamás me vio. Iba bajando pero iba de espaldas y me puse detrás en su espalda y fui dando vuelta con ella y jamás me vio y dije: haaay ya la libre!!. Pero desde arriba me estaban viendo los directivos y me llevaron a la dirección. Sólo fue una en todo el ciclo, y eso porque no sé y fue la primera vez y me cacharon y le iban hablar a mis papás, pero ya cuando me iba lejos del salón, me arrepentí, dije mejor no. Subí las escaleras e iba bajando el director y el subdirector y me vieron, me impacto mucho. Cuando me preguntaron por qué no estaba en mi salón, les dije que no sabia que clase me tocaba y no me creyeron. Esto fue antes de conocerla a ella. (Ent, 18, p. 98, 99).

Mostró una genialidad por burlar la seguridad, es característico de los alumnos, pero esta situación le sirvió de experiencia, puesto que no ha vuelto a repetir la odisea. “ya no hago desastres” porque fue impactante encontrarse de frente a los directivos:

La creatividad no es un acto individual, no es un acto de una sola cabeza, y no es el resultado de una intención consciente. Su lógica sólo podría darse a nivel de grupo. En segundo lugar, la creatividad no puede ser descrita como una capacidad única o como capaz de producir resultados ilimitados. El objetivo de la creatividad es algo a descubrir y no imaginado. Los límites a, y las relaciones internas de, lo que es descubierto ya están establecidos. En otra sociedad, a los colegas se les habría mostrado el camino, no habrían descubierto el suyo. (Willis, 1988, p. 141, 142)

Tanto para Víctor como para Cristian fue la primera y última vez en faltar a las clases, fue significativo por las consecuencias: para Cristian de alguna manera contribuyó para mejorar la relación con Hilda, disminuyeron sus “desastres” y por ahora ingresa a todas las clases. Pero cuando estuvo en aprietos su primera reacción fue mentir y decir que desconocía la asignatura que le correspondía, fue un riesgo porque pudo agravar el castigo por la mentira o bien en el mejor de los casos salvarse del regaño.

Para Víctor fue valorar la relación con sus amigos a partir de la tunda que su padre le propició así como que sus amigos le dejaran de hablar por pensar que fue él el traidor.

Lo importante acá es reconocer que no todos contamos con la capacidad de reflexión y detenernos en pleno acto y decir: “esto está mal, después me arrepentí y mis compañeros me dijeron -haay yaa- que no sé qué, y yo: -noo, noo, es que esto no está bien, y me regresé, yo sentía culpa dentro de mí” (ent, 18, p. 98). En este sentido aunque en un inicio siguió a sus amigos como sabe que no es lo correcto; siguió sus instintos y regresó al salón.

Esto es lo que sucede con los alumnos; a partir de las experiencias es que toman ya decisiones; es decir de acuerdo a las sanciones y llamadas de atención, es que predisponen su conducta; en el sentido de que han introyectado las múltiples sanciones, y ahora ya su comportamiento es con un tono de reflexión.

3.3 El otro lado de la moneda

Los alumnos, a partir de las vivencias van configurando su identidad que incluye su forma de actuar, así como las decisiones que toman. Se dirigen de forma distinta con sus amigos, esto a partir de experiencias que les ha generado un aprendizaje, ya hay quien sostiene una amistad con Edmundo a quien se le había estigmatizado por su for-

ma de ser y reaccionar, también este aprendizaje les ha servido para ingresar a las clases y hacer los trabajos encomendados por los docentes.

Por un lado su comportamiento de los alumnos que llegó a ser tipificado como “somos un desmadre” ahora a partir de las subjetivaciones de las que se han hecho por medio de castigos, recompensas, haber reprobado materias e incluso ciclo escolar; les ha dado pie para ahora mirar las cosas de forma distinta, a partir de la historia que han tejido los propios alumnos:

Todo proceso de incorporación del individuo a su mundo social se puede atribuir centralmente al aprendizaje si lo conceptualizamos desde una perspectiva amplia y consideramos que los procesos por los cuales se producen las transformaciones de la conducta pueden ser múltiples (...) Los individuos de un grupo humano pueden nacer, crecer, madurar y morir absolutamente identificados con la realidad social y percibiendo como la única realidad posible, como el orden natural de las cosas. (Fernández, 1998, p. 19)

Los alumnos como parte del proceso de conocimientos van transformando sus experiencias en vías para poderse mirar de forma distinta a cuando ingresaron a la escuela secundaria. En este sentido, las evidencias tienden a mostrar que la inducción a normas y sanciones tienen una fuerte participación en la conformación de la identidad de los sujetos.

La unidad, la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le falta. (Laclau, 1990 citado en Hall, 2003, p. 19)

Hall (2003) sostiene que la constitución de una identidad es un acto de poder puesto que:

Si una objetividad logra afirmarse parcialmente, sólo lo hace reprimiendo lo que la amenaza. Derrida demostró que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes: hombre/mujer, etc. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la fundación de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo con la relación negro-blanco, en que el blanco, desde luego, es equivalente a “ser humano”, son entonces marcas. (p. 19)

Los cambios se pueden apreciar como producto de la relación con su entorno, como una autodeterminación: “la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos” (Giménez, 2007, p. 60). Los alumnos van constituyéndose por así decirlo de forma “sana” que les permite estar bien consigo mismos a la vez que les permite relacionarse con su entorno sin complicarse:

Ha tomado buenas actitudes, ya no soy la misma de antes, porque con cada grupo con el que estuve: porque estuve en tres grupos, he tomado cosas con los grupos; con los que estuve en primero y en tercero puro desgorre, ahí casi no tomé nada bueno, en segundo iba en el B, si tomé actitudes positivas y negativas, porque había en ese grupo, había mucho así de que juzgaban, criticaban, de que se sientan más y como que me dejé llevar y tomaba lo malo. Que si les molestaba a los profesores que hiciera, que yo armaba el desgorre. (Ent,13, p. 58)

De acuerdo a que Alejandra tiene una conducta diferente, ya que se relaciona de forma distinta con el grupo; conforme interactúa con diversos compañeros va adoptando y tomando partes de ellos que le han servido para su personalidad; ha ido adquiriendo distintas cualidades que han servido para autodeminar: “ya no soy la misma de antes” Considera que sus actitudes son diferentes porque ha aprendido de su experiencia con otros grupos y evita ser ella quien genere “desgorre” para que los docentes no se molesten; es diferente la forma en que se conduce con sus compañeros y el interés por acreditar las diferentes asignaturas.

La identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo y se va haciendo múltiple, en tanto múltiples elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto como polos de identidad; pero también es inacabada y abierta, susceptible de ser modificada, de aceptar nuevos polos o de reestructurarse por diversas causas. Podemos hablar de una identidad atribuida, esto es, la forma en que unos sujetos caracterizan y clasifican a otro a partir del lugar que ocupan en el espacio social; y una auto-identidad, es decir, las formas en que los sujetos asumen esa posición para definirse y clasificarse así mismos explícita o implícitamente mediante prácticas de inclusión- exclusión o de identificación- discriminación. (Reyes, 2009, p. 29)

Se trata pues de una identidad construida conforme se relaciona con otros miembros del grupo; al tomar elementos de unos y de otros sujetos ha hecho que su forma de ser vaya cambiando y que sus consideraciones ya no sean las mismas como cuando ingresó a primer grado de secundaria. En cuanto a su auto-identidad, se define como alguien que toma lo útil de las circunstancias tanto de las positivas como cuestiones que

denomina negativas, que le han servido para darse cuenta de lo que le gusta y lo que no. Como consecuencia, este comportamiento que ha adoptado le ha ayudado para evitar dilemas con los docentes y a relacionarse mejor con sus pares.

De acuerdo a las múltiples relaciones que ha sostenido con los diversos grupos ha incorporado conductas y pautas que han influido en cambiar sus reacciones, y no solamente ha influido en reconocer sus errores y cambios; sino que además es la visión que tiene de ella para auto-reconocer su experiencia como significativa porque le sirvió como puente y herramienta para aprendizajes que desde luego están en constante cambio.

“La vida líquida significa un auto-escrutinio, una autocrítica y una autocensura constantes. La vida líquida se alimenta de la insatisfacción del yo consigo mismo” (Bauman, 2013, p. 21). Existe una crítica de sí mismo que le ha valido para dejar atrás experiencias de las que no se sirve.

Cuando dejan de ser aptos, deben ser retirados del escenario de la vida de consumo (es decir, destinados a la biodegradación, incinerados, confiados a las empresas de eliminación de residuos) para hacer sitio en él a nuevos objetos de consumo aún por usar. (Buaman, 2013, p. 19)

Los alumnos con afán de sanarse se limpian a sí mismos para que otros pensamientos y experiencias lleguen con la posibilidad de hacerle frente de forma distinta a la situación en la que vive. La forma en cómo los alumnos salen de la situación deja ver la vida cotidiana en la escuela. En el aspecto romántico, puedo decir o bien como lo menciona el Doctor descalzo (seudónimo)²² hacer todo “con elegancia” con la inspiración del profeta oriental del desapego y tranquilidad: Lao - Tsê:

Fluyendo como el agua (...) avanzas veloz con ella, sin ir nunca contra la corriente, sin detenerte hasta estancarte, sin aferrarte a los márgenes ni a las rocas del río - los objetos, las situaciones o las personas que pasan por tu vida -, sin ni siquiera tratar de conservar tus opiniones o tu visión del mundo, sino simplemente sosteniendo ligera pero inteligentemente lo que se

²² Doctor descalzo citado por Bauman (2013) Vida líquida. Barcelona, España. Ed. Paidós

te vaya presentando a tu paso para inmediatamente soltarlo con elegancia, sin agarrarlo. (Bauman, 2013, p. 13)

Al tomar actitudes “positivas y negativas” motivaron a reconocer conductas como: no sostener una relación de armonía con todos miembros del grupo, porque no le agrada que juzguen, enjuicien o tengan un sentimiento de superioridad. Es por eso que se dejó llevar y retomaba solo lo negativo, por ahora sólo trata de mejorar su forma de ser, para estar bien con su entorno.

De esta forma es como los alumnos salen intactos de la situación, cuando sueltan elegantemente de cuestiones dolorosas en las que se vieron en la situación de negociar, de disputa con el director; muestran astucia, inteligencia que les han brindado las experiencias, para determinarse y mirarse de forma distinta:

He tomado ahora si conciencia de mis actos y responsabilidades y de compañeros pues sí, porque siempre me.., han estado conmigo, me han apoyado. Las amistades las buenas te hacen entender las cosas, las malas también. Tienen sus beneficios; te dan aspectos malos pero sabes que de eso nada más tomas lo bueno y te sirve como experiencia para poder salir adelante y saber. No pues de un acto, una consecuencia y eso me ayuda a crecer y salir adelante. Más que nada, ¿no? y hacer un cambio, o sea a lo mejor no físico pero si mental, o sea porque cambio de pensar, de actuar, de generar. Por ejemplo: puedo decirte: no, pues es que no hice esto no como quería, pues si antes era una niña que le gustaba el desgorre, que se la pasaba de aquí, para allá, pero me junté con otras personas y vi lo bueno de la vida, porque yo nada más tomaba lo malo y lo malo hacia que actuara mal. (Ent, 13, p. 61)

Actualmente pone en una balanza las conductas positivas y negativas que han influenciado en la toma de decisiones. Ambas prácticas, le ha servido “como experiencia para poder salir adelante” y que de una acción tendrá una consecuencia como causalidad; configurándose así un cambio de “pensar, de actuar, y de generar.”

Las relaciones de amistad que ha tenido Alejandra, ha influido para que considere que: tanto las experiencias positivas y negativas le han ayudado para decidir por ella misma, y considerar necesarias las cuestiones negativas para así poder discernir lo bueno y lo malo. Antes no consideraba importante su entorno, sentía que lo más impor-

tante era ella y al último ella, y ahora trata de avanzar ya que nunca vio una evolución con su entorno por no relacionarse o bien por tener fricciones con ellos; por eso es que decidió cambiar, para generar un cambio y con ello una cierta tranquilidad.

Ha vivido experiencias que la han hecho reflexionar y pensar sus acciones, porque se dio cuenta que el mantener una relación de conflicto con su entorno solo le traía consecuencias problemáticas:

No me llevaron a algún lado, más que a repetir año y estar mal con mi familia, mis compañeros y con mucha gente. A eso me llevó. Y pues cambie porque no me llevaron a nada malo, a nada bueno, perdón. (Ent, 13, p. 62)

Al valorar las experiencias sociales en el entorno escolar le han llevado a una reorganización interna de sus emociones y un deseo por tener una estabilidad. Sin embargo en este reajuste que intenta darle a su relación con los demás, muestra que le ha costado esfuerzo y dedicación al adoptar otras conductas de las cuales aún no está convencida del todo porque “no me llevaron a nada malo, a nada bueno, perdón” lo cual se traduce:

A una fuerza del yo ante el mundo circundante. Entonces aparecen conductas no ya negativas, sino positivas, que responden, al menos mediante tentativas de ajustes internos, a las exigencias situacionales. Ciertamente pueden producirse respuestas de fuga, bajo el aspecto de los mecanismos estudiados por el psicoanálisis ortodoxo con los nombres de negación, de aislamiento, etc. Se sabe que la “negación”, tan antigua, según se dice, como el sentimiento mismo de dolor, consiste en negar, más o menos mágicamente, las partes desagradables de la realidad. (Filloux, 1992, p. 33)

Lo que le marcó su experiencia escolar fue haber repetido grado, lo que desencadenó una serie de actitudes y situaciones de las que le cuesta trabajo aún reconocer. Por ende encuentra en la negación un cobijo o bien una justificación como un factor de adaptación a lo que ahora proyecta con su entorno. Se ve con ello un desplazamiento de lo que antes significaban sus relaciones con el entorno a lo que ahora es: “la búsqueda de identidad siempre se ve tensada en direcciones opuestas: se realiza bajo un fuego cruzado y sometida a la presión de dos fuerzas que se contravienen mutuamente” (Bauman, 2013, p. 45).

Se ve envuelta en un dilema y por ello se suma la negación de no haber obtenido nada malo al no acreditar de ciclo escolar y por otro lado la presión social que recae sobre sus hombros al tener que prepararse mentalmente para el siguiente paso de escolarización.

Cambiar su actitud se ha reflejado en la relación con su entorno, sus reflexiones ahora son de estabilidad consigo misma y después con los demás “para que eso que yo siento, no nadamos lo siento yo; lo pueda sentir mi familia, mis papás y mis hermanos” (ent, 13, p. 62). Sentirse tranquila se ha vuelto indispensable, porque le ha permitido convivir y conocer a sus compañeros; darse esa oportunidad le ha dado la apertura de entablar conversaciones con otros miembros del salón.

La experiencia es una articulación biográfica de vivencias, a la vez que una directiva para la acción, toda experiencia presente se relaciona con un contexto de experiencias, que consiste en experiencias pasadas, ya separadas, y de expectativas más o menos abiertas de experiencias futuras. (Schütz y Luckmann 1977 citado en Reyes, 2009, p. 75, 76)

Esta serie de vivencias, les ha permitido a los alumnos tomar decisiones que han marcado su vida institucional, bien su estancia en la secundaria; que se han convertido ya no solo en vivencias insignificantes, sino que les han dotado de sentidos para diferenciar las acciones que les han llevado a consecuencias tanto positivas como negativas.

En el transcurso de la relación Nosotros utilizo mi conocimiento, lo verifico, lo modifico y adquiero nuevas experiencias. Todo mi acervo de conocimiento está, en todo caso, sujeto a cambio, a veces un cambio insignificante, pero a veces un cambio decisivo. Schütz y Luckmann: 1977; 81. (Reyes, 2009, p. 76)

A partir de las experiencias, es que se da cuenta de las consecuencias que trajo no asistir a las clases; pone atención a las mismas, para no volver a pasar por la misma experiencia de no acreditar: “me encanta ahorita como estoy, como que me gusta más así. Me siento más tranquila y convivo más con mis compañeras” (ent, 13, p. 56). Esta alternativa ha traído estabilidad en sus relaciones, mismas que se ven reflejadas en su aprovechamiento que hasta ahora es acreditaba para egresar de la escuela secundaria,

a lo que “imperiosamente necesitan la invención de una solución y esta solución tiende siempre a fijarse porque su esencia es, no solamente la de resolver el conflicto, sino de eliminar la angustia que lo acompaña” (Filloux, 1992, p. 37).

Por ahora tiene la intención de evitar tener un desequilibrio que la lleve de nuevo a una frustración de carácter escolar, en consecuencia ceden el paso a otras reacciones a partir de las situaciones de desagrado y frustración como necesidad de recuperar de una u otra manera su equilibrio.

Las relaciones personales que han tejido entre alumnos les ha permitido introyectar, o mejor dicho identificarse entre ellos; lo que les ha dado la posibilidad de asumir de común acuerdo: intereses, prejuicios, ideologías, así como sentimientos. Como sucede además de Brenda, y Alejandra con Cristian.

Cristian sostiene una relación de noviazgo con Hilda; lo que le ha ayudado para ya no hacer “desastres”:

Ya después recapacité, y les dije a mis papás: no lo vuelvo hacer. Porque después también me cambio mucho ella (señalando a Hilda), soy otro cuando estoy con ella y cuando no hago desastres. Si hay muchas cosas en las que he cambiado”. (Ent, 18, p. 99)

Cuando Cristian comenta el día que decidió faltar a una de sus clases de historia con otros compañeros del salón expresa la apropiación de una lección, en el sentido de que a partir de la impresión y castigo, ya que no lo volvió a repetir; y por ende no tuvo problemas con sus padres en lo posterior en cuanto ausentismo.

La “introyección” puede considerarse como un resultado de la identificación, por el cual características primeramente ajenas, forman parte integrante de la individualidad. Estas características pueden ser las de la persona o del grupo con quien el sujeto se ha “identificado” y también consistir tanto en valores morales, religiosos etc. como en prejuicios e ideologías diversas. (Filloux, 1988, p. 38)

La relación de noviazgo ha influido en la conducta de Cristian; ya no se involucra en líos, ya no es llamado por el director, ya ingresa a todas sus clases. De Hilda ha

adoptado este tipo de identificaciones, lo cual es producto de la introyección: “soy otro cuando estoy con ella, y cuando no hago desastres. Si hay muchas cosas en las que he cambiado” (ent: 18; 99). Su relación le ha servido para modificar el ausentismo, pero en cuanto a su aprovechamiento escolar, él se refiere que es por apatía:

Cuando salgo mal en mis calificaciones no es por haber tenido problemas con el director o con la maestra, si no por huevón, me da flojera y solo porque yo no quería, porque me da flojera, pero no es por mis problemas. (Ent, 18, p. 103).

Por lo que solamente esta identificación que han tejido es en un modelo, conservando los calificativos en su desempeño. Sostener una relación con Hilda no es el factor por el que Cristian ha disminuido su aprovechamiento escolar, más bien, lo atribuye a su poco esfuerzo que le dedica a la escuela.

Por otro lado Cristian ha cambiado en ciertas conductas, antes era más “desastroso” y desde que mantiene una relación con Hilda hasta de sus amigos se ha distanciado. Cuando de relaciones se trata, al parecer ambos comentan que no ha afectado su promedio, han mantenido sus calificaciones y si ha bajado su aprovechamiento ha sido por el estado de ánimo. Carlos por otro lado comenta que las personas con las que socializa son con sujetos externos a la escuela:

He tenido bastantes experiencias con ella que hasta mi punto de vista no me tocara vivir, he salido con ella a distintos lugares y es por eso que aún no me tocan vivir aún, y ya cambie un poco; he estado más con adultos, porque te digo que mi novia es instructora de zumba y fue el cumpleaños de un chico que trabaja con ellos y estuvieron tomando, ella con ellos. Creo que aun no me toca vivir eso y cambie un poco. (Ent, 16, p. 83).

Por esta situación ha tenido conflictos a nivel familiar; por no estar de acuerdo con la relación, por tener una novia que casi le dobla la edad, tiene veintiocho años. Sus padres la conocieron porque le daba clases de baile a sus dos hijos (gemelos), antes de que fueran novios era su maestra de ballet; ella se presentó con los padres de Carlos, para informarles las actividades y en una segunda y última ocasión que habló con su mamá y papá fue, cuando se presentaron a un evento por parte del ballet en el parque Hidalgo.

Ante esta situación, Carlos sabe que ha cambiado su forma de ser. Estas experiencias de tener una novia mayor que él, sus amigos, sus padres molestos: han creado en Carlos un puente de reflexión, ya que considera que aún no le corresponde vivir un ambiente de parrandas, de conflictos, estar en reuniones con personas que ingieren bebidas alcohólicas y de mayor edad que él, incluso dormir con su novia el catorce de febrero fue la gota que derramó el vaso:

Una ocasión no llegué a mi casa a dormir y creo que eso fue la mayor razón. Es que lo hice porque una noche anterior tuve una discusión con mi mamá y nos gritamos y pues no tenía la cara para llegar a casa y ver a mi mamá. (Ent, 16, p. 83).

Lo que desencadenó una serie de tensiones y conflictos entre la familia al hacer caso omiso de los consejos de los padres, no llegar a dormir fue el detonante para que Carlos reflexionara que sus acciones no estaban siendo correctas. Su deseo emancipador y exploratorio lo llevo a crear una serie de pensamientos como si él fuese el padre de familia en el sentido de que él pondría un castigo a su hijo si se portase mal.

Estos procesos de ruptura y emancipación producen tensiones y conflictos sociales dentro de los distintos ámbitos institucionales en los que participan los sujetos adolescentes. Por ejemplo, el espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del individuo, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar. Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares, son cuestionados por ellos. De tal modo, el adulto se enfrenta a la dificultad de aceptar el crecimiento de los adolescentes y reconocer su derecho a tomar decisiones sobre su futuro, tales como la elección de pareja, y las decisiones vocacionales o laborales. El proceso de asumir que existen estados de desarrollo diferentes, que la brecha generacional es una realidad, además de generar conflictos, constituye una ardua tarea para la familia: “En estos límites de edad, está en juego la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones, la imposición de un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar Bourdieu: 1990; 164” (Reyes, 2009, p. 25).

Carlos por la edad por la que atraviesa tiene un deseo por conocer y explorar lo que al exterior en otros ámbitos le esperan, la inquietud por su relación, su elección de amistades, asistir a diversos lugares; muestran un perfil emancipador. Los valores introyectados desde el seno familiar ahora ya no son suficientes, busca un espacio donde él se desenvuelve no sólo artísticamente sino emocionalmente. Por otro lado está cons-

ciente de las acciones que podrían tomar sus padres: “yo creo que lo que podrían hacer mis papás es llamar la atención a su hijo, si me porto mal” (ent, 16, p. 82). Son estos límites los que marcan el orden que pautan sus decisiones y que influyen en recordar el lugar que está ocupando en el entorno social.

Cuando se enteraron que sostenía una relación con la instructora, su padre le comentó que cambiara sus horarios, en un inicio acudía al gimnasio de ocho y media a once, posteriormente cambió su rutina de ocho y media a diez y media. Anteriormente, trabajaba en la boutique Paris, vendía ropa, atendía el local ubicado cerca de la comida económica de su mamá. Pero el dueño no tardó en cambiar el local a fraccionamiento Villas de Álamo; ahora ya era una mayor distancia que tenía que recorrer para llegar al trabajo, lo comentó con sus padres y decidieron que ya no se presentaría a trabajar. Esta situación ocasionó que cambiara su rutina nuevamente; “por lo mismo de que ya no trabajo voy a ir de seis a siete y media u ocho aproximadamente” (ent, 16, p. 84).

Casi no tiene tiempo libre para ver a su novia, se mantiene sumamente ocupado con los compromisos de baile ya que se presenta como chambelán en diversos eventos como quince años. Al igual que su hermano se mantiene ocupado: saliendo de la escuela le ayudan a su madre en el local, ya dando las seis se van al gimnasio y los fines de semana tiene ensayos para las diversas presentaciones:

Tenemos todo el día compromisos, apenas nos acabamos de aventar y vamos a salir de chambelanes de una alumna y los domingos vamos en la mañana a ensayos y en la tarde me la paso en casa, si no es que salimos de paseo, pues domingo familiar ¿no?. (Ent, 16, p. 84)

Los días sábados acude también a cursos desde las ocho hasta dos y media, saliendo como cada semana acude al local para ayudarles a sus padres. Por ende no tiene tiempo para ver a su novia y con los permisos inexistentes para salir, solamente se comunican por Facebook hasta llegar la madrugada. Las redes sociales han influido y evolucionado a tal grado que aunque no esté físicamente con su novia siguen sosteniendo la relación de noviazgo. En este sentido la identidad se ve reflejada como una situación donde:

Nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (Hall, 2003, p. 17)

La relación que sostiene con su novia que le dobla la edad se ha llevado a cabo la mayor parte a distancia, establece una comunicación con ella por medio del uso de la tecnología que hace la función de acercar a las personas, tocando de esta forma la modernidad de la que se valen los alumnos para poder comunicarse y unirse. En este sentido la modernidad ha dejado de lado la presencia física de las personas por el ajeteo de la sociedad, las múltiples ocupaciones y por el desacuerdo familiar.

Al mantener un contacto con su novia por medio de una red social está de manifiesto que la modernidad toca las distintas formas de relacionarse entre adolescentes, estas crean vínculos y afectividades. Pero por otro lado los elementos que los rodean han tenido y creado en ellos una influencia que ha sido tan determinante, en el sentido de que los alumnos se van haciendo de nuevas formas de relacionarse. Es entonces que los alumnos como:

Grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo, utilizan como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan. (Fernández, 1998, p. 14)

De acuerdo a las condiciones y las relaciones que tienen los alumnos tiene una estrecha relación con su pasado fundacional porque su conducta esta legitimada por los registros escritos que existen y que está condicionada a su reproducción, esto se ve reflejado en “te vuelas la clase”, cuando “las decisiones las tomo yo”, bien, en “el otro lado de la moneda”; estos significados son diferentes aspectos de la realidad como efecto o como parte de las socialización.

Es entonces que los alumnos en su fase de crear nuevas oportunidades, al sentirse que ya están formando parte de la productividad y mano de obra es que se van con-

siderando libres para poder actuar y de tomar sus decisiones. Pero al ver que la carga de responsabilidades es más grande regresan al confort familiar de apoyo.

El éxito en la vida escolar se ha dado a partir de que los alumnos se han constituido en grupalidades para evitar a toda costa las sanciones, también los alumnos en el proceso de reconocer lo que los docentes esperan de ellos hacen una serie de actividades descubridoras para saber la conducta que pueden tener con él, en este estira y afloja con los profesores se manifiestan consideraciones que están presentes desde el surgimiento de la escuela, es decir las medidas que toman los docentes para con los alumnos en su doble aspecto que dio origen a la institución es que relaciono la identidad de los alumnos con las diversas experiencias que han tenido a lo largo del ciclo escolar como es cuando los alumnos al no asistir al colegio tratan de sobreprotegerse para no recibir un castigo o cuando se rompió un vidrio.

Todos por medio de la unión invalidaron las normas que están desde el origen en el sentido formal como es la de contar con sujetos que sean democráticos, responsables, con capacidad para convivir con el otro respetando a los demás; pero como en la escuela es un espacio donde: se viven diferentes experiencias: sufren y experimentan día con día diferentes emociones de forma inconsciente. En este sentido, los alumnos vehiculizan las características analógicas de un hospital y de un basurero; como las amistades líquidas, noviazgos líquidos y sanciones, para sanar un comportamiento para que la convivencia sea de acuerdo a los cánones, o bien, el estigma, como una enfermedad que es sanada por medio de la convivencia y rechazado por contar con un padecimiento.

Reflexiones finales

El proceso metodológico me ayudó para darme cuenta del trance tan complicado que es llegar a un análisis; con la ayuda de los referentes teóricos y del curso de maestría es que pude contar con las herramientas que me ayudaran al proceso de reflexión y análisis. Uno de los aspectos utilizados fue la lectura reiterada del dato empírico, la clasificación de la información por sentidos, la sistematización de la información en un orden; éste último me ayudó no solo para el proceso de escritura de tesis, sino también para mi vida personal.

En un inicio no pensé lo importante que era ser sistemática con la información que fui obteniendo, lo que afectó la escritura de los capítulos, porque en ocasiones olvidaba incorporar en mi diario del investigador los textos leídos y sólo hacía anotaciones en los mismos libros y después no recordaba en cuál había encontrado la información, lo que ocasionó que me tardara más tiempo en la redacción de los capítulos, porque buscaba y buscaba en dónde había leído y visto dicho dato.

Posteriormente conforme avancé en la escritura me fui percatando que el orden en la redacción es muy importante, sin que suene a imposición, sino porque simplifica mucho el trabajo a la hora de transcribir o interpretar los hechos. Con los aportes metodológicos es que logré esclarecer e implementar estrategias como el orden y la sistematización de la información y sólo con la práctica y con el error es que pude corregir vicios que tenía.

Este suceso me permitió darme cuenta que en lo personal la forma en que realizaba las cosas carecían de planeación, sistematización, y de un orden; por lo que vivir este proceso de investigación originó que me percatara de un área de oportunidad a ser pulida y que no solo me serviría para la culminación de este proceso de investigación, sino que es aplicable en diferentes áreas de mi vida.

También en un inicio desconocía por completo lo importante que es saber algo más de la escuela como es la fundación de la misma. Este elemento me ayudó para hacer un vínculo con la construcción de identidad de los alumnos con su conducta, y es que su conducta se relaciona con las características fundacionales que existen desde años atrás de que los alumnos ingresaran a la escuela, ellos desconocen dicha información y es increíble que su conducta de forma inconsciente se guíe por elementos fundacionales.

Este proceso me permitió saber que en el centro de trabajo donde me encuentro trabajando llevo conmigo de forma inconsciente elementos que contribuyeron a la fundación de la escuela y que la escuela está condenada a regresar a sus orígenes y con esto no quiero decir que este bien o mal, sino que me ayuda a entender los sucesos ya con una perspectiva desde el análisis.

En la “identidad que los alumnos han construido en la dinámica escolar” se reflejaron las identidades en relación con el pasado fundacional, como es el contar con un estigma a lo que Goffman (2001) refiere como una enfermedad, lo que analógicamente se relaciona con el viejo hospital civil, donde la escuela secundaria impartió clases.

El origen de la escuela se introyecta en los alumnos de forma inconsciente, lo que ha originado que su identidad tenga bases en su pasado y que está condenada a repetirse.

El pasado fundacional también tiene una trayectoria en relación con la familia y el entorno social de los alumnos, porque los estudiantes usan alternativas para sanar y fluir; como sucede con el alumno Carlos: ante las situaciones familiares donde el padre tiene otra novia y con ella hijos, él decide mantenerse ocupado, se satura de actividades o bien como Víctor, que parece no afectarle la misma situación paterna, él se manifiesta indiferente en las actividades escolares.

Es una relación familia-escuela y amigos que analizo, para comprender la identidad de los alumnos, que si bien no termina aquí, este proceso de construcción y reconstrucción de identidad representa sólo una parte que me fue visible. Sin generalizar es un aspecto que sucede con estos estudiantes y en la escuela no existe un espacio curricular para ellos donde expresen todas estas cuestiones de vida. Estos espacios servirían como medios para sanar y lograr un cambio en la conducta de los sujetos de forma tal que fuese más agradable para los alumnos.

Todos estos aspectos de construcción de identidad de los estudiantes, se miran en el doble aspecto de la fundación de la escuela, es decir en lo instituyente, o bien como lo menciona Willis (1997) “cultura contraescolar”, donde a partir de una serie de experiencias hacen valer los simbolismos que los alumnos han descubierto de acuerdo a la tipificación de los docentes y del personal administrativo.

La “cultura contraescolar” es un aspecto muy importante para los alumnos, porque es ahí donde reflejan las tácticas que se han traducido en aprendizajes para su sobrevivencia en la escuela y para la vida, como la autonomía que manifiestan en la toma de sus decisiones.

Estas decisiones que toman los alumnos son respaldadas por una grupalidad, ya sea para brindarse consejos o para mostrarse en rebeldía; juegan a ser adultos al buscar un empleo, cuando se relacionan en noviazgos, y ante la presencia de conflicto; la familia y amigos se hacen presentes para mostrar un apoyo.

Los alumnos por medio de la unión ejercen un poder en el sentido de que las normas las moldean a sus necesidades, por las actividades exploratorias que realizan y es ahí donde descubren lo que el docente quiere y también saben reconocer sus límites cuando el poder cambia de manos al docente al poner una calificación a su desempeño escolar.

Así como el poder es líquido, también el comportamiento de los alumnos con sus amistades es cambiante por problemáticas y malos entendidos, como con la familia

cuando se rompe el hilo de la comunicación y confianza; los alumnos depositan todo aquello que les molesta y que no les es útil en ese momento en un vertedero, para emplear otro medio que les es útil para sobrevivir. En este sentido analógicamente hablando, el basurero funge la función de contener algo que ya no es servible; y es en este aspecto donde la identidad de los alumnos se encuentra relacionado con el pasado fundacional de la escuela secundaria.

Como nada está determinado para siempre, lo que es hoy, mañana ya no lo es; en este sentido la confianza y la unión, así como la genialidad para burlar las reglas, reflejado en lo instituyente en donde hallan la forma de satisfacer sus necesidades a toda costa, demostrando una vez más su autonomía; conforma el sello que los identifica con el resto de los alumnos y desde luego su identidad.

Al darme cuenta del proceso de construcción de identidad por el que atraviesan los alumnos, considero que tienen bastante que aportar a los adultos y a los estudios; ya que la mayoría de los reportes de investigación se basan en currículos, en docentes o directores y poco hay sobre el proceso que viven los alumnos y menos en la época tan complicada que es la adolescencia. Por lo que como docente frente a grupo me permitió reflexionar mi práctica en el sentido que los estudiantes son el núcleo más importante dentro del sistema educativo y por mucho han sido ignorados o poco se han tomado en cuenta para realizar planeaciones. Hasta ahora que el sistema educativo mexicano ya lo exige así, pero durante muchas décadas no funcionó de esta manera y pensar que la implementación de esta Reforma tomará bastantes años, mismo lapso de tiempo que a los alumnos se les ha dejado de lado a lo largo de la historia.

Dar voz a los alumnos también me permitió dejar mi lado narcisista, a esto me refiero en que dejé de pensar que los docentes somos los responsables directos del aprovechamiento o no de las clases por parte de los estudiantes, así como su comportamiento. Ampliar la mirada hacia el núcleo familiar me sirvió para considerar que las experiencias de los alumnos con sus padres, hermanos y amigos son de suma importancia y trascendencia para el aprovechamiento y comportamiento escolar.

En suma, la investigación realizada puede servir como base para la formulación de una propuesta de intervención y como una línea de investigación abierta para mejorar los aprendizajes de los alumnos de secundaria, a partir de reconocerlos y entenderlos como sujetos que reconstruyen diversas identidades a partir del contexto familiar y origen de la institución. En este sentido saber algo más de los alumnos como las apropiaciones culturales y de construcciones colectivas significativas para ellos, pueden ayudar al docente para motivar a los estudiantes y hacer así un aprendizaje significativo.

Y por último y lo que me dejó con mayor satisfacción es que al brindarles espacio a los alumnos para que desahogaran todo aquello que les aqueja lograron por sí solos reflexionar lo que hacen bien o mal, y llegan a la conclusión de que todo acto por bueno o malo que sea tendrá una consecuencia: ya sea positiva o negativa. Llegar a este auto-análisis de la conducta aun siendo adultos es muy difícil hacerlo, y ellos en la etapa de la adolescencia lo lograron sin que existiera mi influencia.

Referencia bibliográfica

Altuna, Belén (2009) Redalyc: el individuo y sus máscaras por Universidad del País Vasco- España. Recuperado de: <https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/809/80911887002.pdf>

Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan. (2005) Introducción a la investigación cualitativa. En *Ibid* Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Ed Paidós. México.2003

Bauman Zygmunt (2013) Vida líquida. Barcelona, España, Ed: Paidós

Bauman Zygmunt (2003) Modernidad Líquida. Fondo de la Cultura Económica. Argentina

Berger L. Peter y Luckmann Thomas (1968) La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires

Bourdieu, P; J.C. Chamboredon y J.C.Passeron (1978) Introducción. Epistemología y metodología y Segunda parte. La construcción del objeto. En *Ibid* El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI

Butelman Ida (1996) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Ed. Paidós. Buenos Aires- Barcelona-México

Castoriadis Cornelius (2003) La institución imaginaria de la sociedad. Ed: Tusquets. Buenos Aires.

Crozier Michael (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Ed: Alianza.

Delamont Sara (1984) Interacción didáctica, Que comience la batalla.
Ed: Cincel Kapeluz, Bogota.

Druker, Raquel (2010) Escuela e identidad. Historia y Grafía
departamento de historia, México. Recuperado de:
<https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/589/58922951002.pdf>

Dolto Françoise (1988) Diálogos en Quebec. Sobre adopción,
pubertad y otros temas psicoanalíticos

Dubar, Claude, (2000) La socialización, Ed. Armand Colin, Paris

Eggleston, John (1977) Los alumnos y el curriculum. En Sociología del
currículo escolar. Troquel, Buenos Aires.

Erickson, Federick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre
la enseñanza. Ed. Paidós. Barcelona

Etzioni Amitai (1993) Racionalidad y Felicidad: El Dilema de la
Organización. En: Organizaciones Modernas. México, UTEHA, 2 reimpresión.

Facso. Reflexiones sobre la teoría de imaginarios. Recuperado de:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/hurtado.htm>

Fernández Lidia (2001) Instituciones educativas. Dinámicas
institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidos BuenosAires- Barcelona- México

Fernández, Lidia (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un
aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas
teóricas. Paidós. Buenos Aires- Barcelona-México

Filloux Jean-Claude (1992) ¿Qué sé?. La personalidad. Francia.
Publicaciones Cruz O. S.A.

García Alfonso (2008) Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. Universidad de Murcia. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas número 18. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/18/alfonsogarcia.pdf>

Giménez Gilberto (2007) Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México, CONACULTA - ITESO

Goffman Erving (2001) Identidad deteriorada. Buenos Aires- Madrid.
Ed: Amorrortu

Guber, Rosana (2011) La etnografía: Método, campo y reflexividad.
Ed. Siglo Veintiuno. 1 ed. Buenos Aires.

Hall Stuart y Paul du Gay (2003) Cuestiones de identidad cultural. Ed:
Amorrortu. Buenos Aires- Madrid

Hargreaves D. (1986) Las interacciones interpersonales en la educación. Tercera Edición. Ed: Narcea, S.A. Madrid

Lourau, René (1975) El análisis Institucional. Ed. Amorrortu. Argentina

Morin, Edgar (2003) El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ed: Cátedra. Madrid

Mucchieli, Alex (2002) L'identité, Ed. PUF, París

Nicastro , Sandra (1997) La historia institucional y el director en la

escuela. Versiones y relatos. Paidós. Buenos Aires

Giddens. Prof. Manuel Contreras Gallego en socialización y escuela.

Recuperado

de:

<http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>

Reyes Juárez Alejandro (2009) Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México, FLACSO.

Roudinesco, Élizabeth (2006) La familia en desorden. Fondo de Cultura Económica. México.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En CISE-UNAM Perfiles educativos. México: CISE UNAM. Revista No. 61 julio septiembre de 1993

Taylor S.J. y Bodgan. R (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós Barcelona, Buenos Aires, México.

Zygmunt Bauman en Vasquez Rocca Adolfo: modernidad líquida y fragilidad humana. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 19 (2008.3) Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>

Weiss Eduardo (2003) Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos. En Ibid, (coord) El campo de la investigación educativa. México: COMIE

Willis Paul (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase Obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, Ed: Akal