

## **LOS ALUMNOS DE LA TARDE SON LOS PEORES**

*Prácticas y discursos de posicionamiento  
de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria*

CLAUDIA L. SAUCEDO RAMOS

### **Resumen:**

El presente estudio analiza algunas prácticas y discursos a través de los cuales maestros y alumnos de una escuela secundaria construyen la identidad de alumnos problema. Desde un enfoque sociocultural, se emplea el concepto de posicionamiento de la identidad para analizar los modos en que el ser persona, o alumno problemático, se produce a través de procesos dinámicos no desprovistos de tensiones. La investigación se realizó en una secundaria pública con un método etnográfico a partir del cual se identificaron prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que el personal de la escuela realizaba con los alumnos del turno vespertino, a los que consideraban difíciles de controlar. Los resultados señalan que si bien los estudiantes rechazan el posicionamiento indicado por los maestros, en sus prácticas de identidad confirmar el hecho de ser problemáticos.

### **Abstract:**

This study analyzes practices and discourses used by the teachers and students of a secondary school to construct the identity of problem students. From a sociocultural focus, the concept of identity positioning is used to analyze the ways a person, or problem student, is produced through dynamic processes not free from tension. The research was completed at a public secondary school, with an ethnographic method that identified the school personnel's practices of positioning, classifying and excluding afternoon students, whom they considered difficult to control. The results indicate that although students reject the teachers' positioning, their identity practices confirm that they are problematic.

**Palabras clave:** identidad, estudiantes, profesores, problemas disciplinarios, educación media, México.

**Key words:** Identity, students, professors, disciplinary problems, media education, Mexico.

---

Claudia L. Saucedo Ramos es profesora asociada en la carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, Avenida de los Barrios núm.1, colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, CP 54090, CE: saucedor@servidor.unam.mx

## Introducción

La necesidad de controlar a los estudiantes en las escuelas no es una preocupación nueva. Delamont (2001) señala que las lamentaciones de los años 1690, 1790, 1890 y 1990 en Inglaterra sobre los alumnos difíciles son exactamente iguales en tono y contenido, lo único que cambia es el vocabulario. La tendencia de los centros escolares ha sido culpabilizar a los padres sobre los problemas que ocurren en la escuela con los alumnos y también a los medios de comunicación, al hecho de que existen grupos desposeídos de cultura que no les permiten adaptarse a la escuela, a los grupos de migrantes, etcétera. Sin embargo, los estudios etnográficos, que tampoco son nuevos, han insistido en analizar los contextos sociales (escolares, familiares, comunitarios) y las prácticas y los discursos a través de los cuales dichos alumnos son construidos como personas difíciles de controlar.

Tanto en Estados Unidos como en Inglaterra los especialistas han analizado grupos de alumnos considerados como problemáticos y que han sido marginalizados ya sea por su pertenencia de raza, clase social o género, lo cual los coloca en situaciones desiguales de acceso a las oportunidades de participación y beneficios que la escuela brinda. Se ha visto cómo mucha de la conducta indisciplinada de los alumnos en realidad son formas de oposición y resistencia a las normas y a la dinámica escolar desde las que se niegan sus perspectivas culturales, no se les brindan oportunidades de una participación equitativa en la escuela, se les señala reiteradamente a través de etiquetas, etcétera (Foley, 1991; Ogbu, 1982; Willis, 1988). Entonces, la conducta indisciplinada o problemática no es vista en los estudios etnográficos como resultado solamente de las influencias derivadas del grupo social al que pertenecen los alumnos, sino también como formas de actuar activamente construidas y mantenidas por las prácticas sociales y discursivas que existen en los contextos escolares.

En el presente artículo mi intención es analizar algunas prácticas y discursos que maestros y alumnos de una escuela secundaria ponen en juego para construir formas de posicionar la identidad de los segundos como problemáticos. En mi estudio, advierto cómo la organización de la escuela divide a los alumnos en dos poblaciones: los del turno matutino y los del vespertino, de acuerdo con procesos de selección, ubicación y descalificación. El turno vespertino funciona como una especie de contenedor de alumnos rechazados de otros planteles por su bajo rendimiento académico o su mala conducta y no existen programas alternativos para su manejo,

pero sí una fuerte producción de discursos y prácticas que los ubican como difíciles de controlar.

Discuto teóricamente la noción de identidad como resultado de prácticas de posicionamiento del yo en contextos socioculturales. Para Holland y Leander (2004), la subjetividad de los actores supone pensamientos, sentimientos, sensibilidad corporeizada y sentidos en torno al yo y a las relaciones con el mundo. Según estos autores, es importante entender cómo son creadas las subjetividades a través de las experiencias en las que las personas son posicionadas, de modo que podamos vislumbrar la interpenetración de los fenómenos sociales y psicológicos. En el caso de los alumnos problemáticos, su identidad es constantemente puesta en la mira ya que se les considera como cierto tipo de persona y se establecen relaciones sociales específicas con ellos. El reto de mi trabajo es analizar tanto los discursos y prácticas de los maestros como las de los propios alumnos, con la intención de identificar algunas maneras en que son posicionados los segundos como problemáticos, así como sus vivencias y formas de actuar que confirman o rechazan los posicionamientos asignados.

### **La identidad entendida como posicionamiento social de las personas**

Holland y Leander (2004) sostienen que la identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos donde se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. Tales posiciones implican formas culturales de ser persona, es decir, se refieren a qué significa, por ejemplo, ser “un padre de familia”, “un genio” o un “alumno problemático”. Se trata de construcciones culturales que permiten imaginar el ser persona de determinados modos y que orientan las motivaciones y formas de relación que los individuos ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas. De acuerdo con lo anterior, para analizar la identidad no debemos centrarnos en el individuo aislado, sino en las actividades y las prácticas sociales en las que está siendo construido.

El posicionamiento de la identidad de un individuo ocurre a lo largo del tiempo y a través de procesos dinámicos. Así, por ejemplo, Wortham (2004) analizó el caso de una estudiante que pasó de ser posicionada como “buena alumna” a “alumna indeseable” en un periodo de cuatro meses. Durante ese tiempo el maestro y sus compañeros la fueron identificando de manera consistente como cierto tipo de persona (“indeseable”) y sus participaciones eran frecuentemente refutadas, se le señalaba que estaba

equivocada o se le decía que se comportaba como “paria”. En eventos de este tipo los individuos emplean recursos o artefactos culturales que les permiten estabilizar y condensar la identidad que se busca posicionar.

Las personas utilizan el lenguaje, los artefactos materiales, las formas de percibir y de pensar la realidad y las narraciones, como recursos culturales que son parte del legado histórico-cultural. Entre el recurso cultural y la persona hay una tensión irreductible porque ésta se ve constreñida a actuar en función de las posibilidades que el recurso ofrece pero, al mismo tiempo, éstos sólo existen y son transformados por la acción del individuo en las prácticas sociales en que participa (Wertsch, 1995). Como ejemplos de recursos culturales existentes en el aula tenemos, entre otros, las reglas o normas escolares, los libros, elementos del currículo, discursos y conceptos sobre el ser persona.

Para Rogers (2002) los discursos son un tipo de lenguaje empleado para construir aspectos de la realidad desde perspectivas culturales particulares. En los contextos escolares las personas emplean vocabularios, metáforas, y significados para sustentar discursos “sobre la adolescencia” o “sobre alumnos incapaces de aprender”, etcétera. En ese sentido, más que hablar de discursos como manejo de significados, habría que hablar de prácticas discursivas, concepto que se refiere, según Davies y Harré (1999) a las maneras en las que las personas producen realidades sociales y psicológicas de manera activa a través del habla. Desde esta perspectiva, es necesario analizar las prácticas discursivas en las que somos posicionados y la manera en que la subjetividad se genera a través del aprendizaje y uso de las prácticas discursivas.

En el contexto del aula Leander (2002) también analizó la construcción de elementos de identidad ofrecidos a una alumna a la que se le posicionó como persona que actuaba como *ghetto*.<sup>1</sup> Los maestros y alumnos emplearon recursos culturales tales como: referentes históricos geográficos (para posicionar grupos de afroamericanos), un cuento que estaban analizando en la clase y material didáctico de apoyo, para moldear las interacciones dentro del aula así como para la construcción de relaciones espacio temporales a partir de las cuales hubo consonancia en las formas de posicionar a la estudiantes como *ghetto*. La alumna intentó rechazar el posicionamiento ofrecido, pero sus compañeros desarrollaron discusiones evitando verla, diseñando interacciones en el aula para excluirla y señalándole reiteradamente que se debía comportar como le decían. Ella, por su parte, terminó actuando de acuerdo con la identidad que se le estaba posicionando, a pesar de que en su discurso decía lo contrario.

Un individuo puede asumir en prácticas de identidad el posicionamiento que le es indicado, no sólo en el manejo discursivo que tiene de la noción de sí mismo. Para Buchlotz (1999), la identidad emerge en la práctica, tiene sus raíces más en las acciones que en las categorías o significados que alguien maneja sobre sí mismo. En la investigación realizada por esta autora se vio que un grupo de alumnas tenían prácticas de identidad a través de las que manejaban discursos y actuaban formas de ser persona a partir de ser reconocidas como *nerds* (alumnos de alto desempeño académico). Se definían a sí mismas no sólo como *nerds* sino que se comportaban como tales al emplear formas de habla muy correctas, dedicaban tiempo extra clase para discutir tópicos de ciencia, se vestían de determinados modos, etcétera. La autora denominó a las prácticas de identidad positivas como aquellas formas de ejercicio del ser persona en las que las alumnas se sentían identificadas o reconocidas, mientras que las prácticas de identidad negativas implicaron todo aquello que se negaban a realizar por corresponder a otro tipo de ser persona (por ejemplo, alumnos mal portados o de bajo rendimiento escolar).

De acuerdo con Davis y Harré (1999) la fuerza constitutiva de las prácticas radica en su ofrecimiento de posiciones al sujeto. Una posición del sujeto incorpora tanto un repertorio conceptual como una ubicación para la persona dentro de la estructura de derechos y obligaciones. Toda vez que alguien tomó una posición particular, ve el mundo desde el punto de vista de la posición asumida y la dota de un carácter central dentro de las prácticas discursivas en las cuales esa persona ha sido posicionada. Pero los individuos también pueden rechazar el posicionamiento de la identidad que le es ofrecido. Según Ortner (1990) la capacidad de agencia de los individuos les permite manipular activamente los modelos culturales que hay sobre qué significa ser persona y pueden apropiárselas de manera íntima para forjar un significado subjetivo valioso, pero también pueden establecer una distancia y desconectarse de dichas formas culturales e, incluso, cuestionarlas o intentar cambiarlas.

El proceso para identificar si un individuo se apropiá y practica una identidad o bien la rechaza, es complejo y dinámico. Ocurre a lo largo del tiempo y en procesos de coordinación social en los que los demás individuos repiten con constancia los marcadores que indican una posición. Así, en contextos sociales como la escuela y el aula, el que se hagan reiterados señalamientos sobre el comportamiento de algún alumno o se les identifique como cierto tipo de ser persona, implica un proceso de repetición y de

acumulación que se va sedimentando a lo largo del tiempo y que se incrusta en la memoria de los participantes (Holland y Leander, 2004).

En los contextos sociales hay diversas formas de posicionamiento de la identidad, aunque algunas llegan a ser más poderosas como resultado de las relaciones de poder que hay entre los individuos. Los alumnos se enfrentan a formas de posicionamiento de su identidad por parte de los maestros en relaciones jerárquicas de poder y pueden o no asumirlas al contrastarlas con otras elaboradas a partir de la red de relaciones sociales y de significado lograda en el grupo de iguales. La identidad que se consigue a través del posicionamiento social es, entonces, el resultado de prácticas y procesos complejos no desprovistos de tensiones, desacuerdos y conflictos entre los individuos.

En el presente trabajo quiero analizar algunas prácticas y discursos a través de los cuales maestros y alumnos de una escuela secundaria en el turno vespertino participan conjuntamente para la construcción de identidades de alumnos problemáticos. Parto de la idea de que los discursos y prácticas del personal de la escuela (maestros, directivos, prefectos, trabajadores sociales) están insertos en una escala de jerarquía de poder desde la cual los alumnos son seleccionados, ubicados y descalificados. Sin embargo, los estudiantes también entran en la danza para la co-construcción del posicionamiento de su identidad y resisten o aceptan la ubicación que se les busca dar. Mi estudio aporta elementos para entender las vivencias que tienen de sí mismos los alumnos problemáticos, su posición en la escuela, sus maneras de ajustarse o no a la ubicación que los maestros quieren hacer de ellos. También permite analizar cómo dichas prácticas de posicionamiento coloca a este tipo de alumnos en situación de exclusión escolar.

### **La escuela secundaria Morelos y sus alumnos del turno vespertino<sup>2</sup>**

La secundaria Morelos se ubica en un municipio del Estado de México, en una colonia de clase trabajadora, cuenta con los turnos matutino y vespertino; tiene una antigüedad de más de 20 años de servicio y fue la primera opción que las familias de la zona tuvieron para que sus hijos continuaran estudiando. En entrevistas con padres de familia muchos opinaron que la escuela ofrecía un servicio regular, mientras que los propios maestros señalaron que la institución tenía problemas de organización que derivaban en dificultades para el manejo de los alumnos.<sup>3</sup>

En el caso particular del turno vespertino, diversos miembros del personal de la escuela opinaron que tienen severos problemas con los alumnos;

pues a este turno ingresan estudiantes que no son aceptados en otras escuelas ya sea porque repitieron año, fueron expulsados por su mala conducta o tienen una edad mayor a la requerida para el nivel. Dentro de la misma escuela un estudiante del turno matutino es enviado al vespertino por su nivel de reprobación o por su mala conducta, lo cual es una especie de castigo así como representa una de las últimas opciones de los alumnos para continuar estudiando. Sin embargo, en el vespertino también hay jóvenes que ingresan porque tenían a un hermano ahí o no alcanzaron inscripción en otra escuela que deseaban; sólo muy pocos lo hacen por elección personal.

En las entrevistas con los alumnos se identificaron orígenes socioeconómicos diversos. Varios viven en la misma colonia, pero otros se trasladan desde colonias lejanas al no encontrar escuelas cercanas a su domicilio que los acepten. Respecto de la situación de las familias, identifiqué situaciones socioeconómicas de distinto tipo ya que hay padres comerciantes, empleados, profesionistas, obreros; y en cuanto a composición social hay familias nucleares, extensas y uniparentales. De tal forma –a manera de ejemplos– es posible encontrar alumnos que fueron expulsados por su mala conducta de secundarias privadas y que son hijos de profesionistas o comerciantes; pero también hay otros cuyos padres son empleados y que no fueron recibidos en otras escuelas públicas por ser repetidores. En ese sentido, no es fácil establecer referentes sociales y económicos únicos que los estudiantes compartan, excepto el hecho de que la mayoría fue a parar al turno vespertino como resultado de no encontrar ubicación en otras escuelas.

Para los docentes esta población de alumnos no es deseada en otras escuelas pero, como señaló un profesor: “No nos queda otra que recibirlos”. De hecho, durante el tiempo de la investigación había un gran temor por parte de la directora de que el turno fuera cerrado porque tenían muy pocos alumnos en cada grupo, un promedio de 15. En 2002 había siete grupos por grado, pero hacia 2004 sólo se logró mantener a tres grupos por nivel, lo cual afectó el número de horas asignadas por maestro.

La presente investigación se llevó a cabo en la secundaria Morelos durante el periodo de 2002 a 2004, en ambos turnos, lo cual me permitió contrastar los discursos y las prácticas que los maestros y sus alumnos ponían en juego para la construcción de los problemas de indisciplina en la escuela. El método empleado fue la etnografía, así realicé observaciones en las aulas en materias de distinto tipo (inglés, español, matemáticas, historia, física y música). En el trabajo de campo observé y registré las

clases en cuatro grupos de alumnos del segundo grado (dos por turno) ya que los maestros me indicaron que eran los más problemáticos; 80% de los profesores en esta escuela imparten clases en ambos turnos, de modo que tuve oportunidad de comparar algunas prácticas docentes y de control de la disciplina que dichos maestros ponían en práctica con sus alumnos de la mañana y con los de la tarde.

Además de las observaciones en las clases realicé entrevistas con maestros, alumnos, directivos, trabajadora social, prefectos y padres de familia. Revisé expedientes de alumnos considerados problemáticos y consulté libretas de reportes individuales y por grupo. Acudí a varias juntas de maestros con padres de familia así como a cinco Talleres Generales de Actualización (TGA) en los que participaron los maestros.<sup>4</sup>

Para presentar y analizar los datos, en primer término haré referencia a los discursos del personal de la escuela, empleados en distintas situaciones, para referirme a los alumnos del turno vespertino y, posteriormente, analizaré algunas prácticas docentes de los dos maestros que observé: Elena que impartía la materia de inglés y René que daba matemáticas. Ambas clases en el segundo “K” y el “L”, grupos que tenían un promedio de 12 a 15 alumnos, varios de los cuales eran considerados como muy indisciplinados y problemáticos por el personal del plantel. Por otro lado, también analizaré los discursos y prácticas que los alumnos señalados como problemáticos (seis en cada grupo) ponían en juego dentro del aula con los maestros mencionados.

### **Prácticas discursivas del personal**

#### **de la escuela sobre los alumnos del turno vespertino**

A lo largo del trabajo de campo tuve oportunidad de escuchar los discursos del personal de la escuela sobre los alumnos del turno vespertino en distintas situaciones: al finalizar una clase mientras caminábamos con algún maestro hacia otro grupo, en entrevistas individuales que realicé, en pláticas informales de pasillo, en el cubículo de orientación, en los Talleres de Actualización que se impartieron en la escuela, entre otras. Una y otra vez me enfrenté al hecho de que el personal de la escuela hablaba de los alumnos de manera muy parecida, empleando discursos que, por lo visto, habían alcanzado un grado de sedimentación y coherencia que se ajustaba para explicar situaciones y casos específicos. De modo general, se hablaba de lo difícil que era controlar a los alumnos, por ejemplo una maestra expresó en un taller de actualización:

En el turno vespertino los alumnos no miden el respeto que deben tenerle al maestro, son groseros, agresivos, no se les puede controlar fácilmente. No podemos medir la indisciplina comparando el matutino con el vespertino. El alumno de la tarde, por la indisciplina, no permite que los maestros los metan en cintura. Hemos visto casos en los que ni el director ni el maestro logran meterlos en cintura.

Cuando digo que un discurso de este tipo había alcanzado cierta sedimentación y coherencia me refiero al hecho de que los distintos miembros del personal lo empleaban de manera parecida y con constancia, es decir, cada vez que se presentaba la ocasión de hablar de los alumnos del turno vespertino. En mis observaciones de lo que sucedía en las aulas advertí que no todos los alumnos se comportaban del mismo modo, es decir, no todos tenían problemas de conducta o de bajo rendimiento; sin embargo, el personal de la escuela posicionaba de manera generalizadora a un sujeto alumno del turno vespertino como “difícil de controlar”. De manera particular, este discurso se caracterizaba por apuntar tres dimensiones de significado que ayudaba al personal de la escuela a explicar el porqué los alumnos eran difíciles de controlar: los orígenes familiares, las características de la etapa de vida de los alumnos y aspectos de la historia de vida de los mismos. Así, respecto de las dos primeras dimensiones un maestro comentó:

Hay familias desintegradas, padres que se van y los dejan con la abuelita, padres alcohólicos, los muchachos de la tarde tienen más problemas. Pienso que entraron al mundo antes de tiempo, ya están mucho más avanzados de lo que deberían estar para su edad. En ellos se notan más los problemas de la familia, hay mucho parente con drogas, violencia, muchos problemas. Los alumnos manejan un lenguaje que no es propio para su edad, vienen más maleados, ya no es fácil manejarlos.

Las explicaciones que los maestros emplean sobre los orígenes sociales y familiares de los alumnos problemáticos no son nuevas. Watkins y Wagner (1991) señalan que es común que los docentes hablen del barrio de procedencia de los alumnos, de las familias con problemas, de la edad por la que pasan o de sus capacidades disminuidas. En entrevistas con los alumnos encontré que, efectivamente, en diversas familias había problemas como

violencia intrafamiliar o consumo de alcohol, por mencionar sólo dos ejemplos, empero, desde mi perspectiva dichas condiciones no determinaban de modo absoluto el buen o mal comportamiento de los alumnos. Afirme lo anterior porque sí identifiqué casos en los cuales un alumno o alumna reportaba que había fuertes problemas en su familia pero él o ella se esforzaban por salir bien en la escuela o se portaban bien. También encontré casos en los que la familia estaba bien integrada y ambos padres eran profesionistas, pero el hijo tenía un récord de mal comportamiento en la escuela.

Sin embargo, en el discurso del personal de la escuela se establecía una y otra vez una relación de determinación entre las condiciones de las familias y el mal comportamiento de los alumnos. Incluso cuando algún estudiante empezaba a tener problemas, rápidamente se buscaba comprobar el axioma general para ajustar el caso en particular. Por ejemplo, con un alumno cuyos padres eran profesionistas (el padre era pedagogo) y sin problemas aparentes en el hogar, la trabajadora social comentó: "Lo tienen muy consentido, no se preocupan por cómo va en la escuela, no saben ponerle límites. Son padres que no atienden a su hijo". De modo que la familia, como problema, seguía siendo el origen del mal comportamiento del alumno.

Las características de la edad también eran determinantes para los maestros ya que veían a sus alumnos empleando un lenguaje y actitudes no propias de la edad y, por supuesto, tampoco aptas para su ubicación en la escuela.

Otra estrategia discursiva empleada por el personal del plantel para posicionar a algún alumno como problemático se expresaba en la construcción de historias sobre su vida, por ejemplo la trabajadora social comentó una versión difundida que había sobre un muchacho:

Alonso es un alumno que quedó huérfano. A su papá lo mataron en la calle y quedó solo con su mamá y una hermana. La señora tiene algo así como depresión, pasa mucho tiempo acostada. Alonso viene de una escuela privada de la que lo expulsaron por su mala conducta. Siempre trae dinero porque tienen una tienda y aquí quiere sobornar a los maestros y a sus compañeros...

En otros casos de alumnos se hablaba de hermanos problemáticos que también estuvieron en la secundaria Morelos, de la trayectoria de expulsión o de reprobación del alumno, de aspectos de la historia de la familia o de acontecimientos en los que se hubieran visto implicados. La trabajadora social, en particular, realizaba una función detectivesca pues cuando el chico o

chica en cuestión no quería dar información sobre su vida, ella citaba a los padres de familia y si no acudían, buscaba información con compañeros que eran vecinos de la colonia, con algún parente que tuviera hijos en la misma escuela, etcétera. Estas historias sobre la vida de los alumnos eran construidas y comunicadas entre el personal de la escuela de modo que era posible preguntarle a dos maestros, en distintas ocasiones, qué pensaba de tal o cual alumno y cada uno sacaba a relucir un relato muy parecido sobre la vida del joven en cuestión.

Los discursos manejados por el personal de la escuela les permitía posicionar a los alumnos como problemáticos y como personas difíciles de controlar. Estos discursos expresaban su sedimentación al ser empleados una y otra vez en relatos que eran muy parecidos, sin fractura en ellos para pensar excepciones de los alumnos, y considerando en distintas combinaciones los elementos de significado que se ajustaban en cada ocasión. Con estos discursos se pensaba a un sujeto alumno del turno vespertino como homogéneo y que era fuente de preocupación constante dadas las dificultades que el personal de la escuela percibía en sus comportamientos.

Estos discursos tenían el efecto, en el caso particular de los maestros, de que ubicaran el origen de la mala conducta de los alumnos fuera de la escuela, de modo que lo que sucedía en el aula tenía poco o nada que ver con el surgimiento de los problemas. A través de las libretas de reportes los maestros buscaban un vínculo con los padres de familia para encontrar la solución a los problemas. En ellas se asentaban los malos comportamientos que los alumnos tuvieron y se pedía que el padre de familia firmara de enterado. Cuando un parente respondía en consonancia con los pedidos del maestro éste se alegraba y cuando no, la familia entera pasaba a ser parte del problema.

Por el otro lado, al usar estos discursos los maestros también se colocaban en una situación de desánimo y de cierto temor ante los alumnos, de modo que su agencia personal, su capacidad de controlarlos, aparecía disminuida en expresiones como: “¿Uno qué puede hacer?, nada”, “Si sus padres no apoyan, uno menos puede ayudarlos”. En realidad, como veremos en el siguiente apartado, algunos elementos de las prácticas docentes en el aula, igual que los discursos que he analizado contribuían, en parte, a la construcción de procesos de posicionamiento de los alumnos como difíciles de controlar, al mantenimiento de las conductas problemáticas y a la escasa posibilidad de desarrollar alternativas de manejo de la disciplina.

### Prácticas docentes en el aula para posicionar a los alumnos problemáticos

En la secundaria Morelos se hablaba del grado de “control de grupo” que los maestros lograban o no con sus alumnos. De los maestros Elena y René se decía que tenían muy buen control de grupo tanto en el turno matutino como en el vespertino; ambos con más de 15 años de experiencia como docentes de secundaria, expresaban dominio en la estructuración de sus clases, en el diseño de ejercicios, en la organización de las secuencias de temas, entre otros. Sin embargo, con los alumnos del turno vespertino cambiaban sus formas de actuar, ajustándose al posicionamiento de los estudiantes como problemáticos, que manejaban en sus discursos. A la maestra Elena la observé como alguien muy estricto con un grupo de alumnos del turno matutino, por ejemplo en el siguiente episodio:

La maestra se acerca al alumno que no trae el libro de trabajo y le dice: “*why you don't have the book?, why, why, why?*”, en tono de mucho enojo. El muchacho intenta responder en español y ella le dice: “*In English!*”. Enseguida se dirige a otro alumno que estaba preguntándole algo a un compañero y le dice: “¿qué le preguntas a tu papá?, lee la instrucción ¡léela, no tenemos tu tiempo!”

Con los alumnos del turno vespertino esta maestra tenía una forma de actuar distinta porque, en general, se mostraba mucho más tolerante y se esforzaba por no confrontar abiertamente a los estudiantes. Por ejemplo, en una clase observé lo siguiente:

Hay 12 alumnos en el aula. Mientras la maestra revisa en el escritorio algunos cuadernos hay quienes platican, otros ingieren bebidas o mascan chicle. Un chico se para en la tarima y bailotea mientras la maestra le explica el ejercicio. El chico regresa a su lugar pero al rato vuelve al escritorio e intenta rayar un cuaderno de otra alumna y la maestra le dice: “No rayes, no seas grosero, ¿vas a volver a ser como antes?”, pero en tono amable y tratando de convencerlo. En otro momento de la clase la maestra pregunta: “¿dónde quedó la jacket?: under the bed”. Un alumno le dice: “ah maestra, ¡no manche!”, y la maestra le contesta sonriendo: “No, no mancho, esa es la respuesta”.

Esta maestra sí reportaba a los alumnos, los enviaba a la dirección o al cubículo de orientación, les bajaba puntos o les llamaba la atención cuando consideraba que se portaban mal. Empero, su actitud con ellos era, en

general, de tolerancia y camaradería ya que bromeaba con ellos, los dejaba que platicaran al mismo tiempo que trabajaban o no los reprendía por el uso de malas palabras. Sobre sus alumnos de la tarde la maestra comentó: “Ellos son ellos y no les importa quien esté. Yo trato de llevarme bien con ellos, ¿qué más puedo hacer? Para los de la mañana el inglés es como un mundo al que se meten, pero para estos chicos es hasta donde se pueda”.

Con sus estudiantes del turno matutino el maestro René lograba una organización tal de la clase a través de ejercicios, exposiciones en el pizarrón y al caminar constantemente entre las filas que, en general, se los advertía trabajando. Pero con los del vespertino observé que se mostraba muy estricto con determinados estudiantes, por ejemplo en el siguiente episodio:

En la clase el maestro expone el tema de “potencia de potencias”. Hay diez alumnos en el aula, ocho de los cuales están trabajando. El maestro se dirige a dos alumnos que están en un rincón y les dice en tono enojado: “¿Qué están haciendo hasta allá, sin hacer lo de los ejercicios?”, uno de ellos le pregunta: “¿Entonces nos salimos?” y el maestro le contesta: “Sí, pero ¡hasta la dirección de una vez!, a ver qué hacen con ustedes. No tuvieron la primera clase y en lugar de ponerse a hacer los ejercicios anduvieron allá afuera corriendo”. En esa ocasión otro alumno no entró y el maestro me comentó: “Me liberé de él”.

Los ejercicios a los que se refería el maestro René consistían en hacer planas de frases alusivas al mal comportamiento: no debo decir groserías, no debo portarme mal, debo trabajar, y así por el estilo. Además de las planas, como castigos los ponía a hacer sentadillas, no podían sentarse y debían trabajar parados en el fondo del salón, los sacaba del aula, mandaba llamar a sus padres y no los dejaba entrar hasta que vinieran a hablar con él. Este maestro llegó a comentarme: “La verdad es que ya no sé qué hacer con ellos, ¿usted cómo los ve?”

Cada maestro se relacionaba de modo distinto con los alumnos del turno vespertino, pero compartían la percepción de que eran difíciles de controlar. La maestra Elena optó por no confrontarlos y, más bien, buscaba tener relaciones cordiales con ellos. El profesor René, por su parte, optó por métodos tradicionales de castigo: desde el corporal con las sentadillas, hasta la exclusión del aula.<sup>5</sup> Igual que otros maestros lo hacían, René se apoyaba en la organización de la geografía del aula para posicionar a los alumnos problemáticos; la parte de atrás servía para que cumplieran el

castigo asignado pero también para que no molestaran a los que sí estaban trabajando.<sup>6</sup>

Las formas de relacionarse que ambos maestros ponían en juego implicaban que los alumnos tuvieran menos oportunidades de integrarse al trabajo escolar, ya sea porque se les exigía menos en cuanto a desempeño (para no meterse en problemas con ellos) o porque se les excluía abiertamente del trabajo (al sacarlos del salón o al ponerlos a hacer las planas).

Tanto a través de los discursos como de las prácticas docentes en el aula los maestros posicionaban a los alumnos como problemáticos al señalarlos, excluirlos del trabajo escolar, teniendo dificultades para controlarlos y hasta temiendo el enfrentamiento con ellos. Así, aunque los docentes pensaban que los problemas de conducta de los alumnos eran expresión de la mala situación de las familias, sus formas de actuar en el aula y los discursos sobre los estudiantes también formaban parte de la generación de dichos problemas.

### **Discursos de los alumnos sobre sí mismos**

Según los maestros, los alumnos del turno vespertino no estaban interesados en estudiar y, al respecto, un docente comentó en un TGA: “En la tarde los alumnos vienen a fuerzas, no les interesa estudiar, vienen a divertirse”. En contra de este tipo de discursos, los alumnos hablaron en las entrevistas sobre su interés por continuar en la escuela. Ellos reconocieron que se desanimaron cuando reprobaron un año o cuando fueron expulsados por su mala conducta, pero algunos recordaron que su familia los convenció de que se volvieran a inscribir en otra escuela mientras que otros dijeron que lo hicieron por interés personal. En la actualidad, opinaron que era mejor estudiar por motivos como: “para ser alguien de provecho, para no quedarse nomás con la secundaria, porque no es fácil trabajar a esta edad, para estudiar una profesión, para no terminar como mi mamá”. De acuerdo con estos comentarios, podemos pensar que las familias y ellos mismos se ubican como sujetos con necesidad de estudios y de certificación escolar.

La valoración que hicieron de la escuela es un asunto importante si consideramos las trayectorias de exclusión y de posicionamiento como problemáticos que estos alumnos han ido cosechando de una escuela a otra, de un grado escolar a otro. Se puede decir que su interés por continuar estudiando, su búsqueda de otra escuela aunque sea lejos de su domicilio, expresan su resistencia a ser excluidos de la posibilidad de certificación escolar que consideran necesaria. Para los maestros estas valoraciones no

son visibles porque se enfocan en la mala conducta y el mal rendimiento de los alumnos, pero no en lo que los motiva a mantenerse en la escuela.

Cotidianamente los estudiantes del turno vespertino viven los discursos y prácticas del personal de la escuela a través de las cuales se busca posicionarlos como problemáticos. Por ejemplo, en una ocasión que pedí permiso para sacar del aula a un alumno para entrevistarlo, el maestro me comentó delante del chico: "Lléveselo, pero no tiene remedio. No entiende ni hace caso". En entrevistas con los diferentes chicos y chicas les pedí que me hablaran sobre lo que habían escuchado que el personal de la escuela opinaban de ellos y, a partir de sus respuestas, identifiqué el siguiente listado de adjetivos: inquietos, latosos, desmadrosos pero buenos alumnos, somos de lo peor, incorregibles, no saben qué hacer con nosotros, somos rebeldes, les contestamos a los maestros, grosero, indisciplinado, no trabajo, rechazados de la mañana, vagos, que ya somos grandes (edad).

Estos adjetivos refieren a características de la etapa de adolescencia (*rebeldes*), a formas de comportamiento connotadas de manera negativa (*inquietud*), a dificultades en la organización de la disciplina en la escuela (*no saben qué hacer con nosotros*), al rendimiento académico (*no trabajo*), a formas de exclusión escolar (*rechazados*) y social (*vagos*). En ese sentido, el personal de la escuela se dirigía a los alumnos buscando posicionarlos desde distintas dimensiones, no sólo las estrictamente referidas a la disciplina y al rendimiento académico.

Al pedirles que dijeran lo que ellos pensaban de sí mismos, los adjetivos que identifiqué, de manera general, pueden separarse en dos formas de valoración personal: resaltar virtudes personales: latoso pero cumple, sí hago tarea, sí quiero seguir estudiando, soy *chida*, me llevo y me aguento con mis compañeros, sé dónde portarme echando relajo y dónde no, soy cotorro, somos chavos y hay que divertirse.

Reconocer problemáticas personales: se me cierra la mente y no entiendo las materias, sí decimos groserías pero no graves, mañosos (porque hacemos trampa con tareas), pelados pero les digo (a mis compañeros) que le bajemos.

Igual que sus maestros, los alumnos hablaron de sí mismos desde distintas dimensiones como serían la de rendimiento escolar, formas de comportamiento, ubicación en la etapa, prácticas lingüísticas pero, además, en sus comentarios resaltaron la importancia de las relaciones que tienen con sus compañeros (*soy chida, me llevo y me aguento*) como forma de posicionararse a sí mismos en el contexto escolar.

Al resaltar lo que podríamos llamar sus virtudes personales los alumnos se posicionaron discursivamente a sí mismos en contra de la descalificación que acostumbran oír por parte de sus maestros. De igual manera, al reconocer algunas de sus problemáticas personales no cayeron en la ubicación de sí mismos como alumnos problemáticos, sino que discursivamente amortiguaron el posible efecto negativo de alguna conducta, por ejemplo cuando uno de ellos comentó: “decimos groserías pero no graves”. Así, en ambas formas de valoración advertí que aunque los alumnos escuchan lo que los maestros les dicen, no se apropián de las formas de posicionamiento negativo que el personal de la escuela quiere hacer de ellos. Esto ocurría durante las entrevistas cuando hablamos de cuestiones generales, pero cuando profundizamos en el análisis de casos o situaciones donde los y las chicas habían tenido problemas, encontré diversas modalidades de rechazo o de aceptación que elaboraron respecto del posicionamiento que el personal de la escuela se esforzaba por señalarles.

- 1) *Rechazo simple*: “No me afecta lo que digan porque sé que no soy eso” (Jonathan). En este caso el alumno no se sentía identificado con lo que se decía de él en la escuela. Su rechazo a los discursos que lo señalaban como problemático era simple, sin mayor argumentación.
- 2) *Rechazo a las reglas*: “Ellos dicen que soy bien desmadrosa. Lo que me cae mal de ellos es que te quieren tener como soldado, yo no veo nada de malo en que uno cante en el salón, es para no aburrirte. Hasta parece que los maestros nunca fueron jóvenes” (Pamela). En su discurso la chica era muy clara al cuestionar y rechazar reglas escolares que impedían la expresión de su forma de ser joven y de lucha contra la aburrición de las clases, entre otros aspectos.
- 3) *Rechazo a la identidad de alumno bien portado*: “Hay cosas que no me parecen, quieren que estemos bien portados y uno está chavo, no tenemos por qué estar de matados, no todos podemos ser como Luisa” (Rossana). Esta alumna decía ser muy reconocida entre sus compañeros por lo valiente y por el relajo que echaba, de modo que las dimensiones desde las cuales se sentía valorada no provenían del trabajo académico. Así, rechazaba el posicionamiento que los maestros hacían de ella tomando como referente negativo para su identidad a los alumnos bien portados.
- 4) *Aceptación con justificación*: “Sí participo en la clase y todo pero, no sé, me gana el desastre. Soy muy inquieto. Ahora estoy yendo a un gimnasio

y llego cansado a la escuela, así ya no me muevo tanto" (Pedro). Este alumno se apropió del concepto inquieto para describirse a sí mismo, pero no como una connotación negativa, sino como una forma de ser que podía controlar a través del ejercicio. En ese sentido, aceptaba ser inquieto pero tenía una justificación para ello: la forma de su ser persona que no le permitía acoplarse al tipo de conducta requerida en el aula.

- 5) *Aceptación y posicionamiento de sí como alumno problema:* "Somos groseros y luego por eso nos castigan. Luego nos salimos de la escuela, hay una ventana hacia el estacionamiento. Es divertido burlarse, echar relajo. Me gusta la adrenalina de que te van a agarrar" (Leonardo). La aceptación de este joven de sí mismo como alumno problema no implicó que se viera de manera negativa o criticando algunos de sus comportamientos. Todo lo contrario, ser un alumno problema, como los maestros se lo han señalado, puede resultar algo divertido y emocionante en varias de las situaciones.
- 6) *Aceptación al ubicarse en la etapa de adolescencia:* "Así somos los jóvenes, que nos dicen 'no hagas eso' y lo hacemos más para que se enojen más. Pero más cuerda que nos den, más lo hacemos" (José). La ubicación de sí mismo en la etapa de la adolescencia llevó a este alumno a considerar la oposición a las reglas como una forma de autoafirmación de sí mismo y de lucha de poder con los adultos.

Los discursos que los y las alumnas manejaban sobre sí mismos implicaban un rechazo al posicionamiento señalado por el personal de la escuela o bien la atenuación de la gravedad de las conductas y la justificación de las formas de actuar que aceptaban tener. De ningún modo la identidad de sí que manejaban discursivamente fue planteada en términos de descalificación o crítica. Sin embargo, dadas las prácticas de identidad que los alumnos tenían en el aula, terminaban confirmando el posicionamiento que los maestros se empeñaban en señalárselos.

### **Prácticas de identidad de los alumnos en el espacio escolar**

Como ya señalé, las prácticas de identidad suponen formas de actuar a través de las cuales las personas ejercitan formas de ser, maneras de sentirse reconocidos e identificados en el sentido de las acciones que despliegan. Los alumnos del turno vespertino practicaban elementos de su identidad a través de acciones como el enfrentamiento con los maestros, el uso de

lenguajes y actitudes soeces y sexualizadas y el ejercicio de una imagen de sí mismos como experimentados, no infantiles.

En los dos grupos que realicé las observaciones (segundo K y L) el promedio de asistencia de alumnos era de 12 a 15, lo cual variaba porque no siempre se encontraban todos presentes ya sea porque faltaban a la escuela, porque habían sido suspendidos o porque el o la maestra no los dejaba entrar. El ambiente de trabajo en las clases se caracterizaba porque los maestros Elena y René permitían y fomentaban la realización de ejercicios en equipo así que, por lo general, se veía a los alumnos en grupos de tres o cuatro realizando las actividades que les pedían. Al mismo tiempo que trabajaban se les veía platicando de otros temas, riéndose, haciendo burlas unos de otros, podían ingerir alimentos o bebidas y no siempre se les llamaban la atención por ello. Así, ambos maestros se mostraban flexibles en las formas de trabajo relajadas que los estudiantes ponían en práctica siempre y cuando vieran que sí estaban realizando los ejercicios que les pedían.

Los alumnos que eran considerados problemáticos (seis en cada grupo, cuatro mujeres y ocho hombres) sí se integraban a alguno de los equipos de trabajo, pero ponían en práctica estrategias para sacarle la vuelta al trabajo ya que pedían constantemente permiso para salir al baño o simplemente se paraban y se salían del aula. También deambulaban por el salón preguntando a sus compañeros sobre otros temas, les pedían materiales, se sentaban cerca de una ventana para observar quien pasaba o se iban al fondo a realizar las planas que el maestro de matemáticas les dejaba. Sobre las maneras de enfrentarse a los maestros, observé que lo hacían de modos muy directos y claros, sin visos de mostrar temor ante la autoridad. Por ejemplo en una situación con la maestra de inglés:

La maestra le pide a una alumna que se quite una aguja que trae en una perforación de la oreja. La chica le dice: “¡No, si me la quito se me cierra!”. La maestra le insiste: “No se cierra, quítate la aguja”, pero la chica vuelve a negarse. La maestra vuelve a dar la orden en un tono de molestia y agrega: “Entonces ponte un hilo, pero quítate la aguja”. Los amigos de la chica le ayudan a quitarse la aguja y a ponerse el hilo.

Ya mencioné que la maestra Elena buscaba la manera de compaginar con los alumnos a modo de no recrudecer el enfrentamiento. En este caso ella y la alumna llegaron a un punto medio a través del cual (el hilo en la oreja)

no se agudizara la posición de cada una. En otra situación, con el maestro René la confrontación por parte de los alumnos fue muy abierta y tensa:

En la clase Pamela toma refresco y después eructa con fuerza. El maestro le dice: “¡Se sale del salón!”, a lo que la chica le contesta: “¡Oh, ya cállese!” El maestro la amenaza: “¿quiere que le hable al prefecto?”, pero Pamela intenta calmar su enojo: “No, no, no, ya me estoy calladita”. Otro alumno le dice al maestro: “¿Por qué viene enojado? Es para que venga de buenas”, pero el maestro no le contesta y más bien se dirige al grupo: “¿en qué nos quedamos la clase pasada?”, ante lo cual un alumno le responde: “¿cuál clase si ni vino?” El maestro, ya enojado, dice: “¡No importa, la clase pasada o la que haya venido, no importa que sea del año pasado!” Los alumnos se callan y la clase empieza.

En este episodio es una chica la que confronta al maestro eructando y diciéndole que se calle. En la literatura sobre indisciplina se reporta, por lo general, que son los hombres los que se muestran abiertamente agresivos e indisciplinados en la escuela, no así las chicas quienes amortiguan su mala conducta en el grupo de amigos y con acciones sutiles (Saucedo, 1998). Sin embargo, en los casos de alumnas como Pamela, Rossana y Ángela advertí formas de confrontación abiertas, claras y fuertes en contra del personal de la escuela. Así, las prácticas de posicionamiento de identidad entre hombres y mujeres dentro del aula tienen menos distancia de la que se reportaba anteriormente.<sup>7</sup>

Por otro lado, en el episodio descrito, dos alumnos confrontan al maestro después de Pamela, uno de ellos minimizando la acción de la chica al preguntarle por qué estaba enojado y el otro al cuestionarle el que no hubiera venido la clase anterior. Otras formas de confrontar a los maestros y las reglas de la escuela consistían en responderles a los adultos cuando los regañaban, ponerle apodos a los maestros y decírselos entre ellos simulando que era por algún compañero, empapar algodones con alcohol y aventarlos encendidos, introducir bebidas alcohólicas a la escuela y fumar cigarrillos, entre otros.

Una práctica de identidad, muy cuestionada por el personal del plantel consistía en expresiones constantes dentro del aula de actitudes y formas de habla soeces y sexualizadas. Por ejemplo en una clase con la maestra Elena:

Roberto está en su silla y toma un muñeco de peluche de una alumna (un pajarito amarillo pequeño: piolín) y se lo coloca en los genitales meneándolo.

Los compañeros ríen. Luis se lo quita y hace lo mismo y le dice a la maestra: “¡Miss, mire!”, riendo divertido. La maestra le dice en tono molesto, pero no agresivo: “Todo el mes te estuve reportando y sigues igual”. Luis ríe apenado y regresa el peluche a la chica. Al rato, Luis se aclara la garganta con mucho estruendo y en voz muy fuerte dice: “tengo un moco” y volteá a ver quién se ríe de su comentario. La maestra no le dice nada.

Tanto chicas como chicos empleaban groserías de forma espontánea, aunque los hombres eran quienes se expresaban más hacia el terreno de lo sexual. En su comportamiento no se advertían actitudes de poner a prueba a los maestros para ver si los regañaban o no, sino una familiaridad con este tipo de comportamientos, como si fuera algo muy propio de su ser persona. Una y otra vez los maestros les llamaban la atención, los ponían a hacer planas o los sacaban del salón, pero ellos se sentían cómodos en esas prácticas de identidad.

Otra manera en que los alumnos ejercitaban formas de ser persona era expresando una imagen de sí mismos como experimentados, no infantiles, diferentes a los del turno matutino. Así, por ejemplo, al observar a los alumnos del primer turno en tiempos fuera de clase los veía corriendo por el salón, dándose golpes entre ellos, empujándose, pateando mochilas, las chicas también jaloneaban o daban pellizcos a sus compañeros, se abrazaban; un grupo de muchachos corría por el salón y acorralaba a uno de ellos para darle patadas pero sin intención de lastimarlo, sino a manera de juego. Con los alumnos de la mañana era notoria la efervescencia en el comportamiento y la animosidad de los encuentros.

Los alumnos de la tarde, por el contrario, empleaban su tiempo libre para salir del salón y jugar en las canchas, para platicar entre ellos en grupos de tres o cuatro. Cuando tenían luchas físicas en su manejo corporal las expresiones eran menos efervescentes pero más dirigidas a demostrar actitudes de domino y poder físico. Uno de los alumnos hizo la comparación con los del turno matutino: “En este turno tenemos chavos ya grandes, ya de 16 y 17 años. La escuela no es tan fea pero nos clasifican como vagos”. Ante lo cual le pregunté: “¿te hubiera gustado estar en la mañana?” y el chico contestó: “¡No!, en la mañana están bien chavitos, no parecen de secundaria, parecen de kínder. No, no me gusta”.

La edad y el comportamiento fueron tomados como referentes por este alumno para posicionar a los del turno vespertino como ya no infantiles.

Otras expresiones de estas prácticas de identidad se dejaban ver cuando introducían bebidas alcohólicas en botellas de refresco o fumaban cigarrillos en las zonas apartadas de las canchas o a las afueras de la escuela. En una ocasión que introdujeron bebidas a un laboratorio, uno de ellos recuerda que pensó:

Si ahorita nos agarran borrachos yo sí voy a mandar acá a la maestra, sus dos tres palabras. Pero *nel*, no nos agarraron. No lo hicimos por lucirse, muchos lo hacen por lucirse de que toman ya. Nosotros lo hacemos más bien porque nos gusta tomar. Luego a la entrada de la escuela nos fumamos nuestro cigarro y luego ya entramos. En la noche ya nos salimos, nos vamos a fumar nuestro cigarro otra vez.

Al indicar que no lo hacían por lucirse sino porque les gustaba tomar o al referir que ya era una práctica fumar antes y después de entrar a la escuela, este alumno elaboró discursivamente una imagen de sí mismos como experimentados, no como alguien que apenas estaba buscando producir una imagen de sí que en realidad todavía no dominaba.

Las prácticas de identidad de los alumnos confirmaban su rechazo a las reglas escolares y a la identidad de otro tipo de estudiantes (los bien portados) pero, sobre todo, expresaban una identidad de acuerdo con la que no eran más alumnos pequeños o infantiles sino que ya se ubicaban en la transición hacia la juventud en donde la sexualidad, el uso de cierto tipo de lenguaje y el consumo de alcohol y cigarrillos les daba prestigio y poder en las relaciones entre compañeros.

### **Conclusiones**

Con frecuencia los problemas de indisciplina en las escuelas han sido analizados por los investigadores tomando en cuenta las relaciones de autoridad y poder existentes entre los maestros y sus alumnos, y una tendencia ha sido sostener que los jóvenes están subordinados a los mecanismos de vigilancia y sanción de los docentes. A lo largo del presente artículo he tratado de ofrecer una versión analítica más equilibrada sobre la indisciplina en la escuela, en la que los maestros no son los victimarios ni los alumnos las víctimas pasivas de las acciones de los primeros, sino que ambos participan de manera conjunta en la construcción de los problemas. Mi objetivo fue captar los modos de comprensión de los conflictos, las elaboraciones discursivas y las formas de actuar que tienen tanto los maestros como sus

alumnos en la secundaria Morelos y, a partir de las cuales, se construyen posicionamientos para la identidad de los segundos como problemáticos.

Por el lado de la escuela, el discurso de los maestros se mueve entre dos prioridades: el control de la conducta de los alumnos y su desempeño escolar. El imaginario de los docentes continúa fuertemente centrado en la necesidad de tener estudiantes tranquilos, fáciles de manejar, atentos a las clases y los alumnos que no caen en ese tipo de expectativas son ubicados como problemáticos. La escuela se convierte en un lugar importante para la producción de identidades individuales y grupales dentro de situaciones sociales. Particularmente en el caso de la secundaria Morelos, los discursos y prácticas que ponen en juego los maestros y demás personal escolar expresan formas de organización y actuación destinadas a la construcción de posiciones sociales para los alumnos conflictivos.

Como se ha dicho, la secundaria Morelos funciona a través de procesos de selección y clasificación de los alumnos al dividirlos en dos turnos, el matutino y el vespertino, el segundo de los cuales claramente está destinado para todos aquellos que no cumplen con el imaginario de calidad de alumno esperado. En mi estudio no indagué el proceso a través del cual tuvo lugar esta forma de separación, si respondía a políticas educativas de mayor escala o a las características propias del funcionamiento de la secundaria Morelos. En un futuro será necesario investigar y entender más a fondo qué lógica de comprensión opera para la distribución de los alumnos por turno en las secundarias mexicanas. De mi investigación lo que se deriva es que el turno vespertino funciona como lugar de castigo para determinado tipo de alumnos y los discursos y prácticas del personal de la escuela se dirigen a confirmar y sedimentar su identidad como problemáticos.

A través del posicionamiento de la identidad, los maestros ofrecen ubicaciones a sus alumnos y explicaciones del porqué de las mismas. Cuando un docente reiteradamente se dirige a un alumno, platica con otro maestro, con un parente de familia o con la investigadora, empleando discursos sobre los estudiantes como “los peores”, “dificiles de controlar” o “hijos de familias desintegradas”, se encuentra elaborando y actualizando una idea de ser persona, la de alumno problema en sus distintas dimensiones que lo componen. Para los maestros los “alumnos de la tarde” son un sujeto global al que califican con connotaciones negativas en dos sentidos: primero, porque no hablan de ellos tomando en cuenta las diferencias que sí existen entre los alumnos, porque no todos son problemáticos y, segundo, porque

aun en el caso de los que son conflictivos es posible encontrar aspectos positivos que no son tomados en cuenta por los docentes.

Recuerdo que en una ocasión me empeñé en hablar bien de un alumno al que había entrevistado y al que había observado en el aula. Mis comentarios con la directora, delante del chico, versaron sobre “que era inteligente y aunque era inquieto le gustaba trabajar en equipo y sí hacía lo que la maestra le pedía”. La directora, por su parte, insistía en que “es un grosero, en lugar de trabajar le gusta echar relajo y tiene muy mal vocabulario”. Así, la tendencia del personal de la escuela es tomar como referentes centrales las formas de actuación de los alumnos que encajan dentro de los problemas, de lo indeseable y no perciben los aspectos positivos que pueden tener los estudiantes.

Al mismo tiempo, dichos discursos orientan las motivaciones y formas de actuar de los maestros en las interacciones dentro del aula. En la secundaria Morelos la mayor parte de los profesores que impartían clases en el turno vespertino también lo hacían en el matutino, en la misma escuela o en otras. Quizá un factor de peso para sus formas de interacción con los alumnos radicaba en el cansancio que era visible en sus rostros después de estar dando clases desde las siete de la mañana, hasta las siete de la noche. Sin embargo, los docentes no me hablaron de su cansancio ni de su situación particular como profesores con determinadas cargas de trabajo, pero sí lo hicieron sobre el desánimo que sentían ante los alumnos del turno vespertino por las características que identificaban en ellos.

Como hemos visto, según los maestros, los problemas en el aula emergían por la situación familiar de la que provenían los alumnos, por las características de la etapa que estaban viviendo y por las historias particulares que lograban construir sobre ciertos estudiantes. No es posible sostener que los problemas se derivan exclusivamente de lo que ocurre en el aula. La propia organización de la escuela por turnos, su funcionamiento curricular enciclopédico, la tradición que resalta el control de la conducta y el rendimiento escolar como metas implícitas de la escuela, el imaginario constantemente actualizado sobre los alumnos ideales, son algunas de las principales dimensiones que operan desde distintas escalas sociales e históricas y que inciden para el surgimiento de los problemas y/o de la construcción de alumnos conflictivos. De igual manera, tampoco es posible descartar del todo las problemáticas que ocurren en las familias y que los alumnos experimentan de modo que los lleva a comportarse mal en la escuela.

Teniendo en mente estas dimensiones, puedo afirmar que en mi estudio se observó cómo los maestros no podían imaginar formas alternativas de manejo de los alumnos del turno vespertino porque pensaban que las soluciones se encontraban en otro lado, en las familias o en el departamento de orientación escolar. Ellos no veían que tenían expectativas menores de los alumnos, que les exigían un menor desempeño, que se dirigían a ellos con determinados discursos de posicionamiento de la identidad o que los excluían del trabajo escolar por su mal comportamiento. En ese sentido, no percibían que sus formas de interactuar se ajustaban de determinados modos al comportamiento de los alumnos, con lo cual también contribuían a la creación y mantenimiento de los problemas.

Por el lado de los alumnos, es claro que conocen lo que se dice de ellos en la escuela y saben que se les tratará de cierto modo si incurren en conductas no toleradas. Pero ellos también construyen sus propias elaboraciones discursivas y sus maneras de ubicarse ante el posicionamiento de su identidad señalado por el personal de la escuela.

Los estudios etnográficos que mencioné al inicio, concuerdan en señalar que los alumnos problemáticos comparten, por lo general, una identidad colectiva debido a su origen social, de género o de raza, desde la cual enfrentan, rechazan o se acomodan a las formas culturales de ser persona que la escuela les ofrece. En mi investigación es difícil sostener estas consideraciones analíticas porque, como lo señalé, no todos los alumnos del turno vespertino en la secundaria Morelos comparten los mismos referentes, algunos provienen de escuelas privadas y son hijos de profesionistas, mientras otros vienen de las públicas y sus padres son empleados, obreros o comerciantes.

Lo que sí creo que comparten estos alumnos son elementos de trayectorias de exclusión tanto previas a su ingreso a la secundaria Morelos, como durante su estancia en la misma. Hay que recordar que la mayoría fue expulsado de otras escuelas por su mala conducta o por ser repetidores de grado escolar. Así, ellos han experimentado qué significa ser posicionado como problemático, qué significa ser señalado y no deseado en espacios escolares en los cuales han estado. Una hipótesis que tengo es que en su paso por distintas escuelas también han aprendido a enfrentar la autoridad y a oponerse con seguridad a las normas y reglas escolares.

Por otro lado, Willis (1998) también identificó que los chicos problemáticos ensayaban formas culturales de resistencia y oposición a la escuela (parecidas a las que practican los alumnos del turno vespertino de la se-

cundaria Morelos) porque pensaban dejarla en poco tiempo e insertarse en el mundo adulto del trabajo en la fábrica. Dichas formas culturales de actuación y de identidad encajaban bien con el contexto del empleo, pero no con el escolar. En el caso de los chicos y chicas de mi estudio no puedo decir que sus prácticas de identidad tuvieran que ver con intenciones de dejar la escuela ya que ellos imaginaban que continuarían estudiando y algunos hasta mencionaban las posibles carreras que les gustarían.

A la fecha conocemos poco cómo se construye una trayectoria a lo largo de la cual un alumno se convierte en conflictivo o es posicionado como alguien problemático en la escuela. La investigación sobre alumnos en este terreno todavía tiene un campo por delante para analizar sus trayectorias de participación en la escuela y echar luz tanto a los procesos personales como a los de posicionamiento social de sus identidades en los distintos ciclos escolares por los que atraviesan.

¿Cómo viven los alumnos los discursos y prácticas de posicionamiento de su identidad que se les ofrece en el contexto escolar? No todos responden del mismo modo a dicho posicionamiento, sino que es posible encontrar formas de aceptación o rechazo que ponen en práctica; ellos no expresan tan sencillamente, sino maneras dinámicas de relacionarse con los posicionamientos y formas de construir perspectivas personales en relación con las mismas.

Así, ante los señalamientos y descalificaciones, los alumnos en general reivindican su ser persona ya sea criticando los afanes de los maestros por apagar sus expresiones de juventud, rechazando el ser sometidos cual “soldados” o bien rechazando identidades (que para ellos son negativas) de los alumnos bien portados. También se implican en prácticas de identidad que confirman, por un lado, el posicionamiento señalado por los maestros y, por el otro, su necesidad de sentirse personas experimentadas que ya están practicando su ingreso al mundo de la juventud inmediata, dejando atrás las acciones infantiles. En ese sentido, aunque es cierto que los alumnos del turno vespertino son ubicados en la escuela a partir de prácticas de segregación, no por ello son víctimas pasivas de dicha ubicación. En beneficio de su propia identidad, las elaboraciones discursivas que manejan les permite posicionarse amortiguando connotaciones negativas que han escuchado sobre sí mismos y resaltando, más bien, formas valiosas sobre su ser persona.

Desde la posición asumida los alumnos consideran la disciplina como reglas que en diversos casos no tienen sentido, como barreras que es divertido saltar, como imposiciones a las que buscan resistirse y como los límites contra

los que se enfrentan para ensayar la ubicación de sí mismos como cierto tipo de personas (experimentadas, jóvenes). En sus posiciones, buscan negociar el sentido de sus acciones con los maestros ya sea negándose a aceptar lo que se les pide que hagan o lo que se dice sobre sus formas de comportarse.

Habrá que tomar con cuidado las modalidades de posicionamiento de identidad logradas por los alumnos para no caer en exaltaciones de su agencia personal. El análisis de los discursos y prácticas de posicionamiento de la identidad de los alumnos problemáticos en la secundaria Morelos sugiere la necesidad de explorar más a fondo las implicaciones sociales y morales sobre la manera en que los participantes elaboran o emplean discursos para fabricar problemas, orientar formas de actuar, pensar posibles soluciones, generar expectativas, etcétera. A final de cuentas, la producción de las identidades de los alumnos problemáticos se logra en marcos de evaluación moral y de distribución de poder en los que los jóvenes no quedan bien parados. En ese sentido, tanto los discursos como las prácticas que identifiqué en mi estudio los colocaban en situación de exclusión escolar. Dos de ellos fueron expulsados de la escuela y los demás continuaban teniendo fuertes presiones por parte del personal, lo cual derivaba en la agudización de los conflictos. Como señala Hemmings (2000), la oposición y resistencia de los alumnos poco logra para transformar las prescripciones culturales dominantes, por el contrario, causan más daño a los propios estudiantes que al conjunto de la sociedad o a una escuela en particular.

No es fácil proponer alternativas para el cambio de los problemas de indisciplina en las escuelas. Habrá que empezar por reconocer que si el funcionamiento de las mismas continúa alimentando tradiciones como las que he señalado (estructura curricular, ideal de alumno, esfuerzo dirigido al control y al rendimiento escolar, entre otros), será complicado añadir prácticas alternativas que contrarresten efectos derivados de dichas dimensiones. También hay que aceptar que los alumnos problemáticos y la indisciplina continuarán existiendo a la par que la escuela porque los seres humanos somos harto complejos y es difícil pensar en contextos sociales en los que no existan tensiones, malos entendidos, esfuerzos por negociar resultados, etcétera. Un grano de arena en el conjunto de posibles alternativas supone proponer a los maestros que analicen, como parte de los talleres de actualización en que participan, algunas de las prácticas y discursos en las que se implican con sus alumnos y sus consecuencias para el manejo de las relaciones dentro del aula.

## Notas

<sup>1</sup> Actuar como persona que vive en *ghettos* es un señalamiento peyorativo aplicado a individuos afroamericanos y con el cual se les cuestiona que se irritan rápidamente por asuntos banales, discuten acaloradamente y se comportan como "estúpidos".

<sup>2</sup> El nombre de la escuela así como el de los maestros y alumnos mencionados en el presente artículo fueron cambiados por razones de anonimato.

<sup>3</sup> Entre los problemas de organización que mencionaron estaban: la falta de liderazgo de los directivos; de apoyo que ellos, como maestros, requerían para dictar y mantener sanciones con los alumnos; la ausencia de coordinación para manejar de manera uniforme el reglamento escolar y de preparación de algunos maestros y prefectos para controlar a los alumnos.

<sup>4</sup> En el presente trabajo considero las entrevistas que realicé con dos maestros y con 12 alumnos (ocho hombres y cuatro mujeres) del turno vespertino. También recuperé discursos del personal de la escuela registrados en pláticas informales y en los TGA.

<sup>5</sup> Landon (1998) dice que un miedo muy fuerte que los maestros tienen es que si los alumnos no se comportan de una forma adecuada, su aprendizaje va de por medio y la calidad de la enseñanza también se ve afectada. Estos miedos se fundamentan en dudas de los docentes sobre su autoridad, la capacidad que tienen o no de tomar decisiones sobre el currículo, la pedagogía de enseñanza, las relaciones sociales, las actividades de evaluación, etcétera. Por otro lado, Blount (1998) señala que la inercia

en las escuelas es algo notable. Incluso cuando hay maestros que intentan practicar métodos innovadores de enseñanza y de control de la disciplina, terminan optando por métodos tradicionales, dadas las dificultades a las que se enfrentan (grupos numerosos, condiciones absorbentes de trabajo, bajos salarios). Según esta autora, hay investigaciones que demuestran que los maestros perpetúan modelos disciplinarios que observaron en sus propias vidas (escolares y familiares), lo cual vendría a ser el caso de las planas y las sentadillas.

<sup>6</sup> Leander (2002) analiza las relaciones espacio-tiempo en el aula que se construyen para posicionar a alumnos considerados problemáticos. Para este autor, el espacio áulico es algo producido, dinámico y relacional que se logra a través de relaciones sociales prácticas y materiales.

<sup>7</sup> Delamont (2001) sostiene que en la sociología inglesa destacados investigadores de corte cualitativo como Hargreaves, Willis, Corigan, Abraham, Walker, realizaron estudios cualitativos con visiones benévolas sobre los chicos anti-escuela. En estos trabajos el joven anti-escuela o de clase trabajadora, odia la escuela, no hace deberes y copia en los exámenes, valora la pelea y la rudeza, desprecia a los profesores y a los compañeros que trabajan y les dicen afeminados, ganan popularidad al alardear de sus conquistas sexuales. Estas visiones ensalzan la perspectiva masculina de los alumnos agresivos y dejan de lado a los alumnos pro-escuelas y a las chicas que también pueden tener mal comportamiento dentro del plantel.

## Referencias bibliográficas

- Buchlotz, M. (1999). "Why be normal?: Languaje and identity practices in a community of nerd girls", *Languaje and Society* 28: 203-223.
- Blount, J. (1998). "The visceral pleasures of the web-worn rut: internal barriers to changing the social relations of american classrooms", en Butchart y Mc Ewan, *Classroom discipline in american schools. Problemas and possibilities for democratic education*, Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Davis, B. y R. Harré (1999). "Positioning and personhood", en Harré y Langenhove (eds.) *Positioning theory: moral contexts of intentional action*, Massachusetts: Blackwell Publishers.

- Delamont, S. (2001). "Las 'ovejas negras': los 'gamberros' y la sociología de la educación", *Revista de Educación (España)* 324: 61-77.
- Foley, D. (1991). "Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure", *Anthropology and Education Quarterly* 22 (1):60-86.
- Hemmings, A. (2000) "Lona's links: postoppositional identity work of urban youths", *Anthropology and Education Quarterly* 31(2):152-172.
- Holland, D. y K. Leander (2004). "Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction", *ETHOS* 32 (2): 127-139.
- Landon, B. (1998). "Uncontrolled students eventually become unmanageable: the politics of classroom discipline", en Butchart y Mc Ewan, *Classroom discipline in american schools. Problemas and possibilities for democratic education*, Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Leander, K. (2002). "Locating Latanya: the situated production of identity artifacts in classroom interaction", *Research in the Teaching of English* 37: 198-250.
- Ogbu, J (1982). "Cultural discontinuities and schooling", *Anthropology and Education Quarterly*, XIII (4): 290-307.
- Ortner, S (1990). "Patterns of history: cultural schemas in the founding of Sherpa religious institutions", en Ohnuji-Tierney (ed.), *Culture through time. Anthropological approaches*, California: Stanford University Press.
- Saucedo Ramos, C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un conalep*, tesis 28, México: DIE-CINVESTAV.
- Rogers, R. (2002). "Through the eyes of the institution: a critical discourse analysis of decision making in two special education meetings", *Anthropology and Education Quarterly* 33(2): 213-237.
- Wortham, S. (2004). "From good student to outcast: the emergence of a classroom identity", *ethos* 32 (2): 164-187.
- Watkins, Ch. y P. Wagner (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Madrid: Paidós.
- Wertsch, J. (1995). "The need for action in sociocultural research", en Wertsch, Del Rio y Alvarez, *Sociocultural studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal-Universitaria.

**Artículo recibido:** 5 de marzo de 2005  
**Aceptado:** 17 de mayo de 2005