

ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela

CLAUDIA L. SAUCEDO

Resumen:

En este trabajo analizo las maneras en que estudiantes (mujeres y hombres) de una secundaria se apropiaban de recursos culturales (materiales y simbólicos) del contexto escolar, o importados de otros espacios, para expresar y recrear su condición como jóvenes. Por ejemplo, a través de sus juegos en el aula, en el uso de herramientas como la lista de puntos o las comisiones asignadas por los profesores o en el manejo de las mochilas construyen formas de participación para divertirse, organizar relaciones de poder y procesos de inclusión/exclusión entre ellos, buscar que se les reconozca como jóvenes a la moda. También considero la perspectiva del personal de la escuela sobre el uso de recursos culturales, pero sostengo la idea de que es necesario analizar a los y las estudiantes en sus vivencias del presente y no como adolescentes que se espera que cambien con el tiempo.

Abstract:

This article analyzed the ways secondary school students appropriated cultural resources (material and symbolic) from the school context or other contexts, to express and recreate their condition as young people. For example, through classroom games, the use of tools like the grade book and school assignments, and the handling of backpacks, students construct forms of participation for having fun, organizing power relationships and processes of inclusion/exclusion, and attempting to be recognized as fashionable young people. I also consider the perspective of school personnel regarding the use of cultural resources, but I sustain that students must be analyzed in their present situation, and not as adolescents who are expected to change over time.

Palabras clave: estudiantes, jóvenes, educación media, factores culturales, profesores, México.

Key words: students, young people, secondary education, cultural factors, teachers, 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

En el estado de conocimiento editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Guzmán y Saucedo (2005) dimos cuenta de cómo México, en la última década, tuvo lugar un incremento importante en el número de investigaciones, de distinto tipo, realizadas sobre estudiantes. Ahora tenemos mayor idea de quiénes son, qué les preocupa, cómo hablan de sus experiencias de la escuela, qué valor le asignan, cómo expresan elementos de su identidad o qué estrategias desarrollan para enfrentarse a las exigencias de desempeño académico, entre otras cuestiones.

Para el caso de la escuela secundaria, por ejemplo, las investigaciones nos han permitido entender cómo son algunas de las estrategias de sobrevivencia que los alumnos ponen en práctica ante el cúmulo de contenidos que deben manejar, cómo se acomodan a las lógicas de trabajo (o de la actividad) de cada maestro y cómo ello les permite ganar puntos en los sistemas de evaluación (Quiroz, 2000; Nieva, 1999). Tenemos noticia, por otro lado, de su tendencia a solicitar clases divertidas, que los profesores sean justos en la aplicación del reglamento y las sanciones, y que se tome en cuenta que son adolescentes (Rodríguez, 1999). De igual manera, confirmamos la importancia de las amistades para ellos, sus visiones sobre las reglas y la disciplina escolar así como elementos de la construcción de su identidad (Sandoval, 1998). Por último, aunque no es todo lo que hemos conseguido aprender sobre los alumnos de secundaria, tenemos mayor idea sobre las prácticas escolares en las que se promueven determinados valores (por ejemplo, la igualdad y la solidaridad) y cómo las toman, se las apropian, en el proceso de construcción de su subjetividad (Levinson, 2002).

Los estudios sobre los jóvenes en nuestro país también han tenido un fuerte impulso en los últimos tiempos y ya es lugar común para los investigadores referirnos a la *Encuesta Nacional de Juventud 2000* (IMJ, 2002), que expone un cúmulo de pistas acerca de quiénes son y cuáles son sus estilos de consumo cultural, sus preocupaciones y prácticas sobre la sexualidad, la paternidad o el consumo de sustancias. Pero no todos los jóvenes son estudiantes, ni todos los estudiantes son jóvenes. Su comportamiento puede tener variaciones dependiendo de si están en un parque, en una fiesta, en la calle en sus comunidades o en la escuela. En cada uno de estos contextos actuar como joven se lleva a cabo a través de formas de participación donde los individuos realizan integraciones diversas de los elemen-

tos culturales a los que tienen acceso, entre otros procesos, a través de formas de posicionarse o del manejo de elementos de identidad que los constituyen.

En la escuela, en particular, hay marcos de actuación, contextos delimitados donde los estudiantes no pueden hacer lo que se le antoje en respuesta a su condición como jóvenes. Ser estudiante y ser joven supone una condición de vida particular en la que, por lo general, tanto la escuela como sus actividades ocupan una parte importante del tiempo de vida de los y las muchachas. Si bien es cierto que los jóvenes tienen intereses fuertes vinculados con diversos problemas en sus hogares, con preocupaciones en torno al ejercicio de su sexualidad, con sus procesos amorosos o relacionados con la moda y la diversión, cuando son estudiantes invierten tiempo, esfuerzo y motivación para enfrentarse a las demandas escolares. Además, ambas condiciones son un elemento de identidad que les permite diferenciarse de sus coetáneos que no se encuentran estudiando (Levinson, 2002).

En el presente trabajo mi interés es analizar las maneras en las que las y los estudiantes de secundaria se apropian de los recursos culturales disponibles en el contexto escolar para expresar su condición como jóvenes. Desde mi perspectiva, responder a la pregunta, ¿quiénes son los estudiantes en tanto jóvenes? supone anclar el contexto social de la escuela, las prácticas y recursos culturales existentes ahí, con las posibilidades de acción que tienen los alumnos para ubicarse como tales. Cotidianamente los y las muchachas transitan de un contexto a otro como el hogar, la escuela, la comunidad o los centros de recreo, y en sus participaciones se apropian de los recursos culturales disponibles en cada ámbito para hacer combinaciones e integraciones que les permitirán posicionarse como jóvenes. Conforme los individuos se mueven a través de los contextos, sus modos de intervención varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan para ellos (Dreier, 1997). Como ya lo indiqué, la escuela secundaria tiene sus marcos de actuación y regulaciones que permiten el ejercicio de combinaciones diversas, diferentes a las integraciones que los jóvenes logran en otros espacios sociales.

A continuación expongo el marco de interpretación del que parto y posteriormente entro en materia al analizar algunas prácticas de apropiación que estudiantes de una secundaria expresaban cotidianamente.

Marco de interpretación

Cuando llevamos a cabo investigación con estudiantes de secundaria uno de los primeros dilemas que surgen es si los llamamos jóvenes o adolescentes. Los teóricos en la psicología del desarrollo no terminan de discutir las delimitaciones sobre las etapas de vida para marcar cuándo los individuos son púberes, adolescentes, adolescentes tempranos y tardíos, jóvenes tempranos, adultos jóvenes, etcétera. Todo depende de las realizaciones, logros y desarrollo de habilidades que los teóricos consideran que los sujetos han conseguido, psicológica, social y culturalmente hablando, para ubicarlos en determinado período y de acuerdo con teorías que se busca confirmar. En los hechos, en las escuelas secundarias, los adultos y los propios estudiantes utilizan términos como adolescente, jóvenes, muchachas, chavos, chicas, chamacos para referirse a todo aquel que no es un niño ni tampoco un adulto.

Esta discusión no es banal porque dependiendo de cómo los llamemos tendremos en mente determinadas representaciones. Así, por ejemplo, cuando Corsaro (1997) analiza las culturas de los niños en sus comunidades de iguales, denuncia que las teorías del desarrollo no ponderan sus necesidades, intereses, búsquedas y deseos, sino que los miran en función de la etapa de desarrollo en que se encuentran y hacia dónde se esperaría que avanzaran. Sostengo que el caso es similar cuando se emplea la palabra adolescente ya que se les visualiza como sujetos en desarrollo y se espera que sus inquietudes y formas de actuar cambien con el paso del tiempo. Ello conduce a que no se tome con seriedad la ubicación, el sentido de sus acciones ni sus formas de participación en el contexto escolar.

Para los fines del presente artículo, emplearé la palabra jóvenes para referirme a las y los estudiantes, porque considero que es un término con menos implicaciones sobre la clasificación y evaluación de los individuos que la palabra adolescencia. Retomo a Corsaro (1997) para sostener que las y los estudiantes jóvenes ocupan posiciones subordinadas en la escuela y están expuestos a información cultural y prácticas sociales que, con frecuencia, no entienden en el mismo sentido que los adultos; sin embargo, tienen un papel activo en los procesos de apropiación y recreación de los elementos culturales que encuentran en la escuela para expresar su situación como jóvenes.

Por otro lado, también hay una discusión necesaria en torno a si podemos hablar de “la cultura estudiantil” o, más bien, de producciones cultu-

rales, apropiaciones, culturas estudiantiles, etcétera. Desde mi enfoque, no podemos considerar a “la cultura” o “las culturas” como entidades homogéneas o monolíticas que corresponderían con grupos sociales y que, al investigarlas, nos darían cuenta de la “esencia cultural” de la población en análisis (Keesing, 1994). La cultura tampoco existe como una entidad abstracta que determina el actuar de los individuos desde su exterioridad, como si se tratara de un gran paraguas debajo del cual los sujetos son socializados. Más que hablar de cultura, Shweder (1990) plantea la existencia de ambientes socioculturales como mundos intencionales cuya existencia es real, pero que son producto de una relación de co-construcción en la que las personas construyen su medio a la vez que son constituidas en él. En los contextos socioculturales existen discursos, prácticas sociales y múltiples recursos o herramientas culturales que son producidos por y reactualizados a través de la actividad de las personas.

En esa tónica analítica, Wertsch dice que no debemos limitarnos al análisis de los agentes, de los recursos culturales ni de los escenarios en que son empleados como entidades separadas. La unidad de análisis debería ser la acción mediada, de acuerdo con la cual tendríamos que observar a los “individuos-actuando-con-recursos-mediacionales” (1999:87). Por su lado, Rockwell (1996) discute la diferencia entre producción cultural y apropiación, señalando que el primer concepto puede conducir a pensar falsos determinismos. Así, por ejemplo, podemos cometer el error de analizar las producciones culturales nuevas olvidando los aspectos histórico-culturales o, al revés, pensar éstos como los determinantes de la “producción cultural” de las personas. El término apropiación, por el contrario, integra simultáneamente una noción de la agencia como algo activo y transformador y señala un carácter de cultura como algo que constriñe y posibilita. En consecuencia, se sitúa la agencia en la persona como alguien que se apropia y usa recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude a los aspectos culturales existentes en la vida cotidiana —en objetos, herramientas, prácticas, palabras— tal y como son experimentados por las personas.

Si volvemos al caso de los estudiantes de secundaria, habría que verlos como individuos que participan en la escuela empleando recursos para mediar sus acciones y así lograr satisfacer determinadas necesidades, de modo que su actuar no es independiente de los constreñimientos que la escuela organiza, pero tampoco se encuentran determinados de manera

absoluta. A continuación analizo cuáles son algunas prácticas sociales y recursos culturales (materiales y simbólicos) que las y los estudiantes encuentran en su arribo a la escuela secundaria y cómo se los apropian para dotarlos de sentidos personales y colectivos que les permitan expresar su condición como jóvenes.

Contexto de la investigación

Desarrollé el presente estudio en la escuela secundaria Morelos¹ en el periodo 2002-2004. Esta secundaria se localiza en un municipio del Estado de México, en una colonia de clase trabajadora y cuenta con dos turnos, donde es más numeroso el alumnado del matutino que del vespertino. La investigación pertenece a un proyecto más amplio en el que he trabajado analizando procesos de indisciplina en el contexto escolar y los datos fueron recabados a través de un método etnográfico. Con dicho método llevé a cabo observaciones en aulas, patios de recreo y el cubículo de trabajo social. Entrevisté a maestros, alumnos, a la trabajadora social, a la directora y a padres de familia. También revisé libretas de reportes y archivos de calificaciones, acudí a juntas con padres y a cuatro sesiones de los talleres de actualización que los maestros tuvieron durante 2004. Las observaciones se realizaron en cuatro grupos de segundo grado: “A”, “C”, “K” y “L”, los dos primeros del turno matutino y los otros del vespertino. Fueron seleccionados por la directora y por los prefectos, aduciendo que eran muy problemáticos y había maestros que no podían controlarlos.

Para los fines del presente artículo analizaré los datos recabados en los grupos “A” (en las clases de español y matemáticas) y el “C” (en las de matemáticas, historia y física) donde estuve una vez a la semana durante seis meses. Los grupos tenían un promedio de 30 alumnos. Aquí considero las entrevistas realizadas a 10 estudiantes (cuatro mujeres y seis hombres), así como las pláticas de pasillo que sostuve con los maestros de cada clase.

Como analicé en otro espacio, en la secundaria Morelos existían discursos y prácticas sociales a través de los cuales la identidad de los estudiantes del turno vespertino se posicionaba como “problemáticos, maleados y difíciles de controlar” (Saucedo, 2005). De alguna manera, se les percibía como individuos ya formados, aunque negativamente. En cambio, sobre los del turno matutino el personal de la escuela coincidía en señalar

que “eran más ingenuos”, “más niños”, eran “hijos de profesionistas o familias bien integradas” o bien que “respondían mejor a la escuela”. Evidentemente, estas visiones estaban alimentadas por el contraste percibido entre estudiantes de cada turno, pero cuando el personal se centraba en los del matutino podían pasar a otro tipo de polarizaciones para explicar los problemas aduciendo a que pertenecían a familias “integradas” o “desintegradas” según el caso. Lo que quedaba claro era que ubicaban a los estudiantes del matutino como sujetos en desarrollo, como adolescentes con fuertes necesidades formativas. Por ejemplo, en un taller general de actualización un maestro comentó:

[...] pensando como los alumnos, podemos decir que la escuela sí es un sistema represivo y que los alumnos no pueden expresar su sentir; pero como maestro, pienso que la escuela secundaria es un sistema formativo, más que represivo. Debemos enseñar[los] a ser ordenados con sus cuadernos, a que los tengan con buena presentación, bien forrados. Luego los traen todos maltratados, hay que enseñarlos a un mejor uso.

Al analizar las raíces históricas de la conformación de la escuela secundaria en México, Sandoval (1998) sostiene que su carácter como “escuela para adolescentes” (postulado por Moisés Sáenz) ha implicado la puesta en práctica de discursos sobre la adolescencia que la resaltan como etapa de vida. La estructura escolar de las secundarias responde, por tanto, a una visión de los estudiantes como individuos a los que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar. El anterior comentario del maestro resume la tradición del sentido de esta escuela: como espacio formativo, y tal pareciera que los seis años previos a la misma no bastaron para aprender el oficio de estudiante ya que hay que insistirles en cómo cuidar los cuadernos.

Por otro lado, en una de las clases, el maestro de español les dijo a los alumnos: “Yo sé que es normal que ustedes anden muy inquietos, porque están en la adolescencia, pero ya vayan haciendo las cosas como deben, ya no echen tanto relajo, ¿verdad, ruidosa? (dirigiéndose a una estudiante), y hagan sus tareas, estudien para sus exámenes”. En su discurso, asoció la adolescencia con el hecho de ser inquietos pero, al mismo tiempo, marcó el camino que debieran seguir, hacia una posición de mayor responsabilidad y control de sí mismos.

De alguna manera, las palabras del maestro encerraban una anticipación a la que Guichard (1995) se refiere cuando dice que el paso por los distintos ciclos escolares está asociado con imágenes de lo que se obtendrá en el futuro: un certificado escolar, determinados conocimientos y habilidades, la imagen del individuo como persona capacitada y otras más. En la secundaria los consejos de los profesores con frecuencia marcaban la diferencia de etapa que los alumnos estaban viviendo y el hecho de que ya no eran unos niños sino “adolescentes” que debían empezar a pensar en el futuro mediato (los exámenes) o inmediato (el certificado escolar, la carta de buena conducta). Sin embargo, esta preocupación, este énfasis en la etapa de la adolescencia como momento “formativo”, no cabía dentro de los intereses y vivencias de los estudiantes, quienes vivían con intensidad las experiencias de su presente y se esforzaban por integrar elementos de su condición como jóvenes al contexto escolar.

¿En qué medida el contexto escolar favorecía prácticas a través de las que las y los estudiantes pudieran posicionarse como adolescentes y ya no como niños? En las aulas era común escuchar a los maestros decirles: “jóvenes”, “chaparrita”, “¡cálmate hijo!”, “¿qué es eso, niña?, ¡hable bien!” y frases por el estilo con las que transitaban de ubicarlos de una etapa de desarrollo a otra, o bien como sujetos a los que había que continuar instruyendo en cuestiones tan diversas como el hablar bien y no sólo las relativas al desempeño académico. Aunque los profesores insistían en usar el concepto adolescencia para referirse a sus alumnos, en las aulas había una diversidad de adjetivos que podían responder a las necesidades de control, de recriminación, de aconsejar, que los docentes tenían en distintas circunstancias.

Por otro lado, en la escuela se requería con frecuencia la presencia de los padres para reportar a los alumnos por cosas tan variadas como faltas de conducta, no llevar el material para trabajar, peleas entre compañeros, ausencia de tareas, etcétera, de modo que se dirimía el control de los problemas en los padres mas no en los propios estudiantes. De acuerdo con lo anterior, a pesar de la insistencia de los profesores en sus pláticas con los alumnos de que debían comportarse ya no como niños, en los hechos alimentaban prácticas que no favorecían que asumieran la responsabilidad y el control de la conducta esperada.

La investigación más general, de la que el presente artículo forma parte, me llevó a centrarme en cuáles eran las formas de actuar de los estudiantes

en torno a la disciplina y cómo oponían resistencia, se acomodaban, legitimaban o realizaban apropiaciones parciales de las reglas y discursos escolares sobre el comportamiento. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo encontré diversas rutinas de participación en las que se enfrascaban con ánimo, canalizaban sus energías, les permitían mediar sus relaciones sociales y, sobre todo, se esforzaban por expresarse como jóvenes. La diversión, el ejercicio de relaciones de poder entre ellos, la necesidad de verse y comportarse como jóvenes en la escuela, llamaron mi atención y busqué entender qué les ofrecía la escuela para conseguir esas metas. Empecé por darme cuenta de que, con frecuencia, no actuaban al margen de las reglas sino que las usaban para mediar sus acciones y que utilizaban, de modo creativo y para sus propios fines, los recursos que la escuela tenía. A continuación expongo tres maneras en las que estas prácticas tomaban cuerpo.

“Llevarse y aguantarse”:

la efervescencia y animosidad en las aulas

En la escuela estaba prohibido a los estudiantes salir de las aulas cuando no tenían maestro. Podía ser que algún profesor no entrara rápido al salón en el cambio de grupo o bien que no acudiera a laborar ese día por lo que, al estar solos, los alumnos pedían que los dejaran salir a las canchas a practicar algún deporte (basquetbol, fútbol o voleibol) o simplemente para sentarse a platicar en las bancas que rodean la cancha. La prefecta comentó que a veces se les permitía, pero no siempre era posible porque había otros grupos que tampoco tenían maestro y era imposible tenerlos juntos y vigilarlos, así que debían permanecer en su salón, sin salirse al pasillo porque molestaban a los de la clase de al lado. Por otra parte, con frecuencia escuché comentarios por parte del personal de la escuela como: “Qué tranquila está la escuela ¿verdad?, no hay alumnos fuera de su salón”, “Si te fijas la disciplina está de lo peor, mira cómo andan fuera de su salón”, “la directora ahora sí dijo: nada de alumnos fuera del salón”, de modo que contener a los alumnos en sus salones era una medida que significaba que los estaban controlando y hablaba mucho de la imagen de la escuela en cuanto a disciplina. Pero si las canchas, los jardines, los pasillos y la explanada de la escuela estaban prohibidos para los estudiantes cuando no tenían maestro, ellos se encargaban de utilizar el aula de modos singulares, para sus propios fines.

Cuando estaban solos en el aula, algunas muchachas se sentaban a platicar, sacaban revistas de moda, iluminaban y otras más se sentaban en la tarima con algunos muchachos a platicar y reír. Sin embargo, una práctica común de un buen número tanto de mujeres como de hombres consistía en corretearse, jalonearse, reír a carcajadas, picarse las costillas, abrazarse, etcétera. A esto ellos le denominaban “jugar” y expresaban en sus acciones una gran animosidad y efervescencia física. Entre varones era común que de los jalones pasaran a las luchas físicas, a caer “en montañitas” sobre alguno que estaba en el suelo o a patearlo entre varios fuertemente; tanto el caído como los que pateaban reían animados. En una ocasión una de las muchachas me comentó: “ya ve, maestra, mejor díglele a la prefecta que nos saque a las canchas porque aquí nos vamos a matar”, dando por sentado que requerían un grado de control por parte de los adultos para contener sus juegos y que el salón era un espacio de encierro en el que su efervescencia y animosidad física sólo podía ser expresada en acciones peligrosas.

Respecto de este tipo de juegos las y los muchachos usaban la regla social de “llevarse y aguantarse” como elemento mediador de sus acciones y como lo que les permitía regular hasta dónde moverse. Cuando no podían contenerse entre sí entraban en escena la prefecta o los padres de familia. Por ejemplo, en una ocasión una estudiante, Sofía, corrió y le bajó el pantalón de deportes a Guillermo, quien a su vez se lo bajó a ella. Continuaron este juego entre varios mientras reían y corrían animados. En un momento dado Sofía se enojó y buscó a la prefecta para acusar a Guillermo. Ella los regañó y solicitó la presencia de los padres de familia, además de que los amenazó con suspenderlos varios días. Al día siguiente la madre de Toño, uno de los participantes en el juego, comentó: “si se van a estar llevando se tienen que aguantar”, mientras que Guillermo argumentó:

[...] andábamos jugando y yo le bajé el *pants* a Sofía porque ella me lo bajó primero. Si yo me ando llevando y me dicen de cosas yo no voy a decirle a mi mamá. Sofía primero no se enojó porque yo me andaba llevando con ella. Luego Toño vino y le bajó el *pants* y fue y me acusó con la prefecta. Ella se estaba llevando y, si se lleva, se tiene que aguantar. La subdirectora nos dijo: tomen en cuenta que ella es una señorita, y le dijimos: no maestra, pero si es llevada, que se aguante.

En un trabajo previo que realicé con alumnos de preparatoria sostuve que la práctica de “llevarse y aguantarse” implicaba compartir entre compañeros y con los maestros acciones que, a la vista de extraños, podrían suponer agresiones o faltas al respeto (Saucedo, 1998). En ellos, el “llevarse y aguantarse” se expresaba en el intercambio de golpes, pellizcos, apodos, burlas y, sobre todo, en los juegos lingüísticos donde los dobles sentidos ponían a prueba la masculinidad de los muchachos. Cuando se trasgredían los límites logrados en las acciones, cuando alguno ya no quería “llevarse”, se marcaba el alto y detenían el juego, los muchachos dejaban de hablarse o se alejaban. Tenían una regulación que les permitía contener la efervescencia física así como una mayor idea de dónde estaba el límite. Además, con frecuencia las muchachas no participaban en este tipo de intercambios.

Para las y los estudiantes de secundaria “llevarse y aguantarse” también era algo muy importante que les permitía divertirse, probar amistades, ejercitar habilidades, pero en ocasiones necesitaban de la ayuda de los adultos para dirimir los conflictos. Hay que notar que esta regla es de amplio alcance social, no nace en el contexto de la escuela sino que, me atrevo a decir, que es una herramienta importante de socialización que los adultos emplean para promover que sus hijos aprendan a contener ciertos límites de interacción en sus comunidades de iguales. Los golpes, “las montañitas humanas” en las luchas, el bajar los pantalones, son intercambios donde se pone a prueba la resistencia mutua a acciones que podrían intimidar o molestar en otras circunstancias. También se ejercita la habilidad física y mental para reaccionar al embiste del otro así como para modular los límites hasta los que se avanza o se resiste, se busca venganza o realizar acciones similares al que inició el juego.

El comentario de la madre de Toño de que “si se van a estar llevando se tienen que aguantar”, implica reconocer que las y los muchachos tenían poder en el intercambio de bajarse de pantalón, ninguno era víctima porque aceptaron participar en el juego, no había jerarquías, y la resistencia o el aguante tenía que ser mutuo. Por otro lado, cuando Guillermo le contestó a la subdirectora que no importaba que Sofía fuera mujer porque si era “llevada, que se aguante”, da idea que el género no alteraba la aplicación de la regla social que estaban empleando las y los estudiantes. De hecho, varias de las muchachas “se llevaban” con sus compañeros empleando dobles sentidos, groserías y palabras soeces, mientras muchas otras forcejeaban

con ellos, les tiraban sus cuadernos, correteaban y reían. El límite estaba en que no participaban con los hombres en las luchas, las patadas o las caídas al suelo.

Quise analizar la animosidad y efervescencia del juego físico que los alumnos ejercitaban cotidianamente en sus salones de clases porque, por un lado, eran resultado del hecho de estar constreñidos en el aula, sin la posibilidad de expresar sus energías en el patio de juegos y ante la ausencia de actividades académicas. Por el otro lado, la aplicación de la regla “llevarse y aguantarse” por parte de las y los estudiantes supone que se esfuerzan por integrar y practicar un recurso promovido en contextos como el hogar (por ejemplo, en los intercambios entre hermanos) o la comunidad (por ejemplo, en las interacciones sociales con vecinos), al ámbito del aula.

En los tiempos sin maestros, y por ende sin vigilancia, los estudiantes se apropiaban del aula como recurso material, como espacio de ubicación que era convertido en campo de juego, de luchas ficticias y reales y como lugar en el que ejercitaban la aplicación de la fórmula de “llevarse y aguantarse”. Su situación como jóvenes, que ensayaban habilidades para el aguante y la resistencia en el encuentro en sus comunidades de iguales tomaba forma por las regulaciones del contexto escolar en el que no podían pasar de ciertos límites (por ejemplo de plano liarse a golpes) so pena de ser expulsados. La apropiación de esta regla y de su empleo para la diversión, el juego, la expresión de energía, el aprendizaje de habilidades en su comunidad de iguales, estaba permeada por la presencia de los adultos que entraban en acción cuando los alumnos no lograban un equilibrio mutuo.

“A mí dame un punto”:

uso de herramientas escolares para divertirse o tener poder

En el contexto del aula, los estudiantes cotidianamente se encuentran con un conjunto de recursos materiales y simbólicos que emplean los docentes para organizar la enseñanza. En este apartado analizo tres recursos que tenían una fuerte presencia en el contexto de las prácticas estudiantiles que observé: la lista de puntos, las comisiones y los recados escritos. Los dos primeros tenían una vinculación importante con la lógica de la evaluación que los maestros operaban y les servían, al mismo tiempo, para controlar la conducta de los alumnos. Los recados eran una

herramienta que las y los muchachos se apropiaron y emplearon para el ejercicio de sus habilidades de comunicación escrita. Estos tres recursos los utilizaban para divertirse, ejercer relaciones de poder entre ellos y de exclusión o inclusión en las integraciones de grupo, de modo que los usos y finalidades transmitidas por la institución escolar fueron modificados de acuerdo con los propios intereses y necesidades sociales de los estudiantes.

Como se ha reportado en otras investigaciones (Quiroz, 2000), la organización de la enseñanza en la escuela secundaria con frecuencia se sustenta en una lógica de evaluación en la que los alumnos deben alcanzar determinados puntajes a través de tareas, respuestas en clase, ejercicios, trabajos especiales, etcétera. En la secundaria Morelos, la mala conducta podía tener un efecto en este conteo de puntos, ya sea porque algún estudiante no tendría derecho a obtenerlos o porque se les bajaran puntos, dependiendo de su mal comportamiento. De hecho, en las aulas que observé, los maestros otorgaban 40% de la calificación al puntaje alcanzado cada bimestre y lo sumaban al examen correspondiente. La explicación para esto era que en las pruebas los alumnos obtenían puntajes muy bajos y muchos reprobarían si se les dejara sólo esa calificación. No era de extrañarse que los muchachos buscaran afanosamente los puntos necesarios para mejorarla. Sin embargo, se apropiaban de los usos de la lista de puntos para su propia diversión, lo que se advierte en el siguiente registro:

En el segundo “A” el maestro todavía no llega a la clase. Óscar es el jefe de grupo y tiene como misión anotar a los alumnos que se portan mal para que se les bajen puntos. Tadeo se acerca sonriente y le dice: “dame diez segundos para tirar mi basura” y Óscar le dice que sí y empieza a contar en voz alta hasta que Tadeo regresa a su lugar. Así lo hacen otros muchachos que ríen divertidos mientras el jefe cuenta. Luego Óscar dice: “¡El que dé una vuelta al salón en diez segundos no le bajo puntos!”, dos muchachos se levantan y empiezan a correr y todos los compañeros empiezan a contar en voz alta. Un compañero detiene a uno de los que corre y éste no alcanza a llegar. Óscar le dice: “Ni modo, te bajo un punto”. Todos ríen, excepto al que le bajaron el punto que se queda enojado.

Evidentemente, el que posee la función de vigilar a sus compañeros tiene el poder de dirigir y organizar las acciones divertidas para quitar o asignar

puntos. Lo interesante es que el empleo de este recurso les permitía expresar sus ganas de bromear y jugar con las reglas del aula, como serían las de tener que estar sentados, no levantarse sin permiso, la carrera por ganar puntos, etcétera.

Además de divertirse, usar la lista de puntos y de las comisiones asignadas por los maestros favorecía relaciones de poder muy marcadas y de inclusión/exclusión entre estudiantes. El maestro de español me explicó que se apoyaba en las comisiones asignadas a los alumnos a modo de que estuvieran motivados y participaran más en el trabajo. Si, por ejemplo, veía que alguno estaba desinteresado le pedía que se hiciera cargo de alguna tarea: vigilar que los demás trajeran el material, que el salón estuviera limpio, que llevaran el dinero para fotocopiar el examen, etcétera. Las comisiones de mayor peso como las de asignar puntos por conducta y por traer la tarea, sin embargo, eran ofrecidas a los alumnos que tenían mejores calificaciones quienes, en determinado momento, no dudaban de ejercer el poder que con ello obtenían. Así, por ejemplo, Paty sentía que tenía el control de la conducta de sus compañeros:

Acababan de entrar al salón y Tadeo venía sucio del uniforme porque se había peleado con Arturo en las canchas. Paty lo vio y le dijo: “¡Ah, pero si para mugroso no se estudia!”, a lo que Tadeo le contestó: “¡Ya cállate, víbora!” y ella le dijo: “¡Cállate o te bajo puntos!”, y el chico reviró: “¡Tú, por qué me vas a bajar puntos!” y ella concluyente señaló: “¡Porque ya estamos en español y le puedo decir al maestro que no trajiste tarea!”. Paty se retiró y Tadeo comentó: “Ella cree que por llevar la lista nos puede decir lo que sea. El otro día le dije que me quitara dos taches y dijo que si le daba \$15.00 me los quitaba. No le voy a dar nada, ni a ella ni a Alejandra que nos caen gordas a los del salón.

La comisión asignada a Paty, le daba el poder de hacer comentarios despectivos a su compañero y amenazarlo con bajarle puntos. Ella manejó con lógica el hecho de que se encontraban en el tiempo de la clase de español para recordarle que estaban en su zona de poder y buscaba someterlo. En otras ocasiones, Paty y Alejandra emplearon las comisiones que tenían para ejercer este tipo de poder entre compañeros y para excluir a Nadia, una estudiante que recién ingresó al grupo y a la que no querían porque tenía buenas calificaciones. Seguramente, la nueva alumna amena-

zaba el privilegio de las comisiones que ellas ya tenían, y no le anotaban las tareas o aprovechaban para bajarle puntos siempre que se podía, hasta que el maestro se dio cuenta y repuso el puntaje ausente, no sin antes quitarle la comisión a Alejandra.

Tomar en cuenta las relaciones de poder que los estudiantes ejercen en su propio mundo de interacciones es algo importante porque se encuentran practicando habilidades de liderazgo y de inclusión/exclusión entre ellos. Si bien la diversión es la nota cotidiana de sus interacciones, a través de la cual expresan su condición como jóvenes y su ludismo, ello no implica que tengan relaciones cordiales y de amistad entre todos. Más bien, lo que observé eran grupos de amigas y amigos así como frecuentes conflictos y tensiones que se habían ido gestando a lo largo de su historia juntos. La solidaridad como grupo sólo se expresaba cuando querían conseguir espacio y tiempo para la diversión (como salir a las canchas) o para la disminución del trabajo (que no les dejaran mucha tarea, que aplazaran el examen).

Al emplear los recursos de la organización del aula para sus propios fines, las alumnas comisionadas, ¿estaban reproduciendo la lógica de poder y descalificación inherente al manejo de puntos para la evaluación que los docentes tienen? En parte sí porque llevar una lista de puntos o un encargo implica acciones de vigilancia y sanción, de modo que la misma actividad enmarcaba su actuar. Para los maestros el uso de las listas y las comisiones sintetiza tradiciones de enseñanza sustentadas en la lógica de la eficacia, la distribución de tareas, ideas respecto de la motivación e integración de los alumnos al trabajo escolar y, fundamentalmente, de la necesidad de evaluarlos así como controlar su conducta. Sin embargo, los usos que las y los estudiantes tenían de la lista de puntos y las comisiones en sentido estricto no respondían a esas finalidades o lógicas de actuación porque, por ejemplo, a Paty y a Alejandra no le interesaba el conteo de puntos para ubicar desempeños escolares, sino que empleaban sus cargos para organizar las relaciones sociales con sus compañeros y ejercer poder. Así, podemos hablar más bien de apropiación y de usos estratégicos de los recursos existentes para el sentido personal que las estudiantes tenían.

Otra estrategia ampliamente empleada eran los recados escritos que tenían una fuerte presencia en las aulas durante el tiempo de las clases. La escritura a través de estos mensajes es una herramienta que se enseña a los

niños desde la primaria, y en la secundaria hay una fuerte apropiación de la misma para los fines de los y las estudiantes.

Durante el trabajo de campo, con frecuencia me sentaba en la parte de atrás del aula o entre los alumnos para hacer las observaciones y estar cerca de ellos. Desde esta posición podía ver cómo se pasaban los recados de mano en mano, los aventaban de un extremo a otro del salón mientras el maestro escribía en el pizarrón o fingían copiar el apunte cuando, en realidad, estaban escribiendo el mensaje. Si el profesor lo descubría, venía el regaño, la baja de puntos y, por supuesto, la confiscación del recado que circulaba. Pero su uso continuaba al paso de los días.

Principalmente eran las mujeres, y en menor medida los hombres, quienes usaban los recados escritos y justificaban que les servía para divertirse, desaburrirse de la clase, ponerse de acuerdo en algo que harían después o, simplemente, para mantenerse en comunicación constante. Pero además de la necesidad de mantenerse en contacto, las y los jóvenes empleaban los recados para desprestigiar a compañeros, ya sea por diversión o porque les caían mal. Por ejemplo, en una ocasión:

En el segundo “C” circuló un recado en el que muchachos y muchachas fueron agregando partes del mensaje que no reproduzco aquí por contener palabras soeces. En él se decían cosas fuertes de una chica y un chico, incluía códigos para hablar de la relación de noviazgo de otros dos y se dudaba de la capacidad reproductiva de otro pues se le puso “es estéril”. El recado fue confiscado y los últimos que lo tuvieron en sus manos fueron a dar al cubículo de trabajo social en donde la subdirectora los empezó a regañar. Los muchachos no podían controlar la risa y uno de ellos tuvo que correr al baño. La risa nos contagió a los presentes y la subdirectora mejor los despachó a su salón para que no vieran que nos empezábamos a reír.

Corte y Sánchez (1997) señalan que los recados, las codificaciones como medio de comunicación, las parodias de documentos oficiales, la escritura lúdica (juegos de ingenio), los insultos, los mensajes, son muestras de escritura marginal y reflejan el conocimiento que tienen de la lengua escrita los estudiantes, así como las maneras de comunicarse a través de ella. Desde mi perspectiva, considero que son usos que han dominado y que emplean para sus fines, pero sólo podríamos considerarlos marginales si nos posicionamos en los usos lógicos y propios de los adultos en el contexto

escolar. Es decir, en las producciones culturales de los alumnos estos mensajes no son marginales, sino que son instrumentos empleados para mediar sus acciones y se encuentran en primer plano ante una clase aburrida o ante el objetivo de fastidiar a algún compañero. De hecho, este último fin no fue reconocido en las entrevistas por los alumnos, pero era algo muy común pues además de los recados que entre amigas podían compartir, había algunos que se depositaban en la mochila del adversario o circulaban en el salón y contenían notas de desprestigio o insultos.

Para los maestros, los recados no alteraban de manera evidente la clase, porque casi siempre eran pasados de mano en mano de manera subrepticia, pero impedían que los alumnos implicados estuvieran atentos. En realidad, ellos estaban atentos a sus propias necesidades de comunicación y diversión, y no es de extrañar que los mensajes escritos tuvieran una fuerte presencia en el aula pues cumplían misiones importantes como mantenerse despiertos en una clase aburrida o poder expresar desacuerdo, inclusión o exclusión entre compañeros.²

“No fachosos pero bien peinados”:

ubicación de los estudiantes como jóvenes ante la regulación institucional

En la escuela secundaria los estudiantes cotidianamente se las ingeniaban para lograr integraciones de perspectivas y recursos con los que se identificaban en tanto jóvenes, con aquellos elementos de regulación que encontraban en la escuela. Al participar en contextos de práctica como el hogar, la comunidad, los centros deportivos, o al leer revistas, escuchar la radio o ver televisión, encuentran formas de expresión de la juventud de entre las cuales van haciendo selecciones y apropiaciones y buscan integrarlas a su condición como estudiantes en la escuela. Pero ésta ofrece marcos de actuación y presencia a partir de los que se modulan las expresiones de juventud.

En relación a la moda, por ejemplo, en la secundaria había una gran insistencia en que los estudiantes trajeran completo y limpio el uniforme, que no usaran prendas ajenas al mismo y que lo portaran de manera correcta. Si hacía frío se les pedía que sólo usaran suéteres debajo del de la escuela, pero no chamarras. En cuestión de arreglo personal, los muchachos debían traer el pelo corto, y las mujeres no debían usar maquillaje, tener las cejas depiladas o las uñas pintadas. Según me explicó la trabajadora social y un prefecto, tenían visitas mensuales por parte del inspector

de zona quien les pedía que vigilaran la presentación de los alumnos. Por su parte, la directora les comentó a los padres de familia en una junta que:

[...] el uniforme completo y bien portado es una forma de identificar a los alumnos, una garantía, pues si andan en la calle se sabe que son alumnos de la escuela y no vagos. Además, si no lo trajeran, ustedes, padres, van a gastar más en prendas de moda y los muchachos se vuelven presumidos o se sienten menos porque no tienen lo que el otro sí.

Las peticiones del personal de la escuela en torno al uso del uniforme y arreglo físico respondían a las necesidades de tener una visión homogénea de los alumnos, de cumplir con los requisitos de evaluación de un sector superior en la jerarquía institucional escolar, de ubicar a los estudiantes todavía como niños (no como adolescentes que podían maquillarse), de dotar al uniforme como elemento de identidad contra los peligros de la calle, de pensar en la economía de las familias y evitar conflictos entre alumnos por las posesiones entre ellos. De nueva cuenta, estas necesidades no estaban en el foco de las vivencias de las y los muchachos.

Muchos alumnos se empeñaban en traer el copete largo y usaban buenas cantidades de gel para estilizar sus peinados, logrando efectos con sus cabellos como picos, coronas, cuernos, ondulaciones, etc. La prefecta los obligaba a meter la cabeza bajo el agua para eliminar el peinado. Por otro lado, las y los muchachos usaban el pantalón de deporte a media cadera, procurando enseñar el *short* que traían debajo o un calzoncillo de piernas largas (bóxer), y la lucha cotidiana se expresaba en la frase: “¡Súbase ese *pants!*”. También traían a la escuela pulseras, perfumes, muñequitos de peluche, reproductores de discos compactos, agendas y muchos objetos más que les permitían ofrecer y compartir con sus compañeros su ubicación como jóvenes. Así, aunque les prohibían portar ropa distinta al uniforme, lo aderezaban con adornos o lo usaban para expresar su necesidad de estar a la moda, por ejemplo, usar los pantalones a media cadera.

Al platicar con un muchacho al que lo obligaron a peinarse distinto me comentó: “O sea, sí está bien que nos pidan venir arreglados, bien peinados, porque así no nos vemos fachosos, pero yo digo que mi peinado está bien. Más corto no lo puedo traer y no traigo tan parado el copete”. El dilema para las y los muchachas consistía en que aceptaban la validez de

los argumentos en torno al reglamento escolar, por ejemplo, en aquello de “no venir fachosos” pero, al mismo tiempo, buscaban integrar y negociar su perspectiva en cuestiones de moda.

En estas expresiones de su ser jóvenes merece una atención especial el uso de la mochila escolar. Desde que recuerdo, los modos de llevar los útiles escolares del hogar a la escuela han cambiado con el tiempo, dependiendo de las posibilidades económicas de la familia de los alumnos, antes los libros se llevaban en las manos, en bolsas para el mandado, amarrados en lazos de cueros (tipo cinturón) con hebilla, después la clásica y pesada mochila de cuero escolar que no cualquier niño podía tener, hasta la actualidad en la que muchos niños de primaria usan sus maletitas con ruedas y los de mayor edad un bolso deportivo colgado al hombro. Difícilmente podemos pensar a un estudiante sin su mochila escolar, la que no es un simple objeto para transportar libros sino que tiene un papel poderoso en la actividad mediada que tienen entre ellos y con los maestros en la escuela.

En la secundaria Morelos la mochila era un objetopreciado por los estudiantes, ya que se expresaban a través de ella como jóvenes, por su marca, color y dibujos impresos, los adornos que le colocaban o los objetos interesantes que podían traer en ella para enseñarles a los demás. En diversas ocasiones, la aventaban con enojo para demostrar sus desacuerdos ante los regaños y ante la imposibilidad de contestar a los maestros. Pero, además de relacionarse de ese modo con su propia mochila, lo podían hacer de forma distinta con las de los demás compañeros. En los juegos de “llevarse y aguantarse” era común que se patearan las mochilas unos y otros, que las escondieran, las vaciaran, las cambiaran de lugar, las rayaran, les introdujeran recados escritos o se tomaran cosas sin pedir permiso. Muchas de estas acciones las hacían riendo divertidos pero también podían terminar molestos. De tal forma, los estudiantes ejercitaban su animosidad y formas de lucha física relacionándose entre sí a través de las mochilas.

Otra práctica muy común en la secundaria consistía en que si un estudiante se portaba mal, la prefecta o el maestro podía “confiscar” la mochila y guardarla hasta que se presentara alguno de los padres. Esta medida se tomó para obligarlos a decirles a sus padres que tenían que acudir a la escuela, de lo contrario, no podían trabajar en las clases sin los libros y cuadernos. Los estudiantes se enojaban y luchaban o rogaban que se les

regresara, sabiéndose incompletos en muchos sentidos, pero sus peticiones eran infructuosas hasta que sus padres acudían al rescate.

De acuerdo con lo anterior, la mochila era parte de la identidad del alumno, un recurso material y simbólico porque servía para contener libros, pero también para expresar elementos del ser jóvenes de los estudiantes. A través de las mochilas, estudiantes y prefectos estructuraban formas diversas de relación como las de “llevarse y aguantarse”, estar a la moda o la vigilancia y la sanción. En el contexto de la secundaria se promovían formas determinadas de vinculación a través de las mochilas, que no generaban respeto ni privacidad, sino que se vehiculizaban, sobre todo, las de poder y de diversión.

Un último dilema para los estudiantes en cuanto a la regulación de sus acciones se expresaba en hasta dónde usaban de modo estratégico las reglas escolares para controlarse entre ellos y hasta dónde aceptaban que era necesario que los adultos los controlaran. El primer aspecto se advertía cuando no tenían maestro y querían salir a las canchas y entre ellos se gritaban: “ya cállense para que nos dejen salir”, “si no te sientas y te callas por tu culpa no nos dejan salir”, “hay que sentarnos para que nos lleven a la ofrenda de muertos”. La solidaridad como grupo se expresaba en el uso de la regla de permanecer en orden para conseguir que los dejaran salir a divertirse. A través de ello demostraban que tenían poder para regularse entre ellos, ya que en esas situaciones pasaban de una algarabía fuerte al más completo silencio. La intención compartida no era apearse a la imagen de alumno ordenado, sino emplear un recurso para sus propios fines. Una vez que les autorizaban a salir, la explosión de los ánimos volvía a instaurarse y el orden se lo llevaba el viento.

Por otro lado, los propios estudiantes podían sentirse fastidiados por el ruido que imperaba en salón o cuando un maestro no podía controlarlos. Alguno podía gritar en esas situaciones: “ya cállense que me duele la cabeza”, o “bájenle que no me dejan oír nada”. Sofía, una alumna muy participativa en las clases pero que también ocupaba mucho del tiempo pasando recados escritos, platicando con los compañeros, riendo estrepitosamente ante lo que le contaban, y por lo cual estaba en la mira de los maestros y de la prefecta, se quejó al respecto: “No me gusta la maestra de física porque siempre anda explicando y todos hablando. Explica muy rápido y el grupo está en desorden. Luego cuando ya le pones atención ya no te quiere explicar”. La demanda de orden por parte de los estudiantes puede parecer que

no corresponde con sus necesidades de diversión y efusividad dentro de las clases y que, más bien, se sentirían a gusto con un maestro con el que pueden expresarse en tanto que jóvenes divertidos. En realidad, no aceptaban bien a los profesores que no sabían controlar al grupo porque, implícitamente, se habían apropiado del hecho de que estar en las aulas supone cierta organización que no estaba siendo satisfecha. Ésta es una situación compleja, pues los estudiantes también rechazaban a los maestros muy autoritarios, de modo que una buena clase para ellos debía integrar tanto elementos de diversión y juego como de orden. Es de suponer que no sea fácil para los maestros lograr este equilibrio.

Las y los estudiantes oscilaban entre las regulaciones para el orden que podían lograr conjuntamente a través del uso de las reglas escolares para sus propios fines y las regulaciones que esperaban vinieran de los adultos. De nuevo con Sofía reflexionamos sobre qué esperaríamos por parte de los maestros:

Claudia: ¿Te parece bien o mal que los tengan que estar checando, que no los dejen salir del salón?

Sofía: A la vez sí y a la vez no. No porque no nos dejan salir, no nos dejan echar relajo, y sí está bien porque como que nos van calmando, nos van tranquilizando.

C: ¿Necesitas que te ayuden a que te tranquilices?

S: Que me ayuden no, o sea, que no estén tras de mi, no; sino con una llamada de atención sí. Pero nada más están tras de uno.

En sus comentarios Sofía sintetizaba el dilema que observé con frecuencia en las formas de participación de las y los alumnos: la necesidad de expresarse como jóvenes a través de la diversión y la efusividad, y el imperativo (muchas veces implícito) de que los ayudaran a controlarse o a cumplir con sus labores como tales. Sofía expresó una imagen de ellos como estudiantes que están en el camino de irse “calmando” lo cual, de alguna manera, correspondía con los discursos de sus maestros que les indicaban que estaban en la adolescencia y por ello eran inquietos, pero el siguiente paso era ya no “echar tanto relajo”. Para ella el problema radicaba en la forma en la que se les llamaba la atención y esperaba que se les dijera una sola vez lo que tenían que hacer, no con insistencia.

Sin embargo, en sus acciones, muchos estudiantes propiciaban que la prefecta y los maestros estuvieran tras de ellos. Gerardo, por ejemplo,

aunque no era un alumno con mala conducta en el aula era bastante incumplido en cuanto a tareas o a traer el material para la clase, y la prefecta le escondía la mochila y mandaba llamar a sus padres con frecuencia, ante lo que el muchacho comentó: “Para todo mandan traer al papá, para todo. Uno ya está grande, ya sabe lo que hace. ¿Qué no piensan que mi papá tiene trabajo?, ¿no tiene otra cosa que hacer que venir a la escuela a ver qué hice?”

En la secundaria tanto maestros como estudiantes hablaban de la transición de la niñez a la adolescencia como el caldo de cultivo en el que se gestaban muchos de los problemas. Muchas de las acciones estaban mediadas por el manejo que se hacía de este recurso explicativo. Los maestros y prefectas veían a las y los estudiantes como individuos que debían ganar la responsabilidad de sus acciones por sí mismos o que todavía no tenían control sobre su conducta. Pero estos mensajes no correspondían con las prácticas, pues en ellas no se dejaba que los alumnos asumieran las consecuencias de sus acciones ni se promovían acciones en las que aprendieran a responsabilizarse de sí mismos, sino que se traía a colación a los padres con frecuencia o se vigilaba a los estudiantes de diversas formas. Las y los alumnos también se posicionaban en la discusión para hablar de sí mismos ya no como niños, sino como jóvenes, como lo hizo Gerardo, empero, muchos de ellos todavía requerían la intervención de los adultos para controlar sus juegos de “llevarse y aguantarse”, para cumplir con la tarea, cumplir el orden en las aulas, etcétera.

En las investigaciones sobre estudiantes se habla de la oposición y resistencia a las reglas como una manera de hacer valer sus derechos o enfrentar la autoridad que busca someterlos.³ Desde mi perspectiva, se mueven de manera fluida –muchas veces en conflicto con los adultos– en sus interpretaciones y usos de las reglas escolares según las distintas circunstancias. Ellos tratan de encontrar elementos válidos de las reglas que les ayuden a regular su comportamiento pero, al mismo tiempo, descartan lo que atenta contra su condición como jóvenes.

Análisis general y conclusiones

A lo largo del artículo me he esforzado por identificar la manera en que los estudiantes de la escuela secundaria Morelos se apropiaban de recursos culturales existentes para mediar sus acciones y expresar su condición como jóvenes. Resalté la necesidad de acotar el análisis de los estudiantes

como jóvenes de acuerdo con las posibilidades de acción que encuentran en el contexto escolar. Cotidianamente las y los muchachos participan en y a través de un conjunto de contextos en los que se les ubica como jóvenes, tienen acceso a determinado tipo de recursos culturales, se expresan y defienden sus derechos o preocupaciones específicas que se generan de acuerdo con las demandas y las relaciones sociales existentes en cada contexto. En este trabajo mi intención ha sido exponer cómo los y las estudiantes tenían usos diversos de los recursos que encontraban en el contexto escolar y los integraban con otros que eran más usuales en otros espacios, con la finalidad de expresarse como jóvenes. En ese sentido, he querido destacar el papel que tienen como individuos activos en la apropiación de elementos culturales y en la co-construcción de las prácticas escolares.

Dentro del contexto escolar es posible identificar un conjunto de recursos culturales que poseen una materialidad física, como el aula, la lista de puntos, la mochila, el uniforme; o bien, que se caracterizan por ser de tipo simbólico como, entre otros, las comisiones, la regla de “llevarse y aguantarse” o los discursos sobre los alumnos en formación. Estos recursos poseen historia y si quisiéramos podríamos reflexionar sobre ellos en escalas analíticas de amplio alcance; por ejemplo, entender las tradiciones docentes de evaluación, las luchas sociales históricas por la construcción de escuelas y aulas, los procesos de socialización en los que la regla de “llevarse y aguantarse” es practicada de modos diversos en los grupos sociales, etcétera. En ese sentido, no son recursos exclusivos de la secundaria Morelos, pero sí manejados de modos específicos para mediar las acciones en las prácticas sociales ahí existentes.

En el caso de los maestros y del personal de la escuela, para mí fue importante tratar de explicar el sentido de sus acciones y, particularmente, cómo entendían ellos las maneras en que determinado recurso debía ser empleado. Sostengo que en la investigación sobre procesos de indisciplina hay una tendencia fuerte a señalar el sarcasmo, las burlas, el autoritarismo, el abuso de poder, por parte de los adultos en las escuelas. He tenido oportunidad de ver diversas situaciones en las que pienso y siento que los maestros no dejan que sus alumnos opinen o emplean palabras sarcásticas para tratar de disciplinarlos. Sin embargo, no creo que muchas de las acciones y maneras de mediar las actividades en el manejo de recursos por parte de los maestros y el personal de la escuela sean irracionales o

carentes de lógica. Tampoco creo que busquen someter a los estudiantes por el mero afán de dominarlos.

La realidad en la secundaria Morelos era que el ausentismo de ciertos maestros y la carencia de personal de apoyo les dejaba la opción de usar el aula como recurso de contención de los estudiantes. Las buenas intenciones del maestro de español lo llevaron a apoyarse en las comisiones como medio para motivar la participación de sus alumnos. La carga de trabajo de los docentes les exige que, con frecuencia, pidan a sus alumnos ser partícipes en el uso de la lista de puntos para mantener el sistema de evaluación de las actividades. Las dificultades para organizarse como personal docente y de orientación los llevaba a usar la mochila como herramienta de control. Así, los maestros empleaban de maneras específicas los distintos recursos materiales y simbólicos, de acuerdo con sus propios fines y necesidades que las circunstancias cotidianas les demandaban.

Pero no siempre esos fines e intereses eran compartidos por los alumnos. Wertsch (1999) señala que los recursos culturales sólo toman cuerpo o existen en la medida en que son empleados por los individuos en los contextos sociales y con determinados objetivos. Los y las estudiantes de la secundaria Morelos tenían la habilidad para usarlos de un modo muy flexible y dinámico. En el caso de “llevarse y aguantarse”, por ejemplo, usaban esa regla, integrada a partir de sus aprendizajes en otros contextos sociales, dentro de sus prácticas de juego físico de modo distinto en tres momentos: de forma implícita durante el desarrollo del juego y en donde cada participante sabía que si intervenía o debía soportar el embiste de sus compañeros; de manera explícita, cuando entre ellos buscaban regularse y, si no lo lograban, recurrían a un adulto, de modo que la regla tomaba materialidad en los discursos y, también de explícitamente, cuando la enunciaban para justificar sus acciones. En esas prácticas de juego, a las que he caracterizado como efervescentes y animosas, el uso de la regla de “llevarse y aguantarse” les permitía, entre otros aspectos, expresar y canalizar sus necesidades de diversión, de energía, de organización de sus relaciones sociales.

Al usar otros recursos, más propios del contexto escolar si así les queremos llamar, los y las estudiantes también expresaban un gran dinamismo, ya que la lista de puntos y las comisiones pasaban a ser un instrumento a partir del cual se organizaba la diversión pero también las relaciones de poder y ciertos aspectos de procesos de inclusión y exclusión entre compañeros. Los recursos culturales no son elementos estáticos y con un único

uso. Se prestan para diversos fines y las y los estudiantes los dotaban de sentido y significado en sus prácticas.

En su encuentro con los maestros las y los jóvenes cambiaban el sentido de los usos de los recursos ya que podían justificarse para que no se les castigara (por ejemplo cuando Guillermo argumentó: “si es llevada, que se aguante”), expresar desacuerdo y enojo (al aventar la mochila o pedir que se las regresaran), insistir en expresar sus preferencias en cuanto a la moda (usando el pantalón de deportes a media cadera), emplear las reglas de orden para dar una imagen (y conseguir que los dejaran salir del aula), etcétera. A través del uso diverso de los recursos culturales que tenía lugar tanto en las interacciones tanto entre muchachos y muchachas como con los adultos en la escuela, se esforzaban por poner en marcha expresiones de ser jóvenes.

Ser estudiante y ser joven en la secundaria Morelos suponía manejar los recursos culturales disponibles en la escuela e integrar otros importados de diferentes contextos, para divertirse, conducir relaciones de poder y buscar ser reconocidos como jóvenes. Estas necesidades se suscitaban en y por las demandas y posibilidades que el propio contexto escolar tenía.

Para el personal de la escuela los y las estudiantes eran individuos en formación a los que había que dirigir y controlar a través de distintas estrategias, incluyendo la presencia de los padres. Aunque en los discursos se les insistía que ya no eran niños sino adolescentes y que debían comportarse de modo distinto, en los hechos no se favorecía ni existía una organización escolar que promoviera formas de comportamiento en las que los y las estudiantes regularan su conducta. Más bien, ellos se las ingeniaban para regular sus encuentros, identificar los límites de actuación o practicar formas diversas de uso de recursos culturales. Como hemos visto, no siempre lograban hacerlo por sí solos y, entonces, entraban en escena los adultos. El debate constante era qué tanto los propios estudiantes defendían su condición de jóvenes, ya no de niños, y qué tanto no lo podían cumplir en sus acciones y gracias a la estructura de participación escolar en la que no se les trataba como individuos responsables.

Para concluir, insisto en entender el sentido de las vivencias que tienen los y las estudiantes en tanto que jóvenes en su presente, de acuerdo con sus necesidades y cómo buscan resolverlas en formas ingeniosas, divertidas, aunque no siempre carentes de conflicto y tensión, tanto en sus comunidades de iguales como con los adultos.

Agradecimientos

Carlota Guzmán Gómez me transmitió su idea de que no todos los jóvenes son estudiantes, ni todos los estudiantes son jóvenes, lo que me dio un marco de interpretación general para el presente artículo. Gilberto Pérez Campos, por su parte, discutió conmigo aportes de la psicología cultural para entender los recursos culturales del contexto escolar y las apropiaciones de los estudiantes. Gracias a ambos por sus aportaciones.

Notas

¹ El nombre de la escuela así como de los maestros y estudiantes fueron cambiados para conservar su anonimato.

² Para una discusión amplia sobre qué implica estar atento o desatento en las clases ver Antelo y Abramowski (2000).

³ Levinson (2002) analiza, para los casos de Estados Unidos y de Inglaterra las tendencias de investigación etnográfica que se han centrado en la oposición y resistencia de los alumnos a las

reglas escolares. Una conclusión importante de su análisis es que las escuelas en estos países operan por sistemas clasificatorios de los estudiantes, donde la desigualdad de oportunidades es marcada en función de la raza, la clase social, el género o la etnia de pertenencia. Este autor señala que las escuelas mexicanas no tienen la misma lógica de funcionamiento, por lo que habría que analizar cómo funciona en ellas la oposición de los alumnos a las reglas escolares.

Bibliografía

- Antelo, E. y A. L. Abramowski (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrición, violencia e indisciplina*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Corte, C. F. y M. Sánchez (1997). "Las escrituras marginales en la escuela secundaria", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*, California: Pine Forge Press.
- Dreier, O. (1997). "Personal trajectories of participation across contexts of social practice", en *Subjectivity and social practice*, Dinamarca: Center for Health, Humanity and Culture: University of Aarhus.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona: Laertes Ediciones.
- Guzmán, C. y C. Saucedo (coords.) (2005). "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002", en Ducoing, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE, pp. 641-832.
- IMJ (2002). *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, México: Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud-SEP.
- Keesing, R. (1994). "Theories of culture revisited", en R. Borofsky (ed.), *Assessing cultural anthropology*, Nueva York: McGraw Hill.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, col. Aula XXI, México: Santillana.

- Nieva, N. L. (1999). *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Académica Ecatepec.
- Quiroz E., R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, tesis de doctorado en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (1996). "Keys to appropriation: rural schools in México", en Levinson, Foley y Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: State University of New York Press.
- Rodríguez, C. F. (1999). "Perspectivas de los alumnos de educación secundaria en el proceso escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica*. Aguascalientes: COMIE.
- Sandoval F., E. (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, tesis de doctorado en Pedagogía, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saucedo, R. C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- Saucedo, R. C. (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26): 641-668.
- Shweder, R. (1990). "Cultural psychology—what is it?", en R. Shweder and G. Herdt (eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1999). "La primacía de la acción mediada en los estudios socioculturales", *Revista de Psicología y Ciencia Social* 3(1): 84-89.
- Wertsch, J. (1995). "The need for action in sociocultural research", en: Wertsch, Del Río y Álvarez, *Sociocultural studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 25 de octubre de 2005

Dictamen: 7 de febrero de 2006

Aceptado: 20 de febrero de 2006