

CONSTRUIR UNA IDENTIDAD

Vida juvenil y estudio en el CCH Sur

JOAQUÍN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ¹

Resumen:

En este trabajo se estudia la identidad como un proceso sociocultural, que vincula lo individual y lo social y la manera como los sujetos utilizan los recursos simbólicos del contexto cultural (Holland *et al.*, 1998; Taylor, 1996). La metodología utilizada fue de tipo cualitativo interpretativo mediante observaciones no participantes y entrevistas. Los estudiantes construyen su identidad acomodando su vida juvenil a sus estudios. En la escuela las actividades juveniles “gratificantes” se ajustan a las demandas de mantener una continuidad en el “trabajo escolar”. La construcción de la identidad articula un discurso moral sobre la libertad y la responsabilidad, así como la maduración en tanto personas. Los estudiantes muestran una reflexividad para dar cuenta de sus pensamientos y afirmar su propia voz.

Abstract:

This article studies identity as a sociocultural process that links the individual, the society, and the way individuals use symbolic resources from the cultural context (Holland *et al.*, 1998; Taylor 1996). The study's methodology was of the interpretative qualitative type, with nonparticipating observations and interviews. Students construct their identity by accommodating their young lifestyles to their studies. At school, “gratifying” youthful activities adjust to the demands of maintaining continuity in “school work”. The construction of identity articulates a moral discourse involving freedom and responsibility, as well as personal maturation. The students show reflectiveness by expressing their thoughts and affirming their own voice.

Palabras clave: jóvenes, estudiantes, educación media superior, identidad, moralidad, México.

Key words: young people, students, high school education, identity, morality, Mexico.

Joaquín Hernández González es profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional-unidad Ajusco. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, del. Tlalpan, CP 14200, México DF. CE: joaquinhz07@yahoo.com.mx

Un sistema de educación debe de ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*

Introducción

En la investigación educativa actual existe un interés creciente por el estudio de los actores educativos y cómo viven su experiencia escolar. En especial destaca el tema de la condición estudiantil y el análisis de la subjetividad de los estudiantes, quienes son concebidos como actores sociales insertos en las instituciones, que elaboran en ellas su experiencia y desarrollan una forma de pensar propia (Guzmán y Saucedo, 2005).

Los estudiantes desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y su trabajo como estudiantes. La vida juvenil que realizan se acomoda a los contextos que frecuentan y, especialmente, a una búsqueda de su compatibilidad con las actividades de estudio. Estas dos facetas de su experiencia los hacen diferentes a otros jóvenes y les da un sentido propio a su identidad.

Guerra y Guerrero (2004) estudiaron el significado del bachillerato para los estudiantes en una escuela tecnológica, bachillerato bivalente, y en otra de tipo propedéutico universitario en México. Encuentran que los del bachillerato tecnológico lo consideran, centralmente, en función de la movilidad laboral y económica que les proporciona y los del propedéutico universitario como medio de acceso a los estudios superiores y de vida juvenil; los dos grupos mencionan su significado como espacio formativo pero lo destacan los del bachillerato propedéutico.

Guerrero (2000) identificó los significados que tiene el bachillerato propedéutico para los jóvenes y, además de otorgar el certificado que permite el acceso a los estudios superiores, ellos lo aprecian también como un espacio de vida juvenil. La escuela, así considerada, es un recinto donde es posible la libertad, el ocio y el juego, el “estar ahí”, juntos simplemente; un lugar que se reconstruye cotidianamente como un refugio y genera un sentido de pertenencia en los estudiantes, donde se tratan problemas, comunican y solidarizan; se ayudan académicamente y establecen compromisos éticos y de desarrollo personal. En estos significados aparece una serie de procesos de formación de la identidad y comportamientos de orden moral que, en mi opinión, pueden ser examinados de manera más amplia.

Objeto de estudio

Una concepción sociocultural de la identidad y la moralidad

Los enfoques actuales sobre la identidad destacan que es un proceso entre lo social y lo individual; que permite expresar el lado subjetivo de lo social y cómo los individuos se apropián de partes del mundo social. Dubet y Martuccelli (1998) examinaron la relación entre la escuela y los individuos considerando, por una parte, la manera como los estudiantes se relacionan con las lógicas de acción escolares y, por la otra, la construcción de una identidad propia. Si bien existe una integración de los estudiantes a las prácticas escolares, también se genera una subjetivación como una elaboración de la experiencia. La formación de la identidad se realiza como parte de esta subjetivación y genera un sentido de sí mismo y una toma de distancia frente al mundo cultural. La manera como se establece la relación entre la lógica escolar y la formación de la identidad es cambiante, de acuerdo con el contexto sociocultural en que son formados los estudiantes.

La identidad requiere, asimismo, del uso del lenguaje para dotarla de un significado. Dubar (2002) plantea que la identidad depende de los recursos simbólicos utilizados para establecer dos tipos de identificaciones: las atribuidas por los otros (para los otros) y las reivindicadas por uno mismo (para sí). La identidad personal es la que permite vincular las identificaciones en múltiples grupos (familiares, laborales, políticos) como resultado de las elecciones personales.

Ricoeur (1996) y Dubar (2002) sostienen la importancia de la narrativa en la formación de la identidad. El uso de la narrativa le permite al sujeto generar un relato alrededor de un plan de vida, de una vocación que se encarna en proyectos profesionales y sociales. La narrativa permite analizar la forma en que el sujeto elabora un sentido en su biografía y lo proyecta en un futuro.

Giddens (1997) considera que el desarrollo de una reflexividad personal es una característica de la modernidad; afirma que en una sociedad compleja y cambiante las propias condiciones de vida requieren que el sujeto sea capaz de pensar, planear y conducir su vida sorteando ciertos riesgos calculados. Las capacidades de reflexión permiten repensar la propia identidad y hacer los reajustes pertinentes de acuerdo con un proyecto de vida.

Por su parte, Holland *et al.* (1998), al abordar la identidad, ofrecen un marco de análisis cultural cercano a la forma como las personas hablan sobre sí mismas y las prácticas en que participan. Las autoras plantean la

recuperación de algunas ideas de Vigotsky, como la internalización de los significados y la mediación semiótica en la interacción social, y de Bajtin, como el dialogismo y la autoría del yo, para acercarnos a la forma como constituyen mundos figurados y su identidad en los mismos. Argumentan en favor de un marco analítico que integre el carácter dialógico de la vida social –como las distintas voces y posiciones de las personas en sus prácticas– y el desarrollo de los individuos en un mundo cultural, al incorporarse y apropiarse de los artefactos culturales.

Holland *et al.* (1998) consideran que las identidades son improvisadas en el flujo de la interacción social y construidas con los recursos disponibles en un contexto particular. El mundo social es analizado considerando los discursos y prácticas que lo constituyen, destacando la forma cómo los sujetos se lo apropián y lo modifican en sus intercambios.

La identidad es considerada como un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en el que se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia.² El tema de la identidad tiene una conexión estrecha con la moralidad. En efecto, Taylor (1996) afirma esta relación en tanto que lo que soy está referido a los bienes o cosas que considero valiosas y le dan un sentido a la vida. La identidad personal se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso o lo que se debe hacer.

A lo largo de la historia, se han formulado distintos marcos o filosofías morales que han dotado de un sentido distintivo a la existencia humana. En las sociedades modernas existe un pluralismo moral, de tal manera que una persona está expuesta a distintas filosofías morales y valores. Las sociedades tienen el reto de proporcionar a los jóvenes la formación que les permita orientarse en esta pluralidad. Los marcos morales puestos en juego –para hacer frente a las situaciones y problemas vividos o definir un proyecto de vida– dan lugar a configuraciones de valores distintas y se van a expresar por medio de discursos diferentes.

El objeto de este estudio

El ser joven y estudiar es una experiencia social compleja, en tanto demanda conjuntar actividades de tipo juvenil con otras enfocadas al estu-

dio. Los estudiantes realizan esta conjunción de múltiples formas y según los recursos disponibles en un contexto escolar. En su práctica cotidiana relacionan los dos tipos de actividades y resuelven las tensiones generadas entre el ser joven y estudiante; en la resolución de estas tensiones está presente un discurso moral donde se entrelazan valoraciones, significados y capacidades reflexivas.

Método

Contexto: el Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) forma parte de la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), junto con la Escuela Nacional Preparatoria, para realizar estudios de bachillerato propedéutico. La creación de este sistema fue una de las propuestas innovadoras de la Universidad a principios de la década de los setenta. En su modelo educativo destaca la importancia concedida a la participación de los estudiantes en su aprendizaje y la formación en los lenguajes y métodos de las ciencias y las humanidades. Durand (2002) afirma que las prácticas educativas en este Colegio están asociadas con la formación de ciudadanos participantes, más autónomos, donde se privilegia el aprender a aprender y el pensamiento crítico. El presente estudio fue realizado en el CCH, plantel Sur, que tiene una cercanía con el campus central universitario. El propósito planteado fue describir algunos momentos de la formación de la identidad de los estudiantes y el discurso moral que elaboran en torno a la misma.³

Observaciones y entrevistas

El trabajo de campo consistió en observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas. Las observaciones no participantes las realicé en espacios públicos, como la explanada central y las enfoqué en las distintas actividades de los estudiantes, la diversidad juvenil y la interacción entre los géneros.

Las entrevistas me permitieron entrar en una situación comunicativa con los estudiantes, de tal manera que estableciera un contacto con sus vivencias y dejara fluir aquello que me contaban pero, simultáneamente, dar alguna dirección a la entrevista de acuerdo con los tópicos de interés y mantener una escucha atenta (Arfuch, 1995 y Taylor y Bogdan, 1986). Se realizaron en lugares que permitieran la interacción cara a cara y pocas

distracciones de los estudiantes. Los entrevistados fueron seleccionados – desde la concepción del muestreo de la teoría aterrizada (*ground theory*) de Glaser y Strauss– con el fin de obtener datos múltiples que faciliten una comprensión integral de un proceso (Flick, 2004).

Las observaciones no participantes fueron 20 y realicé, en el año escolar 2004, 14 entrevistas individuales y una grupal. Los estudiantes entrevistados fueron: 8 mujeres y 7 hombres; en tanto los semestres que cursaban abarcaban del tercero al sexto; con un rango de edad de 16 a 20 años. Los padres de algunos estudiantes eran profesionistas, profesores universitarios, comerciantes, empleados o tenían un pequeño negocio.

Estructuración de la presentación

Recurrir a una metodología interpretativa y cualitativa me permitió hacer un uso flexible de distintas técnicas y enfocar, progresivamente, diversos aspectos de la identidad estudiantil; la que, como objeto de estudio, es planteada desde las actividades y significados que intercambian los estudiantes de manera cotidiana (Holland *et al.*, 1998). La forma en que hablan de sus estudios y de sus actividades juveniles me condujo a enfocar estos dos ámbitos de su experiencia en un primer nivel de análisis. En las actividades juveniles expresan un “sentirse a gusto” que analicé como la buena onda de ser estudiante. Esta categoría me permitió relacionar la diversidad de actividades juveniles, el ambiente social generado en la convivencia entre los dos géneros y la aceptación de la diversidad de grupos juveniles en este Colegio. En forma simultánea, los estudiantes expresaban sus ideas y valoraciones acerca de cómo experimentan sus estudios, destacando una cierta facilidad en su realización y la demanda de mantener una constancia en los mismos. La categoría de trabajo relaciona distintos significados en torno a sus estudios: la dedicación y la manera en que le dan un sentido propio a su integración escolar.

En un segundo nivel de análisis identifiqué una tensión entre la vida juvenil y el estudio que se resuelve, la mayoría de las veces, como una reafirmación de su identidad como estudiantes. Ellos toman posiciones y realizan valoraciones de sus experiencias, destacan el trabajo académico que hacen para completar sus estudios y el proceso de formación que experimentan como personas. Expresan un discurso moral que vincula distintos significados sobre su identidad y moralidad, sobre qué significa para ellos la libertad y la responsabilidad, así como la maduración.

La formación de la identidad se lleva a cabo durante todos los semestres y, de hecho, los estudiantes viven las actividades juveniles y de estudio de manera simultánea; cómo las relacionan y les dan un balance varía a lo largo de los semestres. La descripción de la identidad que presento no pretende ser uniforme y tampoco generalizada a todos los estudiantes del CCH; por el contrario, esta descripción corresponde a unos sujetos en un momento y lugar particulares.

Descripción analítica

La buena onda de ser estudiantes

Cuando uno entra al CCH se siente un clima fresco:

Por el verde paisaje de sus jardineras y árboles, y un ambiente juvenil animado y diverso. Al llegar por la mañana, uno atraviesa una explanada amplia y camina por sus corredores, observa los edificios pequeños y encuentra algunos estudiantes afuera de su salón o en una de las múltiples bardas, platicando y calentándose al sol.

El CCH-sur cuenta con un diseño arquitectónico adaptado a un terreno de piedra volcánica llena de vegetación con desniveles y éstos fueron aprovechados al construir edificios de dos plantas conectados por corredores. Tiene, además, una amplia biblioteca, varias canchas deportivas, salas de audiovisual, un jardín del arte para exposiciones y dos explanadas.

Una estudiante comenta que le gusta el plantel, además del “nivel académico”, porque “[... es] un espacio muy padre ¿no?, que hay mucha área verde y pues a mí me gusta mucho el área verde y todo eso ¿no?” (Elena, 3er semestre). Este entorno permite la realización de distintas actividades así como una interpretación a la vida juvenil entre los diversos grupos y los dos sexos.

Ambiente y diversidad juvenil: la explanada

Este contexto juvenil se “anima” hacia el medio día, los estudiantes parecen hacer una pausa en sus estudios.

Hay un aumento de estudiantes que salen de su aula, o toman una pausa para almorzar, otros llegan. La explanada se llena de estudiantes vistiendo de manera sencilla y cómoda (pantalones de mezclilla, playeras y sudaderas o chamarras ligeras). Ellos son jóvenes de entre 15 y 19 años, caminan despreocupados, al-

gunos todavía con su cara de niño y una sonrisa presta a escapar ante los comentarios de sus compañeros. Ellas muestran una seguridad en su paso y expresión relajada e, incluso, alegre algunas. Las jardineras y bardas, se llenan de estudiantes en pequeños grupos mixtos o parejas dedicadas a platicar o iniciando un “faje” ligero. Unos minutos después, regresan a sus aulas y se quedan solo algunos a echar el “cotorreo” (platicar, bromear, jugar).

En el cambio de turno, la explanada se vuelve a llenar y las actividades se multiplican. Se escucha el murmullo de pláticas como una cascada que sube o baja, dependiendo si nos concentramos en el murmullo general o una plática cercana. Los estudiantes se muestran relajados, observo rostros tranquilos y sonrientes, en otros hay cansancio.

El contexto juvenil está conformado por distintas actividades “gratificantes” para los estudiantes y que son una parte importante de su identidad. El tener la oportunidad de acudir a la escuela abre la posibilidad de conocer a jóvenes semejantes a uno que comparten intereses y proyectos. Los distintos contextos de socialización familiares y sociales son expresados en las interacciones cotidianas y, en cierta forma, comparados y suavizados para dar lugar a una identidad común: ser estudiantes. Ellos tienden a “borrar” las diferencias en su trato y asumir una igualdad pues, como dice Mariana: “Compartimos el interés en estudiar y venimos al mismo lugar ¿no?”. Pienso que el contexto de estar en una escuela pública así como las actividades juveniles estimulan este trato igualitario.

Levinson (2003) también encontró esta tendencia a un trato igualitario entre los estudiantes de una secundaria, aunque lo atribuye a una característica cultural de ser identificado como parte del “pueblo”. Comparten una permanencia en la escuela durante 28 horas a la semana,⁴ lo cual puede verse como un beneficio personal y social pues se mantienen alejados de escenarios con riesgos, como la calle, y dedican su tiempo a estudiar y otras actividades asociadas.

La explanada del plantel es el escenario en que se muestra la diversidad juvenil. Algunos funcionarios y profesores tienen una opinión desfavorable acerca de los “habitantes” regulares de la explanada, pues los consideran flojos y dedicados a actividades con poco provecho. En cambio, entre los estudiantes existe un “reconocimiento” pues consideran que ahí obtienen conocimientos “interesantes” sobre la vida en el plantel, la política y otras visiones del mundo.

La explanada se puebla con distintos grupos de estudiantes que ocupan lugares “fijos” en y alrededor de la misma: los “cholos” cerca de la entrada; los “droguers” (pachecos) a la derecha, cerca de un grupo de “fresas” (riquillos); más adelante están los del último año; al lado izquierdo los “cubos” (activistas políticos) y los *hippies* y “artistas” (tocan guitarra, bongós), más allá están unos “darquetos”, al fondo ciertos “fósiles” y “recursadores” (“deben” algunas materias y no terminaron con su generación); y en las jardineras distintos grupitos de estudiantes que platican y descansan. La animación se desborda y parece una mezcla entre tianguis y parque juvenil. Los maestros que pasan no pueden evitar echar una mirada y saludar con un ademán a alguno de ellos. Hay una inspección “flotante” por parte del personal de vigilancia central y empleados del plantel en sus recorridos periódicos.

Existe un “contexto juvenil” propicio para la realización de múltiples actividades en un solo lugar. Los estudiantes se pueden dedicar a: juegos deportivos (canchas) y de contacto (tochito, pelota, perseguirse o forcejear); platicar en grupo o conversar en pareja; descansar y estar juntos; hacer un trabajo u organizar una exposición; observación e interacción entre los géneros y comportamiento amoroso (acercamientos, ligues, “fajes extremos”); consumir alimentos a diferentes horas del día e, incluso, algunos toman alcohol discretamente. En especial, la explanada parece funcionar como lugar de encuentro pues ahí quedan de verse, esperan, se juntan y luego “arman su coto” o van a fiestas, sobre todo por la tarde y los viernes.

Este contexto resulta atractivo para los estudiantes pues da cauce a su vida juvenil y participación en las distintas actividades. En una entrevista grupal, al plantear la pregunta del tipo de lugar que es el CCH, dos estudiantes recursadores respondieron: Luis: “Un lugar de reunión... un lugar de reunión de hacer amigos... no sé, todo”. Añade su compañero Miguel: “Para socializar y aparte aprender”.

Considero que los estudiantes viven al CCH como un sitio de aprendizaje, tanto social como académico, y de una socialidad amplia. Maffesoli (2002:223-242) destaca la importancia de la socialidad entre los jóvenes como el disfrute de estar juntos y convivir de una manera horizontal, sin jerarquías y con afectos que fluyen fácilmente.

Existe, asimismo, una libertad para involucrarse en el conocimiento de jóvenes distintos, a quienes puede ver cotidianamente y llegar a platicar con ellos sin mayor problema. En una entrevista con una estudiante de 4º

semestre, comenta que le encanta el CCH y le pregunte “¿Qué es lo que te encanta?”:

Sofía: Todo, la verdad me gusta como el ambiente, me gusta como que haya tantos ambientes tan diferentes, el ambiente como que de los darquetos, el ambiente como de los pachecos (suelta una risa), que hay muchos ambientes diferentes eso es bien bonito, y te das cuenta que estaba en un sector como que muy chiquitito (una secundaria particular) en el ambiente que yo estaba viviendo.

La diversidad de estos grupos es una extensión de la diversidad juvenil que se puede encontrar en una ciudad moderna. El CCH está abierto a las influencias culturales externas y, en buena medida, es receptivo ante ellas pues forman parte de la identidad de sus estudiantes. Estos grupos expresan formas diferentes de hablar sobre la experiencia juvenil y anticipan la diversidad que enfrentarán en el mundo social. Holland *et al.* (1998) consideran que una característica del mundo social es el dialogismo, como la comunicación entre las distintas “voz”, que responden a una identidad y una posición en las prácticas culturales, y que la identidad es un proceso para conformar una voz propia.

El reconocimiento de grupos de jóvenes distintos y, más aún, el entrar en conversación con ellos amplía la experiencia cultural de los estudiantes; su permanencia dentro del CCH puede interpretarse como una fuente de identificaciones disponibles. Por otro lado, la convivencia y aceptación de estos grupos de jóvenes denota una actitud tolerante entre los estudiantes. Ellos pueden interesarse en conocer a compañeros distintos, sea por el grupo cultural o social al que pertenecen; la tolerancia parece combinarse bien con el igualitarismo y la vida juvenil.

La interacción social entre ellos parece requerir tan sólo una presentación o un saludo ante una sonrisa. El conocimiento de otra persona se realiza en un ambiente tranquilo y con la facilidad de entrar o salir del encuentro; tengo la impresión de que estos encuentros están “protegidos” por el contexto pues uno puede establecer el contacto por un saludo y luego platicar o, por el contrario, mantener la distancia.⁵

Michelle, una estudiante de 5º semestre que pasa largos ratos en la explanada, afirma que le gusta este ambiente porque: “El CCH es una escuela vibrosa”; en mi opinión, esta frase condensa el significado del ambiente juvenil en el plantel.

Observar y participar con el otro... género

Me di cuenta de que hay una participación continua de hombres y mujeres en las diversas actividades. Incluso en ciertos juegos o de contacto físico, como la rayuela o hacer ejercicios de tae kuan do, ellas participan y sus compañeros se muestran dispuestos a incorporarlas en las mismas. Pero también observé a grupitos de estudiantes de un mismo género dedicarse a identificar “prospectos de novios(as)” o discutir acerca del comportamiento del otro sexo.

Escucho en la jardinera de enfrente una plática. Son dos estudiantes como de 17 años junto con una estudiante que van a preguntarles a dos compañeras: “¿Cuándo pasa un chavo bien acá (guapo), a poco no voltean a verlo?” La primera afirma: “Sí, pero leve” (lo actúa volteando ligeramente el cuerpo). La acompañante interviene: “Pero no volteas medio cuerpo” La segunda dice: “Sí, claro, igual que los hombres”. La acompañante: “No, es distinto”. Uno de los estudiantes interviene: “No, ya dijeron que es igual”.

Durante las diversas observaciones, me di cuenta de que algunas estudiantes realmente siguen con la mirada a los chavos, hasta tienen la sonrisa a flor de labios como dispuestas a intercambiarla por un saludo; como una forma de conocer o ligar a un compañero. Además, es interesante que este tipo de cuestiones sean platicadas y debatidas entre ambos géneros como una forma de intercambiar conocimientos abiertamente, estos comportamientos manifiestan un cambio en la forma de relacionarse. En especial, considero que las estudiantes han aumentado su capacidad de expresar sus gustos por los jóvenes y tomar una iniciativa para acercarse a ellos, no tan sólo dar “señales” para facilitar el acercamiento. Además, esta comunicación sirve para conocer la interpretación de situaciones “complicadas” y cómo actuar ante ellas. El conocimiento mutuo ocupa una buena parte de las pláticas que se pueden escuchar entre los estudiantes.

La expresión de los afectos, los ligues y el ejercicio de la sexualidad son otros comportamientos que forman parte de la identidad de los estudiantes. Es común encontrar a parejitas entablando pláticas acompañadas de suaves caricias y besos es la expresión de los afectos de manera más abierta, en espacios públicos y con una “indiferencia” ante los otros. En la explanada que está enfrente del edificio de la Dirección, una pareja que parecen iniciar un ligue.

Ahora ella está de pie, se limpia algo del rostro utilizando su playera y deja ver parte de su vientre. Él la observa y con una mano le levanta un poco más la playera, ella reacciona de inmediato y la baja, con la otra mano le da un manotazo en el brazo. Los dos se ríen y luego él la abraza. Él se sienta y ella se acerca, él la abraza de la cintura y recarga su cabeza en su vientre, pone sus manos debajo de la cintura... Los observo una semana después caminando tomados de la mano.

El contacto físico y platicar forman parte de un conocimiento práctico del otro. Parece existir una exposición más “pública” de los afectos entre los estudiantes y no buscan espacios y momentos privados, más íntimos. Asimismo, el contacto afectivo con otra persona abre enormes posibilidades de autoconocimiento y expresión, en tanto doy un sentido a mis emociones y expongo mi intimidad.

Un riesgo poco calculado

En entrevista, unos estudiantes recursadores comentan que el consumo de alcohol es algo “común”, sin embargo, sólo algunos fuman marihuana. Otro cuenta que en el estacionamiento o en “el camino” (una vereda pegada a la barda que delimita al plantel), se puede observar a estudiantes tomando o fumando a ciertas horas del día. Otro más dice que esta conducta: “...no tiene un riesgo para ellos, lo riesgoso es que el Jurídico te caiga” (personal que vigila y levanta actas por conductas indebidas en el plantel). Los estudiantes que consumen alcohol lo hacen de manera discreta; básicamente se da en las fiestas fuera de la escuela, sobre todo los viernes, a las que acuden estudiantes. En otra entrevista, uno de 6º semestre, comenta que:

[...] pues llevamos carro y ya con el alcohol, ya como que nos viene valiendo poco lo que pueda pasarle al carro o inclusive a los que traigamos en nuestra responsabilidad ¿no?, luego vamos [...], pues vete a ciento veinte, a cien... entonces uno le echa, y uno más porque [...] a mí sí ya me ha tocado de que ha estado lloviendo y uno de mis amigos quería frenar, se siguió el carro [...] entonces sí, hemos estado [...] así en riesgo [...]

Me parece que estos estudiantes le dan un significado al consumo de drogas como parte de su convivencia y poco anticipan los riesgos mayores de su consumo, como exponerse a un accidente grave al tomar en exceso o,

mucho menos, a caer en una adicción. La valoración de los riesgos que hacen está enfocada en las consecuencias cercanas a sus actos, como ser llevado al Jurídico; aunque no escapa a su comprensión que pudieron involucrarse en un riesgo mayor como sufrir un accidente automovilístico. Estos estudiantes muestran poca reflexividad ante el manejo de los riesgos asociados con el consumo de drogas. La vida juvenil que realizan, junto con el marco moral de “lo gratificante”, se sobrepone a una reflexividad y la responsabilidad que adquieran ante el consumo de drogas.

Y el trabajo de ser estudiante

Los cegeacheros enfrentan nuevas situaciones y retos, como la libertad en la realización de sus actividades escolares y el leer textos más complejos, en comparación con los estudiantes de secundaria. En las entrevistas aparece una serie de significados relacionados con la opinión sobre el plan de estudios, el hacer “investigaciones” y el aprender por sí mismo, que nos señalan el trabajo realizado para construir una identidad como estudiante del CCH. El discurso en la acción de lo “gratificante” que describimos en la sección anterior ahora se confronta con el “trabajo” escolar, la manera en que lo combinan configura un discurso propio sobre su identidad. A continuación presento el análisis sobre los significados del trabajo estudiantil.

Está fácil pero hay que aplicarse

El significado central de estudiar en el CCH-Sur está relacionado con la opinión que tienen sobre el plan de estudios. En las entrevistas, los alumnos de los primeros semestres afirman que “el plan está muy bien” pues llevan pocas materias (seis o siete) y están “fáciles” y la mayoría de los maestros “son buenos” y se interesan porque ellos “comprendan los conocimientos”. Sin embargo, las cosas se pueden complicar por la falta de constancia en los estudios, por un maestro exigente o por un cambio en las demandas de estudio en el último año. Brenda, una estudiante de 4º semestre dice: “Sí, es la importancia que le des a las cosas porque si no te vale y dices bueno ‘al rato, mañana’ y así te la puedes llevar y las cosas se van quedando, debes materias y al final ya le tienes que buscar por todas partes para pasar”.

El no entrar a clases o no hacer las tareas es algo que se decide cotidianamente y, al parecer, es una condición institucional que se maneja en la organiza-

ción de la enseñanza. Los estudiantes tienen la libertad de decidir acerca de su consistencia en el estudio.

Existen, asimismo, maestros que les encargan distintas actividades para revisar un tema y esto les consume tiempo y esfuerzo. Armando, de 6º semestre dice: "... nos hacen hacer cosas que no van de acuerdo para cuatro horas a la semana de clase" (varias actividades para un tema como investigar en un libro, hacer una encuesta, buscar información en el periódico, organizarla y luego exponerla en clase).

El nivel de exigencia de los maestros aumenta al pasar a quinto y sexto semestres pues los cursos son una preparación para los estudios de licenciatura. Rocío, una estudiante de sexto comenta: "tal vez ahorita nos están acostumbrando (a una dificultad mayor), por si pasamos a la Facultad que ya es más...es pesado y nos están acostumbrando."

Las opiniones de los estudiantes manifiestan la libertad que tienen para dedicarse al estudio y la constancia que éste requiere. La libertad y constancia forman parte de un discurso moral que adquieren y, en buena medida, es parte de las lógicas de acción de la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Es importante destacar que este discurso no se aprende automáticamente sino que, por el contrario, es asumido por los estudiantes como parte de su identificación con este bachillerato.

Hacer "investigaciones"

El significado del trabajo estudiantil también está referido a un conocimiento del "sistema" de enseñanza y el aprender a "investigar" sobre un tema. De hecho, el conocer los sistemas de enseñanza, habituarse al ambiente del plantel y adquirir habilidades de estudio es un aprendizaje que les lleva un par de semestres. En las entrevistas comentan que el primer año del bachillerato es de "conocimiento y adaptación" al "sistema" del Colegio.

Posteriormente, se dan cuenta de que este "sistema" les demanda hacer trabajos de "investigación", "exposiciones" frente al grupo y "participar" en clase aportando sus ideas y opiniones. Mario, estudiante de 6º semestre, habla en general del sistema: "Todo el sistema del CCH se me hace muy...es yo creo que es una alternativa... Entonces estar en el CCH es totalmente diferente (a la secundaria), la clase la arman tanto el maestro como los alumnos".

La interacción de los maestros con los estudiantes propicia un intercambio de conocimientos y, en cierta medida, que los alumnos puedan involucrarse

en las clases. El alentar sus participaciones es una forma de hacer más dinámica la clase, propicia la expresión de las ideas y amplía las posibilidades de relacionar el contenido con las propias experiencias de los jóvenes.

Patricia, estudiante de 4º semestre, comenta que le gustó mucho el ambiente y las actividades de investigación [Continúa:] ...lo que me gustó de aquí es que los maestros te dicen mira este es tu tema, esto es lo que tú vas hacer, tú vas, lo expones y lo investigas, te digo como que en otros lados como que te dan la receta y aquí te dicen cómo hacerlo no te dan la receta, tu solito lo vas haciendo [...] lo que me gusta es que eres autosuficiente y tienes mucha libertad, es lo que me gusta de este lugar.

Ella afirma que el maestro te dice cómo hacer una investigación pero no te da la receta, la realización de investigaciones incorpora el aprendizaje de un saber hacer que, en un cierto momento, se transforma en habilidades o capacidades que el estudiante puede utilizar por sí mismo. El contraste que hace con “dar la receta” parece referirse a una versión hecha del conocimiento, como resumir o copiar un libro. El desarrollo de “nuevas” habilidades de pensamiento requiere una investigación propia pero, como hipótesis, me parece que los estudiantes en sus relatos aportan “pistas” interesantes sobre estas habilidades.

En una forma tentativa, me parece que el aprender a ser “autosuficiente” constituye un cambio en la manera de pensar pues ahora: ellos pueden establecer una relación directa con el conocimiento acumulado en los textos, con una mediación indirecta del maestro, y aprenden a hacer un uso dirigido a ciertas metas de sus capacidades de pensamiento, que puede incluir procesos de búsqueda y selección de información, lectura comprensiva, síntesis y organización de información y comunicación de un conocimiento en una exposición ante sus compañeros.

Mantener un promedio

El tercer significado del trabajo está referido a aprobar las materias y obtener un promedio que les permita hacer uso del pase reglamentado a las licenciaturas. Marco, de 4º semestre afirma: “a pesar de que sea poco el trabajo, sí le tienes que echar muchas ganas, porque mantener un promedio tampoco es tan fácil y ya más para las carreras que vamos a elegir que son de alta demanda”.

El estudiar y comprender los contenidos puede ser un trabajo que requiera un mayor esfuerzo para algunos; así, por ejemplo, Martín, de 4º semestre, responde sobre su situación: “Pues ahorita es difícil, muy, muy difícil, porque hay cosas que no comprendo y que tengo que comprender a fuerzas para poder pasar, tengo que tener un cierto promedio para que en el futuro llegue a hacer algo de provecho”.

El estudiante deja ver un sentimiento de obligación para avanzar con sus estudios y lo difícil que le resulta. No obstante, él mantiene la disposición de continuar estudiando. Expresa también una condición institucional de acreditar sus materias y, si aspira a tener el pase automático a la licenciatura deberá mantener el promedio. Martín parece manifestar, en forma anticipada, la crisis vocacional que sufren algunos estudiantes al tener que elegir, en quinto semestre, las materias preferenciales según el área profesional y la carrera que definirá, en buena medida, su ocupación e identidad futura.

Identidad y discurso moral

Las situaciones que viven los estudiantes en su vida juvenil y de dedicación a los estudios parecen vincularse en la apropiación de un discurso moral donde los temas son: libertad, responsabilidad y madurez. Enseguida examinaré los significados que los estudiantes elaboran en torno a cada uno.

Libertad y responsabilidad

En el CCH cuentan con una amplia libertad desde como se visten, las actividades que realizan hasta la forma de pensar. No obstante, los estudiantes aprenden que la libertad es relativa a las consecuencias de lo que uno hace y los compromisos que asumen voluntariamente. El análisis de las entrevistas me permitió identificar los significados que elaboran sobre la libertad.

El significado central de la libertad es la capacidad de decidir. Adriana, de 6º semestre y promedio sobresaliente, al comentar sobre la diferencia entre el CCH y la secundaria, dice: “Bueno, uno... yo creo es la libertad que te dan, ¿no? Eso en cuanto a que ya no puedes entrar a clases siquieres...”

Esta libertad aparece para los estudiantes como una característica del CCH, pues ahora no hay quién les llame la atención, forma parte de la integración y aparece como algo importante en la convivencia juvenil. Sin embargo, en

tercer o cuarto semestres uno puede encontrar estudiantes que se lamentan de haber reprobado materias por no asistir a clases regularmente y enfrentarse a las consecuencias; de esta manera, aprenden que la libertad conlleva ciertas responsabilidades sobre los actos. Los estudiantes expresan, también, el significado de la libertad como la capacidad de pensar por sí mismos, la que aparece inicialmente como una obligación. Adriana continúa:

[...] académicamente yo creo que el mayor cambio pues es lo que comenté hace rato que los maestros ya te exigen que tú pienses, razones más o sea ya no te dan todo, te dan la herramienta, ¿no? Te dicen cómo pero que tú ya tienes que empezar a hacerlo [...]

Este cambio es importante pues conduce a los estudiantes a enfrentar una demanda académica mayor y a generar habilidades de pensamiento “nuevas” relacionadas con el aprender a aprender y el aprender por sí mismo para dar lugar a un uso del pensamiento como un procedimiento o método, donde se razonan los fenómenos o situaciones para llegar a sus conclusiones. El hacer tareas de “investigaciones” va en el mismo sentido: un pensamiento autónomo. Así, la exigencia de pensar por sí mismos pasa de una obligación a una libertad, de depender de nuestros razonamientos y no de la autoridad. Este pensamiento autónomo aparece tanto para lo moral como para lo intelectual; se genera en las prácticas académicas y se asume en las decisiones cotidianas.⁶

Para estos estudiantes la libertad es un compromiso con uno mismo; para los recursadores el tema de la libertad no es propio del CCH se da en otras escuelas:

Gabriel: En otras escuelas también se da, en cualquier escuela se da más en esta etapa de la vida, donde pues tus papás ya no están tanto al pendiente.

Juan: Ya no están tan detrás de ti como en una etapa de la secundaria, que estás súper checadito que, incluso, se ve mucho lo que es la secundaria (en) lo que es la firma de boletas [...] o sea todavía tienen que estar tus padres viendo y firmando todo lo que hacías; ahorita ya en el CCH, ya no, y no simplemente aquí sino en todas las escuelas de medio superior.

En estas respuestas se reconoce a la libertad como propia del nivel educativo y una actitud de los padres de estar al “pendiente” a distancia. Existe,

al parecer, una “creencia” cultural acerca de que el ingreso al bachillerato conlleva dar espacio a que los jóvenes ejerzan una libertad sobre su dedicación al trabajo escolar. Las intervenciones continúan:

Juan: También está la responsabilidad de uno.

Luis: Ajá, es donde aprendes.

José: Aquí nadie me dice métete o ve a tu salón y toma clase, o sea aquí más bien así como que entro o no entro. Sí, tu responsabilidad es muy grande pues dices tengo que entrar a eso vengo aquí...a estudiar.

Gabriel: Ya es donde entra tu conciencia y dices pues... sí vine de tan lejos como lo voy a hacer para nada más quedarme afuera, o sea vengo desde mi casa hasta acá y para no entrar y saltarme una clase pues no; y ya no es cuestión de que lo voy hacer por mis papás, varios sí lo hacen, sino por mí, porque yo quiero.

José: Compromiso personal.

Gabriel: Y porque yo me quiero superar, simplemente.

En estas intervenciones establecen la relación entre la libertad y la responsabilidad, como un hacerse cargo de algo y una conciencia moral. La responsabilidad aparece como lo que se aprende en la práctica, en el ejercicio de la libertad de decidir, por lo mismo no se realiza por una autoridad externa (los padres) sino por una decisión propia. La obligación impuesta externamente, en la secundaria, se convierte ahora en un compromiso asumido frente a la superación personal. El hecho de que algunos repreuben materias parece sensibilizarlos a este aprendizaje moral: el ejercicio de una libertad con responsabilidad.

Así, el discurso moral vincula, por un lado, la libertad con la responsabilidad para decidir y, por otro, como una capacidad para razonar por sí mismo. La apropiación de este discurso moral conjunta la autonomía y la identidad en tanto el estudiante se compromete con su formación y es capaz de razonar su conocimiento del mundo.

Los conceptos de libertad y responsabilidad tienen un trasfondo filosófico complejo e implicaciones distintas según el marco moral en que se inscriben. La manera en que vinculan a la libertad con las consecuencias corresponde a un marco utilitarista y consecuencialista.⁷ Pero luego el significado de la responsabilidad cambia hacia otro más racionalista, al argu-

mentar desde una autonomía y el compromiso con su formación y no sólo desde las consecuencias. La alternancia en estos dos marcos morales aparece como parte del proceso de formación de la identidad.

Maduración

El tema de la maduración aparece vinculado con la responsabilidad como un crecimiento. Este crecimiento retoma demandas y discursos externos y se convierte en una forma de pensar y asumir convicciones de manera personal. La maduración se expresa por medio de un discurso moral en el que los estudiantes afirman su autonomía y una capacidad de dirigir su desarrollo académico y personal.

En algunos, el significado de la madurez aparece como un discurso moral externo. Elena, de 3º, vincula la responsabilidad con la madurez que demanda el nivel educativo: “al entrar aquí tú ya tienes más responsabilidades, porque ya estás más cerca de saber qué carrera vas a escoger. Pues se supone que tienes que madurar aquí más que en la secundaria”. Aparece aquí un discurso moral expresado en forma impersonal como un “tener que”. Ella concibe la madurez en el sentido de: “tanto a lo que quiero... así a futuro, como en mi forma de pensar”. Sin embargo, la madurez la concreta de manera personal en relación con el futuro que uno desea y una manera de pensar aunque muy general.

El significado de la madurez también se relaciona con las prioridades que asumen y la reflexibilidad. Claudia, de 5º semestre del grupo de los darquetos, cuenta que los dos primeros años se dedicó a andar con sus amigos, reprobó materias y ahora se siente presionada por terminar, dice: “igual pues ya como que vas adquiriendo esos grados de madurez al definir prioridades te planteas qué te va a dejar más: que ese viernes estudies para tu examen del lunes o que te vayas a emborrachar con tus amigos. ¡Ah! pues ya lo vas pensando más que antes”.

La madurez aparece vinculada con las prioridades y las decisiones; ahora tiene como fuente la capacidad personal de priorizar y las consecuencias derivadas. La reflexividad lograda la hace enfrentar el dilema de ceder a lo gratificante o a un compromiso con su trabajo académico. La definición de prioridades, autónomamente, indica una elección de ciertos valores y reafirma un sentido de su identidad como estudiante. La reflexividad, entonces, es una capacidad que se aprende al enfrentar situaciones y decidir un curso moral de acción (Giddens, 1997).

Algunos estudiantes manejan un significado de madurez referido a un trabajo por conseguir algo. Adriana, de 6º semestre, afirma: “ya he madurado un poco más [...] y creo que ya más o menos empiezas a valorar de que si quieras algo pues te va a costar trabajo [...] yo sé que voy a entrar a un nivel más difícil (en la universidad)”. La madurez involucra un trabajo dirigido hacia aquello que consideramos valioso, de tal manera que el paso a la licenciatura requiere una constancia mayor en el trabajo académico.

Por último, está el significado de la madurez como tener una estabilidad con metas. Eduardo, también de 6º semestre, comenta sobre un amigo: “Tiene otros pensamientos más estables en su vida, te das cuenta de la persona que es estable en su vida”. Él hace una contraposición con su amigo: “yo tenía una inestabilidad en la secundaria. ¿Por qué? O sea era muy inconstante en las cosas, cómo te diré, vaya una persona muy infantil”. La madurez aparece ligada con el pensar y el ser. El llegar a ser una persona constante en lo que se quiere; su amigo tuvo una influencia en cuanto a que: “piensa muy diferente, va hacia una línea recta”. También involucra el pensamiento y la definición de metas como un apoyo necesario en la construcción de un proyecto de vida.

En los cuatro significados de la madurez descritos aparece un discurso moral que los articula. En un inicio como un deber ser externo y luego como una capacidad reflexiva interna que permite definir prioridades y responsabilidades, asumir un trabajo y tener una estabilidad. La madurez, como un crecimiento moral, permite dar un sentido a las actividades cotidianas y dirigir la vida hacia ciertos bienes o valores, los cuales conforman la identidad como estudiante y persona.

Interpretación y conclusiones

La formación de la identidad en los estudiantes es un proceso que articula los significados de la vida juvenil y del estudio. Este proceso se realiza en un contexto institucional que resitúa y modifica estas actividades, dotándolas de rasgos propios y facilita su uso como recursos simbólicos que son apropiados por los estudiantes (Holland *et al.*, 1998). El proyecto educativo del CCH, con su énfasis en la libertad de los estudiantes y en el aprendizaje autónomo, genera un discurso entre los integrantes de esta comunidad y una apropiación diferenciada por parte de los estudiantes.

La descripción analítica me permitió destacar la multiplicidad de actividades juveniles y los diversos grupos que conviven en este contexto. Esta

convivencia se realiza de manera amistosa y tolerante; la diversidad juvenil propiciada por la institución educativa se constituye en una fuente de identificaciones entre los estudiantes.

La expresión de los afectos y el conocimiento entre los géneros en un contexto “seguro” es una actividad juvenil importante, dedican un tiempo significativo a conocer e interpretar el comportamiento del otro género aunque esté dirigido al ligue y búsqueda de una relación afectiva, es parte del proceso de formación de la identidad. La capacidad de expresar nuestros sentimientos y emociones, sentir placer con el cuerpo, establecer relaciones de confianza y compartir afinidades con el otro es una manera de proyectar la identidad. La capacidad narrativa está referida a las conversaciones íntimas, lo que somos y lo que deseamos ser y el sentir que se comparten sentimientos y proyectos (Giddens, 1997).

Las actividades de estudio presentan cierta facilidad en los primeros semestres, pero demandan esfuerzo y constancia posteriores. Estas dos características aparecen como algo obligatorio, demandas de la institución escolar, pero después son apropiadas por los estudiantes como un discurso moral sobre la libertad con responsabilidad y la madurez, concebida ésta como un crecimiento moral y desarrollo de un proyecto personal.

Existe una tensión entre lo agradable de la vida juvenil con el trabajo que demanda el estudio; ellos aprenden a “controlar” su participación en las actividades juveniles, a pesar de lo placentero y tratan de hacerlas compatibles con el estudio. El discurso moral sobre la libertad y la responsabilidad indica que esta tensión se resuelve, la mayoría de las veces, a favor del estudio y de un compromiso con su formación. La identidad como estudiantes aparece, entonces, como una capacidad reflexiva sobre sus experiencias y la articulación de un discurso moral. Muestran, asimismo, una serie de capacidades reflexivas, expresivas y narrativas que indican una ampliación de su forma de pensar. El sí mismo que se expresa en la identidad parece contar con recursos adicionales para hacerse de una voz propia (Holland *et al.*, 1998).

La formación de la identidad es un trabajo continuo y abierto a los cambios en la vida social. Continuo en el sentido de que demanda ocuparse de múltiples actividades y tratar de conjuntarlas con una manera propia. Abierto en cuanto a que las condiciones cambiantes del mundo requieren una reflexividad sobre la identidad y los ajustes necesarios para continuar o modificar un proyecto de vida. Precisamente, la narrativa es la forma como

la identidad se expresa para dar cuenta de las situaciones enfrentadas y el sentido que le dieron a una existencia.

Los estudiantes cuentan con una libertad para decidir sobre sus actividades, sean de tipo juvenil o de estudio, pero también aprenden a ser responsables de lo que hacen y poco a poco a tomar riesgos. La reflexividad sobre sus pensamientos y sentimientos les permite valorar distintas experiencias juveniles y acomodarlas a su identidad estudiantil.

El contexto juvenil posibilita experimentar algunos riesgos, como reprobación o emborracharse, asumiendo que se cuenta con el cuidado de los amigos. La reflexividad de los estudiantes se amplía por medio de las discusiones entre ellos sobre situaciones “peligrosas”, aunque no se llegan a constituir como experiencias para asumir un riesgo calculado.

El disponer de un contexto con una diversidad juvenil constituye una fuente de recursos simbólicos para la formación de la identidad de los estudiantes. La manera en que ellos se lo apropien y le den un sentido es una responsabilidad compartida entre los jóvenes y la comunidad escolar.

Las tensiones entre la vida juvenil y el estudio son resueltas en un discurso moral, que articula valores y posiciona al estudiante en uno u otro marco moral; ellos utilizan distintos marcos morales en su vida cotidiana. Su formación educativa en el bachillerato puede beneficiarse con la formulación explícita de estos marcos morales y los bienes que destacan, de tal manera que sean apoyados en la toma de una posición razonada frente a la pluralidad moral de la sociedad.

Notas

¹ Agradezco a Eduardo Weiss sus comentarios y observaciones para mejorar este trabajo e, igualmente, a dos árbitros anónimos cuyas observaciones me fueron de ayuda para precisarlo.

² El trabajo de Werstch (1993) es una referencia traducida al español en el que se presentan y formula una síntesis de las ideas de Bajtin y Vigotsky.

³ El presente trabajo es parte de una investigación en el doctorado acerca de la identidad de los estudiantes de bachillerato, participa de la línea de investigación Jóvenes y escuela, dirigida por E. Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

⁴ El currículo actual del bachillerato CCH considera 332 créditos (Dirección General del CCH. *Plan de estudios actualizado 1996*).

⁵ Goffman (1981) tiene análisis teóricos importantes acerca de la forma en que se presenta la persona y las estrategias utilizadas en los encuentros sociales. Estos análisis los utilicé en las descripciones que presento en este trabajo.

⁶ En un sentido semejante, Puig (2003) destacó el uso de investigaciones sociales como procedimientos para favorecer la expresión moral.

⁷ Una exposición accesible sobre el utilitarismo, el consecuencialismo y el racionalismo puede consultarse en Gómez-Heras (2003) y en Ricoeur (1996).

Bibliografía

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista: una invención dialógica*, México: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor [1996].
- DGCCH (1996). *Plan de estudios actualizado*, México: UNAM-CCH.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra [2000].
- Dubet, F. y Martuccelli, D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada [1996].
- Durand, V. M. (2002). *Formación cívica de los estudiantes en la UNAM*, México: Porrúa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata [2002].
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*, Barcelona: Península [1991].
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu [1959].
- Gómez-Heras, J. M. (2003). *Teorías de la moralidad*, Madrid: Síntesis.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, M. E. (2000). "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, (10): 205-242.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales en torno a los alumnos. Aportes de la investigación de diversos países", en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II, parte II: "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002", col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE pp. 649-658.
- Holland, D., et al. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Ms: Harvard University Press.
- Levinson, B. (2003). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, México: Santillana [2001].
- Maffesoli, M. (2002). "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones", en Chihu (coord.) *Sociología de la identidad*, México: Porrúa-UAM.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales*, Madrid: Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*, México: Siglo XXI [1990].
- Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del Yo*, Barcelona: Paidós [1989].
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós [1984].
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor [1991].

Artículo recibido: 31 de octubre de 2005

Dictamen: 7 de febrero de 2006

Segunda versión: 1 de marzo de 2006

Aceptado: 2 de marzo de 2006