

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN SU TRÁNSITO POR LA ESCUELA SECUNDARIA

SILVIA IVETH MARTÍNEZ ÁLVAREZ / RAFAEL QUIROZ

Resumen:

En este artículo se analiza el proceso de tránsito de los estudiantes por la escuela secundaria y lo que implica en términos de la construcción de significaciones que deviene la configuración de identidades. Es un estudio etnográfico realizado en una secundaria pública ubicada en una zona popular del Estado de México. Su sustento empírico son las entrevistas con 34 estudiantes de esta escuela. El análisis se orienta por tres preguntas de investigación: ¿qué elementos de la vida cotidiana escolar juegan en el proceso de negociación de significaciones y en la configuración de identidades?, ¿cómo se presenta esa negociación de significados en los diferentes momentos del tránsito por la escuela? y ¿cuáles afiliaciones se presentan en ese tránsito y qué significan en la configuración de las identidades?

Abstract:

This article analyzes the process of students' passage through secondary school, and the implication of that passage on the construction of meanings leading to the configuration of identity. The basis is an ethnographic study carried out in a public secondary school that is located in a low-class area of the state of Estado de México. Empirical support is provided by interviews with 34 students at the school. The analysis is guided by three research questions: What elements of daily life at school influence the process of negotiating meanings and configuring identity? How is that negotiation of meanings present at the different moments of passage through the school? Which affiliations are present in that passage, and what do they mean in the configuration of identities?

Palabras clave: estudiantes, educación secundaria, identidad, etnografía, México.

Key words: students, secondary education, identity, ethnography, Mexico.

Silvia Iveth Martínez Álvarez es egresada de la maestría del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Calzada de los Tenorios núm. 235, col. Granjas Coapa, CP 14330, México, DF.
CE: silviasima@yahoo.com.mx

Rafael Quiroz es investigador de DIE-CINVESTAV. CE: rafael_quiroz@yahoo.com

Referentes conceptuales

El tránsito por la escuela secundaria se entiende como el proceso que se inicia con la llegada a la misma y que continúa con la transición de un grado a otro. Este proceso implica diferentes experiencias de aprendizaje y la construcción de significados diversos en cada momento de la trayectoria de los alumnos; en la vida cotidiana escolar es el sustento de la configuración de identidades de los estudiantes.

El concepto de identidad en este trabajo refiere, inicialmente, a la noción que plantean Berger y Luckmann (2001:216-217): “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Por otra parte, los tipos de identidad son productos sociales *tout court* elementos relativamente estables de la realidad social objetiva”.

Sin embargo, el concepto de identidad más específico en que se apoya esta investigación se refiere a los planteamientos de Wenger (2001), que la identifica como una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y cómo las trayectorias personales –en el contexto de nuestras comunidades de práctica– deviene en la configuración de las identidades. Lo fundamental es concebir las identidades como proceso. El autor (p. 182) señala que: “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales”. Wenger (2001:188) propone cinco caracterizaciones de la identidad:

- 1) como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación;
- 2) como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido;
- 3) como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos;
- 4) como nexo de multifiliación: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad; y
- 5) como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios.

La negociación de los significados, en términos de este autor, ocurre entre lo social y lo individual, pero también en relación con las múltiples reali-

dades en que vive cada actor o, en palabras de Heller (1977), sobre los “mundos particulares” entre los cuales transcurre la vida cotidiana del individuo. La noción de mundos particulares sería el equivalente a las comunidades de práctica referidas por Wenger. La relación entre hombre particular y mundo particular, en la concepción de Heller está basada en la apropiación, que la entiende como el proceso mediante el cual los sujetos particulares aprenden a utilizar los sistemas de usos y expectativas de cada mundo particular en que se desarrolla su vida cotidiana. El concepto de apropiación no refiere a un mero proceso de adaptación al ambiente, sino a un proceso en el que cada sujeto particular usa los sistemas de usos y expectativas en relación con sus intereses y concepciones. Ello implica que, al mismo tiempo que el sujeto particular modela su mundo particular, éste lo forma a él, es decir, configura su identidad.

En este marco se analiza la configuración de la identidad de los alumnos como cultura apropiada, que se expresa en forma de representaciones sociales (Giménez, 1994). En síntesis, entendemos la identidad personal como el proceso, siempre inacabado, relacional e intersubjetivo, de constitución del sujeto.

Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Si la identidad se considera a como un proceso que refiere a la afiliación a comunidades, para los niños que van a ingresar a la secundaria, la configuración de sus identidades hasta ese momento tiene como referentes fundamentales la vida cotidiana en su familia y en la escuela primaria. Ingresar a la secundaria implica un cambio de comunidad que conlleva que las identidades personales de los estudiantes se vuelvan opacas, ya que definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido. La escuela primaria, que es lo familiar, deja de ser la comunidad de afiliación para dar lugar a la secundaria, que es un mundo desconocido hasta ese momento. Este es el punto de partida de la negociación de significados que jugarán en el proceso de configuración de las identidades en el tránsito por este ciclo escolar.

Con estas referencias es posible el planteamiento del problema y las preguntas de investigación. Tres son las interrogantes fundamentales: ¿Qué elementos de la vida cotidiana escolar juegan en el proceso de negociación de significaciones y de configuración de las identidades personales? ¿Cómo se presenta esa negociación de significados en cada momento del tránsito

por la escuela? y ¿cuáles afiliaciones se presentan en ese tránsito y qué significan en la configuración de las identidades?

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, dado que las mismas se ubican en la dimensión de la vida cotidiana escolar, se consideró pertinente emplear una perspectiva etnográfica. Esta elección metodológica de investigación remite a algunos argumentos que Rockwell (1987) señala respecto de la pertinencia de esta perspectiva para el estudio de las realidades locales: sólo con la presencia del investigador es posible documentar lo no documentado de ámbitos particulares de la vida cotidiana y sólo la relación con los actores permite inferir qué significados tienen para ellos sus prácticas y discursos.

El análisis que se presenta se sustenta en nueve entrevistas semiestructuradas de aproximadamente una hora cada una. Se aplicaron con grupos de cuatro estudiantes. En total fueron entrevistados 18 alumnas y 16 alumnos. Antes de realizar las entrevistas se hicieron algunas observaciones que posibilitaron un primer contacto y que sirvieron como materia prima para elaborar las guías de entrevista.

El trabajo se realizó en una escuela secundaria pública ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México; en adelante se identificará con las siglas ESJR. Los alumnos entrevistados pertenecen a familias de escasos recursos económicos, en las que el nivel máximo de estudios de las madres es de primaria. El 44% de los entrevistados son repetidores y/o han estado inscritos en otras secundarias.

El análisis implicó múltiples lecturas de las entrevistas y la elaboración de descripciones analíticas que al final permitieron, en una vía esencialmente inductiva, la construcción de categorías analíticas pertinentes para la descripción y explicación de algunas dimensiones de esta realidad local y para dar respuesta a las preguntas de investigación. En cada tema específico se buscó recuperar la heterogeneidad de discursos de las entrevistas pero, al mismo tiempo, se identificaron algunas tendencias dominantes. A continuación se presentan los apartados analíticos del estudio.

La elección de la ESJR como su escuela

El momento de salir de primaria e ingresar a la secundaria implica, entre otras cosas, la elección de una escuela. La cercanía al hogar, la disponibilidad de transporte, el deseo de ir a donde van los amigos y el costo econó-

mico son los factores que consideran las familias para la elección, según plantea Gimeno (1997:74).

El prestigio de algunas escuelas se va configurando con el paso de las generaciones por sus aulas, consiguiendo año con año consolidarse ante los padres de familia como la mejor opción para sus hijos. Las más solicitadas son aquellas que, según los criterios sociales, son consideradas buenas, así lo explica Sandoval (2000:107):

[...] la clasificación social se funda en apreciaciones sobre lo que la escuela debe ser, imágenes que son compartidas por los sujetos, donde las tradiciones concretadas en normas son centrales. Por ejemplo, una buena escuela es, desde su punto de vista, aquella donde predomina la disciplina, que tiene autoridades rígidas, maestros que asisten y son exigentes, además de un fuerte control sobre la conducta y calificaciones de los alumnos.

Los alumnos entrevistados de la ESJR señalan que su secundaria no está considerada como buena escuela por los vecinos de la zona. Los elementos que exponen coinciden con lo que señala Sandoval sobre la clasificación social, pues le atribuyen su connotación de mala escuela haciendo referencia a su mal aspecto y, sobre todo, a que la disciplina no es lo suficientemente estricta como en otros planteles. En el vecindario existen otras tres secundarias con mejor prestigio que la ESJR, por lo que se vuelve pertinente preguntar: ¿por qué la eligieron quienes están inscritos en ella? O bien, ¿cómo es que llegaron a ella?

En las entrevistas fue posible identificar dos modalidades de ingreso: una es con los recién egresados de primaria y la otra con los alumnos que llegan después de uno o dos años cursados en otra secundaria. A continuación se analizan casos que ejemplifican una y otra modalidades.

En el caso de los que recién concluían la primaria y que eligieron inscribirse en la ESJR, las expectativas acerca de la escuela en la que cursarían la secundaria incluían las advertencias sobre la mala reputación del plantel. En los fragmentos de entrevista que se presentan a continuación, los alumnos comentan lo que sus profesores de primaria, vecinos y familiares les advirtieron sobre la escuela:

URIEL: Cuando yo iba en la primaria, cuando me iba a apuntar aquí, me andaban diciendo unos maestros: no, que no se apunten en esa escuela, que porque ahí

hasta salen chavas embarazadas, que no sé qué, que traen droga y quién sabe qué. Yo me quedé callado, no dije nada (Código del archivo de investigación: Ent. 2, 070403, 3°).

ARIADNA: Me decían: “no, esa escuela está re fea, por qué te fuiste a inscribir ahí, siempre matan” (significa que los estudiantes suspenden las clases sin razón). Es lo que siempre dicen.

ANABEL: Pues la catalogan como la peor escuela, que no enseñan bien, que aquí vienen puros burros y cosas así.

MARIO: Dicen que por qué uno se mete aquí, si hay muchas en otros lados, porque ésta es la peor (Ent.3, 080403,3°).

Como lo expresan los alumnos, inscribirse en la ESJR implica enfrentar las tipificaciones y representaciones sociales que algunos maestros de primaria y los vecinos han construido acerca de esta escuela. El proceso de elección supone una negociación de sentidos e intereses y, finalmente, las razones por las que deciden inscribirse en la ESJR superan los argumentos en contra que puedan escuchar. Estas razones son variadas, como se aprecia en los fragmentos de entrevista siguientes:

JULIA: Yo no quería venir a aquí por los comentarios que hacían, que era muy mala y luego mi mamá también no me quería apuntar aquí, hasta que le dije que todos mis compañeros se venían para acá y pues ya.

MARTHA: Bueno, yo pensé que aquí los chavos se la pasaban molestando a cada rato, se veían los chavos muy agresivos, y por lo mismo de que cuando entré pues me tuve que quedar aquí, porque en otras escuelas me quedaba, pero en la tarde, por mi edad (Ent. 1, 2400303,2°).

Los argumentos de estar con los amigos de primaria, como comenta Julia, o de quedarse en la mañana, como señala Martha, o la cercanía a sus casas se imponen en la negociación de significados a la mala fama de la escuela y permiten, incluso, convencer a los padres de familia. Aunque la reputación de los diferentes planteles puede influir en el proceso de elección, es evidente que, en el caso de estos estudiantes de escasos recursos, lo fundamental es poder ingresar a una escuela que ocasione los menores costos y perturbaciones en la vida cotidiana de la familia.

La segunda modalidad corresponde a los estudiantes que antes estuvieron en otra secundaria. Respecto de los alumnos que cambian de escuela

Gimeno (1997:74) señala que “los estudiantes que cambian de centro después de transcurrido el primer curso generalmente coinciden con aquellos de más bajo rendimiento y que seguramente con el cambio buscan otra oportunidad”. En el caso de los alumnos entrevistados de la ESJR los motivos del cambio de escuela incluyen el bajo rendimiento, las expulsiones y las deserciones en su escuela anterior. Otros motivos son el abandono temporal de la escuela o el cambio de domicilio cuando ya va avanzado el ciclo escolar.

La mayoría de los entrevistados relatan su proceso de cambio de escuela refiriéndose a la ESJR como la última opción en la que querían estar, esto se muestra en una entrevista donde los cuatro alumnos de tercero, describieron su llegada:

ENT.: Y ¿por qué el cambio muchachos?

ANABEL: Pues me cambié porque ya, pues ya no quería ir a la otra escuela y me salí de estudiar, ya luego no iba a la escuela, tenía problemas y ya pues yo decía lo peor de esta escuela, ¡ay! no esa escuela toda fea yo nunca me voy a meter allí, pero mírenme ahorita. Y mis papás sabían que yo pensaba lo peor de esta escuela, y me dijeron “no, pues ahora te vas a ir para allá, te vas a ir a esa escuela y en la mañana”. Allá yo iba en la tarde, y pues me trajeron, no es que yo haya querido (se ríe).

ENT.: Y tú, Mario, ¿cómo fue que llegaste a esta escuela?

MARIO: Pues me dijeron que por no haberle echado ganas me iban a meter a esta escuela, como también sabían que no me gustaba, y pues luego en la mañana, yo iba en la tarde.

ARIADNA: Yo, pues tuve problemas en primero y ya cuando fui con mi mamá a pedir mi inscripción a segundo ya no me la quisieron dar, y ya pues hablamos y me dijo quédate aquí (en esta secundaria) y yo (dije) ¡Nooooo! (se ríe) en cualquier lado menos aquí (Ent. 3, 080403, 3°).

La forma en que los alumnos describen cómo fue que sus padres decidieron inscribirlos en la ESJR indica que, en ese momento, ellos conocían la existencia de una reputación negativa de la escuela a la que ya se hizo referencia. En este caso lo que se impone como argumento es la idea de tener una nueva oportunidad para seguir en la secundaria. De nueva cuenta hay argumentos que se imponen a la mala reputación de la escuela y los padres de familia la adoptan como opción válida para que sus hijos no se

queden sin estudiar. Esta circunstancia provoca comentarios como el que hizo un profesor:

MO. F: [...] esta secundaria es de alta seguridad... pues como en los reclusorios: a donde mandan a los presos más peligrosos, pues igual aquí, aquí vienen a dar todos los alumnos que no aguantan en otras escuelas, los más relajientos (Reg. Obs. 6, 05032003).

Las razones y las circunstancias bajo las cuales los alumnos se inscriben en la ESJR marca una condición de “esta escuela como castigo” o “esta escuela como última opción”. Esta percepción es un punto de partida para negociar con otros significados que se van presentando en el tránsito por la escuela. Los alumnos de la ESJR encuentran formas de compensación y negocian los significados sobre el prestigio de la escuela, como se verá más adelante. De hecho asumen parte de este discurso para elaborar sus propias significaciones de manera similar a lo que plantea Sandoval (2000:224) sobre los alumnos de una escuela considerada mala:

[...] ingresar a esta escuela no era aspiración de muchos [...] no obstante y al paso del tiempo también se apropian de un sentido de pertenencia de su plantel; se identifican como parte de esta escuela y asumen con ello su prestigio que incluso consideran una exageración.

Estrategias de apropiación de los recién ingresados

Los alumnos experimentan el proceso de “transición” de la primaria a la secundaria, como un momento de crisis (Gimeno, 1997; Sandoval, 2000; Levinson, 2002). Pasan de un sistema educativo que les ha sido familiar durante seis años, en el que tienen sólo un maestro todo el curso escolar, a otro en donde hay doce profesores en el mismo grado. La secundaria es un “mundo particular” distinto, del cual los estudiantes tienen que apropiarse; retomemos nuevamente a Sandoval (2000:211):

La escuela secundaria, con su historia, tradiciones, cultura y formas históricas y particulares de organización es el mundo constituido en el que los estudiantes necesitan reformular muchos de los saberes adquiridos en su tránsito por la primaria y adaptar otros, en suma requieren apropiarse de los sistemas de usos de este espacio para conservarse como alumnos.

Al llegar los alumnos a la ESJR, se encuentran con dinámicas sociales ya establecidas, en las que ellos entran como “los nuevos”. Gimeno (1997:77) hace referencia a este proceso:

Los estudios etnográficos sobre la vida escolar, especialmente los dedicados a las transiciones, nos han sensibilizado sobre los procesos de adaptación que los alumnos tienen que realizar en los momentos en que se entra a un nuevo ambiente, resaltando la puesta en marcha de estrategias de indagación de los estudiantes para descubrir cuáles son las normas informales que funcionan en el mismo, tan importantes o más que las formales para la vida cotidiana, tanto en relación a los nuevos compañeros, como respecto de los profesores y de las autoridades del centro, para poder sobrevivir con más facilidad en el nuevo medio.

Hargreaves, Earl y Ryan (2000:66) indican que “la ansiedad es la causa de preocupación más evidente y citada en la transición a la escuela secundaria”. La ansiedad se genera con los comentarios y rumores sobre qué implica llegar a este nivel; al respecto, Gimeno (1997) menciona: “Para muchos alumnos las posibles ansiedades que este cambio pudiera producir se deben tanto a lo que supone la transición en sí, como a las advertencias, incluso ‘amenazas’ acerca de lo que va a acontecerles recibidas de su familia, otros compañeros o los mismos profesores de la enseñanza primaria”. Measor y Woods (1984) denominan a este fenómeno los “mitos del alumno” que, según estos autores, refiere a sofisticadas historias y advertencias exageradas inventadas por los estudiantes que casi siempre son falsas.

En los alumnos de primer ingreso a la ESJR la ansiedad está presente. En las entrevistas, al relatar cómo vivieron su llegada a la escuela refieren que sentían miedo a los más grandes, a los de tercero sobre todo:

MARTHA: Al principio no queríamos salir del salón, me daba miedo salir.

ENT: ¿Miedo a qué?

DAVID: No sé, o sea digamos veíamos a los chavos así que estaban jugando, y nos daba miedo salir, bueno a mí sí me daba miedo.

RICARDO: Y es que hay veces, cuando llegas, les tienes miedo a los de tercero o a los de segundo porque así como siempre se ha manejado aquí lo de las bandas, tienes un poco de miedo (Entr. 1, 240303,2°).

EDUARDO: Luego cuando recién entré aquí le tenía miedo a los más grandes, sentía que también me empezaban a decir de cosas, no me daban ganas de salir, ni de hablarle a nadie, luego ya que me empezaron a hablar pues ya (Ent. 4 080403, 1°).

Como indican Dubet y Martucchelli (1997: 197) estos estudiantes viven una existencia sometida a los cambios de las órdenes del crecimiento en función de la situación y los interlocutores. En palabras de los niños franceses de ese estudio: “Cuando estamos en primaria somos los más grandes, el rey, y después en sexto, somos los pequeños”. La condición de ser “más niños” de los estudiantes de primero de secundaria es una fuente de ansiedad que frecuentemente se ve reforzada por las expresiones y el trato de los alumnos mayores. No es objeto de este artículo, pero en otra parte de esta investigación se describen los maltratos que los estudiantes mayores hacen sufrir a los de primer grado. Frecuentemente son motivo de burlas, en especial por parte de los alumnos de tercero. El siguiente fragmento de entrevista, con estos alumnos, así lo muestra:

VERÓNICA: Les hacen burla [a los de primero].

NALLELY: [les dicen a los de primero] ¡se equivocaron de escuela allá está el kínder atrás [hay un preescolar justo atrás de la secundaria] (Ent. 2, 070403, 3°).

Ante estas situaciones, una de las estrategias empleadas por los alumnos de primero para defenderse de las agresiones, es quedarse en sus salones incluso durante el recreo. Cuando salen al patio y los pasillos siempre lo hacen acompañados con varios de sus compañeros de grupo; así lo explica uno de segundo en la entrevista:

LUIS: Bueno lo que no me gustó era que estaba muy chiquita [la escuela] y me sentía incómodo con los demás, a nadie conocía, pero lo que me gustó es que de los que iban en mi primaria, bueno en la primaria que iba, algunos se pasaron para acá, para esta secundaria y dije, no, pues los primeros días me junté con ellos, luego me junté con él [señala a Jovany, alumno que también estaba en la entrevista] y ya me sentía más seguro, todos convivíamos (Ent. 7, 190503, 2°).

Los alumnos de primero enfrentan el miedo acompañándose entre pares. Según Ryan (1995) “el grupo puede aportar a los adolescentes una fuente sustancial de seguridad, atención y dignidad en un mundo y unas escuelas

que a menudo les resultan anónimos, complejos, insensibles y debilitantes”. Parece evidente que con los alumnos de reciente ingreso, efectivamente el grupo es una fuente sustancial de seguridad y los sustentos de afiliación al mismo son automáticos: estar en primer grado y ser los más chicos. La afiliación funciona como estrategia de defensa frente a la vulnerabilidad que individualmente sienten a lo desconocido y a los alumnos mayores.

Los estudiantes de segundo y tercero:

tener confianza y apropiarse del discurso de los maestros

En las entrevistas los alumnos de segundo y tercer años de la ESJR mencionan que la “confianza” es la diferencia fundamental entre ellos y los recién llegados.

JULIA: Es de confianza, ahorita ellos no tienen confianza porque es su primer año, pero nosotros ya tenemos más, los de tercero ya tienen más porque ya han estado más tiempo aquí (Ent. 1, 240303,2°).

Otro elemento que también señalan es la diferencia de edad entre los recién egresados de primaria y ellos; se puede observar en el fragmento de entrevista siguiente:

ENT.: Ahora, ustedes son de segundo año ¿verdad?, ¿qué diferencias encuentran entre ustedes y los niños de primer año, por ejemplo?

DAVID: Están más chicos que nosotros.

JULIA: Como que ellos son más niños, también nosotros a veces reaccionamos como niños pero ellos son un poquito más niños (Ent. 1, 240303,2°)

El pasar del primer año en la ESJR implica haber crecido físicamente y haber adquirido confianza, es decir, ya en el segundo año se han apropiado de los usos y expectativas de la escuela, de las dinámicas sociales implícitas en cada clase, con cada maestro y con los compañeros. Levinson (2000), en su estudio en una secundaria en Michoacán, encuentra que existen marcadas diferencias entre las dinámicas de la vida cotidiana de los alumnos de primero y los de segundo o tercero. El autor señala que reconocen que al llegar al segundo año de la secundaria tienden a “sentirse dueños de la escuela”:

RICARDO: Que primero cuando entramos éramos así como los *nerds*, ora sí que agachados y escondiéndonos porque no les hablábamos casi, después ya como a medio año ya pues un relajo, y pues ya se nos pegó, porque nos daban más libertad que en otras escuelas y hay veces que nos gusta aquí esta escuela, y ya tenemos confianza con los maestros y el cotorreo (Ent. 1, 240303, 2°).

Para los de segundo y tercero tener confianza y ya no estar en condición de vulnerabilidad, implica que sea más importante su afiliación voluntaria a un grupo de amigos que al grupo escolar asignado, tal como sucede con los de primer grado. En el grupo de amigos depositan su confianza y en él encuentran elementos para la configuración de sus identidades; se construyen significados que los identifican y que los distinguen de otros, incluso de su mismo grupo escolar. Ante esto, otros investigadores (Edwards *et al.*, 1995) ya se han planteado la pregunta: ¿cómo eligen los estudiantes a su grupo de amigos? Pregunta central, ya que su elección y el discurso de los maestros son los elementos fundamentales en la configuración de las identidades de los estudiantes. A continuación se intentan algunas respuestas para esa pregunta en el caso particular de la ESJR. Los entrevistados señalaron que seleccionan a sus amigos con base en ciertas características:

ENT.: Y tú, Julia, ¿con quién platicas, con quiénes te llevas mejor?.

JULIA: Yo, pues más con los que sean más así de mi tipo, como Martha, que es calmada, reservada y que también es amiga, y personas así, no me gusta que sean callados pero tampoco que sean así relajientos.

ENT.: Y ustedes, David y Víctor, ¿con qué clase de muchachos aquí, en la escuela, se llevan mejor, con quiénes se juntan o con quiénes no les gusta juntarse?

DAVID: Pues antes les hablaba a todos los de tercero pero ahora como que ya cambiaron, ya nos les hablo a nadie de ellos.

ENT.: ¿En qué sentido cambiaron?

DAVID: Pues en que son, pues quieren pelear a cada rato, y ya ni les importan las clases, ya ni entran y se la pasan echando relajo (Ent. 1, 240303, 2°).

Los alumnos de segundo grado que se expresaron en el fragmento de entrevista anterior son considerados por los maestros como cumplidos, ellos señalan que prefieren como amigos a aquellos compañeros que no “se la pasan echando relajo”, con lo que puede inferirse su acuerdo con los límites señalados en las normas de la escuela. Los considerados por los maes-

tros como problemáticos, en cambio, señalan que prefieren a los amigos que son como ellos “relajientos”.

ENT.: José Luis, ¿tú cómo prefieres que sean tus amigos?

JOSÉ LUIS: Pues así como los tengo ahorita.

ENT.: ¿Cómo son?

JOSÉ LUIS: Pues así, buena onda, que cuando decimos vamos acá pues van y no son casi problemáticos.

ENT.: ¿No son problemáticos?

JOSÉ LUIS: Nada más cuando nos provocan [se ríe].

ENT.: ¿Y los provocan muy seguido?

JOSÉ LUIS: No, nada más cuando caiga uno.

ENT.: Verónica, ¿cómo deben ser tus amigos?

VERÓNICA: Pues este, no sé, pues como ella [señala a Nallely]

ENT.: ¿Cómo es Nallely? A ver describe a Nallely.

VERÓNICA: Relajienta, bueno sí a veces, sí a veces se pone a trabajar, no, según, es chida [se ríe] bueno buena onda, este no sé, a veces es muy enojona [se ríe, y Nallely también].

ENT.: Y tú Nallely, ¿cómo son las amigas y amigos con quienes tú te llevas bien?

NALLELY: Ah pues son igual que yo, son broncudas, pero depende también en que forma, este pues también como yo, son buena onda, no son ni calladas ni así que trabaje y trabaje, no, se dan un tiempo para hacer desastre (Ent. 2, 070403, 3°).

Los alumnos entrevistados eligen como amigos a quienes consideran son como ellos, Nallely de tercero y Julia de segundo lo dicen claramente “que sean como yo”, “de mi tipo”. Esto muestra una forma de reafirmar su identidad mediante la referencia inmediata que ofrecen sus pares. Al respecto, Hargreaves (1987) señala que esa es la función de los grupos, incluso de los que no son amigos: servir de marco de referencia para definir la propia identidad.

El papel que tiene el grupo de amigos en términos de configuración de la identidad en la ESJR coincide con los análisis de otras investigaciones. Díaz (2003) señala que el grupo de amigos es un espacio necesario para la construcción de la identidad de los adolescentes. Según Palomares y Ball (1980), la cuestión prioritaria para los adolescentes es pertenecer a un grupo y ser aceptados por los compañeros de la misma edad. Según Ryan (1995), al acogerle el grupo de iguales aporta una identidad

al adolescente, expande sus sentimientos de autoestima y lo previene de la soledad.

Levinson (2002) expone que en la escuela donde realizó su estudio etnográfico los maestros han construido y transmiten a los alumnos el discurso de la igualdad y de la solidaridad, y los estudiantes se apropian de ese discurso para formar sus propios discursos y juegos culturales. Esto sugiere que en cada escuela existen discursos específicos que pasan por un proceso de apropiación –en el sentido que lo plantea Heller– de los alumnos.

En el caso particular de la ESJR, la apropiación de algunos elementos de las prácticas y los discursos de la escuela y los maestros es un proceso que refuerza que los alumnos de segundo y tercer grados tengan más confianza. En este caso los discursos son circulados principalmente mediante la interacción de los maestros con los estudiantes, pero también existen mecanismos institucionales que cumplen esta función.

El primero es el reglamento interno de la escuela. Éste se entrega al inicio de cada ciclo escolar a todos los estudiantes y ellos y sus padres tienen que firmar una carta compromiso de cumplimiento del mismo. Es similar al de cualquier secundaria; contiene disposiciones sobre la permanencia en los salones de clase, portación de la credencial, uso del uniforme, presentación personal, etcétera.

En las observaciones que se hicieron en la escuela se pudo constatar que hay un cumplimiento generalizado de la mayoría de estas disposiciones: los alumnos portan la credencial, todos usan el uniforme, no hay muchachos con pelo largo. En el cumplimiento de algunas otras hay cierta flexibilidad: estudiantes fuera de las aulas en horas de clase y alumnas con las uñas y los labios pintados. Según los entrevistados la diferencia entre esta secundaria y otras no estriba tanto en las reglas, sino en los criterios para aplicarlas. Así se aprecia en el comentario de Julia, una alumna de segundo año:

JULIA: Mi prima va en otra secundaria y dice que por una calceta que te vean baja ya es un reporte, porque no se cuidan, si traes la falda más arriba de la rodilla ya es otro reporte, si andas en el patio en hora de clase ya es otro reporte y así por cualquier cosa (Ent. 1, 240303, 2°).

Un elemento que puede jugar en esta flexibilidad en la aplicación de las normas en la ESJR, es que no existen los prefectos cuya atribución funda-

mental en otras escuelas es vigilar el cumplimiento de la normatividad escolar. Vale señalar, sin embargo, que en la ESJR los orientadores cumplen en cierta medida con esta función. Algunos otros mecanismos institucionales de transmisión del discurso son los folletos con la historia de la escuela, el himno de la misma y la semana cultural. La directora del plantel señala cuáles son las funciones de los mismos.

ENT.: ¿Cómo les transmiten la historia?

DIRECTORA: Tenemos cada año una semana cultural, es decir, el aniversario de la escuela y entonces, pues en este aniversario se reparten folletos.

ENT.: ¿En qué fecha es esta semana cultural?

DIRECTORA: En abril, la segunda semana de abril, del catorce en adelante. Entonces se les reparten folletos a los muchachos, se les pasan películas que nosotros grabamos de cómo surge, de los momentos primeros, todas las generaciones y demás, se les pasa el video a los chavos. Y entonces se les plantea también, al mismo tiempo, lo que pensamos nosotros de la educación (Entr. 10, 020704, Directora.)

Los discursos contenidos en estos rituales cobran especial relevancia, dado que la principal particularidad de esta escuela es haber sido creada mediante el activismo político de jóvenes egresados de la UNAM como respuesta a las demandas de un movimiento vecinal. La ideología de ese activismo político está presente en los folletos y en la semana cultural, pero además se extiende al discurso de los maestros en sus relaciones con los estudiantes.

Del discurso y las prácticas de los maestros de la ESJR, lo que resulta más significativo para los alumnos es la condición de tener más libertad que en otras secundarias y el trato más cercano con los profesores. Ésta es una razón que no sólo compensa la percepción negativa del exterior acerca de la escuela, sino que es un elemento tan significativo para algunos alumnos que la convierte en la mejor de la zona, como se muestra en el fragmento de entrevista siguiente:

NALLELY: Porque aquí es la mejor, bueno no la mejor, la mejor no, si no que nos dan más libertad que en otras escuelas, en que nada más haces algo y ya tienes tu carta condicional y aquí no, aquí hablan contigo (Ent. 2, 070403,3°).

DAVID: Los maestros siempre nos *implican* [explican] mucho sobre libertad, hasta en los trabajos que hacemos, en inglés, por ejemplo, siempre nos *implican*

mucho sobre liberalismo y esas cosas, es muy diferente a otras escuelas secundarias en que no te permiten hacer nada, nada más ir a clases y ya (Ent. 1, 240303, 2°).

Los alumnos entrevistados se adscriben a este discurso, aunque reconocen que las características que, según ellos, hacen diferente a esta escuela son las mismas que la han hecho acreedora de la mala fama entre la comunidad:

RICARDO: Perjudica mucho a la escuela, porque dicen que los maestros nos dan mucha libertad.

JULIA: Porque a mí me dijeron, ya iba a entrar aquí y me dijeron no, no te inscribas a esa, en esa no te van a enseñar nada, mejor insíbete a la Xico [otra secundaria de la zona] insíbete a esa, esa sí es buena, y ahora ya hasta mis primas nos dicen que no les gusta esa escuela, que no les gustan esos maestros.

MARTHA: Muchos de la Xico se han venido para acá, por lo mismo de los maestros que allá no les dan libertad (Ent. 1, 240303, 2°).

Los alumnos que han estado en otras escuelas señalan que existen diferencias entre su anterior secundaria y ésta. Las diferencias, según lo que ellos señalan, se refieren a las libertades que les dan en esta escuela, en contraposición con las medidas disciplinarias impuestas en las otras escuelas:

JONATHAN: Bueno, yo ni siquiera conocía esta escuela, yo vengo de otra escuela, yo reprobé tercero y la otra escuela sí era diferente, en sí todo, allá no te daban permiso de salir y si nomás salías tantito pues ya te reportaban (Ent. 3, 080403, 3°).

JOVANY: Yo, al principio, acostumbrado a otra cosa, al principio llegué y no me gustó, realmente no es por los maestros, eso sí me gustó nos dan más libertad, pero el plantel no me gustó (Ent. 7, 190503, 3°).

Los alumnos en su discurso identifican con claridad la contradicción: las condiciones de libertad e igualdad con los maestros han generado una mala reputación para la ESJR, pero estas características son, a su vez, las que la distinguen y la hacen mejor que otras escuelas de la zona. Es evidente que para estos momentos los estudiantes ya tienen, lo que Levinson (2002) denomina una identificación con la escuela, que implica un sentido de pertenencia pero también de propiedad de la misma: mi escuela. Esta identificación se sustenta en la apropiación del discurso de libertad y confian-

za que se acompaña de prácticas que son, la mayoría de las veces, congruentes con ese discurso.

En un estudio realizado en Chile (Edwards *et al.*, 1995) se señala que el prestigio de la escuela a la que asisten es uno de los principales elementos de la identidad de los alumnos. Indican que hay una relación directa entre la reputación de las escuelas y la conformación de identidades. En el caso de los alumnos de segundo y tercero de la ESJR el prestigio negativo de la misma, en la negociación de significados, se transforma para incorporarse a sus identidades personales como alumnos de una escuela que es diferente y mejor que las demás. En este caso existe una relación inversa entre el prestigio social negativo de la escuela y las identidades positivas que los alumnos tienen de sí mismos por pertenecer a ella.

Los que estamos en la escuela y los que ya no están

Hasta este momento se han ubicado algunos elementos de la vida cotidiana escolar que se incorporan al proceso de construcción de identidades: el grado, el grupo, la edad, los discursos y las prácticas de la escuela y los maestros y los grupos de amigos.

En las entrevistas surgió otro elemento que provee identidad a los alumnos: estar o no estar en la escuela, ser o no ser estudiante. Al respecto, González (1993) encontró que existen diferencias en la forma de ser adolescente cuando se está en un contexto escolarizado y cuando no. En este caso, los alumnos entrevistados se reconocen diferentes a los muchachos que ya no estudian. Esto se aprecia en los siguientes fragmentos, cuando tras la pregunta directa de cómo son los muchachos que no estudian, los alumnos respondieron de esta forma:

ENT.: ¿Cómo es que piensan diferente? ¿En qué está esa diferencia?

RICARDO: Por ejemplo así, estamos en una fiesta y nada más piensan en tomar, en drogarse y uno va a divertirse (Ent. 1, 240303, 2°).

JONATHAN: Yo conozco a un chavo que no va a la escuela, pero es el único hijo de su papá, y es drogadicto, bueno, le gusta la mala vida (Ent. 3, 080403, 3°).

Para estos estudiantes el no ir a la escuela secundaria implica una condición no deseable que puede incluso llevar a las adicciones. Está implícito el supuesto de que ir a la escuela se convierte en una especie de defensa contra ciertos riesgos. Otra diferencia que establecen es que implica vivir

en un mundo que no tiene las desventajas que imponen el trabajo y la vida adulta. Los siguientes fragmentos de entrevista son ejemplos de esta visión.

ANABEL: Tengo un amigo, se llama Yean, pero él, como sus papás, se separaron pues vive solo con su hermano, se llama Bruno. Él tiene dieciséis y su hermano como diecinueve, viven ellos dos y pues se la pasan trabajando todo el día, ya hasta en la noche como a las diez u once llegan, casi no salen mucho.

ARIANA: Conozco este, uno, bueno varias personas ¿no?, una de ellas se llama Adriana, ella se levanta a las doce, no le ayuda en nada a su mamá, se sale a la calle ¿no?, y luego ya en la noche ve a su novio y ya, yo pienso que se aburre.

MARIO: Conozco uno que se llama Juan, dejó de estudiar y pues ya mejor se puso a trabajar, hasta los domingos se va a trabajar ¡qué joda! En cambio uno, nada más venir a la escuela y que las tareas y... pero ya (Ent. 3, 080403, 3°).

En estas diferencias, señaladas por los alumnos con referencia a los que ya no estudian, subyace una autoidentificación positiva de ser estudiante, sobre todo en relación con las limitaciones, que implica ya no estar en la escuela pues para los alumnos es un espacio donde, además de adquirir educación, encuentran diversión, convivencia con sus pares y la posibilidad de vivir sin las responsabilidades que el mundo de los adultos asigna a quienes ya no estudian. Los alumnos entrevistados comentan al respecto:

ENT.: ¿Creen que les haría falta algo al no venir a la escuela, en ese sentido?

VÍCTOR: Educación.

ENT.: ¿Qué más?

VÍCTOR: No me gusta levantarme temprano, y ya [a veces] me quedo en mi casa y me siento bien aburrido y ya cuando vengo a la escuela me siento mejor, ya es otra cosa.

JULIA: Sí, es otra cosa.

ENT.: ¿A qué se refieren con que es otra cosa?

MARTHA: Bueno, tal vez por los maestros, en las clases se nos olvida [se refiere a los problemas o cualquier asunto que les preocupe].

JULIA: Aunque sean aburridas se extrañan [se refiere a las clases] su forma de hablar y sobre todo con los que nos llevamos mejor [los maestros].

MARTHA: En vacaciones como no vemos a nuestros compañeros y como que nos hace falta algo, al menos yo me siento así.

JULIA: Nos pasa algo y luego luego ya queremos correr a casa del compañero a platicarle (Ent. 1, 240303, 2°).

La escuela es para ellos un lugar que ofrece mucho más que formación académica, es lo que Guerra y Guerrero (2004) llaman “un espacio de vida juvenil”. Una alternativa diferente a lo que como adolescentes se les propone desde la calle, la colonia, la familia o el trabajo, alternativa que los coloca en una posición ventajosa respecto de los adolescentes que ya no asisten. En este sentido, las autoras señalan que la escuela representa una “frontera” que divide dos horizontes con posibilidades distintas.

Conclusiones

En el tránsito de los estudiantes por la ESJR es posible identificar el peso que tienen algunos elementos de la vida cotidiana escolar en las decisiones de afiliación que van realizando en los diversos momentos de su proceso de tránsito por la escuela. Esto se refleja, en términos de la teoría de Wenger (2001), en un proceso de construcción de identidades como trayectoria de aprendizaje. Las otras cuatro caracterizaciones que el autor hace para abordar el concepto de identidad son adoptadas como referentes para presentar las principales conclusiones de este artículo.

En un primer momento, el elemento fundamental de la vida cotidiana escolar de los estudiantes recién ingresados es estar ante lo desconocido, que además está cargado con el prestigio negativo del plantel. Con ello se genera ansiedad o lo que califican como miedo. No obstante al ingresar estos significados construidos desde el exterior, se integran en un proceso de negociación con elementos internos de la escuela que proveen aspectos que compensan la mala reputación del plantel; esto implica, entonces, una experiencia negociada que ofrece elementos para conformar identidades.

Para los alumnos de segundo y tercero lo inicialmente desconocido se vuelve familiar y el miedo se transforma en confianza que, además, se refuerza con la construcción de significados positivos sobre su escuela sustentados en el discurso de libertad e igualdad de los maestros.

En el proceso se presentan diversas afiliaciones y mecanismos de las mismas. En el primer momento, el miedo a lo desconocido –que genera un sentido de ser vulnerable– origina una afiliación a los compañeros del grupo escolar asignado que están en la misma condición. En este caso, en tanto no hay otras alternativas de afiliación, el mecanismo de la misma es

casi automático. En ese momento no parece haber una afiliación a la escuela. Conforme los alumnos avanzan en su trayectoria en la escuela, y adquieren afiliación a la misma, se vuelven selectivos y se integran, a su vez, a otros grupos dentro de la comunidad escolar, esto es a un grupo de amigos.

La negociación de significados en el grupo de amigos provee elementos para la configuración de las identidades individuales en un clima de seguridad y confianza. En un proceso de afiliación, cada estudiante encuentra en su grupo de amigos a quienes comparten sus mismas formas de relacionarse con la escuela: ser cumplidos, ser relajientos, etcétera.

Para los estudiantes de segundo y tercero las alternativas de afiliación están más abiertas, se involucran en un proceso de multifiliación: la del grupo escolar asignado permanece, pero ya no es la más importante. Al no estar en condición de vulnerabilidad les posibilita incluirse voluntariamente a un grupo de amigos que comparten sus formas de relación con la escuela. Por otra parte, la vida cotidiana escolar y el discurso de libertad y equidad se convierten en el sustento para la afiliación más importante, la escuela misma. Esas características del plantel generan un sentido de pertenencia que ellos consideran diferente y mejor que las otras. A esto se agrega el hecho de estar en la escuela o ser estudiante en comparación con los que ya no están en la misma. Este elemento se adhiere a la construcción de identidades en un proceso de relación entre lo general, el ser adolescente y o local, el ser adolescente estudiante.

Las prácticas y los discursos de esta escuela y sus maestros –articulados a las formas y mecanismos de afiliación de los estudiantes– permiten concluir que en su tránsito por la misma, estos adolescentes tienen la posibilidad de construirse una identidad positiva, tanto en su referencia a la escolaridad como a su escuela.

Referencias bibliográficas

- Berger, T y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrotu.
- Díaz, S. J. (2003). “La construcción de la identidad en los adolescentes de secundaria”. Ponencia, *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, noviembre 2003.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Edwards, V. et al. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Gimeno, S. J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid: Morata.
- Giménez, G. (1994) "Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (Colima: Universidad de Colima), vol. VI, núm. 18.
- González, R. F. (1993). "Adolescencia estudiantil y desarrollo de la personalidad", *Perfiles Educativos* (México, DF: CESU-UNAM), núm. 60, abril-junio.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México DF: UPN.
- Hargreaves, D. (1987). *Las relaciones interpersonales en el aula*, Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. et al. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, DF: SEP/Octaedro.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, DF: Santillana.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*, Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.
- Palomares, U. y Ball G. (1980). *Grounds for Growth*, Spring Valle y, CA: Palomares and Associates.
- Ryan, J. (1995). "Student communities in a culturally diverse school setting: Identity", *Representation and Association*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México DF: DIE-CINVESTAV.
- Sandoval, F. E. (2000). *Institución, relaciones y saberes*, México DF: Plaza y Valdés.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 4 de mayo de 2006

Dictamen: 28 de septiembre de 2006

Segunda versión: 13 octubre de 2006

Aceptado: 20 de octubre de 2006