

31961



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

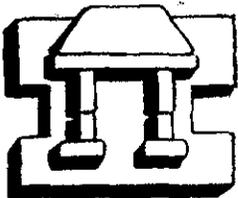
CAMPUS IZTACALA

112 es.

EXPRESION DE LA AFECTIVIDAD DE LOS ADOLESCENTES EN EL EJERCICIO DE SUS DERECHOS, EN UN AMBITO ESCOLAR

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN MODIFICACION DE CONDUCTA
P R E S E N T A :
PATRICIA SUAREZ CASTILLO

ASESORA: DRA. MARIA SUAREZ CASTILLO.
MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ.
MTRA. CLAUDIA LUCI SAUCEDO RAMOS.



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA.

DICIEMBRE 1998.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

269169



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A mis padres *Cristina y Salvador*
por su ejemplo como pareja, porque con su ayuda y comprensión he logrado una meta más.

A mi esposo y amigo *Luis*
por su amor y apoyo

A mi hija *Cristina*
Por ser la razón de mi esfuerzo y superación.

A *Sergio* mi hermano
porque mis logros son los tuyos.

A *Daniela, Sergio y Erick,*
por que los quiero mucho.

A *Hilda y Rosy*
por su apoyo y participación en este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora y ejemplo a seguir
Mar
Por el apoyo incondicional y el esfuerzo dedicado.

A ti *Claudia*, por ser mi amiga, y la mejor de mis maestras.

A ti *Laura* por las sugerencias y observaciones constructivas a este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
a. Contexto de trabajo.....	9
3 EXPRESIÓN DE AFECTIVIDAD EN LAS RELACIONES DE PODER, CONTROL, DISCIPLINA, Y NORMATIVIDAD ESCOLAR.....	14
a. Contexto de Actuación.....	16
b. El manejo corporal como fuente de expresión afectiva.....	29
c. Transito de expresiones afectivas al reclamo verbal.....	33
4 ACUERDOS, NEGOCIACIÓN Y APOYO GRUPAL.....	51
a. La unión hace la fuerza: nosotros concordamos.....	53
b. Uno para todos y todos para uno.....	58
c. Todos somos uno pero diferentes.....	64
5 CONCLUSIONES.....	71
BIBLIOGRAFÍA.....	77

INTRODUCCIÓN

El estudio del ser humano debe considerar el medio social, cultural, económico y educativo en el que se desarrolla; todos son importantes cuando se requiere estudiar a una persona en cualquiera de sus diferentes etapas evolutivas, desde antes de su nacimiento hasta su muerte. En este proceso de desarrollo personal encontramos diversos niveles: afectivo, motor, social, y cognitivo; si bien todos son importantes para el desarrollo psíquico del individuo, en este trabajo se retomará el afectivo con mayor énfasis que los demás en la fase de la adolescencia.

Dentro de la Psicología existen diversas teorías. Esta investigación se ubica en el marco de la psicología Genética Waloniana que pretende estudiar el origen la construcción y transformación de los procesos, fenómenos y acontecimientos biológicos y psicológicos del individuo en su contexto sociohistórico dando cuenta de su desarrollo psicológico, siempre contextualizado e influido por la coyuntura histórica que le tocó vivir. Con apoyo de la psicología Genética trabajaremos la etapa de la adolescencia como un proceso que se construye con un sentido histórico y no como un proceso acabado. El proceso de desarrollo del ser humano se inicia aun antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida de la persona conociendo las etapas que los distinguen y que lejos de responder exclusivamente a delimitaciones sociales responden también a rasgos psíquicos o niveles funcionales que se traducen en una cierta forma de relacionarse con el entorno y consigo mismo: en otras palabras, se habla de niveles funcionales (Merani 1976, Wallon 1994, Zazzo 1976).

La adolescencia es el lapso comprendido entre la niñez y la edad adulta, La adolescencia es la última etapa que separa al niño del adulto, en ella se accede a los valores sociales y morales abstractos que le permiten adecuar sus disponibilidades psíquicas a un futuro real, en el que deberá participar (Wallon, 1979). Los puntos terminales de la adolescencia dependen de los diferentes patrones y criterios de conducta que prevalecen en las subculturas que integran una cultura nacional más extensa, de la clase social a la que se pertenezca y de un individuo a otro.

La pubertad se caracteriza por la formación de un YO autónomo que lo obliga a reformular los conceptos que tiene acerca de sí mismo y que lo llevan a abandonar su autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su adultez. La adolescencia pone fin a la etapa en la cual el niño no puede desligarse del presente en su relación con las cosas

y la gente, surge un interés profundo por defender sus propios criterios o normas que va *formulando y teme perder*; provocando en él una actitud polémica que lo impulsa a la elaboración idealista de un sistema de creencias, así como a la elección de valores intelectuales, afectivos y morales que lo regirán como persona y le permitirán continuar con su desarrollo (Wallon, 1979; Sacadas y Serrano 1984).

La sociabilidad del adolescente reposa sobre el desarrollo de su afectividad que le *permite expresar su personalidad*, sueños, deseos, sentimientos, su libertad e independencia, en los diferentes ámbitos sociales: la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc. La adolescencia es una etapa que corresponde a una construcción social e histórica y por lo tanto responde a los cambios que en estos ámbitos se generen: sean sociales, económicos o culturales. En esta etapa se da la formación de una "nueva" *identidad, dejando de considerar a la familia como el único o más importante grupo social en el que se desarrolla*. El adolescente va en busca de otros grupos de pertenencia para identificarse y al mismo tiempo autoafirmarse socialmente, siendo una forma de satisfacer necesidades de reconocimiento con los pares y amigos. Existen rasgos psico-biológicos que los adolescentes comparten, no obstante podemos hablar del "adolescente de la calle", del "adolescente trabajador", del "adolescente retardado" de los "adolescentes con hijos" y del "adolescente escolarizado". Es precisamente la escuela uno de los espacios donde el adolescente tiene la posibilidad de relacionarse con los otros y cuestionar el tipo de valores de acuerdo a los que se ha formado, reflexionar sobre sus esquemas sentimentales, sus estilos de pensamiento y sus formas de relacionarse con los demás elementos indispensables en su desarrollo y crecimiento personal. En este proceso de socialización los adolescentes tienen una participación activa en la definición y especificación de las situaciones. Dentro del salón de clases, alumnos y profesores construyen y negocian cotidianamente las acciones a través de las cuales se desarrolla un día escolar.

La escuela es un centro en donde se establecen las relaciones sociales como primer elemento, los niños desde temprana edad, conviven, comparten y tratan de comunicarse con los otros, no sólo aprenden las primeras letras sino también formas de relacionarse. Como segundo elemento esencial está la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, dicha transmisión cultural se realiza a través del trabajo de los profesores en sus distintas disciplinas, es decir el contenido de la escuela que se traduce en programas y planes de estudio, pero también se realiza por medio de las actitudes,

relaciones y ambiente escolar, el cual no está normado pero que no deja de ser influyente en la educación del niño y del joven.

En un contexto escolar no sólo se trasmite y repite la cultura ya existente sino que además va creando la nueva cultura: "la escuela crea cultura cuando colabora con el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y facilita el desarrollo de la creatividad para enfrentar nuevos problemas. Cuando logra que los estudiantes se acerquen al mundo social y natural con un espíritu nuevo de colaboración, respeto y comprensión" (Tirado, 1995 p.33). En éste contexto - como en otros grupos sociales- pueden observarse desacuerdos entre las generaciones y desconfianza entre el o los grupos constituidos por adolescentes y aquellos que no forman parte del mismo. En un contexto escolar a nivel secundaria, tradicionalmente se piensa que es el profesor quien conduce la clase como si no tuviera ante él otra cosa que alumnos individuales, pues no considera a su grupo de alumnos con quien trabaja, siendo él quien establece los tiempos, el espacio y los roles de las relaciones que se dan dentro del aula. Integra códigos y repertorios específicos para impartir su enseñanza, códigos de disciplina, códigos personales o estilos a través de los cuales y sólo a través de ellos se pueden comprender sus mensajes (Hohoslavsky, 1989). Sin embargo en distintas ocasiones se emplea la negociación de las reglas dentro del salón de clases entre sus integrantes, los actos de negociación de significados tienen que ver con el grado de comprensión que logran las personas al ponerse de acuerdo. A pesar de que la disciplina en muchas ocasiones se convierte en una réplica de las relaciones autoritarias, actuándose con una clara y manifiesta falta de respeto por la dignidad de los participantes, los alumnos inciden en diversas ocasiones en el establecimiento y uso cotidiano de las reglas y normatividad de la clase. Los estudiantes, señala Delamont (1994), tienen poder de grupo para movilizar la acción de los compañeros, estableciendo estrategias de resistencia, acomodo y protesta contra la actividad de los maestros.

Las investigaciones realizadas en el ámbito educativo, por lo general, están encaminadas al estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir cómo se enseña, cómo y cuánto se aprende; existen también otras que centren su atención en la manera cómo los adolescentes establecen sus relaciones socioculturales haciendo énfasis en diferentes características tales como género, amistad, autoridad, edad, entre otros. No obstante, pocas investigaciones centran su atención en la manera cómo los chicos expresan sus afectos al establecer relaciones con sus profesores y con los iguales,

específicamente cuando se trata de ejercitar sus derechos dentro del ámbito escolar; siendo este un punto de gran relevancia si consideramos las características psicológicas y sociales por las que atraviesan los adolescentes en ese periodo y la especificidad institucional que se le da al papel del maestro dentro del salón de clases.

Una de las ideas centrales que se sostiene en la presente investigación, con respecto a la expresión de la afectividad de los adolescentes dentro del contexto escolar, es que dicha expresión afectiva juega un papel muy importante en los estilos de interactuar entre los jóvenes y sus profesores. Estas varían no sólo en función de las circunstancias, del número de participantes que se encuentren y de los estilos de relación social, sino también de la forma y grado en que se agreden los derechos de los adolescentes; entendiendo la agresión de los derechos como aquellas situaciones que van en contra de cada individuo, considerando lo que es permisible y/o deseable por cada persona y en función de cada contexto de acción. Existen derechos para el caso de los adolescentes que pueden ser transgredidos por los adultos al imponerles reglas que limitan sus comportamientos y pensamientos, que los pueden afectar psicológicamente pues no se les permite en muchas ocasiones expresar sus puntos de vista, cuestionar los valores y normas sociales, formar grupos de pares como parte de su crecimiento, no se les toma en cuenta en las reglas que les competen y que les pueden afectar tan sólo por no conocerlas.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, como en cualquier contexto que permita la interacción entre individuos, debiera considerar lo relativo a los derechos que poseen los alumnos como individuos socializados, promover en los adolescentes y en los adultos, la conciencia de sus derechos y responsabilidades; sensibilizarlos respecto de los derechos de los demás y fomentar las acciones responsables para garantizar los derechos de todos. Reconocer como un derecho la expresión oral y escrita y la capacidad de escuchar, discutir y defender las opiniones propias, entre éstas las que suponen un juicio; la utilización de fuentes múltiples, el análisis e identificación de desviaciones, estereotipos, prejuicios y discriminaciones. La capacidad de reconocer y aceptar diferencias, resolver conflictos sin afecciones sociales y psicológicas, entender en general los medios de protección de los derechos a todos los niveles (Tarrow, 1992; Tirado 1995).

En esta investigación se trabajará específicamente con la transgresión de aquellos derechos que tienen una influencia psicológica en los adolescentes es decir, el

establecimiento y mantenimiento de las normas, reglas, disciplinas, costumbres, tolerancia, entre otras, en las relaciones sociales entre pares, con el profesor, y con la autoridad. Evidentemente los adolescentes establecen relaciones siempre situadas en contextos específicos y contruidos por las mismas personas, produciendo de manera conjunta significados, normas de comportamiento y estilos de relación. En la presente investigación se eligió como objetivo describir algunas de las expresiones afectivas de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos ante diferentes condiciones escolares, considerando por supuesto que dichas expresiones no se dan separadas de otros procesos de relación como: las relaciones de acuerdo y negociación, los iguales y el apoyo grupal, la adquisición del conocimiento, las diferencias genéricas.

El cuerpo de la tesis está compuesto de la siguiente manera: Se describe la entrada al campo, señalando la metodología así como una breve contextualización del lugar en el que se realizó la investigación.

Se presentan dos apartados, cada uno tiene una pequeña introducción del tema elegido donde se puntualizan brevemente los conceptos centrales para poder desarrollar posteriormente el análisis de los datos. En el primer apartado se muestra cómo es que se construyen *las relaciones de poder, control, disciplina, y normatividad en el salón de clases* como estrategias para mantener la organización de la escuela, analizando *las expresiones afectivas* construidas por los alumnos ante la defensa de dicho ejercicio, o bien *los medios que se construyen para tal efecto*.

En el segundo apartado se considera una práctica muy común entre los alumnos: *Acuerdos, negociación y apoyo grupal* que se establecen implícita o explícitamente entre los compañeros, ya sea en su propia interacción o bien frente a la autoridad y quien la representa. Se señalan las actividades más comunes que desarrollan los alumnos para el establecimiento de los acuerdos así como las prácticas para evadir las exigencias disciplinarias.

En la parte final se plantea el objetivo de la tesis y la conclusión del trabajo, permitiendo así precisar los principales resultados y realizar una reflexión profunda de los tópicos tratados.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabajó con la perspectiva psicogenética y sus métodos de observación y clínico. Estos métodos se caracterizan porque facilitan una visión integral del desarrollo, se centran en procesos con predominancias alternantes, permite y exige establecer comparaciones entre los distintos niveles funcionales, detectando secuencias en las diversas situaciones, partiendo desde los niveles más básicos como los orgánicos llegando incluso hasta la actitud psicológica.

Estos métodos detectan antecedentes y establecen comparaciones entre distintas posturas, actitudes, acciones y significados atribuidos; claramente delimitados. Estudia a los individuos en su mundo de actuación y en su relación con sus grupos de pertenencia y su medio. Lo anterior sirve para poder identificar en qué parte del proceso se ubica la ejecución observada y de ahí se puede detectar si es la generadora de otro comportamiento o la forma más acabada de otros.

Para la detección, definición y clasificación de las expresiones vinculantes de interacción se usó el método de *observación*, que permite identificar las manifestaciones corporales y las actitudes que se presentan en las distintas situaciones y ámbitos. Este método consiste en el registro detallado de cuanto el sujeto realiza durante un período predeterminado; en el primer momento se anota cuanto haga y diga el sujeto, posteriormente se pueden derivar categorías que sean mutuamente excluyentes y de esta manera ser utilizadas en los registros posteriores (Kerlinger, 1995; Aguera, 1993, Wallon 1994).

Como parte del método *clínico* se realizaron entrevistas no estructuradas a los alumnos. Este método permitió investigar las áreas de interés a partir de los registros de observación; su secuencia y duración fue definida en el momento de la entrevista es decir, el orden de los temas pudo variar dependiendo de las respuestas del entrevistado, siguiendo la línea de menor resistencia o de mayor interés para él, sin dejar de lado la obtención de los datos que aportarán información a los registros y si era necesario profundizar, tratando también de indagar su punto de vista respecto de esas situaciones (Shea 1990, Gross 1993, Morganstern 1993, Hammer y Wildavsky 1991).

a. Contexto de trabajo

Se trabajó con 40 adolescentes de ambos sexos, 22 mujeres y 18 hombres. Cuyas edades fluctuaban entre los 14 y los 16 años, de condición social media, quienes eran alumnos regulares que cursaban el tercer grado grupo "B" de secundaria en el turno matutino.

Se eligió la Escuela Secundaria Gral. Es-354-59 "Libertadores de América" de la zona del estado de México, ubicada en la Colonia Los Reyes Iztacala, debido a la cercanía de esta institución con la Universidad Campus Iztacala y a la disposición e interés que mostraron las autoridades cuando se les presentó el proyecto, tal vez otro factor que contribuyó al buen recibimiento fue la imagen que tienen de los trabajos que se han realizado por parte de la carrera de psicología.

Para ingresar al campo de investigación se realizó una entrevista con el director de la secundaria para solicitar el permiso, después de explicarle los objetivos de la investigación y las actividades a realizar permitió que se llevara a cabo el proyecto de tesis. Posteriormente se realizó una entrevista con la subdirectora del turno matutino a quién se le dio una explicación aún más breve que la presentada al Director sobre la investigación, ella solicitó a otra maestra que revisara junto con la investigadora los horarios de los grupos del tercer año para que se escogiera al grupo y materias que facilitarían realizar la investigación. Después de observar los horarios de los grupos, se acordó que el grupo a observar sería el 3o. "B" y las materias serían la de matemáticas y la de español impartidas por el maestro Javier y la maestra Idalia respectivamente. Las razones fueron varias, primero porque eran las materias que se impartían con un mayor número de horas en la curricula, segundo porque estaban accesibles tanto en horarios para la investigadora como en accesibilidad por parte de los profesores que las imparten, según comentarios de la subdirectora. Se decidió comenzar de inmediato. Ese mismo día la coordinadora realizó una presentación con los profesores aunque se encontraban dando clase en otros grupos y no en el que se iba a observar, la presentación fue muy formal y no hubo preguntas por parte de los profesores, así se acordó comenzar el lunes siguiente. Se llegó puntualmente a la hora de la clase que se pretendía observar, cuando la maestra Idalia llegó a su clase entramos juntas al salón y ella les dio una breve explicación a los alumnos. La investigadora por su parte realizó una pequeña presentación y agradeció a los alumnos por participar en el proyecto.

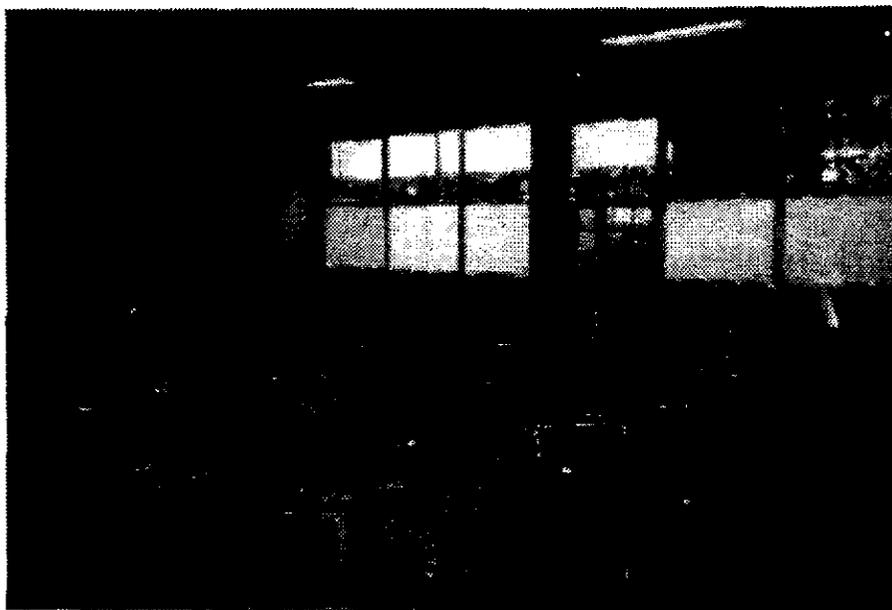
Durante los tres meses que se acudió a la secundaria, se asistió dos veces por semana, de 7:50 a 8:40 y de 8:45 a 9:30, al principio resultó complicado el registro de cuanto se podía observar de lo sucedido en el salón de clases, el identificar a los alumnos por su nombre se llevó aproximadamente 5 días y algunos días menos para aquellos alumnos que eran más nombrados por los profesores. Fue difícil centrarse en describir las acciones y el sentido de los comportamientos de los alumnos y de sus profesores eliminando sobre todo el evaluar o interpretar sus acciones. Para los alumnos en un principio les causo curiosidad el observar y saber que era lo que se escribía en el cuaderno de notas, algunos de ellos se acercaban y preguntaban al respecto, otros sólo observaban lo que se escribía, después de algunas días dejaron de interesarse y lejos de ver a la investigadora como una extraña en muchas ocasiones se solicitó su participación en sus clases y pláticas.

La Escuela Secundaria "Libertadores de América" se estableció en 1979 con sólo tres grupos, uno por grado. En un inicio se encontraban ubicados en las instalaciones de la Escuela Secundaria "Niños Héroes" establecida en Tequesquinahua Edo. de Méx. mientras las instalaciones necesarias se terminaban de construir en la Col. Los Reyes Iztacala. Actualmente la escuela cuenta con una matrícula de 630 alumnos en el turno matutino y 480 en el vespertino. En el turno matutino hay 6 grupos de Tercero, 5 de Segundo y 7 de primero en el vespertino 3 grupos de tercero 4 de segundo y 5 de primero con 40 alumnos de ambos sexos en cada uno.

El plantel cuenta con 2 edificios de dos plantas cada uno y tres con sólo planta baja, tres áreas verdes, y dos patios uno de homenajes y actividades diversas el cual cuenta con un hasta bandera y cinco pequeñas bancas de cemento, y otro con tres canchas de balón cesto y una de voleibol en la parte posterior de la escuela. Los salones son de aproximadamente 6 x 8 metros, en general tienen buena iluminación, están pintados de blanco con sus muros en color azul, cuentan con 18 ventanas con la parte baja de acrílico y la alta de vidrio; su puerta es de aluminio de color blanco y cuentan con un pizarrón blanco, un escritorio, una silla y un estante todos pintados de gris y colocados sobre una plataforma que sobre sale del piso. Tienen por lo regular 40 butacas de aluminio, colocadas en cinco filas de 8 butacas, cada una ellas numeradas.

Toda la instalación se encuentra bardeada y con una reja en la parte de enfrente la cual regularmente permanece cerrada.

Los alumnos vienen uniformados, sus suéteres deben portar el grupo al que pertenecen y el grado, en su mayoría bordados de color blanco, todos portan zapatos negros en su mayoría de goma o bien tenis blancos en caso de portar el uniforme de deportes.



En el tercer grado se imparten las materias de Español y Matemáticas con 5 horas a la semana; Biología, Inglés, Física, Química e Historia con 3 horas cada una; Educación Artística con 2 horas, y los Talleres con 4 horas. Es decir tienen un total de 8 profesores por cada grupo además de un prefecto por grado y otro de asuntos generales. Los prefectos tienen diversas tareas a su cargo: revisar a los alumnos su credencial y uniforme completo a la hora de la entrada (7:00 a.m.), no permitir la indisciplina de los alumnos, estar al pendiente de que los estudiantes permanezcan dentro de sus aulas, no permitir el acceso a los salones de clases en la hora de receso que dura 20 min. (10:00 a 10:20); conseguir en general que los adolescentes cumplan con el reglamento general de la escuela. El cual establece las siguientes reglas:

- 1.- Por impuntualidad al plantel, traer el uniforme incompleto, falta de credencial
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno
 - 2a. vez. Se citará al padre o tutor
 - 3a. vez. Actividad correctiva de acuerdo a la falta.

- 2.- Por falta de respeto a los símbolos patrios.
 - 1a. vez. Actividades correctivas de acuerdo a la falta.
 - 2a. vez. Determinación del Consejo Técnico Escolar.

- 3.- Por destruir material didáctico, mobiliario o dañar el edificio o sus instalaciones.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno, y pagará los daños.

- 4.- Por estar fuera de clase.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal.
 - 2a. vez. Se citará al padre o tutor y realizará actividades correctivas.
 - 3a. vez. Dictaminación del Consejo Técnico Escolar.

- 5.- Por no entrar al plantel y andar circundando por sus inmediaciones.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal, se citará por escrito al padre o tutor, con firma de la autoridad y del jefe de grupo, con acuse de recibido.
 - 2a. vez. Se citará por escrito al padre o tutor
 - 3a. Determinación del Consejo Técnico Escolar.

- 6.- Por traer objetos no requeridos.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal, se citará por al padre o tutor para entregar objetos
 - 2a. vez. Actividades correctivas y no se devolverán los objetos.

- 7.- Por falta de respeto al personal, a sus compañeros o personas que concurran al plantel. La sanción estará sujeta al grado de la falta.

- 8.- Por salirse del plantel sin autorización.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal y se citará al padre o tutor con el mismo procedimiento del punto núm. 5.

- 9.- Por hacer mal uso de su credencial o la de sus compañeros
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal y actividad correctiva.
 - 2a. Determinación del Consejo Técnico Escolar.

- 10.- Por vocabulario obsceno.
 - 1a. vez. Se reportará en su cuaderno personal
 - 2a. vez. Llamar al padre o tutor y actividad correctiva.
 - 3a. vez. Determinación del Consejo Técnico Escolar.

- 11.- Por reñir dentro o en la inmediaciones del plantel.
 - 1a. vez. Citar al padre o tutor, reporte en el cuaderno personal y actividad correctiva.
 - 2a. vez. Determinación del Consejo Técnico Escolar.

Se realizaron 35 sesiones de observación libre del grupo asignado, su duración aproximada fue de 50 min. dos días a la semana. Durante las clases la intención fue registrar las diferentes interacciones que se establecían entre los alumnos y con los profesores, cuál era el comportamiento general del grupo y cuáles eran las expresiones

afectivas que se expresaban durante esas interacciones. Para ello la investigadora se sentaba en lugares diferentes cada que era posible para poder estar cerca de todos los alumnos.

Durante las diferentes observaciones se realizó pláticas con los alumnos sobre aquellos acontecimientos que se habían registrado y que se trataban de aclarar o indagar con más profundidad. A partir de la última observación se realizaron las entrevistas informales con los alumnos para indagar cual era su punto de vista respecto de las situaciones que se habían registrado, así como investigar, aclarar o identificar con mayor precisión algunos temas. Con los profesores se platicó muy poco y casi siempre de manera informal y sólo para establecer más bien relaciones de confianza.

Fue evidente que se estableció una buena relación social con los alumnos, la condición de embarazo de la investigadora provocó en ellos una reacción muy interesante, cuando se enteraron que faltaban pocas clases por observar, se organizaron y entre todos realizaron una fiesta sorpresa para el futuro bebé, realizando diversos obsequios.

3. EXPRESIÓN DE AFECTIVIDAD EN LAS RELACIONES DE PODER, CONTROL, DISCIPLINA, Y NORMATIVIDAD ESCOLAR.

Tradicionalmente se tiene concebida a la escuela como un conjunto de convenciones que están establecidas socialmente, convertidas en normas o principios tales como: un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o que enseñar, un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, normas predeterminadas que acatar (para dar clases, para conducirse dentro del salón de clases, para evaluar, etc.), roles que asumir: alumno-subordinado, profesor-autoridad; alumno-aprendiz y obediente, profesor quien enseña y dirige. Estos y otros aspectos son los que profesores y alumnos viven diariamente en la escuela (Filp, Cardemil y Espínola 1993; Pérez s/a).

La disciplina en la escuela, como ejercicio, presenta formas particulares en el ámbito escolar según el espacio en que se ejerce, las técnicas más comunes son: la vigilancia, la persuasión, la sanción y la gratificación, utilizando como, medios y mecanismos específicos: el cuerpo, el espacio y el tiempo (Guzman, 1988).

El profesor y el alumno son individuos complementarios dentro del sistema escolarizado, quienes asumen roles específicos. Se considera al profesor como el que posee el saber, como autoridad (conferida precisamente por dicho saber), aquel quién decide, otorga, controla y concede; mientras al alumno se le concibe como un ente que necesita saber, y debe acatar normas y reglas.

En clase, las interacciones entre los profesores y sus alumnos se tornan diariamente muy parecidas, el profesor dispone diversas acciones para lograr el aprendizaje y la conducta deseada en sus alumnos, teniendo como principal función: el control del lenguaje, el comportamiento de sus estudiantes y la indumentaria. El profesor debe decidir cuales son los límites de tolerancia para mantener la disciplina dentro del aula, identificar los medios para imponer su definición de orden sobre los alumnos a partir de su perspectiva de conducta aceptable, o bien de su complacencia; maneja la disciplina apelando a diversas sanciones establecidas o no por la legalidad institucional cuando se transgreden las normas, a través del reglamento de la misma o bien por los usos y costumbres implementados en la cotidianidad. Por su parte los alumnos deben conocer lo que pueden y no pueden hacer y cuál va a ser el trabajo académico dentro del salón de clases (Salord, 1992).

La Institución tiene un reglamento interno en donde cada infracción tiene una sanción específica, éste se da a conocer a los alumnos y a sus padres desde el momento de su ingreso, proporcionándoles una copia y realizando una junta informativa para puntualizar las características del mismo y despejar cualquier duda al respecto. Cuando los alumnos pasan de un grado a otro las autoridades y en especial los prefectos tienen como tarea inicial recordarles a los alumnos dicho reglamento, pues de esta manera pretenden que los estudiantes no infrinjan las normas establecidas y se comporten de manera disciplinada dentro de la secundaria.

Es bien sabido que la postura "normativa" en el salón de clases para el aprendizaje es permanecer sentados, pararse en clase implica que el maestro lo haya solicitado, o bien que cuente con su autorización. Podemos hablar de una semiótica del cuerpo humano es decir a las posturas, los gestos, los movimientos se les confieren significados y sentido cuya construcción es de tipo social. Las autoridades: prefectos, maestros y directivos, ocupan buena parte del tiempo escolar generando mecanismos específicos en la práctica de la disciplina, la aplicación de las normas y sobretodo en lograr que los alumnos se ordenen y se normaticen.

En el terreno escolar se considera como buen comportamiento, el "portarse bien", "estar callado", "permanecer en su lugar", "no gritar", "no jugar en el salón", "no correr", "no hacer travesuras" entre otras conductas establecidas en el reglamento y/o consideradas por los profesores y alumnos; los casos de indisciplina, constituyen sólo una forma de respuesta al sistema disciplinario, asociada a ciertas valoraciones o posturas ante la regla o bien una expresión de ser vistos diferentes a los otros y de expresar sus preferencias.

Como ya se señaló, ésta es la visión tradicional de los estilos de comportamiento que se permite o bien que se establece dentro del salón de clases. Lejos de ser una visión universal y generalizable, varía de acuerdo a cada contexto de acción. Las maneras de construir un orden, de organizar las secuencias de participación, los puntos comunes para llegar a acuerdos entre alumnos y profesores se construye de manera específica. La práctica de disciplina y normatividad es coconstruida por los participantes involucrados. En este sentido es difícil definir o dar un concepto único de lo que es la disciplina o la normatividad. A lo largo del trabajo se demuestra qué es un contexto de actuación y cómo dentro de ese contexto de actuación los alumnos y sus maestros tienen estilos particulares de llevar a cabo o de construir, como ya se señaló,

maneras de establecer un orden, diferentes límites dentro de los cuales pueden moverse y sobre todo dentro de ese tipo de contexto de actuación. Se verán las expresiones afectivas que los alumnos tienen para sostener su postura personal, mismas que dinamizan la manera de construir la disciplina entre ellos y sus maestros.

A continuación se presentará una descripción de los estilos de relación complementaria y de construcción de márgenes de movimiento en el salón de clases entre los alumnos del tercero "B" con sus profesores de matemáticas y español.

a. Contexto de actuación

Se entiende por contexto de actuación por un lado, los aspectos materiales dentro de los cuales las personas interactúan, en este caso se tienen las restricciones del diseño espacial y físico de la escuela: las bardas, los enrejados, patios, área verdes y el diseño de los salones dentro de los cuales los profesores y sus alumnos pueden hacer determinado tipo de cosas y no otras, es decir el diseño físico es uno de los elementos del contexto; por otro lado tenemos los significados de actuar en ese espacio particular, que se construyen y que son compartidos entre las personas, tenemos el sentido de por qué

ir a la escuela, cómo funciona ésta y qué es lo que las personas deben hacer dentro de ella. Así mismo la palabra contexto nos refiere a lo que cotidianamente las personas van construyendo, ya que éste no está dado de una vez y por siempre, como si fuera un recipiente en donde las personas llegan y empiezan a hacer cosas sino que precisamente se entiende por contexto aquello que las personas logran construir dentro de determinados espacios físicos.

Estos espacios físicos pueden tener un grado de institucionalidad como lo sería la escuela, pero más importante que el aspecto físico es el significado de las cosas que los participantes hacen dentro de ella. El hecho de tener un carácter de inmediatez, es decir que sea resultado de lo que las personas pueden construir en los momentos en que están interactuando, no significa que el concepto de contexto sea algo evanescente que desaparezca o sólo tenga sentido en el momento en que se está actuando. Justamente las actuaciones de las personas toman en consideración los significados culturales más generales y que reflejan para cada época histórica y para cada comunidad particular en la que se está trabajando los significados generales de cultura colectiva como diría Valsiner (1997) respecto de lo que se debe hacer en cada situación. En ese sentido aquello que se entiende por ir a la escuela o estar en una situación escolar es diferente

de un país a otro, de una comunidad rural a una urbana, de una escuela gubernamental a una particular. Otro aspecto que define contextos es, como se va a describir en seguida, el hecho de que están interrelacionados, en ese sentido lo que una persona haga en un determinado contexto no está desvinculado de otro en donde también es un participante, ó sea que éstos se influyen o se constituyen mutuamente.

La escuela es un contexto institucional particular, pero no por ello se debe estudiar como un contexto aislado. Cada contexto gana su significado a través de sus conexiones así como separaciones con otros, es decir los contextos sociales no son estructuras excluidas sino que se mantienen, negocian y cambian en función de sus participantes. Conforme los sujetos se mueven a través de los contextos sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diferentes contextos encarnan en ellos. Los participantes emplean el conocimiento cultural adquirido de su familia, amigos, escenarios sociales y educativos cuando se mueven en un contexto de práctica social. Para entender las acciones, los pensamientos y las emociones de los participantes debemos incluir la práctica social de la que ellos son una parte y estudiar las maneras en que los sujetos toman parte de ella (Dreier, 1993; Hojnoit, 1997).

Los participantes pueden desempeñar uno o más papeles en un mismo contexto, de acuerdo con esto el individuo ofrece su actuación a una audiencia determinada y cada uno de esos diferentes papeles es dotado de signos que destacan y presentan hechos confirmativos y significantes para otros.

El sentido de un signo, es otro signo por el cual puede ser traducido, esta forma de significar se define sincrética ya que implica una mezcla mas o menos confusa de un gesto que se esboza y se interpreta como certeza sensible, el que observa y el que exhibe también se mezclan en una interacción complementaria, esbozando gestos de indicación de la norma ausente en el movimiento corporal representado (Tra-Dduc Taho, 1987). El término actuación señala Goffman (1993), se refiere a toda actividad que un individuo realiza en un lugar y durante un periodo específico ante la presencia continua de un conjunto particular de observadores. Cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre por lo general que ya se le ha asignado un papel particular. Sin embargo, la involucración en las acciones colectivas da la posibilidad de contribuir a las mismas y así tener influencia en la construcción de esa complementariedad de lo que se es parte

como condición y posibilidad de desarrollo que permite ser un participante de la práctica social.

Los estilos de relación dentro del contexto del aula están definidos por las actividades que se realizan, las relaciones interpersonales establecidas, las expectativas de cada rol, la rigidez o flexibilidad de los límites determinados por los participantes, las características culturales de cada integrante. Los modos de relación no siguen un patrón estándar, las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos funcionan de manera flexibles, su proceder no es el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas, los sujetos más bien interpretan y ubican los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta. Las relaciones entre profesores y alumnos pueden establecerse en el ámbito académico o personal; en el primero se transmite el conocimiento, regulan técnicas didácticas y disciplinarias y se evalúa el aprendizaje; en el segundo se establecen intercambios en donde el contenido implica una aceptación o preocupación por el otro y la intención de abrirse o mostrarse en la relación establecida, se incluyen intercambios verbales cotidianos y contactos físicos como las caricias y los abrazos.

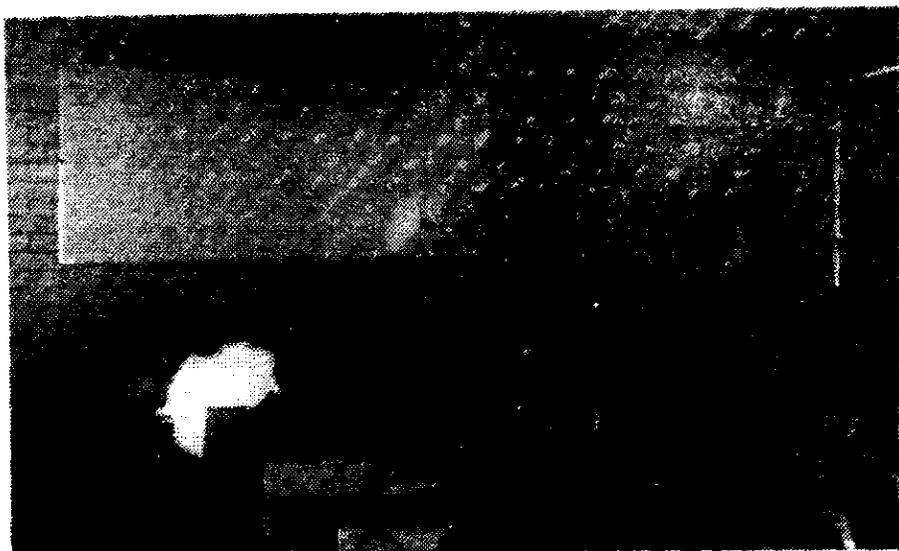
El aula es un lugar especial para el desarrollo de un conjunto de actividades educativas y sociales, la naturaleza restringida de esas actividades se ve claramente si nos preguntamos cuáles son los estilos de actuación de los integrantes de ese contexto. Sin embargo responder no es sencillo ya que nos debemos esforzar por visualizar tanto la perspectiva de los alumnos en donde es probable que su visión difiera entre los alumnos orientados al aprendizaje y alumnos no orientados al mismo, de la prerrestricción funcional/espacial de cada estilo de profesor y de las posibles negociaciones para establecer relaciones complementarias y de coconstrucción de acciones y dispositivos.

Las relaciones encaminadas a implementar sanciones en el salón de clases por ejemplo pueden variar. Para algunos profesores los reportes son los más eficaces, para otros dejarles más trabajo a los alumnos es funcional, también hay quien baja puntos en las evaluaciones; de tal forma que no hay un acuerdo entre los profesores y esto puede llevar a pensar que la asignación y eficacia de las sanciones depende más de las relaciones que se establecen en el aula entre alumnos y profesores que de la sanción misma. Aunque los profesores en general pueden compartir ideas respecto de lo que significa ser un profesor, qué significa poner sanciones, o límites para las conductas de los alumnos; es más cierto que cada uno construye junto con sus alumnos en las

situaciones particulares y concretiza este tipo de conocimiento compartido. Es decir, cada maestro tiene una experiencia que a través de los años va construyendo, pero nunca es el mismo tipo de resultado logrado con cada grupo de alumnos que tiene y que son diferentes en cada año. Se ha demostrado que hay profesores que pueden tener una relación con distintos grupos logrando resultados diferentes con cada uno de ellos, pues aunque tiene una idea general o un conocimiento cultural acerca de qué significa enseñar, qué significa ser profesor y a pesar de sus habilidades, prácticas o procedimientos para trabajar con los alumnos, mucho depende del tipo de alumno con el que se encuentre. La sanción funcional para un determinado grupo, puede no tener el resultado esperado en otro.

Un salón de clases, en donde se establecen relaciones de tipo didáctico no es solamente eso, es un espacio en el que las relaciones humanas juegan un elemento importante como relaciones sociales, los aspectos afectivos, las habilidades de interacción incluso las relaciones de empatía o desacuerdo afectivo entre los participantes juegan un papel importante. En adelante se va a tratar de distinguir dos tipos de relaciones entre dos maestros que van a ser el punto de partida para desglosar la mayor parte del análisis de éste apartado.

Se trata del maestro Javier y de la maestra Idalia, ellos imparten las materias de matemáticas y español respectivamente. Lo que se pone en juego en estas interacciones no es solamente el contenido de las materias, los elementos que se movilizan en cada situación son numerosos. El tipo de exigencias que cada uno de estos maestros plantea con sus alumnos son distintas, incluso las mismas dinámicas para lograr el aprendizaje es diferente. De una situación en donde las matemáticas requieren de ejercicios continuos y precisos, etc. a otra situación en donde el español puede permitir acciones por parte de los alumnos de mayor movilidad o de mayor discusión y análisis entre ellos. Lo anterior es uno de los primeros elementos que hay que tomar en cuenta, es decir el contenido temático de aquello que se tiene que enseñar, pero además y no menos importante son los estilos de relación que cada uno de los maestros construyen con sus alumnos y que como se verá son diferentes. Empecemos entonces con las relaciones que el maestro Javier establece con sus alumnos.



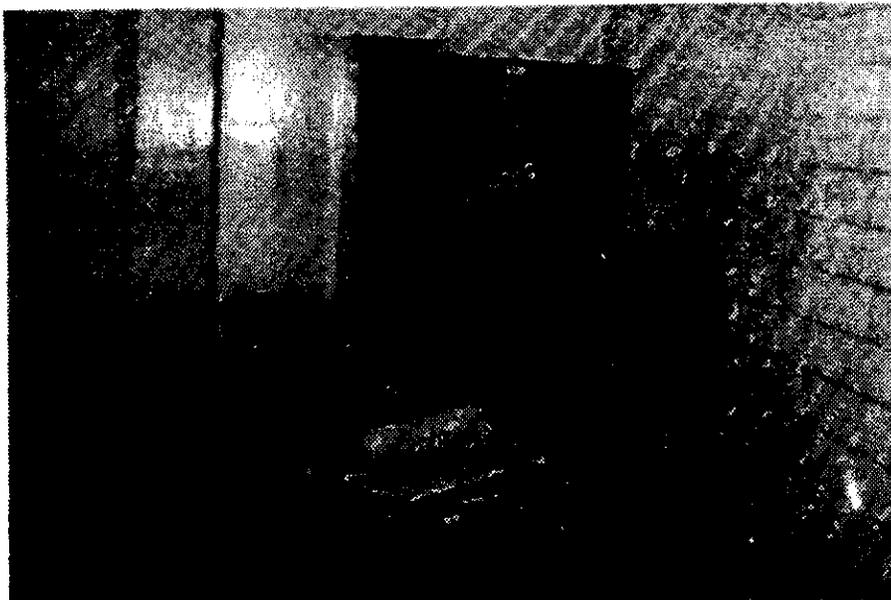
Las relaciones entre el maestro Javier y los alumnos están orientadas a poner en práctica la disciplina a través de señalamientos verbales específicos: “les voy a bajar participaciones a los que se encuentran parados”, “deben respetar el reglamento de la escuela”, “no sean ingratos con sus padres, pónganse a estudiar”. En las clases con este maestro, los alumnos saben que pueden perder puntos en su evaluación si no permanecen en sus respectivos lugares o bien participando en las actividades impuestas por el profesor como es: pasar al pizarrón a resolver un ejercicio, repetir una regla matemática, copiar los ejercicios del pizarrón, responder a una pregunta del maestro, estar atentos en clase. Sin embargo, el profesor frecuentemente permite y es parte del festejo de un cumpleaños, está al pendiente de la salud de algún alumno que sabe se encuentra enfermo, se dirige en muchas ocasiones a sus alumnos con calificativos como: preciosa, linda o galán y estimado. Puede prestarle su peine a un alumno que se lo pide, comparte su torta con los chicos que así se lo solicitan, cuenta chistes para hacer su clase menos “tediosa” y programa películas sobre temas diversos. En las pláticas con los alumnos y alumnas, ellos consideran que el maestro es estricto, que les grita y los regaña con frecuencia, aunque saben que si tienen algún problema pueden acudir a él ya que a pesar de ser riguroso les brinda su amistad y los puede apoyar en algún problema. De igual forma puede apostar con algunos alumnos sobre un juego de Fútbol, o acercarle la silla a una alumna para que alcance a realizar un ejercicio en el pizarrón,

que sermonear o avergonzar a otro chico al indicarle que su conducta observada le molesta, lo enoja, o lo entristece.

El maestro está platicando con otra maestra en la orilla de la puerta del salón, mientras tanto los alumnos se levantan de sus lugares a conversar: Mario esta platicando con Maciel, Erick con Rodolfo, Francisco y Guillermo están simulando una pelea de Karatecas en el centro de la fila 1 y 2, Barrón platica con Zufiga en el lugar de ella, el resto de los alumnos se encuentran sentados en sus lugares realizando diversas actividades.

El maestro termina su conversación, entra al salón y dice " a ver ya todos sentados" " Ya ... a las tres quién no esté sentado en su lugar, una participación menos" y comienza a contar, todos los alumnos que están fuera de su lugar corren a sentarse, cuando el Mtro. termina de contar todos están sentados en sus respectivos lugares.

Cuando el maestro Javier considera que la indisciplina de los alumnos está rebasando su límite, emplea el retiro de participaciones como amenaza o sanción para los alumnos indisciplinados o bien para aquellos alumnos que desde su perspectiva amenazan su poder y su control dentro del aula. Los alumnos a pesar de conocer las sanciones que pueden recibir por estar parados fuera de su lugar, aprovechan todas las oportunidades posibles para relajarse, jugar, conversar, comer, o simplemente observar el panorama. Ellos saben que las sanciones no siempre son cumplidas por la autoridad. El cumplimiento de las reglas puede verse condicionado por la interiorización que tengan los propios alumnos del "deber" de una forma automatizada o por el interés para lograr un fin determinado o bien por la coerción de los otros. La postura del maestro con sus alumnos muestra un sentido de responsabilidad que él quiere generar entre sus alumnos, por ello, en determinado momento ejerce control, es muy estricto, mientras que en otro se acerca, es afectuoso con ellos y trata de ayudarlos en sus problemas. Los alumnos se dan cuenta de este tipo de relación y responden como el maestro espera que lo hagan, o participan junto con él para construir un estilo muy particular; se saben observados, saben que el maestro vigila sus actitudes. Reconocen también, como lo comentaron en las entrevistas, que se acercan a su profesor cuando lo creen necesario y que él se muestra flexible sin que esto rompa la línea de respeto entre ellos.



Por su parte la profesora Idalia, regularmente permanece sentada en la silla de su escritorio revisando trabajos, no bromea con los alumnos, cuando se dirige a ellos lo hace por sus apellidos, no estructura ni permite otro tipo de relación con los estudiantes que no sea académica. Los adolescentes conocen esta postura de la profesora sin embargo en diversas ocasiones intentan establecer relaciones de tipo personal con la maestra, le preguntan respecto de su actuar cuando ella era estudiante, si alguna vez se fue de pinta, si entregaba todas sus tareas puntualmente o bien a qué se dedicó el fin de semana y aunque les queda claro que no recibirán respuesta alguna a dichas preguntas constantemente emplean esta estrategia para poder levantarse de sus lugares, relajarse y sonreír un rato. Así a pesar de las exigencias de la profesora, los alumnos construyen un campo de movimiento que les permite tener ciertas libertades sin rebasar los límites disciplinarios de la profesora, no se levantan de sus lugares por ejemplo pero pueden acercar su banca a la de un compañero con quien desean platicar.

La maestra Idalia emplea como estrategia disciplinaria el exceso de trabajo y que los alumnos permanezcan sentados en sus respectivos lugares realizando un trabajo tras otro. Cuando los alumnos concluyen el trabajo encargado, prefieren dedicarse a otras actividades que no rebasan los límites de disciplina de la profesora como realizar un

dibujo, o la tarea de otra materia que acercarse a la maestra a que les revise lo realizado pues saben que de inmediato les pondrá una actividad nueva por elaborar.

La maestra llama a Iram para revisarle su libro, mientras lo revisa el resto de los alumnos están sentados en sus lugares, la mayoría realizando las actividades que les dejó la maestra (copiar del libro unos poemas a su cuaderno), otros haciendo tareas de otras materias, arreglando los útiles de sus mochilas, pegando estampas en un álbum, o platicando con sus compañeros contiguos en voz baja. La maestra continúa revisando el libro de los alumnos, ellos se levantan uno por uno respecto el lugar que ocupan en la fila, ella les revisa el libro y ocasionalmente levanta la mirada para observar al resto de los alumnos.

Las exigencias de la maestra no siempre se llevan a cabo, En la práctica, los alumnos saben que la demanda de la profesora es “no se levanten y hagan su trabajo” pero ellos pueden estar haciendo otras actividades como: tareas de otra materia, revisar un álbum, arreglar sus mochilas o bien platicar en voz baja con sus compañeros contiguos y no recibir una sanción por parte de la maestra. Los alumnos obedecen la orden impuesta, pero ésta obediencia no es literal ante el mandato; los chicos pueden darse ciertas libertades en cuanto a no cumplir con la tarea impuesta o tener un mayor margen de movimiento. A los estudiantes les queda claro que si por realizar otras actividades no pudieran terminar el trabajo asignado, saben que pueden concluirlo en su casa o en otra clase, pues la maestra se los podrá revisar otro día y así tener más oportunidades para entregarle el trabajo atrasado. No es fácil manejar a los alumnos, es común que la profesora deba señalar las cosas al menos en tres ocasiones antes de que algunos alumnos obedezcan, éstos se tardan para cumplir una orden: que dejen de platicar, que pasen a revisar su libro, que se sienten, que se pongan a trabajar.

La maestra después de pasar lista dice “voy a seguir revisando sus cuadernos y libros” y comienza a pasar al escritorio a los alumnos por orden de lista; algunos están realizando sus tareas o trabajos de español o de otras materias en sus lugares, otros están platicando con sus compañeros contiguos, la maestra dice “a ver no los quiero ver fuera de su lugar”. Francisco que estaba fuera de su lugar se regresa y se sienta, Jessica esta platicando con Moisés parada junto al lugar de él, Mario está platicando con Iram en el lugar de este último, Misael se levanta de su lugar al lugar de Francisco la maestra levanta su cara y dice “a ver De la Torre qué hace fuera de su lugar, váyase a su lugar a sentar” “!ay! maestra, porque nada más yo” contesta Misael en tono fuerte y con el ceño fruncido, mientras se dirige a su lugar donde se sienta con fuerza y pone los pies sobre la banca de enfrente; Mario sólo lo observa y continua su platica con Iram pero se sienta en sus piernas y lo abraza, Jessica se regresa a su lugar, y la maestra continua con su trabajo.

La profesora no sanciona a través de la calificación de manera directa, ella constantemente monitorea desde su lugar a los alumnos para que permanezcan sentados y trabajando. Es claro que dicho monitoreo no lo puede hacer para todos al mismo tiempo y aunque las actitudes de los chicos cambian a partir de esta supervisión

constante, sus comportamientos se modifican conforme salen o entran del campo de visión y auditivo de la maestra. Si algún alumno se levanta y es visto por ella, lo regaña, corrige, o exhibe, de tal manera que los alumnos tratan de cuidar el comportamiento que puede ser visible por la maestra. Cuando un alumno es sorprendido fuera de su lugar recibe de inmediato el mandato de regresarse a su lugar o de realizar su trabajo. Para algunos alumnos los gritos y regaños de la maestra funcionan como medida disciplinaria eficaz, para otros sólo resulta molesto pero no modifican sus conductas, la maestra puede gritarles una y hasta siete veces sin provocar cambios en los alumnos pues saben que no recibirán otro tipo de sanción, sino por el contrario es muy probable que terminan por ser ignorados. Sin embargo habría que analizar lo que se está dinamizando en el momento del monitoreo, que hace que los alumnos se comporten de una o de otra manera con cada uno de sus profesores. Se pone en juego, las diferencias de género, Saucedo (1995) encontró que el género del profesor es de gran influencia para el estilo de relaciones que se construyen en el aula y que aunque existe una relación de respeto en el caso de la maestra por ser mujer, en el caso del profesor puede que haya una relación de autoridad más marcada, pero no sólo eso sino que además el maestro se encuentra más cercano a los alumnos, su manera de disciplinarlos se dinamiza más en cada uno de los espacios del salón mientras que para la maestra desde su trinchera que es el escritorio pretende monitorear y controlar lo que los alumnos hacen. En esta vigilancia mutua entre maestros y alumnos los resultados son diferentes.

En ambos tipos de contextos, los alumnos monitorean la manera de cómo dirigirse a sus maestros y viceversa. El monitoreo no implica que sean conscientes de lo que hacen, sino que es la manera como dentro de las actividades diarias de la vida cotidiana en el aula uno de los participantes pone atención no necesariamente de forma reflexiva o discursiva a su actuar en el baile que construye junto con el otro. En este monitoreo los alumnos identifican los movimientos que pueden o no realizar con cada uno de los maestros. Es bastante probable que en su relación ambos tipos de maestros se jueguen no solamente el tipo de amenazas que cada maestro estructura o está poniendo. Para el caso del maestro Javier se trata de sanciones que van directo a las calificaciones, mientras que con la maestra Idalia se trata sólo de llamadas de atención sin consecuencias para la calificación. Más adelante veremos que las amenazas que la maestra señala como bajar puntos y mandar reportes a la dirección no tienen un

seguimiento y por tanto la consecuencia se anula motivo por el cuál quedan simplemente en una amenaza.

Los alumnos responden a los controles disciplinarios de sus profesores, pero sin perder de vista los procesos afectivos que se juegan en cada circunstancia, aquí se pone en juego el humor con el que se encuentren, el tipo de relación que está estableciéndose con cada uno de los maestros, las posibilidades de movimiento que ellos perciben, es decir lo que en ese momento se está construyendo en este espacio compartido.

Entrevista a Vicente

P-¿A ti como te gustaria que él los corrigiera en lugar de bajarles participaciones?(refiriéndome al maestro Javier).

V-No pues o sea bajar las participaciones es una buena acción nada más que pues yo creo que no es justo que nos baje participaciones nada mas por cualquier cosita

P-¿Cómo cualquier cosita, como qué?

V-Ahh. digamos por decir por silbar por hacer una pregunta, aunque una pregunta tonta, o porrr por tener mal un ejercicio, que nos baje ese tipo de participaciones o tal vez por este porrr estar platicando o pararnos en algún otro lugar.

En ésta elaboración discursiva de Vicente, podemos observar un acto de apropiación del sentido o lógica del sistema de enseñanza, cuando dice “estoy de acuerdo con que se me baje una participación”. Sin embargo, el chico combina éste sentido con su propia perspectiva al señalar que “yo creo que no es justo que nos baje participación por cualquier cosita”, aquí expresa su propia postura, evalúa la situación concreta de la disciplina ejercida por el profesor. Como alumno puede adherirse a la lógica disciplinaria de la institución, pero se expresa un intento de ajustar este patrón a su postura y actuar como adolescente.

Aquí se pone de manifiesto el transito por el cual el adolescente pasa entre la cultura colectiva a su cultura personal. La cultura colectiva según Valsiner (1997) se refiere a los significados compartidos, normas sociales y prácticas cotidianas integradas en un complejo heterogéneo. Hay que resaltar este complejo, por que por ejemplo en el caso de una escuela la cultura colectiva se referirá a los significados compartidos en relación a la disciplina que dicta cuál debe ser el lugar del alumno y la delimitación que los profesores van a marcar cotidianamente para que los estudiantes se ubiquen, pero también hay que rescatar el concepto de heterogeneidad porque como ya se ha venido señalando el término de disciplina no puede tener una definición cerrada sino que varía o se alimenta de las diversas formas en que las personas la apliquen. Por otro lado está la cultura personal entendida como la manera de constituir sistemas semióticos

idiosincráticos de símbolos prácticos y objetos personales. Esta cultura personal para el caso que nos ocupa, la muestran los adolescentes cuando se apropian de algo que pertenece a la cultura colectiva, cuando Vicente señala que está de acuerdo con el sistema de evaluación o con una sanción por comportarse de manera inadecuada, haciendo referencia justamente a la lógica disciplinaria dentro de la que se encuentra. No obstante interpreta desde su postura personal cómo es que para él tendría sentido esa manera de aplicar las sanciones. Así muestra su postura, es decir la manera cómo él ha construido un sistema semiótico e idiosincrático en relación a este tipo de conceptos.

Vicente puede reconocer que se encuentran en un contexto institucional en donde el profesor tiene la facultad de sancionarlo, pero en su sentido de experiencia personal cuestiona la situación cuando considera que no es justo su maestro al castigarlo por "cualquier cosita"; desde su perspectiva o evaluación las acciones o movimientos realizados no representan el tipo de sanción otorgado por su profesor.

Aquí se expresa la postura personal de los alumnos a través de una experiencia personal que cristaliza la postura colectiva con la personal, por un lado se deja ver las prescripciones de una cultura evaluativa que se instaura en la escuela como institución plagada de normas y supuestos, por el otro lado el sentido personal de la lógica de la experiencia que al adolescente no le contrapone sino que es algo que le genera una tensión entre las dos dimensiones. Para los alumnos "cualquier cosita" implica: levantarse de su lugar, platicar con sus compañeros, realizar preguntas, silbar; esta práctica es la manera como ellos construyen su sentido personal, respecto del cual hacen referencia de sus actuaciones y movimientos que no debieran ser sancionados; sin embargo desde la postura de los profesores justo esas acciones son merecedoras de una sanción por considerarlas como conductas indisciplinadas.

Los adolescentes, aunque discursivamente, hablan de una postura personal o de lo que a ellos les parece adecuado, en el nivel de la práctica todavía siguen siendo sujetos que necesitan de vigilancia, que no han desarrollado del todo su sentido personal de responsabilidad, en este caso esperan que el maestro sea quién señale qué es lo que debe o no debe hacer y a partir de éstos señalamientos los alumnos entonces se apropian o no de determinados significados propios de la disciplina y en esa apropiación construyen su sentido personal.

Entrevista a Iram

P-¿Qué piensas del comportamiento del grupo en las clases de Matemáticas y de Español?

I-Puesss en la de matemáticas yo pienso que la mayoría nos portamos bien, por que él maestro es muy estricto y este mmm en español nos comportamos un poco mal por que la maestra nos ha dejado desenvolver o sea no nos pone castigos

P-¿Mmmj...y tu que piensas de esas diferencias?

I-Puesss que la maestra nos ha dejado muchas libertades ...

P-Mmmj.

I-Por así uno puede hacer lo que se le de la gana y el maestro de matemáticas yo pienso que esta bien, es más estricto y así este nos apuramos y este puess así no podemos estar afectados en que nos pongan reportes y algo así

Los participantes estructuran las complejas prácticas sociales personales con sus relaciones, lugares, compromisos específicos, organizaciones y ritmos de actividad; para ello los sujetos desarrollan y adoptan posturas personales acerca de aquello en lo que participan, hacen y dicen, estableciendo premisas de acción y discursivas que guían, orientan y dirigen sus actuaciones de acuerdo a sus preocupaciones en el contexto presente, y su proceso activo que realiza dichas perspectivas. Cuando dos o más personas comparten normas y significados, externalizan su sentido personal, así pueden compartirse las prácticas cotidianas a través de la comunicación en relación a significados comunes. Iram al igual que sus compañeros comparte los significados del actuar de sus profesores en la experiencia común de su práctica en el salón de clases y de sus reflexiones sobre ellas, esto les permite establecer aspectos comunes y contrastantes, lo que a su vez provoca una comprensión más amplia y rica de las interrelaciones y complejidades de esa práctica social compartida. Dentro de los aspectos comunes se destaca la forma estricta del profesor de matemáticas y lo permisivo de la maestra Idalfía. El contraste se da cuando Iram señala que el comportamiento de su profesor está bien pues considera que cuando les ponen límites ellos pueden corregirse y dedicarse a sus tareas académicas. Su discurso es un reflejo de su actuar como *alumno dedicado* a sus estudios, quien además expresa su acuerdo con la lógica institucional y la reflexión sobre los efectos que puede tener determinado tipo de comportamiento. Mientras que para Vicente acciones como pararse o platicar con algún compañero debieran no ser sancionadas, para Iram estos mismos comportamientos son considerados como *inadecuados*. A pesar de que los adolescentes tienen conocimientos compartidos, ellos conocen los límites discursivos de cada profesor, *construidos a lo largo del ciclo escolar a partir de lo cual estructuran su comportamiento*.

Entrevista a Diana

P-¿En qué otra situación sucede que les bajen calificaciones o les quiten participaciones o les bajen puntos por que hacen algo que no este de acuerdo con el reglamento?

D-Mmm...Si cuando nos portamos mal así

P-¿Cómo en qué situaciones?

D-Cuando estamos de escandalosos o luego que está el maestro y no le hacemos caso o copiando en los exámenes y así

En otra parte de la entrevista.

D-En por ejemplo, la maestra de español esteee nos tenía así muy callados o sea con... nada más a nuestro trabajo o que pasaba y calificaba y ya o sea nos tenía así muy callados, ahora si como soldaditos y no, ósea no quería que gritáramos ni que habláramos ni nada, no nos podíamos parar más que a sacar punta o así.

P-¿En el caso de la maestra de Español antes que hacia para tenerlos así calladitos y sentaditos?

D-Puesss gritaba (sonríe e imita el tono que utiliza la maestra) o sea se enojaba, "ya estense niños que les voy a bajar calificación" "que Gustavo ya estate" "Miguel" y que no se que ...entonces este luego decía "ahí viene la Sub que le voy a decir que ya los suspenda" o algo así pues ya o sea nos callábamos.

Los alumnos saben cuáles son la reglas que rigen su comportamiento situacionalmente restringido, aunque no estrictamente determinado. Estas restricciones se conciben como estructuras que aparecen y desaparecen en el aula y que son construidas conjuntamente por los participantes del contexto. Desde esta perspectiva la restricción trasciende los límites del sentido personal para manejarse en el plano colectivo, es decir compartir significados, normas sociales y prácticas cotidianas integradas en un complejo heterogéneo. Cuando los alumnos entran en comunicación sus intersubjetividades se construyen y reconstruyen para crear, mantener y cambiar su cultura personal, su sistema de significados internalizados y construidos de manera singular. Diana al igual que sus compañeros son sensibles ante las restricciones y límites disciplinarios de sus profesores, no obstante construyen zonas de libertad de movimiento de sus acciones que consideran como adecuados o necesarios para su actuar como alumnos. Para los chicos jugar en el salón de clases es un actuar necesario en su práctica cotidiana, ellos pueden utilizar el cesto de basura como canasta de baloncesto, o simular una lucha de Karatecas, o agruparse para jugar basta.

El aula puede estar pre-restringida espacio-funcionalmente así que algunas acciones no están permitidas, y a pesar de esto se realizan ciertas conductas que se encuentran fuera del ámbito de permisibilidad establecidas colectivo-culturalmente. En

la práctica real de la clase las cosas pueden construirse de manera diferente, los alumnos pueden reconocer que sus comportamientos salen del margen de permisibilidad y reconocerlos como malos comportamientos, saben que platicar en clase, pararse y jugar son actos restringidos por las autoridades institucionales, sin embargo realizan esfuerzos episódicos por renegociar la estructura semiótica de la clase empleando en sus discursos metáforas como “nos quieren tener como soldaditos”, para ellos compararse con los soldados implica verse sometidos en demasiada rigidez y autoritarismo, por ello constantemente intentan reestructurar el contexto del aula.

En éste intento por reestructurar, los alumnos llevan a cabo la adopción de recursos necesarios para reorientar las restricciones preestablecidas, emplean estrategias que pueden verse como fuerzas de mediación entre los adolescentes y sus profesores. Por un lado se requiere la interpretación del contexto de acción y por otro el desarrollo de pautas coherentes de flujos de decisiones para hacer frente a los acontecimientos presentes. Las estrategias implican una serie de decisiones y actitudes que pretenden identificar y sacar provecho de las oportunidades básicas para los alumnos: “puedo platicar con mi compañera pero en silencio” “estoy sentado en mi lugar, pero estoy leyendo una revista”, “mientras el maestro califica, puedo pararme y jugar con mi amigo”, “cuándo termino mi trabajo, mejor hago como que todavía no termino”. Pueden emplear diferentes tipos de estrategias de defensa como es: fruncir la boca para expresar un desacuerdo; de indiferencia ante la llamada de atención como es: puedo sólo mirar y sonreír a la maestra, cuando me pide que me ponga a trabajar. Estos actos son compartidos por los adolescentes en una acción conjunta. Los alumnos son capaces de ubicar sus metas, actuar en concordancia o cambiar dinámicamente para orientar sus actos.

b. El manejo corporal como fuente de expresión afectiva

En nuestra sociedad, los gestos y en general los movimientos corporales producen una variedad tan grande de actuaciones, y transmiten impresiones compatibles que han adquirido un estatus simbólico colectivo. Goffman, (1993) agrupa en tres categorías generales las expresiones; en primer lugar aquellas en donde un actuante puede transmitir de manera accidental una incorrección o falta de respeto al perder momentáneamente control muscular de sí mismo. Puede bostezar, eructar, rascarse o tener flatulencias, tropezar o caerse, chocar con el cuerpo de otro participante, estirarse o relajarse. En segundo lugar, puede actuar de modo que transmita la impresión de que

está demasiado ansioso por la interacción o desinteresado en ella. Puede tartamudear, olvidar su parte, aparecer nervioso con el movimiento constante de sus manos o piernas, sentirse culpable o afectado con los movimientos musculares de su cara, tener explosiones momentáneas de risa o ira. En tercer lugar, el actor puede expresar en su representación una inadecuada dirección dramática, haberse preparado para otra actuación, causar una regulación incorrecta del tiempo con movimientos corporales llenos de intensa actividad o pasividad. En esta parte del trabajo se retoma a Goffman (op. cit.), porque se ha considerado que es uno de los autores principales dentro de la investigación contemporánea acerca de la maneras de comportarse de las personas, pues destaca las prácticas más elementales en la construcción de las relaciones; en este caso la expresión corporal como un elemento que le da cuerpo a las rutinas cotidianas. Esta manera de trabajar que el autor tiene para lo que son los gestos o aquellos tipos de posturas y movimientos en las relaciones corporales que son bastante elementales y que generalmente se dejan de manera tácita en la vida cotidiana, permitirá entender cómo es que los alumnos manifiestan sus diferentes expresiones corporales.

Los adolescentes comunican sus afectos a través de diferentes expresiones ante la dinámica coconstruida dentro del aula, respecto a la disciplina y la normatividad. La defensa de lo que suponen un derecho, la expresan a través de sus gestos y movimientos corporales el estar o no a gusto ante las relaciones establecidas con sus profesores, la defensa o aceptación de una sanción o bien el fastidio o cansancio que les representa mantenerse bajo la norma todo el tiempo.

Este atribuir un sentido o mensaje a un gesto, emoción, postura, o movimiento corporal descansa sobre lo comunal sin perder de vista las especificidades de cada individuo. Los cuerpos revelan éstas expresiones de muchas maneras, el poder descifrar una emoción tras una postura descansa en el supuesto de que son comunes en todo el género humano, y por tanto fácilmente identificables y sobre todo contagiables, logrando con esto sintonizar sensaciones, percepciones y actitudes entre las personas permitiéndoles integrarse en un grupo presto a actuar pero poco dado a reflexionar sobre la finalidad de la acción. Así por ejemplo, la manifestación de una postura se da por caída o exceso de tono, lo que prefigura un movimiento, una acción, esta preparación a la acción es captada por quienes nos rodean atribuyéndole un sentido, sentido que también compartimos con ellos gracias a la intervención de las emociones y que revoluciona a la postura transformándola en actitud, esto es, en una postura que tiene un

significado para quiénes la perciben y quien la provee. La postura presenta como función unir las reacciones motrices y viscerales, así como la posibilidad expresiva de la emoción siendo ésta el primer sistema de expresión y a su vez, el primer sistema de comunicación (Wallon, 1979, 1993; Martínez y Cols. 1988).

En la práctica cotidiana los alumnos presentan diversos indicios para responder a la defensa de una postura como es: cansancio por permanecer sentados y escribiendo, no poder moverse con libertad de sus lugares, estar callados mientras trabajan, no permitirles comer cuando tienen hambre. Estos indicios van desde torcer la boca y fruncir el ceño, mantener miradas fijas y sonrisas burlonas hasta sacudir los brazos y tener posturas corporales opuestas a las solicitadas. Es decir, si a un alumno se le regaña por estar de pie de un lado a otro y se le pide que se siente a trabajar, él puede regresar a su lugar y colocarse casi acostado en su banca con los pies sobre la papeleta de la banca de enfrente y los brazos cruzados, ésta expresión es su manera personal de dar a comprender respecto al desacuerdo de permanecer en la banca y trabajando todo el tiempo.

Cuando las relaciones disciplinarias se instauran en la práctica cotidiana del aula, emergen las posturas personales de los alumnos y del profesor, así como los modelos colectivos de lo que se espera de ellos como actores de un espacio educativo. Las prácticas disciplinarias no son lo que dice el maestro, o lo que señala el reglamento o la perspectiva de los alumnos; sino lo que juntos construyen en su contexto de práctica cotidiana. Dentro de estas prácticas se ponen en juego las expresiones afectivas a través de gestos, posturas, actitudes, emociones, discursos personales y colectivos. Cuando el profesor indica "séntate ahí y no te levantes" pone en práctica una orden disciplinaria que involucra situaciones de poder y emocionales. La orden es acatada en muchos casos por los alumnos pero en sus expresiones manifiestan descontento, cansancio, reclamo y fastidio.

La maestra al observar que Ariatna que se encuentra fuera de su lugar le dice "a ver Chávez qué hace levantada, acaso ya terminó" la alumna la mira, frunce la boca, sacude los brazos y se regresa a su lugar, la maestra continua revisando los libros. Vicente se levanta de su lugar y platica con sus compañeros de dos lugares atrás, la maestra le dice "Vicente deja de andar bailando" Vicente la mira y continua con su platica, la maestra le dice "Vicente acaso ya terminaste" en un tono más fuerte, él solo la mira y sonríe. "Vicente deja de platicar" dice la maestra mientras continua revisando el libro de Francisco, Vicente se regresa a su lugar, apretando los puños de las manos y diciendo en voz baja "ay maestra sólo estaba preguntando algo".

Aquí se puede observar cómo los adolescentes reaccionan a las circunstancias exteriores por medio de gestos, movimientos corporales, actitudes, y emociones que

consideran apropiados para manifestarse ante la situación concreta. El elemento fundamental para la constitución de sus actitudes es el tono considerado como el estado permanente de actividad fundamental de sus músculos, el tono prepara al movimiento y al darse éste se transforma en actividad que a la vez es la base de los gestos, posturas, actitudes y emociones; lo que posteriormente prepara para su *representación mental o discursiva*. El tono predetermina al movimiento y, al darse éste se transforma en actividad, fruncir el ceño, torcer la boca o bien apretar los puños de las manos son reacciones posturales que consisten en desplazamientos de segmentos o fracciones del cuerpo y que comprenden una actitud que al exteriorizarse manifiesta una emoción. Las emociones matizan todo lo que sentimos y hacemos, éstas presentan como función, por un lado la adaptación al entorno y por otro prepara para las siguientes elaboraciones afecto-discursivas, estableciendo con ello nuevos canales de relación con el mundo exterior (Wallón 1979, Rosenzweig 1992). Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan los medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados; los alumnos pueden no estar de acuerdo con la normatividad escolar o el estilo específico de su profesor, la reacción más básica para expresar ese desacuerdo como defensa de lo que piensan es injusto son las expresiones afectivas que bien pueden ocasionar reacciones en sus profesores como: repetir las ordenes varias ocasiones en un tono de voz más fuerte.

El maestro se acerca a Clara y le dice "pasa Clara al pizarrón" ella golpea con sus manos en su paleta y tuerce la boca se levanta muy lentamente y se dirige al pizarrón comienza a toser y el maestro dice "no tosa por que luego va a decir que tose por que el maestro le grita y se pone nerviosa" ella no lo mira y comienza a resolver el problema, después de tres minutos ella aún no termina de resolverlo, mientras tanto el maestro está poniendo su firma a los primeros alumnos que concluyen el ejercicio en su cuaderno, lo cual equivale a una participación más, se acerca a Clara y le dice en un tono de firmeza "es el colmo señorita eso lo aprendió desde primero de secundaria" ella está con la cabeza agachada y con las manos colocadas atrás de su cuerpo, él le dice "ya no hay tiempo va a tener que traerme 20 ejercicios de factorización para mañana" ella coloca el plumón en el pizarrón con mucha fuerza, presionando sus labios y se retira a su lugar, mientras el maestro recoge sus cosas para posteriormente retirarse.

Los profesores no sancionan a los alumnos sólo por sus expresiones afectivas pues en su mayoría no son consideradas como actos indisciplinados, los maestros prefieren ignorar esas expresiones como un medio más de imponer su postura; pueden observar que un alumno está enojado, o molesto cuando se expresa a través de un gesto como fruncir el ceño, o una actitud de cólera como golpear la papeleta con los puños de las manos, o patear una banca, pero tienden a descalificar dichas expresiones para evadir esa práctica cotidiana constantemente manifestada, a pesar de que puede

provocar en ellos un cuestionamiento respecto de su estilo personal de ser. Es evidente que Clara muestra a través del enojo y desacuerdo, disposiciones corporales, su tos es interpretada por el maestro como indicio de incompatibilidad con la actividad por realizar y recriminada por considerarla como una expresión de reclamo ante su estilo de actuación, el hecho de que Clara no pueda concluir el ejercicio solicitado es motivo para ser expuesta por el maestro provocando en ella actitudes corporales como el agachar la cabeza y mirar al piso, expresiones esbozadas al sentirse expuesta ante sus compañeros. A pesar de la presión del profesor, Clara, al igual que muchos alumnos, ejercen un control sobre su rostro y cuerpo, este control es un aspecto fundamental de eso que no podemos decir con palabras, muestra lo estricto e ilimitado que resultan las expresiones del rostro y cuerpo pues constituyen el marco necesario para lo que sí podemos decir en una contextualidad situacional. Giddens (1995) nos recuerda lo fundamental que resulta para el mantenimiento de la coraza protectora en las interacciones diarias el control rutinario del cuerpo.

c. Transito de expresiones afectivas al reclamo verbal

Los alumnos son actores activos quienes saben con exactitud que pueden tener un margen de libertad y que pueden utilizarlo de manera estratégica. Tienen el conocimiento de los límites reales de permisibilidad de cada uno de sus profesores. Si bien los alumnos están conscientes del papel de las autoridades como vigilantes de su comportamiento y con la capacidad para sancionarlos, también reconocen que éstos pueden tener un margen de tolerancia, de tal forma los alumnos no restringen sus actos, porque no les preocupa ser sancionados o bien porque calculan que la sanción no tendrá mayores repercusiones.

En la escuela existen los castigos reglamentados como los reportes, expulsiones, citatorios y aquellos que se dan en función del estilo del profesor, con el castigo los profesores esperan un efecto correctivo directo. La amonestación es una acción que utilizan con mucha frecuencia los maestros, ésta implica un enfrentamiento directo de la autoridad con el alumno que comete una falta, que rebasa el límite de respeto establecido por cada profesor o que presenta una conducta inadecuada: platicar, gritar, jugar, estar fuera de su lugar, no estar atento, entre otras. La amonestación regularmente la realizan las autoridades en un tono alto y con firmeza, de tal manera que los alumnos las reportan como regaños, gritos, amenazas.

Una alumna está resolviendo un ejercicio en el pizarrón, algunos alumnos en voz alta y en coro cuentan en voz alta los segundos que le resta a su compañera para resolver el ejercicio, cabe mencionar que el profesor les da 20 seg para la resolución de cada ejercicio, en ese momento el profesor les dice "¡se callan o le doy más tiempo!" los alumnos guardan silencio y la alumna concluye el ejercicio. El profesor se acerca a Clara y le dice: "te toca, bueno si es que no se enoja de que le grite"(en un tono burlón). Ella se levanta de su butaca con los músculos de la cara muy tensos y camina por detrás de la espalda del profesor para dirigirse al pizarrón, su expresión corporal es tensa el maestro le pregunta en un tono más bajo que al resto de las alumnas que pasaron anteriormente, ella responde correctamente pero sin dirigirle la mirada sino viendo a sus compañeros del lado derecho, después de unos segundos la alumna concluye el ejercicio los alumnos gritan "ya termino profesor, él revisa el ejercicio y le dice "bien querida", ella deja el plumón le da la espalda y se regresa a su lugar con el rostro serio y mirando al piso.

Entrevista a Clara

P-¿Porqué te disgusta pasar al pizarrón en esta clase?

C-No, lo que pasa es que el profesor de matemáticas nos gritaba mucho antes

P-¿Antes?

C-Si él nos gritaba muy fuerte y un día yo pasé al pizarrón y le dije oiga maestro le puedo decir algo, y entonces yo le dije que a mí no me parecía que nos gritara tan fuerte, que sí era cierto que algunas veces nos equivocábamos, o se nos olvidaban las cosas pero que no nos debería gritar tan fuerte, él dijo que lo que pasaba era que yo era muy delicadita.

P-¿Y entonces que pasó?

C-Bueno, pues yo hablé con nuestra asesora y le dije que el maestro nos gritaba mucho, parece que ella habló con él, por que desde hace como dos semanas ya casi no nos grita.

Las interpretaciones tradicionales nos explicarían las diferencias específicas de dos percepciones generadas en una misma situación, por un lado está la perspectiva del profesor y por otro la del alumno. Sin embargo, las posturas y actitudes de ambos se construyen en la situación del aula, se establecen relaciones complementarias (Wallon, 1987a). En el caso de Clara y el profesor Javier, para ella el estilo personal del maestro es inadecuado, desde su perspectiva personal el que les grite es un comportamiento no aceptado por ella. Este actuar produce en Clara una expresión afectiva de incomodidad y de no estar de acuerdo con la situación, por ello reclama y pone de manifiesto su punto de vista, provocando una situación de tensión entre ella y el profesor que se sabe cuestionado y criticado. Esta relación se tensa cuando chocan y se ponen en juego por un lado la perspectiva personal de la alumna y su sentir afectivo preestructurado con la perspectiva del profesor respecto a su rol en el aula, esta tensión altera el fluir normal de las relaciones alumno-profesor. La repulsión que se genera entre las diferentes interpretaciones es complementaria, y guía en lo sucesivo la relación entre el profesor y la alumna. Él ejerce una acción despótica hacia la alumna, la exhibe, le demuestra su

desacuerdo por haberse opuesto a la autoridad, su autoridad, provocando la respuesta sumisa de ella. El profesor recupera su lugar en el aula disminuyendo a la alumna, ella no expresa su desacuerdo con palabras, sino con actitudes. La participación afectiva de los alumnos hacen que esta repulsión surta un efecto de grupo, es decir que la mayoría identifica los polos de la diada déspota-sumiso y se inclina por este último para evitar en su persona una tensión tal. Wallon (1979) define la relación despota-sumiso como aquella en donde las personas que están en una determinada situación se juegan en una relación de poder subjetivo que no necesariamente se puede elaborar de manera discursiva, aquí el déspota ve coronado su triunfo con la actitud de sumisión que la otra persona asume. Las posturas de Clara y su profesor muestra una tensión que se complementa, no se trata de posturas separadas sino que una es constitutiva de la otra. Wallon (op.cit.) trabaja el actuar de las personas en determinadas circunstancias analizando cómo el efecto subjetivo que se dinamiza en la relación de ambos, es decir el juego de actitudes que se adoptan entre sí. Como ya se ha venido señalando este autor es uno de los principales autores que muestra cómo en las circunstancias de actuación las personas se relacionan de una manera dinámica que favorece la elaboración de actitudes y posturas, pero no solamente como elementos discursivos sino como transmisión de afectos y preparación del cuerpo para actuar.

Este intento fallido de expresar a través del discurso lo que se supone un derecho es observado y llevado al plano de un acto compartido por los adolescentes quienes construyen una reorganización de su subjetividad orientada al futuro de significados subjetivos posibles. Ante tales hechos los alumnos reflexionan sobre su acción de reclamar por medio del acto verbal.

En un afán de mantener el control el profesor procede a implantar normas y límites que pretende deben ser acatados por sus alumnos, en esta dominación por parte del profesor, socialmente aceptada, el rol preestablecido señala que los alumnos deben ser subordinados ya que cualquier expresión de inconformidad es castigada y sancionada, pues lo que se espera de los alumnos es que aprendan y se comporten de manera que faciliten el aprendizaje, permaneciendo como individuos acatadores; aunque esto no sea lo que favorezca la parte afectiva de los estudiantes, pues les provoca miedo, nerviosismo, llanto, pasividad, conformidad, y otras consecuencias con efectos negativos. Los alumnos que son exhibidos muestran expresiones afectivas específicas: agachar la cabeza, caminar con los hombros caídos, gestos de enfado como fruncir el

ceño y torcer la boca, golpear la paletas de sus bancas con sus puños, patear objetos, entre otras; el profesor por su parte con este tipo de acciones se asegura que los alumnos se conviertan en un auditorio ante el castigo de uno de sus compañeros y sobretodo de las consecuencias que produce cualquier tipo de expresión de inconformidad eliminando así de manera inmediata cualquier intento de protesta individual.

Barron le dice al profesor en voz alta " profesor ya son las 9:30" "Ya lo sé, yo también traigo reloj", mientras el resto de los alumnos siguen copiando el ejercicio que el maestro colocó en el pizarrón y que dio como instrucción que todos copiaran rápidamente. Barron dice "profesor ya se acabo la clase" El profesor responde "cállate ya, no me puedo ir sin dictarle la última regla" Barron contesta "Pero es que ya son 9:31" en un tono alto y de reclamo "A ver Laurita (encargada del registro de las participaciones en el salón) póngale una participación menos a Barron", Barron dice en un tono de inconformidad "ay profe...." "Otra participación menos para Barron" responde el maestro, Barron dice "¡Chale! profe" en un tono bajo y con la mirada dirigida al piso "Una menos para Barron" le dice el maestro a Laurita, quien tacha de su lista las participaciones. Barron mueve la cabeza de izquierda a derecha y se acomoda en su lugar para empezar a escribir lo que va a dictar el profesor. Algunos de los alumnos solo sonrien y el resto se tornan indiferentes ante los hechos, mientras terminaban de copiar sus ejercicios del pizarrón, el maestro comienza a dictar la regla que le faltaba y sale del salón 9:38, siendo que la clase debiera terminarse a las 9:30.

Barron manifiesta enojo cuando el profesor rebasa el horario de la clase, dentro de su perspectiva alude a un acto injusto e inadecuado. Esta emoción se expresa de manera frontal y con una actitud retadora, cargada de emoción que matiza sus posturas, gestos y discurso; esta forma de reaccionar le impide reflexionar acerca de los motivos de su enojo y las características reales de la circunstancia. Wallon (1994) menciona que un individuo encolerizado, en presencia de otro (s) pierde la noción de los acontecimientos que lo rodean, llegando a una obnubilación tal de las propias percepciones y de su propia inteligencia, cerrándose así, la exacta visión de la realidad.

Los maestros ejercen su acción reguladora al marcar los tiempos dentro del aula y las posibilidades de negociación. Cabe aclarar que los alumnos en contadas ocasiones negocian y logran modificar las situaciones temporales, sin embargo predomina la actitud evasiva, la conformidad relativa, no dicen nada mediante un discurso elaborado pero si expresan disgusto porque la conciben injusta, criticada y vista como una situación desventajosa y con pocas posibilidades de ser modificada.

Entrevista a Barron (realicé la entrevista en una banca del patio, se acercaron a nosotros Vicente, Gustavo, Guillermo, Francisco, Michel, Pablo, y Nestor)

-Barron-El de matemáticas bueno pues a veces ahorita ya por que ya se a portado bien conmigo pero antes como cuando me peleaba con él, como me decía cállate no me callo cállate que no me callo pues no te calles (y sonríe)

-Francisco-Ese es el problema tuyo que

-Barron- Es que no me gusta que me anden amenazando
 -Gustavo dice yaaa cállalos si... si ándele pues y ya se van
 -¿Eso haces Gustavo?
 -Barron -Ándale sí ... Gustavo me metió esa ideología de seguirle la corriente ya para no hacerla tanto de emoción cuando nos peleamos le decimos pues cuando te estén molestando nada más canta y ya ...y ya mejor se calla y se va, por que tienen razón por ejemplo yo estoy discutiendo con él yo me pongo a cantar y él se enoja más y mejor se va
 -¿ ...Si Michel? (mientras lo miro y él asienta con la cabeza)
 -Francisco- Ta ta tararan (tararea una canción)
 -Barron-Ta ta tararararan
 -¿Pero si cantan delante de los maestros? (con una expresión de asombro)
 -Barron- Si
 -Francisco-Sí, cantamos ...
 -Vicente, bueno ta ta ta ra ran, así bueno prácticamente cantar en un salón así es que como tenemos maestros que casi no nos dicen nada y lo único que hacen es regañarnos y no nos anotan nada en la lista hay maestros que nos dicen una tras otra tras otra y nunca nos hacen nada.

Los alumnos reconocen discursivamente que deben comportarse correctamente y que deben ser respetuosos con sus compañeros y en especial con los profesores y autoridades en general, no obstante, presentan una serie de actitudes que no necesariamente desembocan en un acto indisciplinario, una falta o un enfrentamiento como por ejemplo: "cantar para salir del paso", "darles el avión", "seguirles la corriente". Los alumnos aluden a éstas acciones como una estrategia para manejar situaciones conflictivas o de control, son maneras de acoplarse, adaptarse, resistirse o de aceptar sistemas reglamentarios pre-estructurados por las autoridades. Son actos compartidos por los adolescentes ante la lógica disciplinaria de la institución dentro de la que se encuentran, actos que construyen en defensa de lo que desde su postura es una manera inadecuada de aplicar el sistema de sanciones. Ellos emplean éstas estrategias de enfrentamiento que son construidas a partir de su sistema semiótico e idiosincrático en relación con la práctica disciplinaria de la situación. No sólo se está resaltando la expresión de protesta individual, también se puede reflexionar a propósito del significado que lleva el hecho de marcar a su profesor un límite. Barrón no insistió tanto sólo porque estaba resguardando el tiempo o porque ya no soportaba ni un momento más al maestro, quizás disfrutaba más el poder marcar un error al profesor Javier. Para los maestros marcar los tiempos dentro del contexto del aula es otra acción reguladora y de control, en diversas ocasiones esta regulación puede ser negociada por los alumnos, en otras es aceptada pero así también es criticada y vista como una situación que

provoca disgusto pero que es poco enfrentada con una acción directa por considerarse como desventajosa y con pocas posibilidades de ser coconstruida o modificada.

Por todo lo que se ha visto, podemos decir que existen distintos grados de expresiones por parte de los adolescentes o hay distintos grados en los cuales los chicos se expresan en contra de situaciones que les parecen incómodas. Hasta aquí se han identificado las expresiones de afecto para moverse en distintos márgenes de libertad que construyen los alumnos junto con sus profesores, éste es un primer momento de expresividad, el manejo corporal manda mensajes constantemente, como no estoy de acuerdo con esta situación porque tuerzo la boca, golpeo la paleta de una banca o muestro cara de fastidio; ya se ha visto que ésta es una expresión muy básica en la cual el adolescente simplemente muestra su ubicación en una situación con la cual no está de acuerdo. En estas expresiones situacionales dentro de una circunstancia determinada, señala Wallon, las personas que están interactuando miden las maneras en cómo los otros se comportan a partir de los efectos que se producen en una expresión de afectividad.

Hasta el momento en esta parte de expresión de afectos, se puede señalar que aunque se trata de procesos disciplinarios, la disciplina no es un orden totalitario o un orden absoluto, en donde el maestro impone una orden y el alumno la debe seguir. Allí donde la orden del maestro o la prescripción o el grito intenta mantener un determinado tipo de situación, la expresión de afecto, el enojo, el fastidio y el enfado son los últimos reducidos del comportamiento a través de los cuales los adolescentes tienen la posibilidad de ser ellos mismos. Aquí habría que recordar a Goffman (1970) cuando trabaja con las instituciones totales, por ejemplo los campos de concentración, las prisiones o los colegios militarizados, en donde se minimizaba a un grado mínimo las posibilidades de expresión personal. A las personas se les rapaba, no se les permitía usar diferentes tipos de ropa más que los andrajos, solo tenían que comer los pocos alimentos proporcionados, etc. Goffman (op. cit.) encuentra cómo la expresión de un mínimo gesto, un calcular una actitud, por ejemplo el recluta que baja la mirada ante el custodio cuando se le acerca con una actitud desafiante, muchos reclusos según el autor con tan sólo bajar la mirada sabían que podían producir el efecto de que quizás no los golpearan, o maltrataran; esa sola actitud de sumisión o de bajar la mirada como acto que busca lograr un determinado efecto es según el autor una posibilidad de movimiento, es la expresión real y palpable de la subjetividad de la persona.

Las personas aunque se encuentren en instituciones bastante totalitarias como podría ser un campo de concentración no desaparece como persona sino que en esos mínimos detalles que puede expresar ella existe como tal, existe en el sentido de tener una seguridad para sí misma, una seguridad ontológica como lo denominaría Giddens (1995); en donde esa expresión de afectividad le da confianza para saber que puede expresarse aunque sea en un detalle bastante pequeño.

Para el caso de nuestros adolescentes estas pequeñas expresiones, que es cierto en la mayoría de los casos los maestros no toman en cuenta y aunque el alumno haga un gesto de fastidio el maestro no por eso mueve una orden que ya dio, sin embargo a pesar de esta situación los adolescentes las emplean como la base más primaria en la que ellos pueden manifestarse. Después de esta manera primaria de expresión, hay un tránsito de las expresiones afectivas al reclamo verbal, pero esto es un intento que se hace en aislado, que no cualquiera se atreve a hacer. Hemos observado que hay chicas que señalan que prefieren quedarse calladas por temor a las consecuencias que esto puede tener. Cuando alguien se arriesga es porque considera que le está afectando una situación personal, que la manera como el maestro les habla o transgrede lo que consideran un derecho como el uso del tiempo de clase es considerada como una grosería o como una manera inadecuada de relacionarse con sus alumnos. En ese sentido los alumnos están cuestionando el papel del maestro o lo que suponen debe ser un profesor. Esto no significa que estén negando el papel del maestro como autoridad, pero sí cuestionan y critican las maneras a través de las cuales el maestro pone en juego su autoridad.

Los alumnos que intentan reclamar o más bien poner a consideración su punto de vista, no obtienen resultados favorables y se vuelve más bien una situación afectiva en donde tanto el maestro como ella establecen una relación afectiva de mutuo rechazo basada prácticamente en lo sucesivo en expresiones de afectivas. Después de este tránsito no exitoso en donde las situaciones afectivas vuelven a ganar su lugar como única manera de expresión, los alumnos buscan otras vías.

Los alumnos construyen de manera subjetiva una forma de enfrentarse a sus profesores, en este caso a través de tararear una canción después de que un compañero la puso a consideración con los otros Valsiner (1997) señala que esta situación de intersubjetividad supone que uno como persona actúa "como si" lo cual implica que estoy dando por supuesto que lo que hago es entendido por el otro de la misma manera

que yo. Es una situación en donde lo intersubjetivo implica que mi propia perspectiva está mediada por lo que creo es la subjetividad del otro. En ese sentido, cuando unos compañeros se apoyan con otros encontramos que tienen una mejor respuesta, pero es una respuesta que se queda en el plano intersubjetivo. Cuando tararean la canción no provocan que el maestro les haga caso pero de alguna manera los jóvenes se quedan con la impresión de satisfacción ante una situación en donde lograron enfrentar la postura del maestro y logran provocar reacciones de enojo en sus profesores.

Estas maneras de expresión por parte de los alumnos en un contexto como es el salón de clases, nos muestra que los alumnos perciben lo que es correcto, justo o inadecuado de maneras diferentes en cada caso. Por ejemplo, algunos chicos pueden no tomar en cuenta la manera cómo les habla el maestro, mientras que para otros resulta molesto justamente la misma situación y entonces reclamar. Para algunos más aunque les resulte molesto prefieren guardar silencio y así no tener problemas. También se dan los casos en donde la forma de ser de los maestros amerita enojarse y reclamar pero deciden hacerlo o burlándose del maestro o al compartir la idea de darle su avión, eliminando así los efectos del actuar de su profesor. Esto nos permite señalar que los alumnos son diferentes y que perciben, tienen y emplean recursos diferentes para hacerse cargo de una misma situación y actuar de forma específica.

Existe una gran variedad de recursos que ya se han mencionado, desde las expresiones gestuales, a través de los cuales quieren manifestar sus afectos hasta los reclamos que pretenden ser directos y claros o las situaciones de mensajes compartidos. Esta diversidad de expresiones y de actuaciones en una situación nos dice que la imposición y el logro de la disciplina no es una tarea fácil, ante todas esas visiones tradicionales que nos quieren dar la idea de que el alumno debe estar sometido a lo que el maestro dice que debe obedecer. En los hechos encontramos que existe una gran diversidad en un mismo salón de clases, en las maneras de interpretar lo adecuado o inadecuado, lo justo e injusto así como los diferentes estilos de relación de cada maestro con sus alumnos. Hemos visto cómo el profesor de matemáticas puede ser más estricto con una alumna que se atrevió a reclamar, puede desarrollar con ella una historia de interacción en la cual ambos salen afectados y se señala que ambos porque el maestro también se enoja en una circunstancia en donde la muchacha muestra sus expresiones de rechazo. Pero éste mismo maestro puede tener una relación de camaradería con otros alumnos en su esfuerzo también de mantener la disciplina. De igual forma la maestra

Idalia puede regañar más a unos alumnos, mientras que con otros establece una relación de simpatía.

La disciplina no es un acto que se establezca global y totalitariamente en el aula, depende de las circunstancias, del estilo de relación de cada profesor con cada alumno quienes tienen diferentes papeles y percepciones personales. La búsqueda de un derecho no se plantea de manera clara, concisa y abierta: un derecho es el reclamo a través de expresiones gestuales, de actos verbales y actos compartidos, de aquellas situaciones que los adolescentes creen que merecen la pena y que ellos se merecen en tanto personas, ante qué tipo de situaciones: qué no les hablen fuerte, que no los manden mucho, que no les hablen con palabras soeces, que no los regañen frecuentemente, que los dejen expresar sus puntos de vista. Esto que ellos reclaman, no lo denominan derecho, pero son las cosas ante las cuales expresan y mandan mensajes implícitos o explícitos, a través de la interacción que comparten y consideran adecuado para sentirse a gusto en una situación de clase, es su enfrentamiento ante la posición de sus maestros. Evidentemente no es un enfrentamiento que ellos tengan claro, ni perfectamente definido o estructurado para saber cómo actuar, es un enfrentamiento que se va construyendo día con día, que depende en mucho del estado de ánimo con el cual el maestro se presente, de su propio estado de ánimo y de las cosas que momento a momento ellos están estructurando de manera estratégica para determinados efectos, por ejemplo aquel alumno que tiene un mayor número de reportes calculará que tanto puede o no continuar realizando cierto tipo de acciones o si éstas pueden perjudicar su calificación final u así en cada caso.

La construcción del orden dentro del salón de clases está atravesado por todas estas expresiones y por las maneras cotidianas de relacionarse con los maestros y con sus propios compañeros. A continuación se verá cómo a pesar de todas estas expresiones que los adolescentes hacen para reclamar una situación que creen justa y que es reclamada de distintas maneras los maestros continúan en su lucha, pues tienen una visión muy particular acerca de quién debe ser el alumno, desde cómo debe comportarse hasta cómo debe venir vestido. Aquí se pone también en juego la propia perspectiva de los alumnos y el actuar de cada profesor, el resultado que de esto se da no es una situación de imposición sino una situación de co-construcción entre los participantes involucrados.

El maestro de matemáticas siempre está corrigiendo y reportando a los alumnos que portan prendas de vestir que no corresponden al uniforme reglamentado por la institución. Los alumnos que portan chamarras o cualquier prenda sobre el suéter del uniforme son obligados a quitárselas y a depositarlas en el locker del profesor, además la consigna incluye que les serán devueltas las prendas sólo si sus papás vienen a recogerlas. Esta sanción no la aplican todos los profesores, y en el *reglamento* de la institución sólo se plantea el hecho de sancionar a los alumnos por - Traer objetos no requeridos -, no obstante este profesor siempre está pendiente de la vestimenta que portan los alumnos y de cómo la portan haciendo énfasis además en que estén "bien fajados". Sin embargo, los alumnos intentan renegociar con sus profesores el hecho de mantenerse "atentos a la clase", integrando diversas actividades que les permiten abandonar el campo es decir, la clase aunque, naturalmente en el supuesto de necesidades legítimas semióticamente marcadas. Como el hecho de la negociación, por parte de un alumno para ir al baño:

Entra el profesor de matemáticas al salón todos los alumnos corren a sus lugares y guardan silencio "hola" les dice "se sientan y sacan su cuaderno" el maestro los observa mientras ellos se sientan y dice "referente a sus prendas de vestir les he dicho que cuando hace frío se pongan una camiseta abajo del uniforme para que no rompan con la uniformidad del grupo" camina entre las filas observando a los alumnos, cuando llega nuevamente al frente comienza su clase.

En otra ocasión.

-El maestro entra al salón de clases los alumnos se ponen todos de pie a un lado de sus mismas butacas, Paco llega al salón y se detiene en la puerta, el maestro lo ve y le dice "adelante", "Oye eso no es para el frío, son fantochadas, te lo quitas y me lo dejas en el escritorio" "Pero esta calentita, mire muro." dice Paco, mostrándole una *camisola* de mezclilla azul de tres cuartos expresando una sonrisa con los labios apretados, con el cuerpo muy tenso y firme mientras se quita su *camisola* y se dirige a su lugar. El maestro dice "no es posible que no respeten el reglamento de la escuela, si ustedes tienen frío deben ponerse un suéter debajo del suéter de la escuela, siéntense".

Otro día

Los alumnos están pasando al pizarrón de uno en uno a resolver una ecuación, cuando pasa al frente Vicente el maestro le dice "fájese jovencito, cuando esté en mi clase permanezca fajado y eso es para todos" en un tono alto, mientras con su dedo índice señala al resto de los alumnos; Vicente se pone de frente al pizarrón y se faja.

Los alumnos, se quejan de estas actitudes de su profesor, no obstante acatan las normas que él establece para evitarse dificultades o reportes en su expediente, o bien "sermones y rollos" que les cansan y aburren; lo que no implica que dejen de traer o portar ese tipo de prendas en otras clases donde los profesores no hacen ninguna referencia respecto a su vestimenta. El uniforme para los adolescentes resulta una manera más de ser controlados y visualizados como sujetos igualitarios, para ellos portar algo diferente como una *camisola*, una *chamarra*, o una *sudadera* les permite

verse y sentirse diferenciados de los otros y en especial de cómo las autoridades los obligan a verse, el vestuario para los adolescentes es parte de su sensibilidad como jóvenes, para ellos es una manera más de expresar sus deseos y preferencias, de estar a la moda; si el traer ropa olgada para los adultos significa "fodonguez" para los chicos implica "usar lo que está de moda", "sentirse cómodos", "manejarse con libertad".

Guillermo se para de su lugar y se acerca a la maestra Idalia, ella le dice "Guillermo mira como vienes" observándolo de arriba a abajo, Guillermo también se observa con los hombros levantados, con cara de asombro y dice "qué maestra es mi faldita" jalándose su camiseta que sobre sale a su camisa y comienza a hacer reverencia de un lado a otro, la maestra le dice "mira que fodongo te vez" "cúaaal maestra" mientras sigue modelando y con una sonrisa camina a su lugar y se sienta, la maestra sonríe mientras mueve la cabeza.

Evidentemente para la maestra Idalia resulta inadecuada la manera cómo Guillermo porta el uniforme, ella no exige ni amenaza al alumno para que modifique su manera de vestir, pero lo exhibe y lo califica de fodongo, el alumno presenta actitudes desafiantes y las completa con una expresión relajada "que maestra es mi faldita" contraponiéndose así a la disciplina predeterminada por las autoridades.

Entrevista a Yessica y Zuleica

P- ¿Ustedes recuerdan que les preguntaba si les habían dado el reglamento en un inicio y me decían que algunas veces se los dictaban, y algunas veces no, ¿como saben entonces que pueden hacer y que no pueden hacer?

Z- por que siempre te lo están diciendo ...es que como unos andan a veces este...bien así faja.... bueno

J- desfajados

Z- si desfajados

Z- entonces este ...el reglamento dice que debemos estar bien uniformados no traer otra ropa que no sea de la escuela ...es como este ...otra no traían esta de la escuela y se traen otra cosa es por eso .

P- Pero eso es por que se los están constantemente diciendo.

Z- es que muchos así son ...bueno les vale lo que digan los maestros y se vienen como ellos quieren.

P- ¿No todos entonces les reclaman?

Z- mmm...algunos ... por ejemplo el maestro de mate siempre, le están este diciendo y por eso todos andamos bien uniformaditos

J- bien formalitos bueno, yo no por que éste no es el suéter y no me dicen nada ...bueno con el chaleco no me dicen nada (señalando un suéter del mismo tono al del uniforme)

Z- pero por ejemplo vea otros de otro salón cuando no les da clases el maestro de mate y andan desfajados y otros con otras prendas

-¿Y eso es del reglamento o del maestro de matemáticas?

Z- nooo es del reglamento

J- Si

Z- si...dice que debemos estar bien uniformados ...no traer otra prenda de otra, que no sea de la escuela por que si no te la recogen ...no debemos de traer pintadas las uñas y así cosas por el estilo.

Un maestro no asume solamente que su labor es de enseñar a los alumnos los contenidos de las materias que imparte, sino además regula diversas cosas desde el comportamiento de los estudiantes en la clase hasta su apariencia y vestido de los adolescentes. Los alumnos utilizan las prendas de vestir que los distinguan o que les permitan estar cómodos o cubrirse del frío, tratan de medir las situaciones en las cuales es posible tener una manera de vestir más relajada y que no reciban tantos señalamientos, distinguiendo claramente aquellas situaciones en donde el profesor no pone tanto énfasis en su manera de vestir y aquellas como por ejemplo en la clase de matemáticas donde el maestro constantemente les indica o corrige su forma de vestir. Cabe comentar, que el reglamento de la escuela sólo hace mención "al uniforme incompleto como una falta que es castigada", sin señalar la prohibición de portar prendas de vestir que no correspondan con el uniforme, sin embargo la postura personal de algunos profesores en la cotidianidad la ha impuesto como un regla que puede ser tan grave como para reportar al alumno y mandar llamar al padre de éste. Ante esta norma cotidiana los alumnos como ya señale miden y calculan las situaciones y sus posibles alternativas para manejarse dentro de la escuela, por ejemplo un alumno que es regañado por traer otra prenda de vestir y forzado a quitársela en la clase de matemáticas, vuelve a ponérsela cuando el maestro sale del salón.

Entrevista a Vicente

V-Puess yo pienso que o sea lo que, a la gran mayoría o sea por ejemplo en lo personal a mí, pues es traer no o sea una sudadera que este más grande que el suéter y o que la chammarra que traemos para cubirnos más mejor del frío y puess decirle a él nada más que pues también que vea cómo está el día, que pues no la pase digamos por esa ocasión

P-¿Y se lo han comentado alguna vez?

V-Pues sí peroooo élll nunca, bueno o sea sí ha accedido muchas veces pero, pues dice que mejor hay que traernos un chaleco o una camisa de manga larga abajo del suéter para que no se vea tan mal pero la verdad eso no nos calma el frío tanto como una sudadera

P-¿hay algún otro maestro que les reclame por eso?

V-Puesss antes no lo había y cuando este maestro llegó y pues muchos prefectos estuvieron de acuerdo con, digamos sus reglas que él había impuesto esteee y pues ahora o sea, no no por los maestros los maestros casi no nos dicen nada por esas cosas, pero los prefectos son los que sí también andan sobre eso

P-¿Son reglas impuestas por el maestro o por que así viene en el reglamento?

V-Pues anteriormente pues esas reglas no estaban en el reglamento pero pues éste maestro pues digamos expresó sus cómo decirlo sus inquietudes sobre los alumnos que no le parecía verlos así o no sé, y pues lo maestros entre ellos el director pues estuvieron mucho de acuerdo en las reglas que se puso para respetar el uniforme y paraaa o sea prácticamente respeto a la escuela

Entrevista a Erik

E-Ssssss...a ya, yo digo que exagera un poco por que luego cuando hace frío o sea no digo que ...que este debemos traer el uniforme mal portado, perooo luego cuando algunos están malos y este nos traemos una chamarra o algo y no nos dejan y nos dice que cuando lleguemos al salón que nos la quitemos, yo digo que eso esta mal

P-¿Tú qué piensas de eso?

E-Puss esta mal, por que luego uno se trai su chamarra para cubrirse del frío pa que uno no se enferme más y el maestro a fuerzas quiere que nos la quitemos

El control en muchas ocasiones se estructura a partir de las características personales de los profesores, se abre la posibilidad de integrar códigos personalizados a la transmisión educacional. Para el maestro Javier es necesario imponer las normas de manera explícita, directa y muy concreta, la maestra Idalia a diferencia del profesor impone normas o reglas en forma implícita, a través de la sugerencia dando indicaciones de manera indirecta. Los alumnos por su parte no cumplen las reglas al pie de la letra y no necesariamente por indisciplinados sino porque les parece que las reglas son exageradas o bien que no consideran cuestiones como: el clima, las necesidades fisiológicas, las enfermedades, los gustos, entre otras. Los adolescentes aluden a circunstancias específicas para justificar sus vestimentas no reglamentadas, como una estrategia para hacer flexibles las normas impuestas. Sin embargo no es sólo en relación a su vestimenta que el señalamiento de sus maestros es una cuestión constante, como veremos en seguida también la manera en cómo las necesidades fisiológicas se regulan o tienden a querer regularse a través de las reglas impuestas en la clase es una forma de disciplinar.

En un día escolar los alumnos tienen que dividir sus actividades conforme lo marca "un timbre" que suena cada 50 min. y que indica el término de una clase y el inicio de la siguiente, de tal forma los estudiantes deben aprender a controlar sus deseos y sus necesidades fisiológicas pues existe una regulación de dichas necesidades que establece el lugar y el momento para realizarlas. De esta manera sólo se puede comer a la hora de los descansos al igual que salir al baño y en casos de ser una prioridad sólo si se cuenta con la autorización del maestro y una tarjeta de color anaranjado que deben

portar al salir del salón para no ser reportados por los prefectos u otra autoridad al ir al baño.

La maestra pasa por las filas a revisar el trabajo que realizan los alumnos, Paco se acerca a ella y le dice "maestra puedo ir al baño" ella le responde "no, no hasta que termines de trabajar" mientras lo toma de los hombros y lo dirige a su butaca, él sonríe y camina mientras responde "pero porque si tengo ganas", después de un rato Paco se levanta de su lugar toma la tarjeta de su lugar y se dirige a la maestra y le dice "si me deja ir al baño" mientras se coloca la tarjeta al rededor del cuello con su cordón, la maestra le responde "no porque no has hecho nada y sólo andas de latoso", "cuál latoso maestra" contesta Paco en un tono alto, con el rostro serio y el ceño fruncido, dice la maestra quien lo observa "ya siéntate" Paco regresa la tarjeta a su lugar y se dirige a su butaca se sienta con el rostro serio y balanceándose en su lugar con los brazos cruzados.

Mario se acerca al maestro de matemáticas con la tarjeta del baño en las manos y le dice " me da permiso de ir al baño" mientras se pone a bailar, " qué es eso el jarabe tapatio o qué el festejo de las chivas" Mario sonríe y sigue bailando el maestro lo mira de arriba a abajo "ánde le maestro déjeme ir" dice Mario, "no, termina de copiar tus ejercicios" Mario continua bailando y riendo "ánde le ve y no te tardes" Mario da la vuelta y se echa a correr fuera del salón.

En otra ocasión:

Diana toma la tarjeta del baño que se encuentra debajo de la butaca de Moises quién es su custodio, se dirige al frente a la orilla de la plataforma y espera a que el maestro quien está dando su clase le dirija la mirada, ella le muestra la tarjeta, el asienta con la cabeza ella se da la vuelta y sale del salón.

La pre-restricción funcional espacial del contexto del aula, provoca la necesidad de violentar dicha limitación los alumnos solicitan permiso para salir del salón de clases con un pretexto aparentemente justificado, porque bajo otras circunstancias la necesidad fisiológica a la que aluden se satisface sin pedir permiso, sin embargo estas expresiones verbales y corporales: "tengo que ir urgentemente al baño", "es una emergencia", "si me hago aquí será su culpa", "ánde le déjeme ir", doblar el cuerpo hacia adelante, presionarse el estómago, bailar de un lado a otro y hacer diferentes muecas. Tanto el profesor como el estudiante saben que estas expresiones no son del todo ciertas o falsas, lo que está jugándose implícitamente es la lucha del alumno por romper la restricción y del profesor por impedirlo. Es un vencer cotidiano que deja fuera a la negociación. El profesor está diciendo "no te permito porque es un mueca que no me creo" y el alumno si logra salir " te engañé y rompí tu barrera". En los ejemplos expuestos puede observarse cómo los alumnos hacen uso de las situaciones de necesidades privadas pero culturalmente amplificadas para renegociar las posturas disciplinarias, incluso pueden llegar a participar en la interacción como iguales, al amenazar o culpar a sus profesores al emplear discursos como "será su culpa". Los alumnos no están sujetos a todas las regulaciones marcadas por las autoridades, como el uso de la tarjeta para el baño, las restricciones del tiempo cuando el maestro no permite que salgan al baño, las horas específicas para ingerir alimento, etc.. El mismo Vicente

da un indicio de que a veces lo alumnos no utilizan la tarjeta para salir fuera del salón con la intención de ir al baño y regresar rápidamente sino que la usan quizás para distraerse o hacer otro tipo de cosas fuera del salón. Delamont (1984) también encuentra dentro de la secundaria en donde ella llevo a cabo su investigación, cómo los alumnos utilizaban una serie de pretextos para evadir la situación del salón, aquí en este caso todas las opiniones que los alumnos nos dan como portar un tipo de ropa que les permita resguardarse del frío o poder salir a la hora requerida porqué ya tienen hambre o por la necesidad de acudir al baño, es la manera en como ellos justifican discursivamente lo que en su posición en tanto personas sujetas a una reglamentación, a un espacio físico y a un horario en particular.

Entrevista a Vicente

V-Que pues en la primera hora y en la cuarta este pues no se puede ir al baño ni en la sexta ni en la última ni en la quinta ni en la última, pues yo en lo personal por eso no hay ningún inconveniente pero en realidad este ahí muchas personas que se presentan ocasiones en que pues tienen que ir al baño pues a veces en los salones pues hay personas que no te quieren prestar la tarjeta para ir al baño y este y pues hay tipos de conflictos y digamos pues a uno ya le anda digamos así y pues se sale del salón y un prefecto le llama la atención por que no trae la tarjeta, pero es por que uno se esta tardando muchoooo, el de la tarjeta no la quiere prestar o se perdió o algo así
P-¿Mmj...a ti como te gustaría que pasara en lugar de tener la tarjeta?

V -Pues a mi me gustaría en particular que pues pudieran o sea que pudieran irse al baño sin la tarjeta perooo digamos tres al máximo perooo que en realidad vallan al baño no que vallan a salirse del salón nada mas así ...

En otra parte de la entrevista

V-El no comer ...hay veces que bueno últimamente hubo como problemas con laaas con las que llevan las jefas de aseo por que no permitian comer en el salón este y pues la verdad hasta el maestro de matemáticas una vez habló con nosotros que pues en la entre las nueve y entre las 8:30 am y las 10:00 es a la hora en que da más hambre y que pues en esas horas si permitieran el la comida o sea la ingeriensa de comida ...

P-Mmj.

V-Y este por que decían las del aseo que por que nunca tiraban la basura en su lugar pero pues yo pienso que, pues digamos por honestidad del grupo que al comer depositaran bien la basura en su lugar que obedecieran a las jefas de aseo.

El tiempo es empleado como un recurso regulador y ordenador en el desarrollo diario de las actividades escolares, se encuentran reglamentadas las horas de entrada y salida, elaboración de tareas, comida e idas al baño; existe un uso cotidiano del tiempo dentro del salón de clases, así es frecuente escuchar expresiones tales como: "¡más rápido!", "¡no es hora de ir al baño!", "¡no es hora de estar platicando!", "¡deja de estar

perdiendo el tiempo y ponte a trabajar;", "¡todavía no terminan de copiar, qué lentos!", "¡no pueden salir todavía no es hora!", "¡ya es tarde no pueden entrar!".

Las autoridades recurren a diversas acciones para regular, normativizar o custodiar a los alumnos dentro de la escuela y en específico dentro del salón de clases, la vigilancia es una práctica constante que realiza la mayor parte del personal que labora en la escuela. Se vigila la entrada y salida a la institución con la credencial establecida, la permanencia de los alumnos en el salón de clases, el tránsito por los pasillos y patios con autorización o en momentos permitidos; los alumnos por su parte se mantienen buscando alterar, violar o burlar la normatividad, reacción que se da como elemento complementario a la acción de vigilar.

La vigilancia dentro del aula juega un importante papel disciplinario, por ende las autoridades tienen estructurada una serie de comisiones encargadas de notificar y custodiar aquellas conductas de los alumnos que pudieran infringir con el reglamento escolar, la norma o bien la disciplina, delegando en ellas cierta autoridad; dichas comisiones están conformadas por alumnos que tienen a su cargo: cuidar el mobiliario del salón, estar pendiente del adecuado aseo personal de sus compañeros y del propio salón, custodiar la tarjeta del baño, y reportar cualquier conducta indisciplinada de sus compañeros.

Estas acciones por parte de las autoridades están encaminadas a mantener al máximo el orden y la disciplina en la escuela, no obstante los alumnos siempre implementan estrategias que permiten hacer flexibles las normas y la propia vigilancia a través de la negociación y los acuerdos.

En este primer apartado se ha mostrado las maneras elementales en las cuales los alumnos toman presencia en la escuela, tratando de elaborar y poner en práctica su propia postura. El término de postura según Dreier(1993) refiere al conjunto de perspectivas y puntos de vista personales particulares, elaboradas a partir de la contrastación y comparación de las comprensiones y orientaciones que provienen de diversas participaciones y preocupaciones locales, siendo éstas re-flexionadas, re-consideradas y re-combinadas para generar una comprensión particular y así orientar la participación de las personas en su compleja práctica social personal en y a través de diversos contextos sociales. Estas prácticas cotidianas que a través de los diversos discursos de los jóvenes y de las observaciones realizadas en el salón de clases, nos muestran un continuo monitoreo sobre las acciones de los alumnos por parte de sus

profesores y viceversa. En esta co-observación constante cada uno trata de regular hasta donde puede avanzar en su comportamiento y cómo puede dirigir sus actividades de acuerdo a sus posturas en el contexto presente, así ocurre que los participantes componen, distribuyen, balancean y sopesan sus actuaciones en el contexto del aula.

En el caso de los adolescentes ha sido de gran interés trabajar sobre lo que para ellos significa ubicarse como personas en este contexto escolar, como persona que trata de defender sus situación particular, lo que para ellos tiene sentido o lo que consideran relevante manifestar. Estas manifestaciones van como ya lo hemos visto desde las más elementales a través de los gestos y posturas corporales que expresan actitudes cargadas de emociones en los momentos que se sienten a disgusto o bien situaciones afectivas en las cuales se sienten contentos por las relaciones que están estableciéndose entre ellos como compañeros o con un determinado maestro. Las actitudes o expresiones afectivas en esta situación de clase, muestra cómo los alumnos expresan de manera sencilla, en el sentido que no está muy elaborada discursivamente pero no por ello menos compleja, sus inconformidades o desacuerdos. Otras formas elementales o básicas de expresión de su propia postura se da a través de reclamos en aislado hacia algún maestro con el cual no se concuerda en su estilo de relacionarse con los alumnos o estrategias implícitas de intersubjetividad en donde los alumnos pactan tener una actitud similar ante un maestro que no les satisface, el tararear una canción por ejemplo ante toda esa regulación. Los alumnos están restringidos dentro del espacio escolar, los horarios para alimentarse, para salir al baño, o el estilo en que deben vestirse, no obstante los adolescentes se expresan quejándose, solicitando y tratando de negociar.

Hasta este momento se ha intentado demostrar cómo defender una postura o defender algo que se considera adecuado personalmente es la parte no elaborada como esperaríamos que fuera de un derecho. Estamos acostumbrados al menos en la literatura o lo que contemporáneamente se está trabajando sobre los derechos humanos, en este caso los derechos de los jóvenes, a escuchar replicas elaboradas discursivamente de lo que es un derecho y de manera racional, además se espera que eso considerado como "un derecho" se lleve al plano de la práctica cotidiana. Al inicio de esta investigación se tenía como objetivo identificar la percepción individual de "un derecho" o si los adolescentes consideraban o no sus derechos en su actuar cotidiano, como una postura racionalista y abstracta que no pude concretar en el momento de trabajar directamente con los alumnos en el contexto del aula. Lo que se considera "un derecho" a veces

aparece de manera implícita no necesariamente se habla de él en forma directa, ni tampoco se le reconoce como tal, ir al baño, poder portar una chamarra que les cubra del frío, o comer cuando se tiene hambre son acciones que no se reconocen como un derecho, aunque finalmente se tienen que ajustar a los señalamientos que los profesores y autoridades hacen, son los derechos que los jóvenes cotidianamente están monitoreando, cotidianamente se observan así mismos de manera quizás no reflexiva pero sí como buscando satisfacer esa necesidad que tienen o desean. Se ha observado hasta este momento que un derecho no se expresa o se pone en práctica de manera clara o delimitada, es decir identificar donde empieza o acaba un derecho para entonces distinguirlo o reclamar a la otra persona que lo está transgrediendo no es sencillo. El derecho que los alumnos creen tener de portar una chamarra cuando hace demasiado frío se construye en relación con lo que maestros y autoridades de la escuela trabajan o ajustan con la postura de los alumnos, de la misma forma se construye de manera conjunta entre alumnos y profesores el derecho de salir al baño al insistir rogar o negociar, justificar o amenazar la salida al sanitario.

4. ACUERDOS ,NEGOCIACIÓN Y APOYO GRUPAL

Existen diversas respuestas grupales ante la normatividad. En el apartado anterior se analizó aquellas expresiones afectivas básicas como son los gestos, las posturas y actitudes así como las expresiones verbales poco elaboradas discursivamente e individualizadas que manifestaban alguna inconformidad o desacuerdo y que pretendían defender una postura. En éste apartado se esbozarán las expresiones psicoafectivas y discursivas a través de las cuales se construye la postura a partir de las relaciones sociales de los adolescentes en la interacción del grupo al. Los alumnos que cometen faltas al reglamento o las normas establecidas por la autoridad manifiestan una resistencia o bien requieren que éstas se flexibilicen, expresando sus opiniones, sus enojos y sus habilidades para manejarse como grupo. Las acciones colectivas unifican al grupo y protegen al individuo, de ahí la importancia de conocer los efectos de grupo.

Hablar de relaciones grupales, implica ubicar al docente y al alumno en una diada socializadora y transformadora del conocimiento. Para estudiar la interacción en el salón de clases se retomará un concepto que ayude a comprender el efecto unificador de los alumnos ante situaciones específicas. Furlong (1978) señala que las condiciones de una situación se ven modificadas según el significado que tienen para los alumnos y puesto que cambia, también cambiará lo que los estudiantes piensen sobre cómo comportarse. Furlong (op. cit.), por tanto define al grupo de interacción como individuos que en cualquier momento perciben lo que está sucediendo de forma similar, se comunican unos con otros y definen juntos la acción apropiada por realizar de manera conjunta. Así los participantes que interactúan en un grupo, alumnos y profesor, atraviesan por diversas etapas: la primera de ellas es observar y realizar una serie de hipótesis sobre el tipo de profesor o bien el tipo de alumno, después intentan comprobar dichas hipótesis lo que permite orientar, estructurar, o modificar sus actitudes y comportamientos futuros dentro del salón de clases.

Los protagonistas de la clase llegan a construir significados compartidos, establecen juntos normas y patrones de interacción es decir, aprenden a vivir juntos en un momento común. Reconocer la importancia de la comunicación humana considerada como un proceso constante de superación de incertidumbres, generadas por las culturas personales de cada participante y el empleo intersubjetivo de dispositivos semioticos compartidos, presente entre los estudiante y el profesor en su interacción cotidiana

dentro del aula es básico si queremos estudiar cómo es que se elaboran las expresiones discursivas para la defensa de un derecho. La comunicación es más que “el maestro habla y el alumno oye”, en ésta como en todas las interacciones, se envía y se recibe un mensaje, pero el tono de voz, la posición del cuerpo, las palabras que se usan y los gestos pueden comunicar diferentes mensajes. El mensaje subyacente u oculto considerado como la metacomunicación involucra una serie de sensaciones que generan emociones ante cierta situación y que pueden ser parte fundamental de una posible modificación de la situación. Las disponibilidades emocionales y la comunicación de éstas se da a través del tono, con la diversidad de sensibilidades que miden y regulan las reacciones del organismo en los diferentes campos de actividad. (Rosenzweig 1992, Wallon 1979).

La diversidad y variaciones emocionales, alegría, cólera, miedo, rechazo, tristeza expresadas en una interacción matizan todo lo que sentimos y hacemos, de tal manera que podemos perdernos en una reacción emotiva experimentando sólo sensibilidades orgánicas, subjetivas y posturales. Es decir la emoción puede permanecer dueña de todo acontecimiento y desarrollar sus efectos viscerales y tónicos en forma violenta y exclusiva evitando así se llegue al plano discursivo. Las manifestaciones emotivas se convierten en un medio seguro para obtener satisfacciones o rechazos afectivos, las personas al relacionarse emotivamente pueden establecer vínculos de atracción o de rechazo que se tornan culturales en la medida en que generan en el medio un conjunto de reacciones de doble acción: eferentes o personales cuando cumplen los deseos o satisfacciones y aferente por la disposición que éstos suscitan en los otros. Las emociones que se ponen en juego en el salón de clases y las pautas de conducta presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten reflexionar sobre la acción del profesor, la participación de los alumnos y sus discursos empleados en dicha interacción.

Los roles que juegan los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje son dinámicos, establecen pautas y modelos de relación social que constituyen una interacción específica para los alumnos y profesores; sin embargo no siempre los patrones son aceptados, las normas y obligaciones pueden ser negociados de manera implícita o explícita. Es cierto que el profesor tiene un poder dentro del grupo, no obstante los alumnos también ejercen cierta presión o resistencia para modificar algunas pautas o normas preestablecidas, tal presión está relacionada con el número de alumnos

que se puedan movilizar hacia la negociación , o bien para expresar desacuerdo, enfado o inconformidad estableciendo diversas estrategias de resistencia a la conducción del profesor (Delamont, 1984).

El presente apartado tiene tres apartados, en el primero describe las expresiones colectivas que unifican al grupo y que propician la flexibilidad normativa en el aula, en el segundo se trata de rescatar las acciones de complicidad-traición que se despliegan entre los alumnos para enfrentar situaciones específicas dentro del aula, por último se analizarán las formas de acción comunes entre los adolescentes pero que a la vez los caracteriza como sujetos individuales y los tornan diferentes.

a. La unión hace la fuerza: nosotros concordamos

En el contexto del aula los participantes contemplan las conductas de los otros para determinar cuál será su actuar momento a momento en circunstancias cambiantes. Los alumnos y profesores se observan mutuamente para identificar juicios personales y perspectivas comunes o bien conocimientos compartidos que influyen de manera específica su saber como participantes situados en un contexto escolar. El proceso de interacción según Furlong (op.cit.), significa aquellas situaciones en donde los participantes llegan a una común "definición de la situación" partiendo de un conocimiento similar de sentido común, y realizando una valoración semejante y apropiada de la acción presente, es decir se ve lo que está sucediendo bajo el mismo lente y concuerdan en lo que se hace en tales circunstancias, esto no significa que los participantes interaccionan de la misma forma, sino que comparten en su comportamiento acciones que pueden ser interpretadas por otros como similares "definiciones de la situación". Así en un contexto escolar, los alumnos interactúan de manera conjunta dado que pueden percibir lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comunicando y contagiando la definición de la acción apropiada conjuntamente y que podemos señalar como Furlong (op. cit.) lo hace "esfera de interacción", que implica un número variado de participantes o accidentalmente de todos los alumnos.

Las pautas de interacción pueden variar, algunas ocasiones los alumnos actúan por sí solos sin obvia comunicación con los otros definiendo las situaciones por sí mismos, pero con pleno conocimiento compartido que tendrán de manera inmediata el apoyo o respaldo de los compañeros que comparten el mismo conocimiento de sentido común de la situación. Este compartir un conocimiento no requiere en todos los casos

de las relaciones de amistad pues los participantes de una esfera de interacción pueden variar de un momento a otro y por ende la afiliación puede ser distinta.

El maestro esta impartiendo su clase Laurita grita "hasta luego" en un tono bajo y temeroso en seguida el resto de los alumnos gritan "H a s t a L u e e e g o....." en un tono muy alto y acentuado, el maestro dice "eso me suena a corrida" mientras contrae los hombros, tapa su plumón y recoge sus cosas del escritorio, sale del salón despidiéndose de los alumnos "Jovencitos que la pasen bien".

En esta acción conjunta Laura comunica de manera simbólica a los otros una particular definición de la situación. Ella escoge su propia acción, pero depende del apoyo de los otros para lograr su meta, lo que reviste el compartir e interpretar la situación de reclamo al profesor Javier en común, es muy probable que no actuaría de la misma forma si estuviera sola, pero decide cómo comportarse a la luz de definiciones de la situación negociadas en común con algunos compañeros quienes forman parte de una esfera de interacción. Esta negociación puede o no darse de manera explícita, el establecer un punto común de contacto exige un compromiso de todos los que participan aunque no necesariamente una elaboración discursiva.

El maestro está dando su clase, volteado al pizarrón, Guillermo, Mario, Gustavo, Vicente, Barron se ponen de acuerdo desde sus lugares, en un tono de voz muy bajo que no se escucha lo que dicen, en seguida en coro y con un tono alto, lento y pausado gritan " H a s t a l u e e e g o" mirándose unos a los otros con una cara de "picardía" y esbozando una gran sonrisa el resto del grupo ríe, el maestro volteo, se acerca a su escritorio y dice " ya me voy" guarda su plumón, toma sus cosas y se retira, los alumnos guardan sus cosas y realizan diversas actividades

Cuando el maestro de matemáticas recibe algún reclamo individual sanciona al alumno que le reclama no obstante cuando cuatro ó cinco alumnos manifiestan su desacuerdo el profesor sólo se da por enterado sin hacer comentarios respecto a las exclamaciones de los alumnos y sin tomar represalias. Los alumnos mediante acuerdos explícitos o implícitos presentan conductas específicas para expresar sus deseos o presionar a la autoridad, logrando así ampliar su margen de libertad, modificar y/o evadir exigencias disciplinarias preestablecidas por sus profesores, y alterar los límites de control y sus consecuencias. El salón de clases es un escenario pre-restringido no obstante en el momento real de la clase muchas cosas pueden ser renegociadas dándose así una construcción colectiva de algunas actividades. Los alumnos emplean como estrategia fundamental la "fuerza" y la "unidad" que se genera de un grupo frente a la autoridad lo que difiere en gran medida del enfrentamiento alumno-profesor, los alumnos que actúan dentro de una esfera de interacción presentan un poder como grupo al convencer a sus profesores evitando así los enfrentamientos de tipo personal. Esta

acción acordada no alteran de manera significativa la realización de las actividades académicas y mucho menos la relación con los profesores, ya que minimiza los enfrentamientos y genera acuerdos en donde se juegan los significados de ambas partes.

Los alumnos están pasando al pizarrón a resolver los problemas que el profesor escribió de uno en uno, cuando termina el último alumno de la fila el maestro dice "nos queda tiempo para dejarles un ejercicio más" mientras observa su reloj, a lo que los alumnos responden en coro " ¡no! ya ¡no!, ya es tarde", el profesor sonríe y mueve la cabeza mientras guarda su plumón.

En este momento se puede preguntar por el tipo de vínculo que define la acción acordada. Hemos visto que el grupo no tiene otra manera de actuar como no sea en y por los individuos que lo componen y esto es posible porque la acción del grupo existe en cada práctica individual como unidad interiorizada de la multiplicidad, hacen nacer, es decir, constituyen, la ubicuidad del acuerdo en el aquí y ahora, en cada práctica individual la acción del grupo es ubicua, es un vínculo difuso, en todas partes parece la misma acción concertada, la ubicuidad es la expresión de la unidad sencillamente dada en el "*nosotros concordamos*", esta conmutatividad es un contenido no explícito de la reciprocidad unificada. Un acuerdo del grupo basado en la unidad recíproca del nosotros, es una forma de "verdad" institucional operada por el grupo (Laing y Cooper 1992). *Nosotros* los alumnos no concordamos con las normas establecidas por *ellos* los maestros, semejante acuerdo es imposible en ciertas circunstancias y en otras no, los pasos para llegar a la concreción del acuerdo entre *nosotros* pueden resultar muy inadecuados para ciertas formas de negociación entre *nosotros* y *ellos*, porque el derecho y la obligación en el grupo no están basados en la participación reflexiva y voluntaria de sus miembros. Es sólo un expresión sincrética de las emociones que se ponen en juego en el salón de clases frente a ciertas circunstancias, puede darse como una reacción unificada a través del contagio emotivo. Los alumnos invierten una considerable parte de su tiempo dentro del aula, la interacción conjunta predomina sobre el comportamiento individual. Se asocian normas y valores a definiciones específicas de una situación, existen pautas y formas comunes de comportarse entre los adolescentes ante una situación que les desagrada o que les parece inadecuada. Los alumnos no emplean grandes discursos en su intento de modificar o flexibilizar una regla disciplinaria o un patrón de conducta de su profesor, regularmente se expresan a través de frases cortas y empleadas de manera colectiva "ya es tarde", "ya estamos cansados", "tenemos mucho que estudiar", "mejor hacemos ...". En cada interacción hay significados compartidos y formas de comportamiento que se ven influenciadas por los

grupos de iguales involucrados. Las palabras espontáneamente utilizadas para expresar oposición, inconformidad o desacuerdo aparecen como palabras claves que constituyen las puertas utilizadas para describir la realidad situada. Las expresiones *discursivas* elaboradas en frases cortas son manifestaciones entretejidas que reúnen las experiencias, las perspectivas personales y colectivas que dan un sentido de continuidad entre el presente y el pasado construyendo así un sistema de significados elaborados en la interacción constante dentro de la clase y en su relación con otros contextos.

Los adolescentes han sido espectadores en diversas situaciones de las implicaciones y consecuencias que acarrear los reclamos individualizados que generan enfrentamientos entre el profesor y un alumno, así también los alumnos tienen en mente las estrategias empleadas de manera colectiva para hacer flexible una regla o bien disminuir el trabajo de clase. Los reclamos o quejas grupales son frecuentes en el aula para lograr mover de una postura específica a sus profesores. En el apartado anterior pudimos observar cómo el maestro Javier puede enfrentarse con un alumno que le reclama sobre el tiempo excedido de su clase o bien el trabajo excesivo de su materia, no obstante cuándo se ve cuestionado por un grupo de alumnos que interactúan de manera conjunta se maneja flexible y hasta sumiso ante tal situación. Los alumnos reaccionan abierta y efusivamente ante algunas regulaciones de sus profesores.

El grupo hace uso del *nosotros* para los reclamos colectivos como una estrategia que les presenta más ventajas, parten del hecho de que los profesores no sancionarán a todo el grupo y por ello, las consecuencias pueden ser minimizadas por los mismos alumnos al solicitar una oportunidad más, pedir perdón en grupo o bien apelar a la nobleza de los profesores y recurrir a su tolerancia.

Los alumnos se muestran en diferentes ocasiones como sujetos activos en su proceso de socialización: se manejan en esferas de *interacción* apropiándose del espacio escolar, participando así en la recreación y dinamismo de la clase y por ende de la construcción de la disciplina y la norma.

Cuando un alumno expresa sus opiniones cubierto con el manto protector del anonimato adquiere valor para desafiar a la autoridad, manifiesta lo que les desagrada, señala lo que les parece injusto, de la reglamentación desplegada en el aula, es visto por sus compañeros como el *vocero* y apoyado con camaradería logrando así la desindividuación es decir hacer juntos lo que no harían solos, favorecidos por el anonimato mantienen la atención lejos del individuo *vocero*. El anonimato es efectivo,

porque los alumnos adquieren confianza y apoyo entre sí, el vocero expresa la unidad recíproca del "nosotros", es este principio el que cubre al alumno, entonces, no importa si el profesor identifica a la persona que señala el desacuerdo colectivo, porque la inconformidad va acompañada del apoyo grupal en una esfera de interacción colectiva, esto hace que se difumina la responsabilidad y se presenta un "yo" no delatado (Myers, 1996).

El maestro Javier está escribiendo un ejercicio en el pizarrón, cuando termina dice "copien rápido esta regla", Mario responde "no somos máquinas maestro" en un tono alto y de reclamo mientras está copiando el ejercicio, Jessica dice "hay maestro no somos computadoras", otros alumnos gritan en coro "si cierto", "no podemos tan rápido", el maestro se sienta en el escritorio diciendo "está bien, está bien"; después de unos minutos el maestro dice "ya terminaron" y varios alumnos en coro responde "no, noooo", él se levanta y camina hacia la puerta, observa hacia afuera unos instantes, voltea y dice "ya voy a borrar" los alumnos que no han terminado gritan "todavía no terminamos" el maestro toma su plumón y comienza a escribir en un extremo del pizarrón.

La maestra Idalia está sentada en la silla de su escritorio, cuando termina de revisar los resúmenes de algunos alumnos dice "mañana es el último día para revisar resúmenes, recuerden que eran de tarea" en un tono alto y de reclamo, Francisco desde su lugar sin levantar la cara dice "no es cierto maestra" mientras escribe en su cuaderno, Gustavo inmediatamente después dice "usted nos explota mucho maestra" mientras guarda sus cosas en su mochila, otros alumnos dicen en coro "si maestra", Mario concluye diciendo "somos sus esclavos", al mismo tiempo que guarda su cuaderno en su papelería, Diana responde "más bien sus esclavas" provocando risas en sus compañeros, la maestra los mira y mueve la cabeza de un lado a otro diciendo "hasta mañana" mientras sale del salón.

Las actitudes y el lenguaje de los estudiantes es exagerado y/o extremo al compararse con esclavos, máquinas o computadoras, es decir tienen que recurrir a un lenguaje dramático y cosificado que convenza a las autoridades y pueda tener un efecto en ellos, logrando así defender su postura y perspectiva como alumnos y ampliar los márgenes reglamentados impuestos por su profesor. Los alumnos se expresan discursivamente, es decir ya no sólo ponen una cara de fastidio o se comunican a través de posturas corporales; aquí lo que los alumnos saben y comparten de manera subjetiva es que si uno se queja habrá quien lo apoye con expresiones similares, pero hay que tratar de distinguir cómo es esta elaboración discursiva con frases cortas pero que implican una gran cantidad de significado, "no somos máquinas", "no somos computadoras", "no podemos tan rápido", son frases que se suceden unas tras otras como disparadas por un mismo sentido, dando a entender que no pueden ajustarse a lo que el maestro les está solicitando, quizás porque intentan cumplir con tal solicitud es que no les es posible detener la actividad realizada y elaborar grandes argumentos discursivos en contra del actuar del profesor por eso las frases son cortas y rápidas,, contenidas dentro de la misma actividad que se realiza pero que contienen una carga

enorme de significado. Una desata a la otra con sentidos similares, las tres asocian entre sí la dificultad que tienen para seguir el ritmo que el maestro está poniendo.

En el caso de la relación con la maestra Idalia también se trata de frases cortas "Usted nos explota mucho", "somos sus esclavos", "más bien sus esclavas", estas frases también tienen relación entre sí, es decir caracterizan lo que la maestra hace como algo que consideran injusto, para el caso del maestro Javier se intenta disminuir el ritmo de trabajo pero no dejar de hacer lo que se está solicitando, en este caso se trata de desvalorizar lo que la maestra les dice, aunque sea sólo en el plano discursivo, se plantea su desacuerdo y su inconformidad ante una situación de subordinación, para lo cual utilizan el concepto de explotación y de esclavitud. Existe una diferencia entre la solicitud de escribir más rápido y la de no desear ser explotados, se nos podría señalar quizás que las frases no debieran tomarse tan en serio, sin embargo para los adolescentes es la manera en que pueden expresar algo que no es de su agrado. La elaboración discursiva en la que se pone de manifiesto su postura se puede ver poco elaborada, pues no es un discurso contestatario contra aquello que no se está de acuerdo, curiosamente cada una de estas frases se entretajan unas con otras y si las juntáramos quizás podríamos armar un discurso colectivo, en este tejido una frase toma el significado de la otra y lo contiene, es así como podemos hablar de una elaboración discursiva grupal.

b. Uno para todos y todos para uno



La escuela menciona Wallon (1965), no es propiamente un grupo, sino más bien un medio en el que pueden constituirse grupos, de tendencia variable y que pueden estar en armonía o en oposición con sus objetivos, no podríamos definir al grupo en abstracto, ni tampoco reducir su existencia a principios formales y mucho menos a estructuras o esquemas universales. Los grupos pueden ser efímeros o durables, en ellos los participantes se fijan objetivos determinados y su composición depende de dichos objetivos, se observan tendencias individuales y de espíritu colectivo. La existencia de un grupo no depende sólo de las relaciones afectivas de los individuos entre sí o para sí, su constitución misma impone a sus participantes obligaciones definidas, así el grupo es el vehículo o el iniciador de las prácticas sociales. Las relaciones entre los participantes y hacia el exterior del grupo se diversifican de acuerdo al momento, las tareas o el medio; el grupo puede fraccionarse en subgrupos que intercambian sus miembros de acuerdo a la ocasión, se elige a los integrantes en función de las tareas a realizar, los juegos, los trabajos o bien a partir de las relaciones de amistad. Los alumnos pueden estar unidos como colaboradores o cómplices de las mismas obras, de los mismos proyectos, cada uno saca de ellas la noción de su propia afinidad o diversidad, de acuerdo con las circunstancias y la variedad de situaciones.

Tres tipos de respuesta grupales se presentaron frente al reglamento o a las normas establecidas por los profesores: a) complicidad, es decir que se encubre o defiende al que comete una falta; b) traición, es decir cuando se da cuenta a las autoridades de las faltas de otros; c) indiferencia, esto es, que no da cuenta a las autoridades, pero que tampoco hay algún tipo de defensa o encubrimiento cuando se cometen faltas a las reglas pre-establecidas. Este tipo de respuestas se pueden ubicar dentro de dos situaciones concretas, cuando se realiza una falta y no está presente la autoridad y cuando las autoridades han detectado una falta, pero desconocen al ejecutor.

El maestro está escribiendo en el pizarrón, dándoles la espalda a los alumnos, volteo y con un tono de enojo dice "quién silbó, que se ponga de pie la personita que silbó o todos tienen una participación menos" todos los alumnos guardan silencio de inmediato y se miran unos a otros, Vicente se levanta de su lugar con la cabeza agachada y mirando al piso, "casi dos años juntos, bien sabes que en este recinto escolar no se debe silbar" dice el maestro, mientras se acerca a Laura y le dice "póngale una participación menos a Vicente por favor", Vicente se sienta, pone los pies sobre la papeleta de la banca de enfrente con el rostro serio, los hombros caídos y los brazos cruzados, el resto de los alumnos están en silencio escuchando al profesor quién prosigue con su clase.

Vicente, nos muestra esa unión que se tiene como grupo, unión que pone de manifiesto procesos afectivos y sociales. Afectivos porque existen vínculos emotivos

que se propagan entre compañeros que comparten preferencias, estados de ánimo, júbilo o tristeza, igual pueden tener formas de elección semejantes derivadas de una misma evaluación, que una asignación acuerdo o desacuerdo a una situación, o reacciones corporales características esbozando expresiones faciales relacionadas con ciertas emociones básicas: alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa. Las reacciones emotivas son difíciles de verbalizar y descansan en gran medida en comportamientos no verbales para su comunicación, no se pueden controlar a voluntad, no suelen exigir una especial concentración, éstas reacciones no dependen de la cognición, es decir las personas pueden tener una reacción emotiva positiva o negativa, previa a cualquier elaboración cognitiva. En cuanto a lo social porque implica un aprendizaje mutuo y maneras de comportarse para dar sentido al mundo, estableciendo procedimientos para involucrarse en él a través de las relaciones con los otros a lo largo de toda la vida (Corzaro y Rizzo, 1988). Los estudiantes interactúan entre sí para compartir, adoptar y concretar una cultura colectiva. Es cierto que los alumnos se protegen entre ellos pero también cada integrante del grupo se compromete con sus compañeros, es decir toma en cuenta a los otros al decidir cómo comportarse, si bien es cierto que Vicente realiza una acción que es castigada por los profesores cuando se lleva a cabo dentro del aula, él considera que su actuar no puede traer consecuencias negativas para el resto de sus compañeros quienes en un momento dado no lo delatan y que quizás aceptarían el castigo antes que acusarlo, la sanción del profesor dirigida al grupo, produce en Vicente un efecto centrífugo en el que la participación afectiva de los otros resalta los vínculos sincréticos y obliga a dar una respuesta inmediata, Vicente decide aceptar su responsabilidad para evitar el daño a todo el grupo. La complicidad ejerce una tensión grupal que se dirige de mí hacia los otros y puede culminar fortaleciendo los vínculos afectivos o distanciando a los miembros del grupo.

Entrevista a Gustavo

G-Pues en ese caso por ejemplo, que no sabían quien era si ...pero normalmente quién es culpable, es él que ahora si, el que paga .

P-¿Y ustedes como reaccionan ante ese culpable?

G-Al principio decimos no pues ...sabes que, nosotros nos quedamos callados ... si tú quieres decirlo pues lo dices y ya.

P-¿Pero ustedes... nunca se ha dado que alguno de los otros, de los integrantes del grupo diga a fue fulano?

G-Mmm...a veces, cuando ya eres jefe de grupo

Cuando un alumno infringe una norma y es requerida la aceptación de su responsabilidad, los profesores aluden a la amenaza grupal para presionar al estudiante a que acepte su culpa, no obstante se presenta el acuerdo grupal "nosotros nos quedamos callados, si tú quieres decirlo..... pues lo dices y ya". No siempre es fácil sostener una situación de complicidad o solapamiento, en muchas ocasiones está relacionada con las mismas demandas y presiones de los profesores o bien con la falta cometida, si la falta realizada no atenta en contra de alguien, sino sólo a un requerimiento formal de la escuela, entonces será más fácil decidir que respuesta tomar.

El maestro Javier está de espaldas escribiendo los ejercicios en el pizarrón y dice "haber quién es el gracioso que está silbando" mientras sigue escribiendo sin voltear, Gustavo se pone de pie y pone su mano derecha en la boca, con ojos de asombro y balanceando su cuerpo, Jesús que se encuentra a un lado de él le dice "Gustavo siéntate, siéntate" en un tono bajo, Erick dice "ya, ya no volteas siéntate", otros alumnos que están observando a Gustavo repiten en un tono muy bajo "sii, yaaa, yaaa" El maestro sigue escribiendo los ejercicios, Gustavo volteo a ver a sus compañeros, realiza la seña de "mentada de madre hacia el profesor" sonríe y se sienta rápidamente, mientras los alumnos que lo observaron también sonríen.

Los alumnos también pueden ser cómplices de una acción como la realizada por Gustavo, sobre todo cuando no existe una amenaza por parte del profesor que atente sobre la calificación de los compañeros. Jesús y Erick apoyan a Gustavo, se da una complicidad de los otros hacia mí, complicidad que involucra una esfera de interacción en donde se comparte una definición común de la situación que podría ser: el maestro ya no te hará nada, quédate callado y no pasará a mayores, tú ya aceptaste y él no dice nada. Gustavo conoce por el apoyo recibido en forma de risas o carcajadas que sus compañeros ven la situación realizada del mismo modo y comparten el mismo sentido común sobre ella. Ante este marco de acción los alumnos construyen una complicidad conjunta que lejos de traerles consecuencias negativas los une más como grupo pues se comparten significados colectivos. Los alumnos comparten el conocimiento de que las acciones del profesor Javier son variantes, en los dos casos anteriores se trata de la misma acción indisciplinada de silbar, sin embargo en la primera su actuar fue de represión y castigo mientras que en la segunda actuó indiferente ante el ejecutor. Es precisamente sobre las inconsistencias presentadas por los profesores que las relaciones de complicidad se vuelven dinámicas, los alumnos estructuran sus participaciones y negociaciones sobre la base de dichas inconsistencias y los posibles efectos que logran a través de ellas en la disciplina pre-establecida por los profesores y autoridades. Esta participación variable dentro del salón de clases implica una posición diferente ante las

situaciones, implica diferenciar cada una de ellas y orientar la construcción semiótica que realiza cada alumno de manera individual o bien dentro de una esfera de interacción conjunta.

Estamos en la clase de matemáticas, los alumnos están resolviendo los problemas que el profesor escribió en el pizarrón, entra la subdirectora al salón de clases y dice "haber todos los hombres se ponen de pie, en el baño de los hombres pintaron el tercero B es la ley y como son la ley van a despintar el baño y a cooperar para comprar entre todos el alcohol a menos que aquí salga un culpable" en un tono alto y de regaño, todos los alumnos se levantan a un lado de sus lugares, se miran unos a otros y permanecen en silencio, el maestro parado al lado de su escritorio sólo los observa al igual que la subdirectora mientras dice "cómo cuánto cuesta una botellita de alcohol" algunas de las niñas responde "8 pesos, no 10, no 15" "bueno pensemos que cuesta 10 pesos y como son 17 le toca de 50 centavos, órale cooperérense" mientras pasa frente a cada alumno y ellos empiezan a sacar el dinero uno por uno y lo entregan a la subdirectora y regresan a sus lugares, "quién es el encargado del aseo de los hombres" pregunta la subdirectora, Claudia dice "yo soy, de los hombres no hay, sólo de mobiliario" "quién es" pregunta "Adrián y yo" responde Iram, algunas niñas gritan "pero ellos son los más tranquilos del salón" a bueno así como dicen quienes son los tranquilos, ahora me van a decir quienes son los latosos" responde la subdirectora, Ariatna dice "pues Pancho y Mario" los alumnos acusados protestan diciendo "no, no es cierto maestra" en un tono de reclamo y mirando a Ariatna quien sólo asienta con la cabeza, la subdirectora dice "entonces ustedes vayan por el alcohol y el resto guarden ya silencio" mientras le da el dinero a Mario y salen juntos del salón. El maestro les dice "a ver que vuelva la calma" mientras prosigue escribiendo un ejercicio en el pizarrón y los alumnos prosiguen con su trabajo en silencio.

Los alumnos construyen un marco de acción social dentro del salón de clases a partir de las demandas o límites de movimiento de sus profesores y autoridades en general así como de las expectativas y preferencias sociales personales o colectivas. Los alumnos se mueven a través del contexto del aula, conforme sus modos de participación los cuales varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales (Dreier 1993). De aquí las acciones, pensamiento y emociones de los adolescentes funcionan en formas flexibles, su actuar no es el mero seguimiento de esquemas, procedimientos estables y reglas preestablecidas, los chicos más bien interpretan, ubican y negocian la acción situada concreta. Así, podemos encontrar diferentes maneras de relacionarse entre los estudiantes de acuerdo a las circunstancias, el silencio es una estrategia que utilizan los alumnos para mantener la complicidad entre ellos, estrategia que emplean en su poder como grupo de compañeros, ya sea de un equipo pequeño o del grupo en general. El poder de los estudiantes al solidarizarse, solaparse y construir alianzas con sus colegas funciona como estrategia para tener una participación activa en el manejo de una interacción ante una orden, una exigencia, una presión o ante la misma autoridad representada por la subdirectora. La presión ejercida por la subdirectora en el salón de clases es un recurso que intenta controlar el comportamiento de los alumnos, esto no

siempre se logra y si se cumple aparece de manera parcial, en la situación presentada la subdirectora pretende conocer al o los ejecutores del acto indisciplinado intentando que se delaten entre los mismos alumnos. Los alumnos se conocen y se identifican entre ellos, en las entrevistas se observó que detectan con bastante claridad al alumno latoso, al inquieto a los estudiosos, el consentido o los chismosos, sin embargo es notorio que ante una situación de complicidad logran mantenerse unidos como grupo. Si bien es cierto que la presión por parte de la maestra logra que Ariatna señale a Mario y Francisco como los alumnos latosos es un acto que lejos de delatar de manera directa a sus compañeros lo hace en un intento de salir a la defensa de Iram y Adrian a quienes se les considera como los estudiosos o "Nerds" de la clase y con quienes quizás tenga una relación más estrecha, lo que la lleva a poner en balance la relación con sus compañeros y su significado personal particular.

A partir de las relaciones que se establecen en el grupo, el acto de acusar o apelar a las autoridades cobra un significado particular que se refleja en el rechazo por los "chismosos". Aún cuando los alumnos consideran que el grupo es "unido" o bien que se caracterizan por el "compañerismo", hay algunos alumnos que acusan o bien frente a las autoridades señalan a los indisciplinados. El trato para los "chismosos" es de burla, o de aislamiento. Cabe señalar que dicho trato no es definitivo, "al principio se le rechaza, pero luego lo perdonamos" señalan los mismos alumnos. El acto de acusar, mencionan los alumnos puede ser un medio de "desquite" o "provocación" contra alguien que se dice el "consentido", "estudioso" o los "nerds". Las que regularmente acusan, según los alumnos, son las mujeres y los más disciplinados y estudiosos. Las diferentes posturas que los alumnos pueden poner en práctica en una situación específica no siempre son las mismas. Como hemos podido ver las posturas se movilizan en función del marco de acción que comparten y construyen dentro del aula. Los alumnos pueden, con gran facilidad, pasar de ser chismosos a la camaradería con los integrantes del grupo Erick por ejemplo, es un alumno catalogado por sus compañeros e incluso sus profesores como un alumno estudioso y disciplinado, los chicos lo señalan como un integrante del grupo de los "nerds" sin embargo puede apoyar a Gustavo considerado como uno de los alumnos latosos en una esfera de interacción donde se está infringiendo una norma disciplinaria. A partir de las circunstancias los alumnos pueden identificarse entre ellos mismos de diferentes

maneras, en algunas puede predominar el compañerismo pero en otras los actos acusatorios son relevante y necesarios.

Los perfiles discursivos de interacción entre el mismo grupo y frente a la autoridad nos hablan de actos colectivos. Existen ocasiones en que la presión de las autoridades es demasiada y aquel que cometió la falta lo reconoce, también hay casos en donde el silencio, anonimato y el encubrimiento son recursos de los jóvenes para evitar la responsabilidad personal o bien la represalia individual. De esta manera se ha mostrado cómo el acto de complicidad no es un acto lineal y usado siempre de la misma manera y ante una situación en especial sino por el contrario. Quizás pueden existir otras estrategias que no se detectaron, así como, cabe señalar que en la complicidad no necesariamente se involucran todos los alumnos de manera directa. La situación se torna diferente dependiendo de quién delata a quién, de que problema está en juego, de la presión externa que resiste o no a la complicidad.

c. Todos somos uno pero diferentes



El concepto que se tiene de sí mismo deriva en gran medida de las relaciones que se tienen en los grupos de pertenencia, de la inclusión en aquello que consideramos importante o necesario. El sentimiento de inclusión produce la sensación de ser reconocido y aceptado, lo que fortalece en gran medida nuestra identidad. El grupo es indispensable al adolescente no sólo para su aprendizaje social sino también para el

desarrollo de su personalidad y para la conciencia que puede tomar de ella. Wallon (1965) nos hace hincapié en la postura que como integrante de un grupo se debe tomar al afiliarse a él, cada participante debe asimilar su caso al de todos los otros, debe identificarse con el grupo en su totalidad: individuos, intereses, aspiraciones, por otro lado tiene que asumir un papel determinado, diferenciándose de los otros, aceptándolos como árbitros y jueces de sus acciones y de sus triunfos o fracasos, es decir, mostrándose como un individuo distinto que se honra en serlo y cuya autonomía no puede pasar desapercibida. Dentro del ámbito escolar los alumnos asumen como ya se señaló diferentes posturas ante las circunstancias en donde se pretende modificar, flexibilizar, negociar, acordar o construir con sus profesores y con los iguales las reglas o normas requeridas para su actuar como integrantes del contexto escolar. En esta acción los estudiantes actúan en muchas situaciones como individuos que expresan actos de significativa autonomía, así podemos hacer mención del interpelador, aquel alumno vocero de la autoridad aunque en un sentido de sátira: que acusa, reclama, y solicita se imponga la disciplina; ésta interpelación constante es una expresión más del triángulo que se presenta dentro del aula como una actitud complementaria autoridad-indisciplina-interpelador.

La maestra Idalia dice "a ver Francisco vete a tu lugar" Francisco contesta "ya casi me aprendo el poema maestra" "pero si no es cosa de que te lo aprendas, sólo estás platicando con Mario" le responde la maestra en un tono alto mientras continúa con su trabajo, Mario dice "no maestra estamos ensayando los poemas" Misael grita "sáquelos maestra sáquelos, que no le respondan" mientras está leyendo su libro y no levanta la cara, Francisco se levanta del lugar de Mario y camina balanceando sus brazos hacia su lugar a sentarse.

Misael es el alumno "vocero" de la autoridad, constantemente se le escucha dentro del aula expresando frases cortas como si quisiera resaltar mediante ésta acción original buscando la atención de los otros alumnos y del profesor. Dicha acción parece no poner en peligro la unidad intrínseca del grupo, es difícil encontrar grupos sin individuos que como Misael lejos de molestar a sus compañeros armonizan y relajan las situaciones y las relaciones con sus profesores, incluso llegan a extrañarse cuando no representan su papel. Los alumnos ajustan sus comportamientos a las exigencias de las situaciones, la armazón del grupo no es una suma de relaciones interindividuales las modificaciones realizadas y las decisiones tomadas por los participantes, no son el resultado de elecciones netamente individuales sino obedecen a los imperativos que dependen de las tareas, de los usos o de los ritos del grupo.

Existen también pequeños subgrupos que se unen por tener algunas características semejantes, o bien por compartir patrones de comportamiento, estos son reconocidos por los alumnos como "las mujeres", "los latosos", "los estudiosos o nerds"; los adolescentes recurren a integrarse al grupo de coetáneos en donde encuentran un reforzamiento alentador para sus proyecciones e identificaciones, entre los compañeros se da un carácter contagioso y colectivo. El sistema de valores e

intereses que se manejan en común dentro de estos subgrupos, condiciona especialmente las relaciones afectivas y sociales *interindividuales*; hablar de simpatía entre los participantes con quienes se concuerda en intereses es poner en juego por una parte la valoración mutua y por otra una escala común de valores. Por el contrario la antipatía nace de la *desvalorización* a menudo por la ausencia de intereses y valores comunes.

Entrevista a Erik

P-¿Ustedes como se llevan ...se defienden entre ustedes?

E-Sí

P-¿En qué situaciones?

E-Pusss en todas en las buenas y en las malas

P-¿Hay grupitos al interno del grupo?

E-Sí

P-¿Qué piensas de eso?

E-Yo digo que esta bien no, por que cada quien anda con sus amigos con los que... con sus mejores amigos.

Aprender a percibirse a sí mismos a la vez como sujeto y como integrante de un grupo permite distinguirse entre otros que son *diferentes* de uno, aquí se maneja el *nosotros*, término que permite percibirse a sí mismo y a los otros como portadores de *intereses comunes*, de tal manera que un mismo vocablo, un simple pronombre, pueda distinguirlos simultáneamente. El *nosotros* puede tener dos orientaciones identificadas por Wallon (op. cit.) el "nosotros-todos" que significa la solidaridad y el "nosotros" que manifiesta la desconfianza, la *hostilidad* y en algunos casos la necesidad de aislarse o mantenerse en esferas de interacción más cerradas.

Entrevista grupo de hombres

P-Bueno vamos a escuchar a los *compañeros* que faltaban esta Adrian ,Carlos Erik, Jesús, Rodolfo, Moisés y ya, ustedes son un grupo muy unido verdad, que además casi no anda con el resto del grupo como se llevan ustedes.

-Todos responden bien .

-Hay Rodolfo cállate

P-¿Cómo se llevan con el resto del grupo?

-Muy mal

-Si , será por sus aptitudes bueno a mi no me gusta llevarme asi pesado

-Y tampoco estar gritando y golpeando a todos

-Jugáremos por ejemplo entre nosotros algo pesado pero no estar gritando y corriendo de por si a mi no me gusta estarme metiendo en problemas.

-Ni insultando a los demás

P-¿Ni que?

-Ni insultando a los de otro salón

P-¿Y ellos si lo hacen?

-Sí

-A veces

-Con el A.

P-¿Y entonces ustedes se defienden entre ustedes?

-Si podemos sí

P-¿Contra los maestros también?

-Sí

P-¿Qué hacen?

-Por ejemplo si los maestros dicen que nosotros hicimos algo y nos están recriminando que nosotros hicimos tal cosa y no es cierto damos nuestros testimonios

-También nos apoyamos en problemas familiares oh así luego cuando están preocupados o necesitan ayuda

-O nos dan de comer a veces

P-¿Y en la escuela son los mejores no?

-No, de la escuela no

P-¿No bueno del salón?

-Bueno pero de los hombres

-Bueno pues si dentro de lo que cabe

Como ya se ha mencionado, en el grupo de alumnos del tercero "B", se identifican a sí mismos como un grupo unido pero que en sus discursos constantemente se están diferenciando por sus intereses comunes o valores semejantes en subgrupos que comparten significados colectivos. Se realizaron tres entrevistas grupales una a las mujeres quienes expresaron en conjunto ser unidas aunque con algunas diferencias pequeñas por "envidias, críticas e hipocresías", que suelen ser dispersadas en poco tiempo y que no son justificables de una separación como amigas. Otra entrevista se realizó al grupo de hombres quienes se identificaron como los latosos del salón, ellos señalaron que se consideran un grupo que siempre se apoya entre ellos, aunque hicieron hincapié que en el grupo de mujeres siempre hay conflictos pues ellas "siempre se están peleando y reconciliando, son unas hipócritas y chismosas". Por último se entrevistó al grupo de hombres considerados por "los tranquilos y estudiosos o nerds" ellos reportaron ayudarse en las buenas y en las malas, no relacionarse con el resto del grupo de hombres por considerarlos relajientos y latosos.

Entrevista Grupo de Mujeres

-Cuando es injusto siii, nos apoyamos y decimos que no fueron ellos y a habido muchas veces que a los hombres muchas veces los acusan y nosotras evitamos toda la bronca en grupo

P-¿Cuándo es en grupo les afecta menos?

-Sí

-Si es que dos de nuestros compañeros hicieron una broma o sea su castigo fue justo y nosotros lo defendimos y otros no estaban de acuerdo en... es que si se meten en eso cómo vas a meter a otros

-Hay pero no nos iban a suspender a todos nada más que ya sabes siempre hay algunas que no se quieren echar la culpa no tanto por que les valía a pasar algo sino....

-Hasta la jefa de grupo estuvo de acuerdo en que echaran eso, entonces

-Simplemente por que si, hasta por que si estuvieron de acuerdo, porqué no, nos apoyamos al momento de que los regañaron a ellos, sino al estar con el maestro

P-¿Y los regañaron?

-No

-Hasta eso nos apoyamos en todo y en algunas cosas que nosotros pensamos que están bien más

-Bueno a veces hacemos mal, pero siempre nos apoyamos

Los alumnos pueden tener un sentimiento social y afectivo global de la situación, ellos miden las consecuencias y las responsabilidades de sus propios actos y de los actos de los otros, identifican las relaciones entre sus iguales y los profesores que pueden afectarles, las consideran como inadecuadas o que les producen disgusto. Es fácil para ellos lograr, en iguales circunstancias y a una misma señal, que todos realicen incluso simultáneamente los mismos gestos, las mismas actitudes, los mismos ritos, es decir ante una esfera de interacción común se logra que haya identidad de reacciones y comunión de sensibilidad en todos. Abría que recordar a Sheweder (1995) quién introduce la categoría de "acción simbólica" como la categoría que permite articular, valores y práctica, los alumnos se involucran en una esfera de interacción en donde les queda claro lo no verbal, lo que no se dice, lo que esta implícito en las prácticas culturales y que no tiene porque discutirse, hablarse o aclararse. Las reacciones en grupo se fundan sobre la colaboración, la misma percepción del medio para resolver las dificultades en común. Está actividad colectiva permite elaborar un conocimiento, lenguaje y simbolismos compartidos. Las percepciones, ideas, conceptos, valores, emociones y normas sociales se estructuran a partir de las propias prácticas, no se elaboran por separado, no podríamos hablar de las ideas y conceptos manejados por los adolescentes en aislado de las prácticas sociales conjuntas que dan sentido y orientan la manera en como piensan y actúan. Se considera que ante la exigencia del cumplimiento de una regla, pueden perfilarse diversas formas de valoración retomándolas de una asociación de lo que perciben los alumnos como justicia y su relación con la actitud de aceptación o rechazo hacia ellas. Cuando existe un acuerdo con las reglas, esto es que los alumnos las valoran e interpretan como injustas o justas, se da un mimetismo en la acción y actitud respecto de ellas.

A nivel grupal es fácil retar a la autoridad, remarcar sus errores, defenderse de algo injusto, negociar formas de comportarse o bien minimizar las consecuencias

impuestas por las autoridades; así, en el salón de clases es más común escuchar un abucheo colectivo, que un enfrentamiento individual o una agresión personal al maestro. Los alumnos aprovechan aquellas situaciones en donde pueden apelar en grupo, o bien burlarse de sus propios compañeros o incluso de su profesor, pues a través de las diferentes experiencias reconocen que cuando se realizan en grupo compartiendo la espontaneidad y amortiguando los efectos de su comportamiento, los profesores no tomarán represalias personalizadas. Los maestros manejan el contexto escolar de forma formal y académica no obstante los alumnos retoman esos mismos eventos para relajar un poco la disciplina no dejándose atrapar por la formalidad del contexto, no todas las clases ni en todos los momentos esto se puede llevar a cabo, tanto los alumnos como los profesores saben hasta donde la disciplina puede relajarse, los acuerdos o la negociación puede lograrse o aceptarse, lo que permite que el trabajo académico continúe.

En este apartado se intentó rastrear las maneras en que los adolescentes construyen posturas y actitudes grupales dentro del contexto escolar que les permiten poner en práctica lo que ellos suponen negociar y/o defender una postura o quizás defender un derecho. En cada apartado pueden observarse que las relaciones son muy dinámicas y que están en función de los procesos de construcción que se realizan a lo largo del tiempo, en ellas los alumnos intentan y en muchos casos logran reproducir, modificar y reinventar las acciones acordes a cada circunstancia, esto pone en juego fuertes aspectos emocionales pues implica no sólo la percepción de quienes son los alumnos sino sus vinculaciones afectivas y sociales entre compañeros, lo que exige poner en una balanza y decidir cómo comportarse si es mejor quedar como el chismoso que perder una amistad o bien exponerse y salvar la unión del grupo.

Los alumnos constantemente se insertan en una movilidad de lo colectivo a lo personal y viceversa, es decir pasan de la impresión colectiva a la diferenciación individual o por grupo de amigos, este transitar por ambas posturas les da la posibilidad de manejarse como alumnos individualizados y como actores de una acción conjunta de grupo, así también les permite dinamizar sus resistencias ante la norma, la disciplina y la autoridad igual pueden participar en un acto de complicidad esbozando en grupo sus opiniones que guardar silencio y proteger a un compañero.

Lo que es "un derecho" puede depender en diferentes momentos del tipo de movimiento afectivo que se está realizando: puedo apoyar a alguien aunque no se esté totalmente convencido, pero el efecto vinculante del "somos uno" me hace

manifestarme en apoyo a algo. Y el movimiento inverso: no puedo apoyar a alguien por el efecto afectivo de diferenciación que tengo como participante dentro de mi grupo con el que me identifico.

Así, es bastante complejo definir lo que es un derecho, pues depende en mucho de los procesos afectivos de vinculación en el que se ubican los adolescentes. Este es un punto crucial porque no sólo no "aterrian" lo que sería un derecho, sino que lo elaboran discursivamente de manera irreflexiva y además no muestran las bases afectivas y sociales en las que empieza a tomar cuerpo.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue describir algunas de las expresiones afectivas de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos ante diferentes condiciones escolares, para ello se realizaron observaciones en la práctica cotidiana dentro del salón de clases de los alumnos de la secundaria "Libertadores de América", así como entrevistas que reflejaron sus perspectivas a través de sus discursos. Durante el desarrollo del trabajo se elaboró una descripción detallada de las expresiones afectivas y sociales de los alumnos, ejercitando lo que desde su propios términos implica la defensa de sus derechos dentro de la escuela y ubicados en su condición de adolescentes. En todo momento se intentó captar la perspectiva de los alumnos para construir conjuntamente un análisis de los significados, sentidos y elaboraciones prácticas que se requieren para indagar, caracterizar, y dar cuenta de las expresiones manifestadas en el ámbito escolar de los estudiantes.

En este sentido, las expresiones de afectividad de los adolescentes están referidas en un marco de actuación de un contexto particular: *la escuela*. No se puede hacer referencia de las expresiones esbozadas por los adolescentes sin antes señalar que éstas se encuentran estrechamente ligadas con las situaciones reales del salón de clase y en general con las fuentes de caracterización de la propia escuela (su ubicación geográfica, población estudiantil, normatividad y personal académico-administrativo entre otros). Pues dichas expresiones se construyen a partir del contexto y de las relaciones culturales que se ponen en juego.

En síntesis se puede concluir el trabajo de investigación con los siguientes puntos:

- a) La escuela como contexto de actuación de las expresiones de los adolescentes, pone en juego por un lado su carácter de institución con normas y disciplinas preestablecidas y ligadas a una cultura de educación; y por otro, lo que implica el proceso de socialización de los alumnos que acuden a ella. A lo largo del trabajo se comprobó que los alumnos no son sujetos pasivos adscritos a las normas escolares, a pesar del intento constante de profesores y autoridades de controlar y subordinar a los estudiantes a reglas instituidas, porque parten del hecho de que éstas son necesaria para el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos intentos van desde la exigencia del cumplimiento del reglamento interno de la escuela, hasta el

significado personal de cada profesor respecto de su perspectiva de disciplina en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos constantemente se muestran activos y reactivos en su desarrollo de estrategias para apropiarse del espacio escolar, otorgarle significados particulares y participar activamente en la construcción dinámica de un día de trabajo en el aula. Los alumnos ponen en práctica la experiencia asimilada de su familia y comunidad, donde se despliegan elementos genéricos y amistosos, los cuales también son parte de su construcción afectiva.

- b) La función esencial de la escuela es la formación académica y la transmisión de valores sociales de los estudiantes. En este proceso se ponen en juego los estilos personales de actuación de los profesores, y autoridades en general, a partir de las características del estilo de pensamiento y formas de comportamiento de los profesores y autoridades, se construyen y manifiestan las expresiones afectivas de los alumnos. Las interacciones se tornan diferentes en cada clase, el papel que juega cada profesor es clave para la construcción de acuerdos, negociaciones y resistencias presentes en el aula. Así las expresiones afectivas están en función del contexto en donde se construyen y realizan y de los vínculos que se desarrollen entre los participante en el aula.
- c) Se encontraron dos modalidades en la expresión de la afectividad de los adolescentes en el aula, que van de la tonalidad de sus movimientos producidos por sus reacciones emotivas a las posturas psicoafectivas que se expresaron con frases cortas. La primera y más fundamental para la manifestación de sus emociones, comprende gestos, posturas y actitudes, éstas van desde torcer la boca, fruncir el ceño y agachar la cabeza dirigiendo la mirada hacia el piso, hasta golpear la banca con el puño, patear una mochila o mantener en movimiento las manos y piernas con intensa actividad. La segunda y más desarrollada, son las expresiones verbales, esbozadas a través de frases cortas, para poner de manifiesto una expresión psicoafectiva de incomodidad o disgusto y de no estar de acuerdo con la situación presente. Estas frases cortas pueden ir desde la simple exclamación de un ¡si, uff! bravo! o tararear una canción, hasta la expresión de “somos sus esclavos”, “no tan

rápido, no somos máquinas". Ambas modalidades se identificaron como expresiones afectivas en los adolescentes para evidenciar su presencia en el aula.

- d) Las expresiones afectivas construidas por los adolescentes pueden ser manifestadas de manera colectiva, es decir es común que los alumnos se incorporen a esferas de interacción en donde se involucran dos o más estudiantes, no necesariamente amigos, para reproducir o reinventar una expresión afectiva corporal o verbal que les permita mostrar su ubicación en una situación con la cual no están de acuerdo e intentan flexibilizar y/o mover el margen de libertad. Los adolescentes a través de experiencias situadas, han descubierto que las expresiones afectivas esbozadas colectivamente dan un mayor margen de posibilidad para flexibilizar o lograr el ser escuchados por los profesores y las autoridades, a diferencia de hacerlo de manera individualizada en donde lo más que se consigue es tener un enfrentamiento personal con consecuencias específicas que son vistas con temor y reserva.
- e) El enfrentamiento directo y las expresiones colectivas son las estrategias predominantes que construyen los adolescentes para defender una postura, manifestar un punto de vista, flexibilizar o negociar una norma. Entre ellas podemos señalar las estrategias en donde determinados movimientos corporales están mandando constantemente mensajes como: no estar de acuerdo con una situación porque tuerzo la boca, o golpeo la papeleta de una banca. Ya se ha mencionado que éstas y otras expresiones parecidas son básicas, como indicadores de una determinada ubicación por parte de los adolescentes que interactúan en una relación con sus profesores midiendo constantemente su comportamiento a partir de los efectos que se producen. Otra estrategia es agruparse para defenderse o participar como cómplices de una situación en donde se ha actuado de manera indisciplinada por parte de un integrante del grupo y que se pretende apoyar actuando solidariamente para minimizar las consecuencia que su actuar pudiera traer. Esta complicidad se encuentra vinculada con las relaciones de afectividad, donde se comparten emociones, ideas, significados, valores y normas sociales, se puede dar de uno hacia los otros y de los otros hacia uno. Así también la estrategia del anonimato, en donde se encubre al vocero del grupo o de una esferas de interacciones empleada para reclamar, protestar o flexibilizar una norma o una

postura de sus profesores, incluso para burlarse de un compañero o del mismo maestro a través de frases cortas unidas por un mismo significado de la situación. Permanecer en silencio es otra estrategia cuando se quiere proteger a otros, o a uno mismo, o bien como una resistencia ante la presión de los maestros y autoridades que requieren conocer al actor de un comportamiento indisciplinado. El enfrentamiento de tipo personal con los profesores también es una estrategia aunque poco empleada por los alumnos ya que las consecuencias provocadas por dicha estrategia son consideradas como inadecuadas. Las estrategias construidas por los adolescentes no son estructuradas en abstracto sino en función de las relaciones cotidianas, por ello son dinámicas y constantemente combinadas para el mejor provecho de quienes las ponen en práctica, por ello sería inadecuado decir que las presentadas son todas la creadas y utilizadas así como pensar que siempre se presentarán de la misma manera o bien con los mismos efectos.

- f) Las situaciones más comunes ante las cuales los alumnos construyen y ponen en práctica sus estrategias para expresarse afectivamente y defender una postura son: restricciones bajo señalamientos autoritarios, despóticos y con palabras altisonantes (gritos y groserías). Las correcciones o prohibiciones incluyen aspectos del vestido, necesidades fisiológicas, modificaciones a horarios específicos, orden y disciplina, eficiencia y rapidez. Habría que señalar que los alumnos perciben lo que es correcto, justo o inadecuado de cada situación desde su perspectiva personal y colectiva y por supuesto en la mayoría de la veces no coinciden con la percepción del profesor. Las situaciones cotidianas dentro del aula son activamente definidas y construidas tanto por los alumnos como por sus profesores, los adolescentes logran crear significados compartidos entre compañeros de aquellas situaciones ante las cuales deciden involucrarse para encaminar y amortiguar sus acciones y las de sus maestros, así también los profesores se crean un conocimiento del tipo de alumnos con quien se relacionan para tener lo más claro posible cómo manejarse con ellos en cada clase.
- g) No existe un reconocimiento como tal de lo que significa un derecho, o la defensa de éste por parte de los alumnos, por lo menos no de forma reflexiva y de manera racional pero sí como un sentido de búsqueda de satisfacer preferencias, gustos,

deseos y necesidades. A los adolescentes no les queda claro la identificación y delimitación de lo que significa un derecho, de dónde empieza y termina éste para entonces reclamar su transgresión o exigir su cumplimiento. Un derecho o la expresión de lo que consideran necesario demandar, modificar o flexibilizar, se construye en cada rutina cotidiana, va tomando cuerpo y estructura a partir de las relaciones sociales y vinculaciones afectivas de cada situación dentro del salón de clases. Parece no ser necesario realizar grandes discursos, portar pancartas o hacer desplegados para que los alumnos expresen su oposición, punto de vista, inconformidad o desacuerdo con sus compañeros, profesores y autoridades en lo que suponen la defensa de un acto, pensamiento, situación o bien un derecho. Por tal motivo valdría la pena hacer un llamado a los investigadores de "derechos humanos en adolescentes" sobre la percepción que se tiene respecto de educar e inculcar a los chicos no hacía el aprendizaje y la práctica de los derechos elaborados a priori sino de encaminarlos al reconocimiento de lo que ya hay en su medio cotidiano y al estilo personal de cada uno de practicarlo.

Hasta aquí se ha intentado concluir los principales resultados que se obtuvieron y que se consideran los más relevantes del trabajo de investigación presentado, ahora quizás valdría la pena señalar algunas líneas de investigación que se generaron a partir del trabajo realizado. Lo primero es puntualizar sobre la falsa idea que se tiene de la defensa de un derecho, constantemente elaboradas de manera *a priori* o universalmente, sin contemplar que esto debiera considerarse como la construcción cotidiana a partir de las relaciones situadas. De acuerdo con esto, una pregunta posible sería cómo influyen los diferentes contextos de participación como la familia, la comunidad, los grupos de amigos en la construcción de las expresiones afectivas de los adolescentes dentro del ámbito escolar y cuál es la relación que existe entre éstos. Sería muy valioso identificar cómo se construyen las expresiones afectivas de otros grupos de alumnos de niveles anteriores dentro de la misma secundaria es decir, conocer o poder describir las expresiones que construyen los alumnos de primer grado y de segundo año, con la intención de saber si las expresiones identificadas se mantienen o bien surgen nuevas expresiones y estrategias conforme al grado escolar de los alumnos. Así también un punto más de investigación sería la relación que tienen los comportamientos de oposición, rechazo, aceptación, etc. de cada adolescente dentro del aula y su concepción

de lo que significa la escuela ¿por qué ir a la escuela? y ¿quiénes son como alumnos? El defender o no un derecho está íntimamente ligado con el apego o identidad que el estudiante tenga hacia la institución, por ello resulta relevante indagar al respecto de la percepción que tienen los adolescentes de su escuela, quizás una postura de orgullo o de rechazo sean indicadores claves del nivel de apego hacia la institución y por ende de la postura hacia sus derechos.

Finalmente no podemos dejar de considerar a los profesores, por lo tanto otra línea de investigación relevante es conocer la perspectiva de los maestros respecto a las expresiones afectivas construidas por los alumnos en su interacción con ellos, si las identifican como estrategias para la defensa de una postura o bien la flexibilización de una norma o disciplina o cuál es el significado de dichas expresiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguera T. (1993) Técnicas de Observación en Psicología
- Amara, (1993) G. P. El adolescente y la Familia. Perfiles Educativos, núm. 60.
- Bohoslavsky, W. R. (1984) Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante.
- Corzaro, W. R. y Rizzo, T. A. "Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children". American Sociological Review, 1988, Vol. 53 (December), 879-894.
- Delamont, S. (1984) La interacción didáctica, España. Cincel-Kapeluz.
- Debess (1990) La crisis de originalidad juvenil. Ed. Nova.
- Dreier, O. (1993) Personal Locations and Perspectives Psychological Aspects of Social Practice. En: Psychological Yearbook Vol. I Copenhagen: Museum Tusculanum Press. 63-90
- Erikson (1987) Sociedad y Adolescencia. Ed. Siglo XXI.
- Edelbrock C. Y Costello, A. (1990) Structured Interviews for Children and Adolescents. En: Goldstein, G. y Hersen, M. Handbook of psychological assessment. New York, Pergamon Press. pp. 308-323.
- Filp J., Cardemil C., Espinola V., Disciplina, Control Social y Cambio: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular. CIDE, México, 1993.
- Furlong, V. (1978) "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno". En: Las relaciones Profesor-alumno. M. Subbs y S. Delamont. (Edit.) Barcelona, Oikos-Tau.
- Giddens, A. (1995) Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goffman, E. (1993) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Cap.I. Edit. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Goffman, E. (1970) Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guzman, G. C. Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo? (un estudio de caso), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en México, 1998.
- Gross, R. (1993) Psicología la ciencia de la mente y la conducta. Edit. Manual Moderno. México.

- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1991) "La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa" en: Historia y fuente oral 4. Barcelona, España. pp.23--61.
- Hosholt, Ch. (1997) "Child Development in Trajectories of social practice" Paper presented at the Berlin Conference of the Internacional Society for Theoretical Psychology. Symposium: Theorising in and for Social Practice.
- Hurrocks (1984), Psicología de la adolescencia. Ed. Trillas. México.
- Kerlinger (1995) Técnicas de investigación en ciencias del comportamiento.
- Knobel (1989) La adolescencia normal. Ed. Paidos, Buenos Aires.
- Martínez y Cols. (1988) Primeros pasos en Psicomotricidad. Ed. Narcea.
- Merani, A. (1976) Psicología Genética. Ed. Limusa
- Merino C. G. (1993) Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. Perfiles Educativos, num. 60.
- Myers, G.D. (1996) Psicología Grupal. Ed.Mc. Graw Hill, México. Cap.9
- Mouss (1984), Teorías de la adolescencia. Ed. Mc. Graw Hil. México.
- Morganstern, K.P. (1993, Traducción al Español). Entrevista Conductual. En: Bellack, A.S. y Hersen, M. Manual Práctico de Evaluación de Conducta. Bilbao: Desclee de Brower. pp. 107-138.
- Papalia (1985), Desarrollo Humano. Ed. Paidos, México.
- Pérez (s/a), Las relaciones profesor alumno. Edit. Paidos. México.
- Rosenzweig, M. R.; Leiman, A.(1992) I. Psicología y fisiología. Edit. Mc. Graw-Hill, España. Segunda edición. pag. 614-550.
- Saucedo, R. C, (1998), Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep. Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y de estudios avanzados del Instituto Politecnico Nacional, México D.F.
- Secadas y Serrano (1984) Psicología Evolutiva:edad de los catorce Ed. Ceac.
- Shea, S.C. (1990) Contemporary psychiatry interviewing: Integration of DSM III-R, psychodynamic concerns and mental status. En: Goldstein, G. y Hersen, M. Handbook of psychological assessment. New York Pergamon Press. pp. 283-307.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

- Shweder, R. (1990) "Cultural Psychology -what is it?. En: J.W. Stigler, R. S. Shweder y G. herdt. (edt). Cultural Psychology. Essays on comparative human developmen, Cambridge, Cambridge University Press.
- Silva, A.(1992) Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico. Edit. Trillas, México. Cap.2 y 17.
- Salord S. G. y Vanella L.(1992) Normas y valores en el salón de clases. Edit. Siglo XXI, México. p 24-82.
- Tarrow N. (1992) Lenguas, interculturalismo y derechos humanos: tres casos europeos. Perpectivas, vol. XXII, num. 4. España.
- Tra-Duc-Thao (1994) La Dialectica del movimiento animal como devenir de la certeza sensible. En: Fenomenología y Materialismo Dialectico. Editotial. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Tirado, K. F.(1995) La educación de los derechos Humanos en la escuela. De. Sandra Rojas, Chile.
- Valsiner, J. (1997) "Subjetive construction of intersubjectivity. Semiotic as a process of pre-adaptation". En: M, Grossen and B. Py (edit.) Practiques Sociales et médiations symboliques. Bern-Frankfurt, Peter Lang.
- Valsiner, J. (1996) Indeterminación restringida en los procesos de discurso En: Coll y Derek Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Edit. Aprendizaje Madrid, España.
- Valsiner, J. (1994) ¿Que tienen de "natural" los "contextos naturales"? Construcción cultural del desarrollo humano (y su estudio). Infancia y aprendizaje. Universidad de North Carolina en Chapel Hill.
- Vila, I. (1986) Introducción a la obra de Henri Wallon.
- Wertsch, J (1995) "La necesidad de la acción en la investigación sociocultural". En: Sociocultural studies of mind. Edit. Del rio Pablo. Cambridge.
- Wallon, H.(1987a.) Psicología y educación del niño. Aprendizaje visor MEC. De. pablo del Rio.
- Wallon, H.(1987b.) Del acto al pensamiento. PSIQUE.
- Wallon, H.(1993.) La vida mental. Crítica Grijalbo.
- Wallon, H (1994) La evolución psicológica del niño. Grijalbo.
- Wallon, H.(1979)Los orígenes del carácter en el niño. Nueva visión.

- Wallon, H.(1965) Estudios sobre psicología genética de la personalidad. Artículos y conferencias. De. Lautaro, Buenos Aires.
- Watson, R. T.; Lindgren H. C.(1991) Psicología del niño y el adolescente. Edit. Limusa Noriega.
- Zazzo. (1976) Psicología y Marxismo. Pablo del Río.
- Zazzo. (1979) La Vinculación. Ed. Marfil, Madrid España.