

La educación secundaria sigue en el debate

Arturo Torres Mendoza
Víctor Manuel Ponce Grima
(COORDINADORES)



Educ@rnos
editorial

**La educación secundaria
sigue en el debate**

La educación secundaria sigue en el debate

Arturo Torres Mendoza
Víctor Manuel Ponce Grima
(Coordinadores)

Educ@rnos
editorial

La educación secundaria sigue en el debate

Primera edición, 2018

Diseño y diagramación

Paulino Nivón Velásquez

D. R. © **Arturo Torres Mendoza**
Víctor Manuel Ponce Grima

© **Educarnos editorial**

Av. Vallarta N° 1020-7, Col. Americana

CP. 44100, Guadalajara, Jalisco,

Tel. 52 (33) 34776032

correo-e: revistaeducarnos@hotmail.com

<http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>

ISBN: 978-607-7999-07-2

Impreso y hecho en México - *Printed and made in Mexico*



CONTENIDO:

• INTRODUCCIÓN	11
• REPENSAR LA EDUCACIÓN PARA LAS ADOLESCENCIAS. UNA TAREA URGENTE	
<i>Víctor Manuel Ponce Grima</i>	
– Introducción	21
– Los problemas de la educación del adolescente	23
El problema familiar	30
El problema de la violencia	33
Explicaciones históricas y sociológicas	34
Una nueva educación para las adolescencias	36
Las adolescencias en el centro del sistema	38
Enseñanza, culturas y trayectorias de adolescencias	40
La escuela como espacio de socializaciones primarias y escolares	42
Entre la docencia y las adolescencias perdidas	45
Narración, configuración de la identidad y el afecto	48
Aprender a vivir sin violencia y a ser feliz, es posible	50
– Conclusiones	53
– Bibliografía	54
• LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONCEPTO Y TRANSVERSALIDAD	
<i>SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO</i>	
– Introducción	63
– ¿Por qué Filosofía en la Educación Secundaria?	66
– La especificidad de la Filosofía	69

– La clase de filosofía y el trabajo con el concepto	72
Sensibilización	75
Problematización	76
Investigación	76
Conceptualización	77
– La transversalidad de la Filosofía	79
– Bibliografía	81
• LAS CONCEPCIONES DE INTIMIDAD EN LOS JÓVENES A TRAVÉS DE NARRATIVAS EN REDES SOCIALES	
<i>ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE Y JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO</i>	
– Introducción	87
– La intimidad en las adolescencias un tópico de la subjetivación	89
– Las narrativas de las adolescencias en las redes	95
– Adolescencias en configuración desde el <i>cuidado de sí</i>	99
– Bibliografía	103
• LOS ADOLESCENTES Y SUS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES DE AUTORIDAD ESCOLAR	
<i>Arturo Torres Mendoza</i>	
– Introducción	107
– Sustento metodológico	109
– Sustento teórico	111
– A). Resultados y primeras inferencias	113
<i>Con relación a las entrevistas personales</i>	113
<i>Con relación a los grupos de discusión</i>	116
– B). Análisis e interpretación de datos	121
<i>Delas significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas e instituyentes</i>	122
<i>Las significaciones imaginarias sociales instituyentes de autoridad escolar</i>	125

– Conclusiones	131
– Bibliografía	134
• IMPLICACIÓN DE LOS PERFILES IDENTITARIOS DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR COTIDIANA	
<i>ARTURO GUILLERMO GUZMÁN PALACIOS</i>	
– Introducción	139
– El orden explicado e implicado	141
– Tipos de convivencia escolar cotidiana	143
– Perfiles identitarios	145
– Implicación de los perfiles identitarios en la convivencia escolar cotidiana	148
Evidencias en el nivel individual	150
Evidencias en el nivel subgrupal	153
Evidencias en el nivel grupal	155
– Bibliografía	160

INTRODUCCIÓN

El título de este libro, “La educación secundaria sigue en el debate”, no es casual; en el año 2015 se publicó su antecedente, que tuvo por nombre: “La educación secundaria a debate”. El proceso para animar a estudiosos de la educación secundaria a escribir al respecto, estuvo a cargo de dos investigadores, que participamos, de nueva cuenta, en este esfuerzo de impresión y difusión de este texto: Víctor Ponce y Arturo Torres.

A propósito de lo antes consignado, en el primer capítulo de este libro: “Repensar la educación para las adolescencias. Una tarea urgente”, de la autoría de Víctor Ponce, en el que propone la utilización del concepto “adolescencias”, en plural. Su planteamiento es intencionado, ya que aduce que no existe un solo tipo de adolescentes, sino muchos, en virtud de que los adolescentes transitan por itinerarios y trayectorias distintas, lo que da lugar a hablar, precisamente, de adolescencias.

Para entender los problemas y desafíos de las adolescencias, el autor inicia su artículo, hablándonos de la “crisis global”, que trae aparejada la destrucción del mundo social y natural, donde las adolescencias enfrentan problemas derivados de esta nueva situación en que les ha tocado vivir, herencia de quienes les preceden en el tiempo. En un planeta donde la violencia, la desigualdad, la inequidad, la falta de libertades y el deterioro del medio ambiente, son las constantes.

Nos dice Víctor Ponce, que, de los problemas sociales y económicos que atraviesan a la escuela secundaria, se pueden decir muchas cosas: no obstante, plantea: “Se pone el acento en las adolescencias [...], en las brechas, atajos y caminos por los que transitan los adolescentes”. En consecuencia con lo dicho, divide su documento en dos grandes apartados, el primero aborda los problemas a que se enfrentan las adolescencias de secundaria y en la segunda parte ofrece lo que desde su punto de vista, asume como probables soluciones.

Dentro de las dificultades, señala, de la mano de Tenti y Tiramonti, la crisis del modelo fundacional que tiende a la homogenización de los ciudadanos, así como de una “gramática escolar” que distribuye espacios y tiempos, fragmentación de conocimientos, clasificación de actores educativos, calificaciones que miden y segregación de grupos sociales en los servicios educativos. Además, observa con atención, fenómenos como el ausentismo de alumnos y maestros, el bajo nivel académico, la falta de atención hacia los estudiantes, por parte de padres que trabajan gran parte del día; inequidad social y violencia social que incide sobre la escuela y se refleja en ella. También, profesores que desconocen las nuevas culturas de las adolescencias.

De la segunda parte; es decir, de las soluciones que ofrece, incluyo esta reflexión del autor: “Las adolescencias deben vivir en mundos fraternos y justos. Pueden aprender a vivir sin violencia, a desarrollar competencias socioemocionales, a descifrar e interactuar con los símbolos de la cultura. Sólo hace falta que los educadores comprendamos los nuevos desafíos de la profesión”: como se ve, nos pone en la pista.

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, participa de este libro con su texto: “La filosofía en la educación secundaria:

La educación secundaria sigue en el debate

concepto y transversalidad”. Es necesario precisar que la secundaria en Brasil se estudia de los 14 a los 17 años, por tanto, abarca lo que en México es la parte terminal de la secundaria y los inicios del bachillerato.

Gallo plantea que hay que tomar en cuenta tres alertas al momento de enseñar filosofía: Considerarla un proceso en movimiento, tomar en cuenta su devenir, y, buscar la creatividad. Luego, de acuerdo a su visión, su enseñanza, que, desde su óptica, va de la mano con algunas propuestas del filósofo español Fernando Savater. Considera que no podemos hablar de una, sino de varias filosofías; que no importan tanto los filósofos (los hombres que han hecho filosofía), sino los temas que han tratado. Piensa, se deben reconocer los errores de los filósofos que nos han antecedido, no como censura, sino como elogio, y, que se debe desconfiar de las respuestas que limitan el pensamiento filosófico.

A la pregunta: ¿Para qué enseñar filosofía?, Gallo responde que: “Para garantizar el desarrollo de la criticidad del estudiante [y] lograr la interlocución entre las diversas disciplinas curriculares”. Por ello, considera que no se debe caer en la tentación de considerar que sólo corresponden a la filosofía estas encomiendas, pues la criticidad y la interlocución disciplinar debieran estar presentes en todas las asignaturas.

En consonancia con lo antes dicho, Gallo plantea la necesidad de establecer un equilibrio entre el “pensamiento conceptual”, que es tarea esencial de la filosofía; el, “pensamiento funcional y proposicional”, que se presenta en la ciencia; y el “pensamiento perceptual y afectivo”, que se ubica en las artes. Luego nos dice que la filosofía tiene tres características principales, ya que es un pensamiento conceptual, presenta un carácter dialógico y posibilita una postura de crítica radical.

Gallo propone trabajar en las clases de filosofía, el concepto, mediante un taller de conceptos, que divide en cuatro pasos: 1. Sensibilización. Que implica hacer que los estudiantes vivan, sientan en la piel un problema filosófico. 2. Problematización. Acción dirigida que provoque el deseo de buscar soluciones. 3. Investigación. Proceso que potencie la solución del problema, y 4. Conceptualización. Donde sean recreados los conceptos encontrados, y también se creen nuevos conceptos.

Por último, aunque Gallo plantea la transversalidad de la enseñanza de la filosofía, no se engaña, pues plantea que: “En términos prácticos, sabemos que decir que la filosofía transversalizada estaría presente en todos los momentos del currículo escolar no deja de ser más que una falacia; nuestros profesores de las diversas asignaturas no fueron formados para actuar con conocimientos de filosofía y no tendrían condiciones para hacerlo”. No obstante, la profundidad de sus reflexiones hace posible repensar el quehacer filosófico, de una manera innovadora.

El tercer capítulo corresponde a la entrega de Cecilia Valencia y José Nava, cuyo título es: “Las concepciones de intimidad en los jóvenes a través de narrativas en Redes Sociales”; por tanto, el foco de su trabajo es puntual. Dicen con Arendt (2005), “nuestro ser íntimo se constituye mediante esa relación dialéctica entre lo público y lo privado”.

Como se deja ver desde el título de su trabajo, son dos los conceptos centrales que desarrollan: lo “íntimo” y las “narrativas” de los jóvenes en las redes sociales, a partir de lo cual, luego hablan de una categoría específica, que es la “parresia” o hablar franco. Para Valencia y Nava, lo íntimo se construye siguiendo las narrativas tradicionales, con modelos convencionales, que ya están definidos por la sociedad, que son modelos instituidos.

La educación secundaria sigue en el debate

Valencia y Nava, dicen que los modelos convencionales pueden ser calificados por algunos jóvenes, como “pasados de moda” y, en algunos casos, es posible que sean vistos como represivos, ya que no responden a las expectativas de los nuevos tiempos; es decir, se cuestiona lo instituido o parte de lo instituido, por discursos de carácter instituyente que se originan desde las narrativas de las generaciones que actúan en las redes sociales.

Los autores analizan en su texto, otras formas de experimentar la intimidad, diferentes a las tradicionales cara a cara, como es el caso de: Experimentar los afectos en la web. Se trata de un escrito, donde los autores discuten la construcción de la intimidad desde la subjetivación de los jóvenes, a propósito de lo cual, establecen una discusión con varios teóricos, entre ellos, Pardo (1990), que habla del Yo alterado, que es el que se descubre en el otro; Arendt (2005), con La vida íntima, referida a aspectos radicales de la subjetividad humana; así como las ideas de Foucault, del Hablar franco, de donde derivan el concepto de “parresia” que asocian a los sujetos de su estudio, quienes comunican sus afectos a través de las redes sociales.

Valencia y Nava llevaron a cabo su estudio de campo, recurriendo a las narrativas de las adolescencias en las redes sociales, las cuales sometieron a sus inferencias, lo que les permitió llegar a algunas conclusiones que dejan abiertas, al proponer:

[Sostenemos] la importancia de continuar con investigaciones más amplias que permitan plantear un debate a profundidad para conocer el mundo por el que transitan nuestros jóvenes y que ayuden a encontrar sentido a los modelos de racionalidad afectiva, diversos y recombinantes por el que se encamina la sociedad actual, la cual está dispuesta a reinventarse de manera permanente.

Arturo Torres, es el autor del capítulo número cuatro, que tiene por nombre: “Los adolescentes de secundaria y sus significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar”. Se trata de un reporte de investigación que se derivó de su tesis de grado, que presentó en la Universidad Pedagógica Nacional, lo que le permitió obtener el grado de Doctor en Educación.

El tema central del trabajo se condensa en la pregunta principal de la investigación, que se formuló de la siguiente manera: “¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria?”, de ahí que el objetivo derivado de la pregunta se haya planteado de esta forma: “Comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria”. En consonancia con lo anotado, en el capítulo se trata, en principio de “comprender” y luego dar respuesta a la pregunta que se puso sobre el objeto de estudio.

La perspectiva teórica que sustenta el trabajo es la de los imaginarios sociales, de Castoriadis, que se entiende como: “esa urdimbre, inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad [...] y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen”. El trabajo se guio desde una perspectiva hermenéutica-interpretativista, de ahí que se trabajó con una metodología de carácter cualitativo, con técnicas análogas e instrumentos de ellas derivados, los cuales fueron: la entrevista semiestructurada, la observación y los grupos de discusión. Con estas herramientas aplicadas, que permitieron la recogida de datos, el autor procedió a realizar el análisis e interpretación de la información recabada.

Entre los resultados obtenidos, de acuerdo con Torres, se tiene que las significaciones imaginarias sociales

La educación secundaria sigue en el debate

de autoridad de los adolescentes de secundaria, son de dos tipos: a) Significaciones imaginarias sociales instituidas, entre las que encontramos: la autoridad escolar es necesaria; implica obediencia; es un ente protector; portadora de saber; y, depositaria del orden y la disciplina, y, b) Significaciones imaginarias sociales instituyentes, que comprenden: la autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritarios; aplica castigos injustos y desmesurados; es despótica en su relación con los adolescentes; invade la esfera privada de los estudiantes; y, es motivo de escarnio.

Con relación a las conclusiones, sólo se adelanta parte de lo que Torres plantea, cuando dice que:

Si bien, por un lado se reconoce la necesidad de la presencia de la autoridad escolar, por el otro se cuestionan las medidas de control vertical y autoritario, de las orientaciones disciplinarias, normalizadoras, he aquí, de nueva cuenta la presencia del binomio instituido/instituyente, de lo que está presente y de lo que emerge de la raíz, de la imaginación radical.

El resto, se lo dejamos al lector, que ya tendrá oportunidad de hacer su lectura puntual, al recorrer las páginas de este texto.

El capítulo número cinco, que cierra este libro, tiene como autor a Arturo Guzmán, y como título: "Implicación de los perfiles identitarios de alumnos de secundaria en la convivencia escolar cotidiana". En su texto, el autor presenta los resultados de un estudio realizado con alumnos de secundaria que tuvo como propósito conocer las formas de convivencia y sus perfiles identitarios.

Metodológicamente, el trabajo se sustenta en la teoría fundamentada, que permitió al autor, construir conocimiento a partir de los datos obtenidos durante la investigación. Guzmán, inició su entrada al campo, pertrechado de

dos categorías por él construidas, éstas fueron: Convivencia escolar cotidiana e Identidades psicosociales.

Guzmán identificó cinco tipos de perfiles identitarios: De introvertido a extrovertido; de autoestima baja a autoestima alta; de tímido a asertivo; de anti-social a social; y, de pasivo a hiperactivo. Desde ellos, el autor analiza el tipo de convivencia que construyeron, para decir en las conclusiones, que:

La categoría Convivencia escolar cotidiana, se observa de manera directa en las actitudes y acciones/interacciones de los alumnos y puede describirse, analizarse e interpretarse durante la acción social. La categoría denominada Identidades psicosociales, se encuentra implicada en la construcción de algún tipo de convivencia y refleja las historias de vida de los alumnos desde sus hogares y contextos socioculturales. Es como un iceberg: En la pequeña porción de la superficie se puede observar la manera en que los alumnos sujetos de estudio conviven; no obstante, en la porción más grande y oculta, se encuentran los perfiles identitarios que le dan origen.

Este ha sido un breve recorrido por las páginas escritas por seis autores, reunidas en cinco capítulos. El lector podrá ver en las páginas que siguen, el desarrollo que se le da a los distintos temas que se han anticipado, y podrá entender, que la educación secundaria sigue y seguirá en el debate, pero hoy se requiere que éste salga de los reducidos espacios del ámbito académico y se instale en los espacios de interacción, convivencia y discusión de los actores principales de la educación secundaria; es decir, de los profesores, directivos, estudiantes, padres de familia, autoridades políticas y la sociedad en su conjunto.

Arturo Torres Mendoza.
Guadalajara, Jalisco. Invierno de 2017.

**Repensar la educación para las
adolescencias. Una tarea urgente**

VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA

No se puede optar por la educación transformadora sin memoria ni esperanza en un futuro mejor y en el potencial de la condición humana para construir sociedades justas y fraternas.

DANIEL JOVER

INTRODUCCIÓN

No es necesario demostrar que la sociedad vive una crisis global cada vez más aguda. Se manifiesta tanto en la destrucción del mundo natural como del mundo social. La paulatina desaparición de múltiples especies naturales, el desempleo, la desnutrición, el hambre y la muerte, así como la carencia de servicios básicos de millones de personas en el mundo, son alarmantes.

Esta crisis global también se manifiesta en la vida y la educación de las adolescencias. La crisis va saltando de país en país, de región en región, hasta alcanzar cada rincón del planeta. Los noticieros de aquí o de allá, nos informan que un adolescente se suicidó o que descubrieron a otros engarzados en las redes del narcotráfico, como traficantes, vigilantes y hasta sicarios que matan a otros adolescentes. Aunque parecieran casos aislados, si nos detenemos y vemos los detalles de esos casos, y nos damos cuenta que la estructura que sostiene la violencia auto infligida, o contra otros, está presente en todas partes. Las condiciones que sostienen los sucesos que afectan la vida y el futuro de las adolescencias están instaladas en las escuelas secundarias, en los hogares y en la sociedad.

Hemos observado cientos de aulas de escuelas secundarias, y en la mayoría se escenifica de manera cotidiana una batalla entre profesores y sus estudiantes

(Ponce y Rodríguez, 2013). Los chicos se ven divertidos, platicando, mientras que muchos profesores a gritos les piden que se callen; en otros grupo, sencillamente, el profesor se ha dado por vencido, los alumnos son quienes mandan; en otros, el profesor mantiene la “disciplina” por medios coercitivos o dictándoles las preguntas y las respuestas de los exámenes. Cuesta trabajo localizar prácticas exitosas, pero existen, en estos espacios salones de clase, donde los alumnos aprenden.

En términos generales los alumnos realizan la diversidad de actividades propuestas sin la presión del profesor. Las actividades proveen motivación intrínseca. No necesitan premios o castigos para que trabajen. En diversos casos es evidente el ambiente agradable de aprendizaje promovidos por los y las profesoras. En algunos, la calidez afectiva del trato hacia los y las alumnas es notable (Ponce y Rodríguez, 2013).

Los profesores y sus alumnos —los adolescentes— son personas individuales que transitan de distintos modos por el mundo, en su trayecto, preparan su equipaje cultural con el que responden a los desafíos que enfrentan. Al mismo tiempo, profesores y alumnos, son sujetos sujetados a reglas y estructuras externas que determinan la situación en la que viven. En este trabajo se pone el acento en las adolescencias; es decir, en las brechas, atajos y caminos por los que transitan los adolescentes.

Este texto está organizado en dos partes: En la primera se muestra la magnitud de los problemas y la debilidad de los procesos de socialización de las adolescencias en la escuela, en los hogares y en la sociedad. Respecto de esta situación de proveen explicaciones sociales más amplias, para comprender la naturaleza de esos problemas. En la segunda parte se proponen soluciones para atender la educabilidad de las adolescencias.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN DEL ADOLESCENTE

Desde hace décadas, la escuela secundaria ha perdido su sentido. Su fracaso ha sido reconocido en diversas investigaciones. La secundaria fue creada para una sociedad que ya no existe, por eso es necesario refundarla desde nuevos supuestos que respondan a las condiciones del siglo XXI. Los actos fundacionales de la escuela secundaria estuvieron articulados en función de la consolidación del México postrevolucionario, que estaba pasando de una sociedad agrícola a otra industrial, la cual buscaba la conformación de un modelo homogéneo de ciudadano sujetado a reglas sociales determinadas. Ahora, en 2018, las condiciones económicas y sociales son radicalmente distintas. El modelo homogéneo de ciudadano ha sido rebasado por una sociedad mucho más compleja y dinámica.

Las reformas de las últimas tres décadas han pretendido el cambio del sistema educativo, sin lograrlo. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB, 1992) fue el referente obligado de las políticas de los siguientes sexenios. A través de ese Acuerdo, se pretendía transformar al sistema educativo, pues en él, se reconoce la existencia de un conjunto de problemas educativos que requieren cambios estructurales. Se advertía desde entonces que el sistema educativo era excesivamente burocrático y centralista, que ese modelo había llegado a sus límites y que era incapaz de resolver los problemas educativos actuales.

Conviene recordar que en 2002, el gobierno federal mexicano lanzó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que por diversas razones se fue desdibujando hasta terminar sólo en una reforma curricular; lo que implicó que las condiciones estructurales que demandaban una reforma integral, quedaran intactas.

La intención de reformar a la escuela secundaria, de manera integral, estructural, obedecía a diversos diagnósticos: En Martínez, Silva y otros (2005, p.5) se planteó que “La escuela secundaria atraviesa desde hace tiempo por una crisis profunda a nivel mundial”. Esta crisis se expresa en la baja cobertura y eficiencia terminal, la alta deserción y en los aprendizajes insuficientes e inadecuados de los estudiantes que concluyen su educación secundaria, que no les son suficientes para enfrentar un mundo complejo y en constante cambio. Agregan que la “dinámica de la escuela secundaria no ha generado una vida académica que atienda los problemas en su conjunto”, lo que genera un horizonte de pocas oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de sus docentes (Martínez, Silva y otros (2005. P. 7).

Los problemas identificados desde el 2002 no se han resuelto, de hecho se han agudizado. En la propuesta para la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) se afirmaba que la escuela no estaba funcionando como una unidad educativa, que:

[La] organización por módulos de 45 o 50 minutos, las condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular, han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos [y que en las grandes ciudades] el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22 % de las secundarias técnicas, [laboren] en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros, dificulta la construcción del sentido de perte-

La educación secundaria sigue en el debate

nencia a una institución [...]. El 43% de los profesores de las secundarias generales y el 25% de las técnicas están contratados por horas (RIES, 2002, p.p. 23-24). Las condiciones laborales, la movilidad y ausentismo de los docentes no contribuyen al intercambio de experiencias entre docentes y directivos.

El documento de la RIES (2002) advierte problemas en la educabilidad de los adolescentes, tanto de la escuela como de los progenitores. Por parte de la escuela secundaria, advierten que han construido dispositivos de control y de disciplina que inhiben a los alumnos a la creatividad y al aprendizaje autónomo; que prevalecen prácticas de enseñanza rutinarias y ausencia de espacios de reflexión del sentido de la profesión y la práctica docente en la escuela secundaria. Por otro lado, “El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo” (RIES, 2002, p. 25).

Por otro lado, respecto de la relación de la escuela con los padres y madres de familia, ésta se reduce a “asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos” (RIES, 2002, p. 26). Por su parte, los padres y madres no asisten a la escuela debido a su poca disponibilidad de tiempo, por las cargas y horarios laborales.

En síntesis, como se ha planteado antes, los problemas estructurales identificados en los primeros años de este milenio no fueron atendidos. Durante los dos sexenios posteriores se conformaron sólo reformas curriculares, que dejaron intactos los problemas estructurales de la secundaria.

La secundaria fue pensada como un esquema de formación propedéutica para que los jóvenes siguieran estudiando (secundarias generales) de preferencia, carreras técnicas (secundarias técnicas). La modalidad de

telesecundarias fue fundada a finales de los sesenta y se consolidó en los setentas para ampliar la cobertura, pero con una inversión menor.¹ Para diversos expertos ese paradigma tradicional, fundacional, de las escuelas secundarias públicas latinoamericanas está en crisis, pues está orientado a la formación homogénea de ciudadanos, lo cual se opone a un “sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y descentrado” (Tenti, 2010, p. 28).

El modelo tradicional de la escuela secundaria en América Latina tiene un conjunto de invariables que llevan más de un siglo de institucionalización. A dicho conjunto, Tiramonti (2012) lo identifica como: La gramática escolar. Las invariables radican en la forma de distribución de espacios y tiempos, asignación de aulas, fragmentación del conocimiento en disciplinas, clasificación de estudiantes, asignación de calificaciones como manifestación del aprendizaje logrado y la incorporación segregada de diferentes grupos sociales a los servicios educativos.

Esa gramática de la educación secundaria no está funcionando desde hace décadas, pero además se agregan nuevos problemas: Tiramonti (2012), entre otros, señala la incapacidad de los gobiernos y de la propia escuela secundaria para hacer posible la socialización de los jóvenes; la incompetencia para enfrentar los nuevos procesos de socialización de los adolescentes, para el intercambio con sus pares y con los propios docentes. Los docentes y las escuelas manifiestan crecientes dificultades para enseñar a los adolescentes.

1. Silvia Schmelkes advierte que las escuelas fueron construidas del centro a la periferia. Primero se dotó a los centros urbanos de escuelas bien equipadas, y al final, en la periferia, con los pocos recursos restantes, se crearon las telesecundarias. Por supuesto, con una baja calidad en sus servicios y resultados.

La educación secundaria sigue en el debate

De acuerdo con lo anterior, existen dos ámbitos de problemas urgentes: los que ocurren en el modelo fundacional o la gramática de la escuela secundaria, que no responde a las condiciones actuales; así como los nuevos problemas, producto de los cambios en las estructuras sociales. Los primeros se manifiestan en el enciclopedismo del currículum, asignaturas cerradas con fronteras delimitadas, con dispositivos de formación anquilosados que no están comprendiendo las nuevas culturas juveniles; por otro lado, los nuevos problemas se refieren a la relación entre el currículum escolar, los nuevos procesos de socialización, así como la pobreza y marginación que viven los adolescentes y sus familias (Terigi, 2012).

La educación para las adolescencias es también inequitativa. A las poblaciones latinoamericanas pobres se les ofrece una educación deteriorada, mientras que las escuelas privadas cuentan con los mejores recursos humanos y materiales, para garantizar una educación de calidad. Además, los sectores pobres llegan a la escuela con graves desventajas sociales y culturales frente a las cuales, la escuela poco puede hacer para intervenirlas; desventajas culturales que condicionan que los alumnos no sean capaces de absorber los símbolos de la dinámica sociedad actual (Blanco, 2011).

La escuela secundaria en crisis se manifiesta en diversos indicadores educativos en América Latina, los cuales están muy por debajo de los resultados deseados, plasmados en los acuerdos internacionales. Tanto en la Conferencia Mundial de 1990 en Jomptián: *Educación para Todos*, como en el Foro Mundial de la Educación de Dakar, del año 2000, la mayoría de las naciones (México entre ellas), se comprometieron a garantizar una educación de calidad y con equidad para todos los adolescentes y jóvenes (Ducoing y Barrón, 2017).

De acuerdo con datos de 2010, uno de cada seis alumnos abandona la escuela secundaria. Por otro lado, la reprobación constituye, igual que el abandono, un elemento definitorio para la conclusión del ciclo. Según reporta la UNESCO, durante el periodo 2000-2012, el porcentaje promedio de reprobados se mantuvo en 5.7%, aunque hay países como Costa Rica y Brasil que hacia 2012 registraban aproximadamente 16%. Tal como se ha mostrado en amplios estudios, las poblaciones más vulnerables son las que menos probabilidades tienen de concluir este ciclo. (Ducoing y Barrón, 2017).

Los problemas que afectan la educación de los adolescentes son destacables en América Latina: El ausentismo estudiantil, los bajos logros académicos y las inequidades, redundan en la imposibilidad de habilitar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual (Levinson, 2012).

En el caso de México, se han publicado diversos estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizados desde su fundación en 2002. Según datos extraídos de esta fuente, en 2009 asistía a la escuela sólo el 65.3% de la población de 15 a 17 años y, es sabido que los alumnos que no asisten a la escuela secundaria, viven en condiciones de pobreza, migración y empleo temprano, lo cual se agudiza si se consideran condicionantes patentes derivadas de factores étnicos y de escolaridad de los padres (México, INEE, 2010). Los bajos resultados afectan sobre todo a los estudiantes de las secundarias públicas rurales, indígenas y de las periferias urbanas. El derecho a la educación en México para los adolescentes, sigue siendo una tarea pendiente. Se destaca que los adolescentes son excluidos o expulsados de la escuela por factores socioeconómicos, familiares, la baja escolaridad de los padres, así como por las prácticas escolares (Robles, 2009; Sánchez y Andrade, 2009; Lozano, 2009).

La educación secundaria sigue en el debate

Existe un grave rezago en los aprendizajes que no han adquirido los adolescentes a lo largo de su trayecto formativo, en los diversos grados de la educación básica. Al finalizar la educación secundaria, “siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el *currículum* nacional” (INEE, 2010, p. 94). Las brechas en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años. Por ejemplo, los estudiantes que egresan de telesecundaria (o de primaria) tienen varios grados de estudio por debajo del nivel realmente acreditado.

Los estudios del INEE del 2003 al 2016 muestran que las políticas de los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las desventajas de las poblaciones socialmente vulnerables, y que tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a favorecer la equidad educativa. Quince años de investigaciones evaluativas del INEE muestran que la mayoría de los estudiantes de las zonas rurales obtuvieron menores puntajes que los de zonas urbanas de alta marginación, y éstos a su vez, menores puntajes que los de zonas urbanas de baja marginación. El sistema educativo mexicano ofrece una educación de calidad para las escuelas privadas urbanas y una educación pobre para los económicamente desfavorecidos (INEE, 2010; Mauger, 2012).

Por otro lado, diversos estudios señalan que no existe un clima social y escolar adecuado para el aprendizaje, debido a problemas en las relaciones intrafamiliares, el ambiente social dentro del salón de clase, el clima laboral de los profesores y el ambiente de inseguridad de la escuela y sus alrededores. Veamos el contexto familiar.

El problema familiar

Para entender los problemas de la educación de los adolescentes es necesario ampliar la mirada no sólo en lo que pasa dentro de la escuela, sino en sus contextos sociales y económicos (Ponce y Torres, 2015).

Existe evidencia científica en torno a la disminución de la capacidad para educar a los adolescentes por parte de las instituciones que socialmente han tenido esta responsabilidad (Pérez, 2010, p. 3); es decir, la familia y la escuela, pues están cambiando radicalmente sus condiciones. En ellas ocurren dos etapas de socialización², la primera iniciaba en la familia (primera socialización) la cual ofrecía afectos, autoestima, identidad, valores, el acceso al lenguaje y a los conocimientos primarios indispensables para la adaptación social. Esta tarea continuaba en la escuela (segunda socialización) la cual aportaba las habilidades intersubjetivas para apropiarse cultural y simbólicamente del mundo en general (Durkheim, 1990; Bruner, 1997).

En el caso de las familias, bajo las condiciones actuales, están disminuyendo las familias nucleares tradicionales, las constituidas por ambos padres y los hijos. En ellas, la madre se ocupaba de las actividades domésticas, mientras que el padre proveía el sustento económico. En el modelo tradicional la madre ocupaba primordialmente el rol de educadora; los niños recibían los afectos, autoestima, identidad, y valores, así como los conocimientos primarios indispensables para la adaptación social, incluyendo los recursos lingüísticos de iniciación para adaptarse al mundo social:

-
2. Socialización debe entenderse como el proceso mediante el cual cada ser humano recibe los conocimientos, habilidades, destrezas, afectos, valores y disposiciones para adaptarse al mundo social.

La educación secundaria sigue en el debate

Mamá: ¿qué es eso?

Niño: /silencio/

Mamá: es una pe-lo-ta

Niño: ¿pelota?

Mamá: sí, ¡pelota!

A la familia nuclear tradicional se suman nuevos modelos de familia, en primer lugar, la familia nuclear en la que ambos cónyuges se ven obligados a trabajar jornadas de trabajo extendidas, para obtener lo necesario para la manutención familiar, debido a la precariedad del empleo, de los salarios y el ingreso de la mujer al mercado laboral.³ A la mujer se le han reconocido nuevos derechos de mayor igualdad respecto de los varones, los cuales están modificando los roles familiares; sin embargo, sigue siendo destacada la violencia⁴ y las presiones de muchas madres de familia que sufren extensas o dobles jornadas laborales, además de la presión por las demandas

-
3. De acuerdo con Ruiz y Ordaz (2011:2-3) entre 1995 y 2000 la población ha crecido más que el empleo. Señala que "La economía mexicana no ha sido capaz de generar el número total de empleos formales requeridos en ninguno de los últimos quince años, para no hablar de la llamada "década perdida", de los años ochenta. Por ello, podemos inferir que, sin lugar a dudas, hay un déficit acumulado de empleo... En la década actual la economía mexicana ha estado lejos de generar entre uno y 1.2 millones de empleos, que exige el aumento anual de la PEA. Ni siquiera el creciente flujo migratorio de mexicanos a Estados Unidos ha evitado que la tasa de desocupación bruta aumentara entre 2000 y 2010".
 4. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reportó que en 2011 el 47% de las Mujeres de 15 años y más, habían sufrido al menos un incidente de violencia hacia ellas a lo largo de la relación con su última pareja. (INEGI, 2011).

familiares. En muchas publicaciones se ha señalado que los cambios sociales de las últimas décadas deben obligarnos a replantearnos el concepto de familia. No existe “la familia”, sino diversos modelos familiares, en los que están sobresaliendo familias con jefatura femenina. El modelo de familia tradicional nuclear con la presencia de ambos cónyuges, que era de 36% en América Latina en 2104 sigue en picada. Los modelos monoparentales están aumentando entre un 20 y el 40% en los centros urbanos de América Latina, de estos el 80 y el 85% son de jefatura femenina (Aranda, 2004). De acuerdo con datos del INEGI, entre 1960 y 2015 los hogares con jefatura femenina creció más de 600%. Entre 1990 a 2015 creció el 50%.

El aumento de los hogares monoparentales femeninos obedece a la participación de las mujeres en el mercado laboral, a las altas tasas de divorcio y de separación. De acuerdo con la CEPAL la tasa laboral femenina ha crecido en un 53% en 2016. Esto les permite, tanto independencia económica, como autonomía social para constituir hogares sin parejas. (CEPAL, _____)

En este contexto de cambios sociales y familiares, urge replantear el papel que le toca jugar a la escuela, pues el sistema educativo fue diseñado para una sociedad y un modelo de familia que no existe más. Las tareas de la socialización primaria o previa a la escolarización en los niños, no se están atendiendo, como la dotación de afecto y autoestima, o la formación valoral y actitudinal. Las familias han sido afectadas por la implementación de políticas económicas neoliberales, que han sustituido a las políticas del estado de bienestar. El modelo neoliberal ha provocado el adelgazamiento de los programas sociales, la baja calidad de los servicios públicos (salud, educación), el lento crecimiento económico, la disminución de empleos y la reducción de los salarios reales. Estos

La educación secundaria sigue en el debate

factores han motivado un “deterioro en la calidad de vida de las familias y una creciente inseguridad económica y social que tensiona las relaciones familiares, propicia las migraciones y aumenta la violencia en sus diversas manifestaciones” (Mayén y otros, 2010).

El problema de la violencia

Diversas fuentes señalan que la violencia social y escolar está en aumento. Los cambios en la política mundial, el deterioro de las economías de la región, la incapacidad –o contubernio– del gobierno para enfrentar la delincuencia organizada, y otros factores, hacen previsible que ésta no pueda ser contenida a corto plazo. La violencia dentro y fuera de la escuela se explica tanto por los cambios en las estructuras sociales y familiares, así como por la lentitud, ineficacia y resistencia del sistema educativo para adaptarse a las nuevas condiciones. El sistema educativo carece de la capacidad para atender la marginalidad y exclusión de los adolescentes, la construcción de sus identidades, su autoestima y sus competencias para relacionarse consigo mismos y con los otros (Furlán y Spitser, 2013; Valadez 2009; Torres, 2005; Orozco, 2010; INEE, 2009).

El estudio de Valadez y otros (2009) llevado a cabo en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, destaca la presencia de la violencia entre iguales en todas las escuelas estudiadas. La mayoría de los alumnos han observado o participado en acciones de violencia entre iguales, entre las que sobresalen: poner apodos, insultar, golpear o ridiculizar. Estas acciones ocurren dentro de las aulas, pero son más frecuentes en los cambios de clase, el patio escolar, los baños y a la salida de la escuela.

Diversos estudios concluyen que existe un crecimiento en los índices de violencia social y escolar en

América Latina: En Costa Rica (Moreno, 2005), en Argentina (Barrón y otros, 2010), en Perú (Torres, 2005) o en México (Valadez, 2009). Para Moreno (2005), este problema constituye un nuevo reto para las escuelas. El grupo de población más afectado por la violencia social se localiza en los adolescentes y jóvenes de 15 a 25 años, sobre todo quienes viven en condiciones de pobreza, hacinamiento, desnutrición, desempleo y deterioro familiar. Este grupo de población está siendo afectado por la violencia extrema, como el asesinato, la tortura, la desaparición y el crimen organizado (Lozano 2009). Estas condiciones propician conductas agresivas y, en consecuencia, el aumento en la violencia barrial y escolar (Torres, 2005).

El debate necesario –urgente–, para los educadores, se refiere a problemas en torno al *quién* y al *cómo* se atenderán los procesos educativos que tradicionalmente venía asumiendo la familia, lo que se ha llamado “el currículum del hogar” (Redding, 2017), pero que ahora, en las condiciones actuales no se está atendiendo. Los adolescentes están creciendo, en este sentido, a la deriva: La soledad, el afecto, la violencia, su identidad y autoestima, los resuelven como pueden, y no siempre de la mejor manera.

Explicaciones históricas y sociológicas

Se advierten graves consecuencias escolares y familiares por las reformas estructurales que desmantelaron al Estado Benefactor, que de cierta manera equilibraba los efectos nocivos del desarrollo capitalista. El nuevo modelo de libre comercio, neoliberal, ha agudizado la pobreza y la marginación de las poblaciones latinoamericanas (Tenti, 2007 y 2012; Blanco, 2010). La pobreza en México es alarmante. Del mismo modo, los gobiernos que asumieron el modelo económico neoliberal prometieron el bienestar a las pobla-

La educación secundaria sigue en el debate

ciones latinoamericanas, pero después de tres décadas de políticas neoliberales, son millones de personas las que sufren los estragos de la exclusión y la pobreza.

En México, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en 2010 el 47% de la población vivía en estado de pobreza; indicador que avanzó al 52% en 2012 y hasta el 53.2% en 2014. Este ensanchamiento de la pobreza se debe, entre otras cosas, al escaso crecimiento de la economía mexicana, la cual ha crecido sólo el 1.1% en las últimas dos décadas, de acuerdo con datos de la CEPAL. (Hanson, 2011)⁵

Las políticas compensatorias orientadas a reducir la pobreza no han logrado sus propósitos. De hecho, es muy probable que se agudice debido a las amenazas proteccionistas y antiinmigrantes del gobierno norteamericano, el aumento de la gasolina en México y su consecuente impacto en el incremento a los insumos básicos, y los déficits de los presupuestos gubernamentales. Estos factores impactarán en los índices de pobreza, en las condiciones familiares y en la violencia generalizada. La CEPAL,⁶ en 2016, pronosticó para los próximos años, una reducción de la inversión extranjera, aumento del desempleo y de la pobreza en la región.

La riqueza económica, cultural y educativa está mal distribuida. América Latina es el continente con la peor distribución de esas riquezas. Los perjudicados del “desa-

5. Gordon Hanson atribuye el lento crecimiento mexicano a tres factores internos combinados: mal funcionamiento del crédito, poca calidad de bienes comerciables (electricidad, telecomunicaciones, educación) y baja productividad por aumento de la economía informal.

6. <http://www.cepal.org/es>

rrollo” están concentrados sobre todo en las áreas rurales y en las periferias urbanas. Como lo señala López (2006), en las conclusiones de una investigación en diversos países latinoamericanos:

En los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes, y las profundizan [ello ocurre porque] los ricos reciben una mejor educación que los pobres. Aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza, los excluidos, los desplazados por la guerra, los niños indígenas de comunidades amenazadas por la crisis de sus economías de subsistencia parten hacia las escuelas con muchos menos recursos que los que portan los pertenecientes a los sectores más integrados de la sociedad, y la gran mayoría llega a establecimientos precarios, con docentes menos formados, menor equipamiento y escasos materiales didácticos. Estos niños, por lo general, suelen tener menos días de clases, y pasan menos horas diarias en la escuela (p. 179).

Los problemas se manifiestan en todos los sectores sociales. En el educativo, las transformaciones han afectado a las familias, los alumnos y los docentes.

Una nueva educación para las adolescencias

Educar las emociones es útil para encauzar y aliviar el dolor, pero también para animar la esperanza colectiva (Jove, 2002). Vale señalar que, dentro de las urgencias, tal vez la primera es aprender a educar nuestras emociones. Después de los datos abrumadores señalados atrás, podríamos concluir que el mundo está condenado, que no hay nada por hacer. Bartolomé (2015) nos aporta herramientas para comprender que, de la forma cómo procesamos la información con la que contamos, dependerán nuestras emociones y, por tanto, nuestras acciones: El mundo no está condenado, pero hay mucho por hacer.

La educación secundaria sigue en el debate

Las emociones controlan nuestras vidas. Se ha descubierto que tienen una enorme importancia para la actuación, pero también para la memoria y el aprendizaje. Los descubrimientos respecto de cómo aliviar el dolor de las personas, a través de la educación de las emociones son herramientas útiles para todos, para los profesores de los adolescentes, para los adolescentes y para los colectivos. De eso trata este apartado, de cómo pasar de la realidad expuesta, hacia otra posible; de lo que aporta la investigación respecto de los problemas de la educación de las adolescencias, a la imaginación de posibilidades para mundos más fraternos y justos.

De la misma manera en que no es posible exponer la realidad en su totalidad o en su concreción (Kosik, 1967), tampoco será posible exponer la totalidad de la imaginación posible. Son retazos que se comparten con la esperanza del diálogo con otras visiones de lo que todavía no es, pero puede llegar a ser.

La construcción de este apartado parte de la acción posible de los educadores en el marco de su particularidad escolar, pero también se reconoce que esta actuación está delimitada por los marcos institucionales y organizacionales. Los actores son libres, pero sólo dentro de cierto marco delimitado de las estructuras a las que están sujetos socialmente, como se plantearía dentro de cualquier texto básico de sociología. En este sentido, en este texto se reconocen ambos niveles de construcción.

Podemos empezar por preguntarnos, ¿quién va a atender el “currículum del hogar”? y ¿cuáles son las consecuencias de que nadie asuma la atención de estos ámbitos de socialización? Los déficits de la escuela secundaria y de la familia afectan la capacidad de adaptación de los adolescentes al mundo, lo que deviene en fracaso en el empleo, la violencia y la sostenibilidad de la vida.

El mayor desafío es cómo formar la esperanza para el futuro de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes ante la ausencia de oportunidades educativas y de empleos bien remunerados.

No podemos quedarnos cruzados de brazos. Los adolescentes tienen muchas potencialidades que no se están aprovechando, además de que existen muchos educadores comprometidos con los niños, adolescentes y jóvenes... ¿Qué hacer?

Las adolescencias en el centro del sistema

El verdadero reto de la política “poner a la escuela al centro” de acuerdo con el nuevo Modelo educativo (SEP, 2017), significa no sólo un nuevo clima institucional con mayores atribuciones para las escuelas, sino que implica colocar a los estudiantes en el centro de los proyectos escolares, para la mejora de la calidad educativa.

Una primera urgencia es la transformación del modelo jerárquicamente burocrático (vertical) de nuestro sistema educativo, de acuerdo con el Modelo Educativo (2017). Los problemas del sistema que perjudican la vida escolar cotidiana son múltiples: superposición y descoordinación de las agencias gubernamentales, alto índice de movilidad de funcionarios debido a las fluctuaciones políticas, por la selección del personal más por lealtad política que por su capacidad técnica, así como por la coexistencia de diversos ejes de control (Blanco, 2011, pp. 59-61).

La educación secundaria está en crisis. Requiere ser reconstruida con nuevos sentidos. Diversas voces apuntan a la necesidad de aumentar la autonomía de la escuela. Se trata de generar las condiciones para que sus actores puedan desenvolverse con mayor profesionalismo, para que desde el conocimiento de sus condiciones lo-

La educación secundaria sigue en el debate

cales, plenas de incertidumbre y de complejidad, puedan implementar estrategias pertinentes a su contexto.

El nuevo modelo educativo, al menos, en apariencia, ofrece mayor autonomía escolar, con la fórmula de “la escuela al centro”. Es el mismo planteamiento desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, repetido, con diversos términos en los pasados gobiernos, pero que ha fracasado en su implementación (Castillo y Azuma, 2009; Martínez Olivé, 2010; Miranda, Patrinos y López, 2006; Ornelas, 2009; Schmelkes, 2009).

Colocar a la escuela al centro demanda la transformación de las estructuras, procesos y funciones de cada uno de los viejos estamentos del sistema educativo. Una política sería debería replantear las tareas de cada uno de los niveles jerárquicos de los aparatos educativos, desde la dirección escolar, las supervisiones, las direcciones de los niveles educativos, las coordinaciones, las subsecretarías, incluyendo por supuesto las escuelas normales, así como las áreas de formación continua y de posgrado.

Para transformar la escuela es necesario transformar al sistema educativo. La investigación en torno a la “olas de reformas” implementadas en América Latina así lo demuestran (Castillo y Azuma, 2009). Para que la escuela secundaria pueda responder a los desafíos de la educación de las adolescencias es necesario transformar los componentes y al sistema educativo en su conjunto.

La reforma de la secundaria implica también reformar la formación inicial y continua, para propiciar el desarrollo profesional, tanto del personal docente como del directivo (Sandoval Flores, 2000; Santibáñez, 2007). Se requieren nuevos docentes para los nuevos estudiantes. Los desafíos del profesional de secundaria, anclado a un saber disciplinario o a saberes técnico-pedagógicos, le demandan nuevas estrategias educativas, cognitivas y afectivas para

aprender a apropiarse de los símbolos de los adolescentes para ayudarles a comunicarse con los símbolos del mundo.

Los nuevos desafíos están apuntando a regresar a la tarea de educar; es decir, de afrontar las demandas de las juventudes que no alcanzamos a comprender por completo, entre otras, a completar la socialización educativa de los estudiantes, asunto que la familia ha ido abandonando, sobre todo en la afirmación de las identidades, la autoestima y la construcción de un proyecto para la vida futura.

La nueva formación de profesores debe estar anclada a la formación de los jóvenes. Se demanda derrumbar la arcaica gramática escolar y la muralla que existe entre la cultura adulta de la escuela y la cultura de los jóvenes. El nuevo modelo educativo se propone orientar las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria en torno al desarrollo cognitivo y socio-emocional de los adolescentes (SEP, 2017). Incorpora además las teorías de la comunidad de práctica (Wenger, 2001) y el aprendizaje situado, en el marco de la teoría sociocultural del aprendizaje.

El aprendizaje situado implica el desarrollo de la identidad, pues se desenvuelve en y para un determinado momento, contexto social y con determinados fines. Lo fundamental es que la escuela logre:

[Hacer sentir] al joven, que pertenece a una comunidad, que valora su persona, que le permite participar auténticamente, y que le proporciona motivos para estar ahí, en comparación con otros ámbitos donde puede actuar. Debe ser un ambiente y una comunidad que le brinda seguridad personal al alumno no sólo en lo físico, también en lo psicológico y lo social (Levinson, 2012, p. 98).

Enseñanza, culturas y trayectorias de adolescencias

No podemos educar a quienes no conocemos. Necesitamos conocer mejor a los adolescentes, tanto desde fuera,

La educación secundaria sigue en el debate

desde la cultura adulta, como desde su interioridad, incluidos sus afectos e intimidades y las nuevas reglas sociales que están construyendo para hacer frente a sus problemas de socialización. Sabemos que asisten a la escuela no para aprender, sino para llenar los espacios vacíos de afecto entre sus amigos. La mayoría de los adolescentes asisten a la escuela a *hacer cuates*.⁷ En la escuela construyen nuevas reglas de socialización, las cuales suelen estar en contradicción con las reglas de los adultos.

En este trabajo se ha utilizado el término de adolescencias, no adolescencia, para enfatizar que cada adolescente, cada grupo de adolescentes, transita por diversos caminos estos espacios y momentos de sus existencias. Las adolescencias de las zonas residenciales transitan por otras rutas que las adolescencias de las zonas marginadas urbanas, rurales o indígenas.

Para que la escuela secundaria cumpla con su función educativa debe hacer visibles a los jóvenes o adolescentes, sobre todo en sus procesos de vida. Para Reyes (2009: 8) las secundarias son vistas por los adolescentes como “espacio[s] afectivo[s] lúdico[s]”, en virtud de que, a pesar de los reglamentos “se puede convivir, echar relax, cotorreo, *despapaye* o *desmadre*, con los compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir como adolescentes con otros adolescentes y compartir intereses comunes, y ello representa lo más importante que les ofrecen”. Pereira (2012) define el término de sentido como: “motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana”. Desde esta perspectiva, el mundo social es producto de la interacción entre “seres culturales” dotados de reflexividad y capacidad de acción. El sentido es una producción intersubjetiva, procesal y contextual que

7. Localismo: *Amigos íntimos, camaradas*.

se revela en prácticas, símbolos, rituales, instituciones, estructuras, etc. Comprender los sentidos elaborados por los adolescentes exige hacer referencia a su contexto, a sus condiciones de producción y las relaciones sociales que participan en su construcción.

Mientras que la escuela no esté preparada para educar a los jóvenes, éstos realizarán la tarea de socializarse entre sí, sin la presencia y la guía de los adultos. La rebeldía de los adolescentes se enfrenta al despotismo y a la imposición; están a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de las reglas y las responsabilidades; están contra el favoritismo y la arbitrariedad, a favor de un trato justo e igual, de la justicia y la transparencia; están contra la formalidad y el distanciamiento, a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro de conocer algo sobre lo que están viviendo los alumnos dentro y fuera de la escuela: en la visión de los adolescentes coexiste una mixtura de vulnerabilidad y honestidad (Levinson, 2012, 87).

La escuela como espacio de socializaciones primarias y escolares

A pesar de todo, las escuelas siguen siendo espacios para el aprendizaje, pero no el que promueve el currículo formal, sino el que se apropia informalmente a través de las interacciones con sus pares. Pereira (2012) identifica diversos modos de adolescencias: las *incipientes* con altas expectativas sobre la escuela pero con un desarrollo bajo de sus habilidades de sobrevivencia y resultados educativos regulares; las *lúdicas y experimentales*, poco integradas socialmente a la escuela con logros educativos regulares; las *libertarias*, fuertemente integradas socialmente a la escuela pero con pocas expectativas en la educación y resultados académicos bajos; las *lúdicas*,

La educación secundaria sigue en el debate

son aprendices integrados social y académicamente a la escuela con buenos resultados educativos; y las *autónomas trabajadoras*, pero poco integradas socialmente a la escuela y con respuesta inadecuada a las demandas académicas, pero no a las normativas.

Burak (2001) ofrece una nueva forma de abordar la escolarización de los adolescentes y jóvenes. El centro de su propuesta es el fortalecimiento del desarrollo juvenil, en los ámbitos cognitivo, personal y social. Sus estrategias proponen transitar de métodos tradicionales a nuevos modelos interactivos. En el esquema tradicional de enseñanza de las adolescencias se enfatiza el conocimiento aislado, la transmisión de conocimientos, la imposición de modelos de actitudes ajenos a los adolescentes. Se parte del reconocimiento individualista en el cumplimiento de tareas y de la descalificación al resto de los compañeros de grupo; se desvincula de sus condiciones socioeconómicas, culturales y personales; no atiende y desestima los intereses, expresiones, conocimientos particulares y extraescolares de los adolescentes. En este esquema la escuela se mueve en función de metas, intereses y normas morales educativos externos, que devienen de las jerarquías burocráticas, no de las verdaderas necesidades educativas y de socialización de las adolescencias.

Donas Burak propone nuevos métodos educativos de las adolescencias basados en la interacción y en saber aprovechar sus potencialidades y necesidades. Para ello propone analizar las lagunas de conocimiento para la reconstrucción de las adolescencias; alude la necesidad de conocer los contextos, las realidades locales, la diversidad de las áreas en las que interactúa cada adolescente. Sostiene que, para atender las necesidades de los adolescentes se deben reconocer sus capacidades particulares creativas y de emprendimiento, así como apelar a sus

intereses extraescolares, metas formativas y ciudadanas. La acción educativa debe partir de una ética pedagógica, que suscite el saber a partir de preguntas básicas acerca de “quién soy y qué quiero”.

Para Burak (2001), los adolescentes de hoy son muy perspicaces y críticos. No aceptan las posiciones intocables; por ello, la educación de las adolescencias necesita nuevas perspectivas y nuevos propósitos, como el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, el control interno, la intimidad afectiva y la posibilidad de tener un rol social valorado. Contra las posiciones tradicionales, se debe hacer explícito el reconocimiento de que a los adolescentes les gusta explorar, probar formas de pertenencia y descubrir su sentido de vida. Esta es una etapa de confrontaciones, desafíos y responsabilidades sociales que requieren del reconocimiento social.

Se ha descubierto que los adolescentes desarrollan de un modo especial sus procesos cognitivos y emocionales, como: el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, su identidad, autoestima o sus proyectos de vida. La escuela debe aprovechar estas condiciones para apoyar sus procesos de desarrollo psicosocial, como la búsqueda de su identidad y sus proyectos de vida; esto es, asistirles de manera pertinente y habilitarlos para responder a las preguntas básicas de *quién soy ahora y quién quiero ser en el futuro*.

Blakemore (2017) confirma, a partir de hallazgos de la neurociencia, que la corteza prefrontal del cerebro adolescente experimenta un desarrollo explosivo. El volumen de materia gris aumenta en la corteza prefrontal. La doctora Sarah Jayne Blakemore está estudiando particularmente el “cerebro social”, esto es, la red cerebral que utilizan para comprender a los demás e interactuar con otras personas. Ha descubierto, por ejemplo, que los

La educación secundaria sigue en el debate

adolescentes suelen tomar más riesgos que los niños y adultos, particularmente cuando están con sus amigos. Señala que estos hallazgos tienen implicaciones para la rehabilitación educativa y la intervención social. Advierte que en esta etapa el cerebro es adaptable y maleable, por lo que, considera, constituye una fantástica oportunidad para el aprendizaje y la creatividad.

La identidad, la autoestima y el proyecto de vida no se forman en soledad. El adolescente filtra sus experiencias a través de su pensamiento con el mundo que le rodea y con las formas de relacionarse con los otros, con su familia, con el barrio, con sus redes sociales, con los autores de los libros que leen, con sus profesores, padres, vecinos, amigos, con los ídolos del cine, la televisión y el internet. De la manera en que el adolescente interprete esas relaciones depende el concepto de quién es, de lo que se espera que sea, sus expectativas o su proyecto de vida.

A través de la creación de ambientes cálidos, abiertos a las experiencias adolescentes para la construcción de la identidad, se puede ayudar a fortalecer su autoestima o su auto reconocimiento como persona. El adolescente necesita sentirse bien consigo mismo, con su imagen corporal, saberse querido y valorado por los que le rodean, en especial por sus amigos.

Entre la docencia y las adolescencias perdidas

Es necesario que el conocimiento de las problemáticas y las potencialidades de la educación adolescente sean incorporados a los procesos del desarrollo profesional de los docentes. La nueva profesionalidad de los docentes de secundaria demanda incluir el conocimiento de las adolescencias y las juventudes (Sarramona, 2012).

La investigación en América Latina señala que muchos docentes desconocen las culturas de las nuevas ge-

neraciones con las que están interactuando. Peor aún, muchos comparten el pesimismo respecto de las nuevas generaciones. El desconocimiento es reemplazado por los prejuicios. Lo desconocido produce inquietud y temor. El conocimiento del otro (del estudiante), atañe a lo psicológico, antropológico y sociológico, y debiera ser “un componente esencial de la cultura del buen docente y [debería] ocupar un lugar privilegiado en los programas de formación inicial y permanente” (Tenti, 2012, p. 206).

Para que la escuela secundaria eduque, debe hacer visibles a los jóvenes o adolescentes, sobre todo en sus procesos de vida. Necesitamos reconocer que los adolescentes buscan espacios de socialización alternos al “*currículum* del hogar”.

La nueva escuela secundaria necesita comprender a los adolescentes y jóvenes, sus sistemas de interacción, sus experiencias juveniles en los contextos donde se desarrollan y sus normas internas. Los jóvenes asisten a la secundaria a socializar. En esos procesos construyen normas de grupo, independientes e incluso contrarias a los reglamentos escolares.

La investigación de Machillot (2017) realizada en Jalisco, muestra que los adolescentes construyen reglas con cierta complejidad, las cuales modelan los estereotipos, los comportamientos discriminatorios y la violencia entre sus pares. Algunas de las normas elementales del grupo estudiado se refieren a “no denunciar y participar en el desorden”. La integración de los adolescentes al grupo está “condicionada por ciertas habilidades sociales como, por ejemplo: la solidaridad, la facilidad para comunicarse y el humor” Machillot (2017: 224).

El autor recomienda el estudio de las normas internas de los grupos adolescentes, pues “nos permite reforzar ciertos aspectos que [suelen] ser descuidados o incluso

La educación secundaria sigue en el debate

ignorados por los actores sociales y las políticas públicas que combaten el *bullying*. Recomienda desarrollar los contactos intergrupales, en condiciones rigurosas e igualitarias, así como actividades de cooperación exitosas y la información y la educación. Estas medidas contribuirían a reforzar políticas públicas y a intervenir educativamente desde la puesta en marcha de:

Acciones que [pongan] el acento en la igualdad, el vivir juntos, la aceptación de la diferencia y la solidaridad activa, tanto a nivel macro (por ejemplo, desarrollando campañas para incentivar la solidaridad y la construcción de la ciudadanía), como familiar y comunitario (por ejemplo, con la intervención de trabajadores sociales, de psicólogos, etcétera). Machillot (2017: 224).

Necesitamos comprender las motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción de los adolescentes, para poder construir la nueva agencia educadora de la escuela secundaria; conocer las trayectorias juveniles, sus prácticas sociales y culturales, particularmente su relación con el mundo del trabajo, los amigos y el ocio, en virtud de que los jóvenes manifiestan dudas respecto de sus proyectos a futuro, oscilan entre la incertidumbre de sus elecciones y la inseguridad de sus expectativas (Peireira, 2012).

El mayor desafío es cómo formar la esperanza para el futuro de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes, ante la ausencia de oportunidades educativas y de empleos bien remunerados. Si no les acompañamos en la construcción de mejores expectativas de vida, seguirán engrosando los grupos de adolescentes y jóvenes que tiendan a fugarse del mundo, a través de la violencia, las drogas, el aislamiento o incluso, el suicidio, porque no vislumbren otras alternativas.

Narración, configuración de la identidad y el afecto

La narración ofrece otra posibilidad para ayudar a los adolescentes a reconstruir sus procesos de identidad, al mismo tiempo que mejoran sus relaciones de afecto con los otros, sus próximos y lejanos. La configuración de sus proyectos de vida depende de la conformación de estas relaciones consigo mismo y con los otros. En este sentido, la escuela puede, debe, ayudar a los adolescentes a definir sus procesos identitarios, sus relaciones con los otros y el diseño de sus proyectos de vida.

La obra de Schlemenson y Grunin (2014) ofrece estrategias orientadas al tratamiento de los adolescentes con problemas de aprendizaje, y coextensivamente propone herramientas para apoyar a cualquier adolescente a desarrollar sus procesos identitarios y la relación de sus afectos con los otros. Identifica las zonas conflictivas para proveer ayuda, propone ejercicios de escritura narrativa y escritura figural, lo que posibilita que los adolescentes, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de expresión e imaginación, consoliden sus procesos identitarios, y reconfiguren sus relaciones afectivas con ellos mismos, con sus compañeros y amigos, con sus padres y la sociedad en general.

La producción e interpretación simbólicas son competencias fundamentales para la socialización, para vivir en el mundo. La producción simbólica implica la posibilidad de expresar quiénes somos, qué queremos y qué hacemos para lograr eso que queremos. Implica, por supuesto, la capacidad para interpretar los símbolos sociales en donde nos movemos. A fin y al cabo somos “Animales simbólicos” de acuerdo con Clifford Geertz; es decir, seres que producimos símbolos que requieren ser interpretados. De la capacidad para interpretar esos símbolos dependen el éxito o el fracaso humanos. Para Bru-

La educación secundaria sigue en el debate

ner (1997), esa es la tarea fundamental de la educación: proveer las capacidades subjetivas a los educandos, para que puedan acceder a la intersubjetividad simbólica en cada una de sus interacciones sociales cotidianas.

La expresión narrativa y la escritura figural son formas de producción simbólica; implican procesos de mediación entre elementos fantásticos y representantes afectivas, y relacionan las representaciones de la palabra con el intercambio hacia el exterior de los sentidos subjetivos creados por los adolescentes. Las narraciones de los adolescentes inician como confidencia, proveen mensajes desde su interior hacia el mundo, los otros y ayudan a buscar el soporte de su identidad, a través del reflejo de la mirada del lector real o imaginario.

Schlemenson, y Grunin (2014) proponen a la enseñanza, núcleos temáticos, los cuales se pueden referir a sí mismos o a sus pares: la inclusión de la diferencia, la experiencia escolar y social, sus posiciones ante sus padres y parientes y las proyecciones de su futuro. La idea es que cada alumno arme sus historietas. Se busca la sorpresa en torno a diversos temas, a propósito de diversas consignas, como por ejemplo: “Vamos a escribir una historia, pero con dos títulos y temas distintos”, cuéntanos el sueño que tuviste, “cómo era la casa donde vivías”, “imaginen las cosas que les gustaría que tuviera su cuarto propio. Escriban qué harían en ese cuarto”, “Escriban lo que se acuerden acerca de lo que cada uno contó en la presente sesión”, “escriban sobre lo que pasó o hicieron en las vacaciones”, o “lo que se imaginan que el otro se olvidó de escribir”, “explícale a una persona que no te conoce quién es tu hermano, “escriban y dibujen cómo se imaginan al nuevo compañero que podría ingresar al grupo, “escriban cómo fue si alguna vez descubrieron que les mintieron”, “cómo te imaginas que será tu nueva

profesora o profesor”, “escriban qué se puede hacer para que llegue el viernes lo más rápido posible”, “escriban una historia, o dibujen una historieta, con el siguiente título: “Mi maestra se volvió loca”, “imaginen cómo les gustaría que fuesen sus hermanos”, “escriban en el cuaderno algo sobre: se adelantó o se atrasa el toque o pasar al frente”, “escribe una carta al abuelo o abuela”, “escriban cómo se imaginan un día en la vida de una maestra de preescolar, un jugador de fútbol y un ingeniero informático”, “escriban la historia que ustedes quieran, como un cuento, de lo que se imaginen”, “cómo te imaginas que sería salir con tus amigos”, “qué cosas podrías hacer para no aburrirte” (Schlemenson, y Grunin, 2014).

Bruner (2013) también anima a construir y aprender del relato, pues este modela nuestra experiencia en el mundo. El relato se localiza en la dialéctica de lo consolidado y lo posible. “La narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió” (p. 31). Lo deseable es que los relatos contruidos por los adolescentes, les ayuden a tomar un lugar decoroso en el mundo, en el que se reconozcan a sí mismos y a los demás en entornos de paz, convivencia y proyectos sostenibles.

Aprender a vivir sin violencia y a ser feliz, es posible

Hasta ahora, se ha planteado cómo el aumento de la violencia está relacionado con los cambios en las estructuras sociales y familiares, así como en las debilidades de nuestro sistema educativo; en adelante se proponen argumentos acerca de la necesidad de aprender a vivir sin violencia.

La violencia está vinculada con cada una de las personas. Las personas nacemos con una dotación de recursos para ejercer la violencia; se usa para sobrevivir,

La educación secundaria sigue en el debate

para evitar que otros tomen el espacio vital que nos toca. El problema ocurre cuando se usa la violencia en exceso o cuando debiera usarse y no se usa. Por eso debemos aprender a ser reflexivos en el uso de la violencia, a educar la violencia que traemos dentro.

La violencia disminuye la capacidad de educar por parte de la familia, la escuela y las comunidades. Por eso aprender a vivir sin violencia es condición para que el acto educativo ocurra. Aprender a vivir sin violencia es tarea de todos, de cada uno y de las organizaciones en las que participamos. Se trata de una tarea individual, pero también colectiva, pues la violencia –en tanto forma de convivencia– es una forma de relación que se construye y, por tanto, susceptible de reconstrucción en la vida cotidiana.

La reflexión sobre las formas como se practica la relación con uno mismo y con los otros, es una estrategia para aprender a vivir sin violencia, pues la violencia se encubre en nuestras relaciones cotidianas. Se trata de hacer visibles las formas en que se manifiestan o se ocultan las diversas formas de violencia.

Vale la pena *Aprender a vivir sin violencia* para fomentar y recuperar el sentimiento de revaloración personal, profesional y la dignidad como seres humanos; para construir nuevas formas de intervención de la convivencia armónica, saludable, sustentable de manera institucional y escolar; mejorar las prácticas profesionales y educativas a través de la reflexión y la acción en la interacción cotidiana, en la convivencia humana, que respete la dignidad de todos los involucrados en el quehacer educativo. Necesitamos asumir en la práctica nuevos valores, actitudes y esquemas de valores de nosotros y de los otros.

Es igual de importante reconocer la existencia de múltiples manifestaciones y ejemplos de prácticas virtuosas para la convivencia, sea en actores o en colectivos, y

en los diversos niveles y dependencias del sistema. Esta energía positiva debe ser retroalimentada para conservarla e impulsarla, pero es también importante aprender de los casos exitosos. Estos ejemplos positivos son evidencias claras de que sí es posible la realización de convivencias sanas y educativas.

¿La escuela puede contener la violencia o el suicidio? Tal y como está organizada ¡No! Tampoco lo puede hacer sola. Por eso se planteó al inicio de este apartado la necesidad de transformar el sistema educativo para otorgar a las escuelas y a los docentes los marcos de libertad y autonomía necesarios para avanzar. No es ético, ni sostenible, ni lógico, suponer que los docentes por sí solos harán posible una nueva educación de las adolescencias. Requieren nuevos espacios y condiciones para actuar. No es sostenible ni correcto pedir a los profesores de secundaria que atiendan adecuadamente a grupos numerosos de 40, 50 o más alumnos.

Las escuelas están organizadas para obedecer las preocupaciones del centro. La escuela secundaria no pone en el centro de su atención la socialización de las adolescencias, no está atenta a la comunicación pertinente para proveer el gusto por aprender. Lo que aparece en la vida cotidiana de las escuelas son batallas entre alumnos y profesores, batallas perdidas en las que al final, pierden tanto los profesores como sus alumnos: gana la frustración, la soledad y el sentimiento de fracaso.

CONCLUSIONES

Las adolescencias deben vivir en mundos fraternos y justos. Pueden aprender a vivir sin violencia, a desarrollar competencias socioemocionales, a descifrar e interactuar con los símbolos de la cultura. Sólo hace falta que los educadores comprendamos los nuevos desafíos de la profesión, y que las autoridades y otras agencias de política (representación sindical y partidos) se pongan a trabajar en la reconstrucción de las condiciones que permitan lo posible.

Hacer esto posible implica atender de manera articulada el cambio sistemático de la realidad, y de la potencia de lo posible, mediante el despliegue de acciones para: atender las condiciones en las que trabajan los profesores de secundaria y su profesionalización, lo cual implica la gestión de nuevos saberes articulados a prácticas docentes; mayor autonomía y acompañamiento en la formación continua, cercana a las necesidades de los profesores; reformar las escuelas normales que forman profesionales para la escuela secundaria; transformar la organización y el currículum de la escuela secundaria y transformar los dispositivos de interacción del sistema educativo con los otros sistemas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M., FLORES, D. Y VÁZQUEZ N. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- AGUILAR, M. (Coord.) (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3o de primaria en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- AGUILAR, M. y CEPEDA, B. COORD. (2006). *La calidad de la educación básica en México*. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- ARANDA, V. y ARRIAGADA, I. (Comps.). (2004). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: División de desarrollo social, naciones unidas CEPAL, UNFP.
- ARRIAGADA, I. (Coord.). (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- BACKHOFF, E., BOUZAS, A., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E. y GARCÍA, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- BARRÓN, M., CRABAY, M., SCHIAVONI, M. y BAS, E. (2010). "Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba, Argentina", en: *Pedagogía Social*, Número 17. Universidad Pablo de Olavide.
- BARTOLOMÉ, E. (2015). *Educación emocional en 20 lecciones*. México: Paidós.

La educación secundaria sigue en el debate

- BLANCO, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- BLAKEMORE, S. “Las investigaciones sobre el cerebro de los adolescentes”. Recuperado de: <http://infanciasociedadconocimiento.blogspot.mx/2012/09/las-investigaciones-sobre-el-cerebro.html>
- BRASLAVSKY, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IIEP. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: www.iiepbuenosaires.org.ar
- BRUNER, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BURAK, D. (Comp.). (2001) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- CARVACHO, C. (2012). “Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias”. En TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP -Unesco.
- CASTILLO, G. y AZUMA, A. (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- DUCOING, P. y BARRÓN, C. (2017). “La escuela secundaria hoy. Problemas y retos”, en: *Revista Nacional de Investigación Educativa*. Vol. 22. Número 72. México.
- FLECHSIG, K. y SCHIEFELBEIN, E. (2003). *Modelos Didácticos para América Latina*. Washington: Agencia Iberoamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Organización de los Estados Americanos (OEA).

- GEERTZ, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ, A. Y ANDRADE, E. (Coords.) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: INEE.
- INEE (2017). "La educación obligatoria en México. Informe 2016. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México". En <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/publicaciones/agosto/Informe2016-290816.pdf>
- JOVER, D. (2012). *Educar, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- LEVINSON, B. (2012). "Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido". En TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE -Unesco.
- LOZANO, I. (2009). "Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación", en: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en educación*, Vol. 9. Número 3. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. REDALYC. Recuperado de: <http://redalyc.auemex.mx>
- ____ (2003). "Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México". Escuela Normal Superior de México. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- MACHILLOT, D. (2017). "Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria en Jalisco". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22, Número 72. México: COMIE

La educación secundaria sigue en el debate

- MARTÍNEZ, A.; SILVA, L. (2005). *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexiones de la práctica docente en la escuela secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- MARTÍNEZ, A. (2010). “La construcción política de la profesionalización docente en México”. En ANDRADE, D., BORDÓN, J. y CAVAROZZI, M. (2010). *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO.
- MAUGER, G. (2012). “La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar”. En TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- MAYÉN, B. (2010). “Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas” (Relato del seminario). *Estudios Demográficos y Urbanos*. México: El Colegio de México.
- MIRANDA, F. PATRINOS, H. y LÓPEZ, A. (2006). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. México: COMIE.
- MORENO, E. (2005). “La violencia en las escuelas”. Universidad de Costa Rica. Costa Rica, en: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. REDALYC. Recuperado de: <http://redalyc.auemex.mx>
- ORNELAS, C: (2009). *Política, poder y pupitres. Crítica al ‘nuevo’ federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- OROZCO, J. (2010). *Participación de padres de familia en la identificación de medidas para prevenir la deserción por violencia en secundaria*. México: Universidad marista de Guadalajara.
- INEE. (2009). *Panorama educativo 2009*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: www.inee.edu.mx
- PEREIRA, G. (2012). “Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria”, en:

- TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE -Unesco.
- PÉREZ-AGOTE, J. (2010). *Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas*. España: Universidad Pública de Navarra.
- PONCE, V. y TORRES, A. (Coords). (2015). *La educación secundaria a debate*. México: Escuela Normal Superior de Jalisco.
- PONCE, V. y RODRÍGUEZ, M. (2013). *Modos, condiciones y narraciones de enseñanza en secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Escuela Normal Superior de Jalisco.
- PONCE, V., RAMÍREZ, J. y BAÑUELOS, B. (2011). *Gestión y liderazgo sostenible en las Telesecundarias de la Sierra Occidental. Los problemas de la escuela*. Reporte impreso, interno.
- REDDING, S. (2017). "Familias y escuelas". INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/702/P1C702.pdf>
- SEP. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública.
- REYES, A. (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles", en: *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE. Vol.14 Número.40 México, ene. /mar. 2009
- ROBLES, H. (2012). (Coord.) *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).Primera edición, 2012. México DF.
- ROBLES, H. (2012). (Coord). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). México: INEE.

La educación secundaria sigue en el debate

- _____ (2010). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- RUIZ, P. y ORDAZ, J. (2011). "Evolución reciente del empleo y el desempleo en México", en: *Economía UNAM* Vol.8. Número 23. México, may/ago.
- SANDOVAL, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- SANTIBÁÑEZ, L. (2007). "Entre el dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México". REDALYC. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003215
- SARRAMONA, J. (2012). "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria", en: TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco.
- SCHLEMENSON, S. y GRUNIN, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós
- SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- TEDESCO J. y LÓPEZ, N. (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América latina", en: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2. Número. 1.
- TENTI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. México: Siglo XXI.
- TENTI; E. (Comp.). (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2012). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". En TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolariza-*

ción de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco

- TIRAMONTI, G. (2012). "Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media", en: TENTI, E. (Coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- TORRES, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes.* Buenos Aires: Paidós.
- TORRES, C. (2005). "Jóvenes y violencia", en: *Revista Iberoamericana de Educación.* Madrid España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/presentar.php>
- VALADEZ, I. (2009). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara.* México: Universidad de Guadalajara-Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

**La Filosofía en la Educación secundaria:
concepto y transversalidad**

SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

La Filosofía en la Educación secundaria: concepto y transversalidad

SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO⁸

Introducción

Cuando nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía, en especial en la educación secundaria, necesitamos tener en cuenta que tratamos con un tipo de saber que posee una historia de más de dos mil quinientos años y que continua vivo y activo. Para su enseñanza se requiere, pues, estar atentos a esta vitalidad y a esta historia. Traduciría esto en una forma de tres “alertas” para el profesor de filosofía:

- 1. Atención al filosofar como acto/proceso.** No podemos tomar a la filosofía exclusivamente como un conjunto de contenidos históricamente construidos para ser transmitidos, pasados de generación en generación. Si la filosofía continúa viva y activa, es porque ha sido transmitido a las nuevas generaciones también el *proceso* de la producción filosófica, de modo que hay siempre filósofos nuevos, produciendo un nuevo pensamiento, dando continuidad a esa historia. Así, enseñar filosofía es también enseñar el acto, el proceso del filosofar.
- 2. Atención a la historia de la filosofía.** No podemos despreciar dos mil quinientos años de historia. No te-

8. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas e Investigador del CNP – Brasil.

nemos el derecho de querer que nuestros estudiantes “reinventen la rueda” en filosofía. Para que ellos puedan aprender el acto de filosofar, es necesario que conozcan la historia de la filosofía. Es imprescindible que tengan acceso al conocimiento históricamente producido, a los modos de producción filosófica que varios filósofos fueron inventando; así, enseñar filosofía es *también* enseñar historia de la filosofía.

- 3. Atención a la creatividad.** Si debemos estar atentos a la historia, es necesario, al mismo tiempo, dejar de lado la tradición para la emergencia de lo nuevo. Stéphane Douailler defiende que la enseñanza de la filosofía es una especie de “poder de comienzo”; esto significa que cualquiera que se dedica de hecho a la filosofía, al filosofar, recomienza la filosofía a su manera. Douailler ejemplifica este punto con Platón: él sólo puede surgir como filósofo, producir su propio pensamiento, después de la muerte de su maestro, Sócrates. En pocas palabras: precisamos del maestro, de la tradición, para iniciar a filosofar; pero también precisamos *matar* al maestro, negar la tradición, para continuar la aventura filosófica, para que la mantengamos viva y activa.⁹

En el caso específico de la filosofía, tenemos una imbricación entre contenido y forma de producción. Esto significa que, en el caso de la enseñanza de la filosofía, precisamos huir de dos “cantos de sirena” muy comunes en los procesos educativos: el *contenidismo* (esto es, tomar la enseñanza como mera transmisión de contenidos históricamente producidos) y otro más “moderno”, el discurso de las competencias y habilidades (lo cual es, to-

9. V. Douailler, *A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*, en Gallo; Cornelli; Danelon, 2003.

La educación secundaria sigue en el debate

mar la enseñanza a contramano del *contenidismo*, como el desarrollo de determinadas habilidades y competencias específicas). Si tenemos en cuenta que gran parte de las políticas educativas contemporáneas, en muchos países, asumen la defensa de la organización de la enseñanza en torno al desarrollo de competencias y habilidades, ciertamente ésta no es una tarea simple.

Al enseñar filosofía tomando como objetivo central el desarrollo de ciertas competencias y habilidades específicas, como la lectura de textos, articulación de saberes y su contextualización, corremos el riesgo de “desfilosofizar” (con el perdón del neologismo) la clase de filosofía, por la pérdida de contenido específico. Por otro lado, al enseñar filosofía tomando como objetivo la transmisión de la historia de la filosofía, corremos el mismo riesgo, pero ahora en función de habernos centrado en el contenido, perdemos el desarrollo de la “experiencia” filosófica como práctica del pensamiento.

En una dirección muy próxima de ésta que estoy trabajando aquí, encontramos en *Las preguntas de la vida*, libro del filósofo español Fernando Savater dedicado a la enseñanza de la filosofía para jóvenes, cuatro premisas dirigidas al profesor de filosofía. Veámoslas, aunque sea de forma resumida:

- *Primera*, que no existe “la” filosofía, pero sí “las” filosofías y, sobre todo, el filosofar [...] Hay una perspectiva filosófica (de cara a la perspectiva científica o artística), pero afortunadamente ésta es multifacética [...]
- *Segunda*, que el estudio de la filosofía no es interesante porque a ésta se dedicaron talentos extraordinarios como Aristóteles o Kant, pero estos talentos nos interesan porque se ocuparon de esas cuestiones de amplio alcance que son tan importantes para nuestra propia vida humana, racional y civilizada [...]

- *Tercera*, que hasta los mejores filósofos dijeron absurdos notorios y cometieron errores graves. Quien más se arriesga a pensar fuera de los caminos intelectualmente trillados corre más riesgos de equivocarse, y digo esto como elogio y no como censura [...]
- *Cuarta*, que en determinadas cuestiones extremadamente generales aprender a preguntar bien también es aprender a desconfiar de las respuestas demasiado taxativas [...] (Savater, 2001, p. 209-210).

En suma, podemos decir que enseñar filosofía es un ejercicio de apuesta a la diversidad, al perspectivismo; es un ejercicio de acceso a cuestiones fundamentales para la existencia humana; es un ejercicio de apertura al riesgo, de búsqueda de la creatividad, de un pensamiento siempre fresco; es un ejercicio de la pregunta y de la desconfianza ante la respuesta fácil. Quien no esté dispuesto a tales ejercicios, difícilmente encontrará placer y éxito en esta aventura que es enseñar filosofía, aprender filosofía en la educación secundaria.

¿Por qué Filosofía en la Educación Secundaria?

Cuando tratamos el tema de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, somos siempre llamados a justificar su razón. Ha sido lugar común, al menos en Brasil, justificar la presencia de la filosofía en este nivel de enseñanza por dos pretextos: por un lado, para garantizar el desarrollo de la criticidad del estudiante; por otro lado, para garantizar una interlocución entre las diversas disciplinas.

Pienso que estas dos justificaciones, que muchas veces son tomadas en conjunto, son complicadas y de verdad peligrosas. Explico, aunque sea brevemente: Son complicadas porque me parece que la criticidad, a pesar de ser una de las características de la filosofía, no es su

La educación secundaria sigue en el debate

exclusividad; si defendemos que la función de la filosofía en este nivel de enseñanza es el desarrollo de la criticidad, esto equivale a decir que ninguna otra disciplina sería capaz de hacerlo. ¿Y no es deseable y necesario que desarrollemos el “espíritu crítico” de los estudiantes en las clases de matemáticas, de historia, de física, etcétera? En otras palabras, si el desarrollo de la criticidad y el ejercicio del diálogo interdisciplinar son importantes valores a ser desarrollados en la educación secundaria, éstos deben estar presentes en todas las disciplinas y no apenas en una de ellas.

Por otro lado, estas justificaciones, además de complicadas son peligrosas. Si imputamos a la disciplina de filosofía el desarrollo de la criticidad, el ejercicio del diálogo interdisciplinar o ambas cosas, el riesgo de que ésta no pueda dar cuenta por sí misma de todo esto, es grande. Inclusive porque, como ya afirmé antes, estos dos componentes no parecen exclusivos de la filosofía; y es a partir de estas consideraciones, que la defensa de su importancia, puede fácilmente convertirse en justificación de su incompetencia, validando su retirada definitiva del espacio escolar.

Además de esas dos justificaciones, a partir de la década de 1990 apareció una tercera: la filosofía como necesaria para el ejercicio de la ciudadanía. Aquí el problema es otro: se trata de hacer de la filosofía un instrumento para la realización de un fin, en este caso para el ejercicio de la ciudadanía; y sabemos que, desde sus orígenes, la filosofía resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Por lo menos desde Aristóteles, es que la filosofía se caracteriza como un fin en sí misma. Instrumentalizarla en una política educativa puede significar, pues, su propia muerte, y ahí estaríamos en la paradoja de las paradojas: ¡incluir a la filosofía en el currículo de la educación

secundaria, matando a la filosofía en cuanto movimiento, proceso, experiencia de pensamiento no tutelado!

En una dirección completamente diferente, pienso que podemos justificar la filosofía en la educación secundaria por la propia categorización de este nivel de enseñanza. La educación secundaria es concebida generalmente como etapa final de la educación básica y, como tal, tiene una perspectiva de formación abarcativa (amplia e integradora) del educando. Ahora, podemos hablar en tres grandes áreas del conocimiento humano, fundamentales en todo proceso educativo, constituidas por: las ciencias, las artes y las filosofías.

En la obra *¿Qué es la filosofía?*, Gilles Deleuze y Félix Guattari afirman que arte, ciencia y filosofía son las tres potencias del pensamiento, en la medida en que permiten el ejercicio de la creatividad. Cada una, a su manera, significa una zambullida en el caos y un destello de pensamiento nuevo, creativo. De su zambullida en el caos, el artista trae *preceptos* y *afectos*; el científico, trae *funciones*; el filósofo, trae *conceptos*. Así, arte, ciencia y filosofía se complementan, permitiendo una experiencia distinta de pensamiento creativo.

Ahora, los currículos de la educación secundaria tienden a ser absolutamente científicos. En la misma medida en que posibilitan el ejercicio de esta potencia (cuando lo posibilitan, pues la mayoría de las veces tenemos una enseñanza instrumentalizada y “contenidista” de la ciencia), acaban por desprestigiar las potencias del arte y de la filosofía. Pienso que ésta es una justificación pertinente para la presencia de la filosofía en los currículos de la educación media: la búsqueda de un equilibrio entre las potencias del arte, de la ciencia, de la filosofía, de modo que los jóvenes puedan tener acceso a estas varias posibilidades de ejercicio del pensamiento creativo, aprendiendo a pen-

La educación secundaria sigue en el debate

sar por *funciones* (ciencia), pero también por *preceptos* y *afectos* (arte) y por *conceptos* (filosofía).

Garantizar un currículo de educación secundaria como expresión de un equilibrio entre potencias del pensamiento funcional y proposicional (ciencia), del pensamiento perceptual y afectivo (arte) y del pensamiento conceptual (filosofía), significa dar oportunidad a los estudiantes de una experiencia posiblemente única como cada una de esas potencias. Aquellos que concluirán sus estudios en ese nivel, difícilmente tendrán otras oportunidades de encuentro con tales experiencias; por otro lado, aquellos que harán estudios universitarios, probablemente se encaminarán por una de esas áreas, especializándose, sin mayores oportunidades de experimentar las otras potencias de pensamiento.

De lo anterior, se deriva la importancia de la presencia de la filosofía en la educación secundaria: la filosofía se constituye en una experiencia singular de pensamiento, y si el estudiante no se encuentra con ésta en este nivel de enseñanza que es el más abarcativo, puede ser que jamás lo haga. Pienso que ésta es una justificación más que suficiente.

La especificidad de la Filosofía

Para enseñar filosofía, es importante que definamos cuál es su especificidad; es decir, aquello que sólo la filosofía puede hacer, diferente de cualquier otro tipo de saber o área de conocimiento. Para hacer explícita su definición, podemos tomar como ejes, tres de las principales características de la filosofía:

1. Se trata de un **pensamiento conceptual**. En cuanto saber, la filosofía es siempre producto del pensamiento, es una experiencia del pensamiento. Pero lo que caracteriza a la filosofía, como veremos a continua-

ción, es que ésta es una experiencia del pensamiento que procede por conceptos, que crea conceptos, a diferencia de la ciencia y del arte.

2. Presenta un **carácter dialógico**. No se caracteriza como un saber cerrado en sí mismo —una verdad dogmática—, sino como un saber que se experimenta, que se confronta consigo mismo y con los otros, que se abre al diálogo con otros saberes, como un saber abierto y en construcción colectiva.
3. Posibilita una postura de **crítica radical**. La actitud filosófica es del no conformismo, del cuestionamiento constante, de la búsqueda de las raíces de las cosas, evitando contentarse con respuestas prontas, y siempre colocando en jaque las posturas dogmáticas y las certezas apresuradas.

Aunque estas sean tres características de la filosofía, el carácter dialógico y la postura de crítica radical son también encontrados en otros saberes. Lo específico de la filosofía es el trabajo con el **concepto**. Como vimos antes, la filosofía, como una de las tres potencias del pensamiento, se distingue por crear conceptos, mientras que el arte y la ciencia crean otros productos de pensamiento. Podemos definirla como la actividad de creación de conceptos, en las huellas de Deleuze y Guattari, que escribieron:

El filósofo es el amigo del concepto, está en poder del concepto. Lo que equivale a decir que la filosofía no es un mero arte de formar, inventar o fabricar conceptos, pues los conceptos no son necesariamente formas, inventos o productos. La filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos [...] Crear conceptos siempre nuevos, tal es el objeto de la filosofía. El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder o su competencia, porque tiene que ser creado [...] Los conceptos no nos están esperando hechos y aca-

La educación secundaria sigue en el debate

bados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean [...] ¿Qué valor tendría un filósofo del que se pudiera decir: no ha creado conceptos, no ha creado sus conceptos? (Deleuze; Guattari, 2001, p. 10-11).

Precisamos tener en cuenta que lo que Deleuze y Guattari denominan “concepto” no es exactamente a lo que estamos acostumbrados. Es común que hablemos de “conceptos científicos”, lo que para ellos sería un concepto equívoco, así como hablar de “arte conceptual”. Dejando de lado la noción corriente de concepto, con los filósofos franceses aprendemos que éste, es una forma racional de tratar un problema o problemas, manifestando una visión coherente de lo vivido: es decir, el concepto es una forma de lanzar inteligibilidad sobre el mundo. De esta forma, no es abstracto ni trascendente (como es común pensar en la tradición filosófica), sino inmanente, una vez que parte necesariamente de problemas experimentados, “vivididos en la piel”, por el filósofo, que crea el concepto justamente para tratar un problema concreto.

En *Lógica del Sentido*, Deleuze ya había mostrado, a partir de los estoicos, que el concepto es del orden del acontecimiento, o sea, aunque sea resultado de los cuerpos y de sus acciones, de sus combinaciones, él mismo no es corpóreo, sino un incorpóreo. Por lo tanto, la lógica del acontecimiento, la lógica del concepto, no es la misma de los cuerpos; el tiempo de los acontecimientos y de los conceptos (*Aion*) no es el mismo tiempo de los cuerpos (*Cronos*). Entonces, es a partir de problemas vivididos, corpóreos, encarnados, que se producen conceptos incorpóreos (actos de pensamiento), pero inmanentes a los cuerpos. A partir de esto, concluimos que los conceptos no son materiales, pero poseen una materialidad en su creación.

A partir de la noción de concepto propuesta por Deleuze y Guattari, la filosofía no es exclusivamente un conjunto de conocimientos creados históricamente, pero sí, sobre todo, una actividad creativa. En la medida en que el filósofo encarnado y viviendo en un mundo concreto enfrenta problemas vitales, se sumerge en el caos y suscita la creatividad que le permita inventar conceptos que le ayuden a dar una forma racional al problema vivido; puede así, encontrar soluciones, y la historia de la filosofía, más que el inventario cronológico de las soluciones, es como un arsenal, un repositorio de los conceptos creados, que pueden o no, servir como herramientas, instrumentos para nuestro propio pensamiento.

En otro lugar, escribí que:

Así, el concepto no debe ser buscado, porque no está ahí para ser encontrado. El concepto no es una “entidad metafísica”, o un “operador lógico”, o “una representación mental”. El concepto es un dispositivo, una herramienta, algo que es inventado, creado, producido, a partir de las condiciones dadas y que opera en el ámbito mismo de estas condiciones. El concepto es un dispositivo que hace pensar, que permite, de nuevo, pensar; lo que significa decir que el concepto no indica, no apunta una supuesta verdad, lo que paralizaría el pensamiento; al contrario: el concepto justamente es aquello que nos pone a pensar. Si el concepto es producto, es también productor: productor de nuevos pensamientos, productor de nuevos conceptos; y sobre todo, productor de acontecimientos, en la medida en que es el concepto lo que recorta el acontecimiento, lo que lo torna posible (Gallo, 2003, p. 51-52).

La clase de filosofía y el trabajo con el concepto

Tenemos algunos modelos más o menos comunes y consensuados de la clase de filosofía: el que enfatiza el carácter dialógico, colocando todos los alumnos en círculo,

La educación secundaria sigue en el debate

para posibilitar el diálogo en pie de igualdad; el que enfatiza el debate y no llega a salir de una especie de arena de opiniones; el que coordina el profesor trayendo noticias “fresquitas” de los periódicos, para ser analizadas y debatidas, enfatizando el sentido del ciudadano que participa de su comunidad; el que adquiere un tono enciclopédico, en la medida en que el profesor va haciendo desfilar frente a los estudiantes una galería de filósofos o sistemas filosóficos, articulados o no según una cronología histórica; y aquel en el que el profesor desarrolla análisis y comentarios de textos filosóficos.

Si tomamos entonces a la filosofía como una actividad de creación de conceptos, la clase de filosofía escapa a todos esos modelos. Desde esta perspectiva, la clase precisa adquirir un carácter práctico, investigativo, dinámico, sin caer en el sentido común y en el “opinionismo”, sin perder la dimensión estrictamente filosófica del concepto. Explorando esta idea, la clase de filosofía puede ser vista como un taller de conceptos, un local donde éstos son experimentados, creados, examinados...

Al proponer la clase de filosofía como taller de conceptos, quiero justamente enfatizar su carácter práctico, más allá de una mera transmisión de contenidos de la historia de la filosofía o de un mero entrenamiento de competencias y habilidades supuestamente identificadas con el pensamiento filosófico.

Hablar de taller de conceptos es hablar de experimentación, lo que remite a lo nuevo, a la creación: “Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituye a la apariencia de verdad y que [es] más exigente que ella.” (Deleuze; Guattari, 201, p. 111). Por ello, en una clase de filosofía así concebida, importa más el proceso creativo, la experimentación, hacer el movimiento

del pensamiento, que el punto de llegada, la solución del problema o la veracidad del concepto creado. Importa que cada estudiante pueda pasar por la experiencia de pensar filosóficamente, de lidiar con conceptos creados en la historia, apropiarse de éstos, comprenderlos, recrearlos y, quién sabe, también llegar a crear conceptos propios. Haciendo un ensayo estrictamente didáctico, podemos caracterizar así, las etapas de un trabajo en un **Taller de conceptos**, en cuatro pasos:

1. Sensibilización
2. Problematización
3. Investigación
4. Conceptualización

A través de un trabajo progresivo en estas cuatro etapas, podemos colocar a los estudiantes ante un problema filosófico, haciendo que ellos vivencien el problema, para que puedan efectivamente hacer el movimiento de la experiencia del pensamiento. El problema no puede ser un falso problema o un problema ajeno, externo a ellos. Si sólo pensamos a partir de problemas que efectivamente vivimos, es importante que ellos vivencien el problema, se apropien de él, lo incorporen. A partir del problema vivido, podemos investigar en la historia de la filosofía conceptos creados para tratar ese problema o problemas próximos a él, y examinar esos conceptos en relación a nuestro problema: saber si nos sirven o no, si precisan ser adaptados, recreados o si pueden ser descartados. Por fin, el momento de la experiencia filosófica de pensamiento propiamente dicha: el tratamiento del problema a través de un concepto, sea un concepto apropiado de un filósofo, un concepto recreado o un concepto realmente nuevo, creado con originalidad.

Es importante recalcar que no estamos en búsqueda de la originalidad; lo que queremos es que los estudiantes

La educación secundaria sigue en el debate

puedan vivenciar la experiencia del pensamiento. Es eso lo que deberá ser evaluado: la cualidad de la experiencia y no el hecho de que un concepto absolutamente nuevo haya sido o no creado, y no la cualidad del concepto creado o recreado o apropiado.

Veamos a continuación, una breve caracterización de cada una de esas etapas didácticas del taller de conceptos:

Sensibilización

- Se trata en esta primera etapa, de llamar la atención para el tema de trabajo, crear una empatía con éste, hacer que el tema afecte a los estudiantes. Sabemos que los conceptos sólo son creados para enfrentar problemas, y que sólo enfrentamos los problemas que efectivamente vivimos. De nada serviría entonces, que el profesor indicase un problema a los alumnos; es preciso, para que puedan hacer el movimiento del concepto, que el problema sea vivido como un problema para ellos.

De ahí la necesidad de la sensibilización. Se trata, en otras palabras, de hacer que los estudiantes vivan, “sientan en la piel”, un problema filosófico, a partir de un elemento no filosófico. Se trata de hacer que los estudiantes incorporen el problema, para que puedan crear un concepto incorpóreo.

Pienso que esta primera etapa puede ser bien sucedida con el recurso de obras artísticas: música, un poema, un cuadro, un cuento, una película, o hasta un dibujo animado, una historieta... en suma, algo que llame la atención de los estudiantes, sobre todo por hablar su propio lenguaje, y que despierte su interés por un determinado problema.

En esta etapa, también es posible desarrollar ejercicios de ampliación de los horizontes culturales. Por ejemplo, si podemos usar música que haga parte del univer-

so cultural de los estudiantes para llamarles la atención, podemos también después introducir otras músicas, de otros referentes, que traten el mismo asunto, expandiendo sus experiencias estéticas.

Problematización

- Se trata de transformar el **tema** en **problema**; esto es, hacer que éste suscite en cada uno el deseo de buscar soluciones. En la etapa anterior, el objetivo era sólo afectar, llamar la atención, motivar. En este segundo momento, teniendo la atención movilizadora por la cuestión, el objetivo es problematizarla en varios aspectos y desde varias perspectivas.

Podemos, en esta etapa, promover discusiones en torno al tema pautado, proponiendo situaciones en las cuales éste pueda ser visto desde diferentes ángulos y ser problematizado en sus diversos aspectos. En esta etapa, estimulamos el sentido crítico y problematizador de la filosofía, ejercitamos su carácter de pregunta, de cuestionamiento, de interrogación; desarrollamos también la desconfianza en torno a las afirmaciones muy taxativas, y con relación a las certezas prontas y a las opiniones cristalizadas.

Cuanto más completa la problematización, más intensa será la búsqueda de conceptos que puedan ayudarnos a dar cuenta del problema.

Investigación

- Se trata ahora, de buscar elementos que permitan la solución del problema. Una investigación filosófica busca, en la historia de la filosofía, los conceptos que puedan servir como herramientas para pensar el problema en cuestión. ¿Platón se habrá topado con este problema? En caso afirmativo, ¿cómo lo pensó?, ¿produjo algún concepto que haya dado cuenta de éste? ¿El concepto platónico aún es válido para nuestro tiempo? ¿Él da cuenta del problema tal como

La educación secundaria sigue en el debate

lo vivimos hoy en día? Y en la modernidad, ¿Descartes o Spinoza lidiaron con el mismo problema?, ¿crearon conceptos?, ¿son esos conceptos más adecuados o menos adecuados que aquellos creados por Platón?

En esta etapa de investigación, revisitamos la historia de la filosofía. Ésta no es tomada como centro del currículo, pero sí como un recurso necesario para pensar nuestro propio tiempo, nuestros propios problemas; sin embargo, aunque sea como referencia, la historia de la filosofía no es tomada de forma panorámica, sino de forma “interesada”: Revisitamos la historia, interesados por nuestro problema, lo que hace que tengamos una visión particular de la historia de la filosofía. La expectativa es que sean varias las revisitas, impulsadas por diferentes problemas, las que posibiliten una visión más general e integradora de la historia.

Conceptualización

- Se trata, en este punto, de **recrear** los conceptos encontrados, de modo que traten nuestro problema, o hasta **crear** nuevos conceptos. Aprendemos con Nietzsche y con Deleuze y Guattari, que hay parentescos entre los conceptos y que un mero desplazamiento de un concepto del contexto en que éste fue creado, a otro contexto (a nuestro propio contexto), es una recreación del concepto, porque éste ya no es más el mismo.

En la etapa de investigación, vamos en busca de la “ecología de los conceptos”,¹⁰ de procurar aquellos que

10. Hay un pasaje bastante interesante de Nietzsche, en *Más allá del Bien y del Mal* que nos remite a esa “ecología de los conceptos”, a pesar de que él no utilice tal expresión. Cfr. Nietzsche, 1992, p. 25-26.

se relacionen con el problema que estamos investigando, identificando sus parentescos, cómo éstos se van transformando a través de la historia de la filosofía para irse adecuando también a las transformaciones históricas de los problemas. Aquí, en esta etapa final, se trata de hacer el movimiento filosófico propiamente dicho; es decir, la creación del concepto. Si durante la investigación, en la historia de la filosofía encontramos conceptos que son significativos para nuestro problema, se trata entonces, de dislocarlos para nuestro contexto, recreándolos de forma que presenten posibles soluciones. Si, por otro lado, no encontramos conceptos que den cuenta de nuestro problema, seguramente podamos encontrar una serie de elementos que nos permitan crear un concepto propio.

Que quede claro entonces, que la creación (o recreación) del concepto no es una tarea imposible: no se crea en el vacío, a partir de la nada; son los propios conceptos de la historia de la filosofía o sus elementos propios, los que nos darán la materia prima para nuestra actividad de creación o recreación a partir de nuestro propio problema.

Ya afirmé que Deleuze y Guattari nos presentan el concepto como una especie de herramienta; y para cada herramienta tenemos un conjunto de usos que pueden ser, incluso revertidos y subvertidos. Los conceptos son herramientas, y pueden ser armas, dependiendo del uso que hagamos de éstos. Estas armas no son buenas o malas en sí mismas: los conceptos pueden ser armas de transformación o armas de conservación, dependiendo de las intenciones de quién las use. La clase de filosofía como taller de conceptos está lejos, por tanto, de ser un emprendimiento ingenuo o alienado. Puede ser un arma de lucha; el concepto puede ser una herramienta de compromiso.

La transversalidad de la Filosofía

Me referí anteriormente a tres características de la filosofía; quiero ahora introducir una cuarta, que deliberadamente, dejé para el final, para demorarme un poco más sobre ésta y para que, mediante ésta, pueda demarcar una posición política sobre la enseñanza de la filosofía.

Esta cuarta característica intrínseca de la filosofía es la transversalidad, que significa que la filosofía no se cierra sobre sí misma, ensimismada, sino que se abre siempre a la otredad, busca la relación, y esta característica proviene exactamente de las propiedades del concepto conforme apuntan Deleuze y Guattari:

El concepto no es paradigmático, sino sintagmático; no es proyectivo, sino conectivo; no es jerárquico, sino vecinal; no es referente, sino consistente. Resulta obligado entonces que la filosofía, la ciencia y el arte dejen de organizarse como los niveles de una misma proyección, y que ni siquiera se diferencien a partir de una matriz común, sino que se planteen o se reconstituyan inmediatamente dentro de una independencia respectiva, una división del trabajo que suscita entre ellos relaciones de conexión. (Deleuze; Guattari, 2001, p. 91).

Los filósofos afirman que el concepto no se presta a ser modelo (paradigma), es más una especie de conector, de articulador de múltiples elementos (sintagma); éste no establece jerarquías en los juegos de poder, sino que opera siempre en los bordes, de forma no sistémica, atravesando campos y no estableciendo territorios. El concepto tampoco sirve como referencia para otro saber sino que siempre dice respecto a sí mismo, presentando una consistencia propia. Tales propiedades del concepto, aunque lo circunscriban en su interioridad, lo colocan en conexión directa con las otras potencias del pensamiento, el arte y la ciencia. Esto implica que no se crea concepto, no se

produce filosofía, sin el recurso de la conexión con las artes y las ciencias. Aunque sean distintas e independientes, éstas se retroalimentan y se fecundan entre sí.

Esto es lo que, siguiendo los pasos de la filosofía francesa contemporánea, denomino transversalidad: el atravesamiento mutuo de los campos de saberes que, a partir de sus peculiaridades, se interpenetran, se mezclan, se mestizan, sin perder, no obstante, su característica propia, que sólo se amplía en medio de esa multiplicidad. Singularidad de saberes y multiplicidad de campos. Una vez más aquí, podemos hablar de “ecología del concepto”, introduciendo la noción de multiterritorialidad y atravesamiento de campos que lleva a un mestizaje.

Sabemos que en la política educativa contemporánea, uno de los requisitos más comunes que se le exige a la filosofía es el de la transversalidad. El discurso que sustenta esto, establece que la filosofía es tan amplia que ésta no puede ser solamente una disciplina más, no puede quedar confinada a un espacio disciplinar en el currículo sino que debe atravesar todas las disciplinas o asignaturas, debe ser un “tema transversal”, tornándose presente en todos los momentos.

Si tomamos la noción de transversalidad presentada aquí, la noción defendida en los diseños curriculares con inspiración en los constructivistas españoles, me parece totalmente equivocada. Ahí la transversalidad aparece como una forma de realizar la interdisciplinariedad, como un efecto meramente pedagógico, sin la dimensión epistemológica de un tránsito entre los saberes.¹¹

11. En varios artículos y capítulos de libros, desarrollé análisis sobre la dimensión epistemológica de la transversalidad (de inspiración francesa) y las posibilidades de un currículo que

La educación secundaria sigue en el debate

En el contexto de un currículo disciplinar, la filosofía no puede aparecer sólo “transversalizada”. Sin la demarcación de aquello que le es específico, no hay transversalidad posible; sin la singularidad, se pierde la propia multiplicidad. Esto, en términos conceptuales. En términos prácticos, sabemos que decir que la filosofía transversalizada estaría presente en todos los momentos del currículo escolar no deja de ser más que una falacia; nuestros profesores de las diversas asignaturas no fueron formados para actuar con conocimientos de filosofía y no tendrían condiciones para hacerlo. Por tanto, en un currículo como sigue siendo el de nuestras escuelas, es importante que haya una asignatura de Filosofía, aunque su contribución no salga del discurso de los documentos de la política educativa.

Bibliografía

- BERTTOLINI, M. (et al.) *Materiales para la construcción de cursos de filosofía: ¿qué es la filosofía?* Montevideo: Ed. A-Z, 1997.
- CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofía e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Uma Educação Filosófica*. SP: Martins Fontes, 2001.
- COSSUTTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. SP: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

denominé rizomático, así como la crítica a la dimensión estrictamente pedagógica de la transversalidad de inspiración española. Ver, por ejemplo, Gallo, 1997, 2003 y 2004.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *¿Qué es la filosofía?* 6ª ed. Barcelona: Anagrama, 2001.
- DERRIDA, J. (et al.) *La grève des philosophes: école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.
- FÁVERO, A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines (Argentina): Ediciones UNGS, 2015.
- GALLO, S. "Pistas de un método regresivo para la enseñanza de filosofía", en: CERLETTI, A. (Org.). *Didácticas de la Filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2015, p. 33-44.
- GALLO, S. "Filosofia na Educação Básica: uma propedêutica à paciência do conceito", en RIBAS, M.A.C. et al (orgs.) *Filosofia e Ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005, p. 389-401.
- GALLO, S. "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre o oficial e o alternativo", en *Comunicações*, revista do PPGE-Unimep. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, nº 1, junho de 2004, p. 17-27.
- GALLO, S. "Ética e Cidadania no ensino de filosofia", en GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 70-89.
- GALLO, S. "O ensino de filosofia no contexto de uma 'educação menor'", en ROLLA, A. B. M. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003, p. 23-33.
- GALLO, S. "A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos", en PIOVESAN, A. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 193-209.
- GALLO, S. "Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual", en FÁVERO, A. et al (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p 189-208.

La educación secundaria sigue en el debate

- GALLO, S. *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade*, **Impulso**, revista de Ciências Sociais, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Editora Unimep, 1997, p. 115-133.
- GALLO, S.; KOHAN, W. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”, en GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). “A Filosofia e seu Ensino”. *Cadernos CEDES*, vol. 24, nº 64. Campinas: CEDES, set./dez. 2004.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- KOHAN, W. O.; CERLETTI, A. A. *A Filosofia no ensino médio*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. (org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. (org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LIMA, M. A. C. *O ensino de filosofia e suas contradições*. Gov. Valadares: Ed. UNIVALE, 2002.
- MARNOTO, I. (coord.). *Didáctica da Filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

- PANCIROLI, E. L. (et al.) *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 1998.
- PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C. B.; HEUSER, E. M. D.; FRAGA, P. D. (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- PORTA, M. A. G. *A Filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- QUINTELA, M. *Problemas filosóficos en el imaginario social de nuestra época*. Montevideo: Ed. A-Z, 1997.
- RIBAS, M.A.C. et al (orgs.) *Filosofia e Ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- ROLLA, A. B. M.; SANTOS NETO, A.; QUEIROZ, I. P. (orgs.). *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- SAVATER, F. *As perguntas da vida*. SP: Martins Fontes, 2001.
- TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. SP : Martins Fontes, 2001.
- VASQUEZ, G. H. (et al.) "La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia". *Cuadernos de la OEI—Educación: currículos y didácticas I*. Madrid: OEI, 1998.
- WILSON, J. *Pensar com conceitos*. SP: Martins Fontes, 2001.

**Las concepciones de intimidad
en los jóvenes a través de
narrativas en redes sociales**

*ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO*

Las concepciones de intimidad en los jóvenes a través de narrativas en redes sociales

*ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO*

Introducción

El contexto que define la existencia humana está marcado por pautas que lo social va construyendo cotidianamente. Ese es el marco en el que cada persona configura sus experiencias vitales, entre las que destaca la dimensión íntima. Construir el mundo íntimo implica elegir de entre las pautas sociales, aquellas que tienen sentido para el agente. Así, como seres sociales que somos, el sentido de la vida viene dado en gran parte por la construcción de la intimidad (Pardo, 1996). Nuestro ser íntimo se constituye mediante esa relación dialéctica entre lo público y lo privado (*cfr.* Arendt, 2005).

De acuerdo a lo que la experiencia dicta, la edificación de la intimidad inicia en la adolescencia. Si bien es cierto que en esta etapa de la existencia las personas empiezan a fraguar su mundo íntimo, el cual es parte del proyecto de vida, y que lo crean, en cierto modo, siguiendo las narrativas tradicionales, también es cierto que los modelos convencionales definidos por la sociedad como territorios para proyectar la intimidad suelen ser calificados por algunos jóvenes como “pasados de moda” y, en algunos

casos, es posible que sean vistos como represivos ya que no responden a las expectativas de los nuevos tiempos.

Frente a esta tradición unitaria se construyen otras experiencias íntimas que dan cuenta del nuevo rostro de lo social, lo que da como resultado que la tradición y lo emergente convivan en una clara tensión, donde las concepciones instituidas buscan sostenerse tratando de incorporar aspectos que den cuenta de las apremiantes necesidades que tienen los jóvenes de fundar su mundo. En los jóvenes existen valoraciones, aspiraciones y discursos sobre la manera de expresar la singularidad de los afectos *ante* y *con* los demás, que se materializan en relaciones tradicionales como el noviazgo o un matrimonio duradero como expresión máxima de la relación amorosa, por ejemplo; sin embargo, también emergen otras formas de experimentar la intimidad, que día a día se posicionan en nuestro contexto, tal es el caso de mostrar los afectos en la web (Sibilia, 2012). ¿Qué implicaciones tiene esto en la vida cotidiana? El surgimiento de este modo de mostrar la intimidad, principalmente en los jóvenes, constituye un indicador de la transición que proyecta el individualismo moderno de nuestra sociedad, con relación a cosas que, *stricto sensu*, pertenecen a un ámbito de la subjetividad humana que no debiera ser objeto de intrusión.

Es pues en la modernidad tardía que esto se ha vuelto cotidiano, cobrando un gran significado para los adolescentes (Bohórquez y Rodríguez, 2014), de tal manera que hoy en día algunas asuntos salen de *casa* y se convierten en cuestiones de *plaza*.¹² Este ánimo de transparentar la

12. Hasta cierto punto esto no es novedoso. Para Goulemot (1989), en el siglo XVIII se observan dos tipos de escritura: (a) las memorias que se constituyen en el discurso de lo

La educación secundaria sigue en el debate

intimidad la convierte en algo banal, en más de un sentido, porque queda expuesta tanto a la vista como a la evaluación y calificación de los demás (Livingstone, 2012). El surgimiento de estas formas de mostrar la intimidad implica un proceso de socavamiento de lo instituido, favoreciendo la desinstitucionalización, como dice Touraine (1997); lo que evidencia el debilitamiento o desaparición de los discursos tradicionales de vivir la intimidad.

La intimidad en las adolescencias un tópico de la subjetivación

La intimidad es consustancial a la vida del ser humano, es un vehículo a través del cual se manifiestan los sentimientos, emociones y preferencias por algo o por alguien; la intimidad nos inclina a una relación afectiva con el *tú*, con otro agente que resulta entrañable en la existencia del *yo*; esa implicación da sentido al proyecto de vida de ambos. Pero, ¿el *yo* se vulnera en una relación íntima? A ello se puede responder que la relación íntima no es fisura del *yo*, por el contrario es un espacio donde continuamente se encuentra con el *tú* y al hacerlo queda al descubierto la mismidad de cada uno de ellos; así, como existentes, el *yo* y el *tú*, forman una unidad que los diferencia y al mismo tiempo los une.

La intimidad también es un mecanismo que implica un descubrimiento del *yo*, *i.e.*, de una serie de sentimientos y sensibilidades que antes permanecían ocultos, mos-

público y (b) la autobiografía que simboliza la trama de lo privado. La primera representa el ámbito del tener y la segunda el ámbito del ser, sin embargo, el relato autobiográfico, que se instituye frente a lo público, resulta ser paradójico porque entraña llevar lo íntimo a la plaza pública.

trándose en una relación afectiva como algo extraordinario. Estas sensibilidades, quizás antes desconocidas por el propio agente, alcanzan cierta plenitud con el otro; por tanto, en la relación íntima tenemos un *yo alterado*, tal y como lo sostiene Pardo (1996): ya no es un yo pasivo, sino un yo activo, un yo que se descubre ante el otro.

El actuar íntimo, siguiendo los argumentos de Escalante (2004), se conforma por aquellas decisiones que quedan fuera de la mirada de los demás, siendo éstas confiadas, si el agente así lo decide, sólo a unas cuantas personas, consideradas como las más cercanas; por ejemplo, la pareja y los amigos. De esta manera, cuando se habla en general de la intimidad,¹³ se hace alusión a

-
13. Conviene hacer un alto para precisar que, en términos pragmáticos, el término *privacidad* nos remite al de *intimidad* y *lo íntimo* nos remite al mundo de *lo privado*. Sin embargo, existen algunas diferencias de significado en cada una de estas categorías. Pardo (1996) nos menciona que se presenta la confusión entre los términos porque se llega a pensar que mencionan lo mismo, lo cual desde su punto de vista es un error. Lo privado surge como oposición a lo público. “Los llamados espacios públicos no son sino espacios para el uso de los individuos privados, y el espacio privado no es más que la cantidad de espacio público del que los individuos pueden disponer libremente” (Pardo, 1996:251). Esta cita ilustra claramente que lo privado requiere ser regulado para impedir que lo público penetre en ese ámbito. Por su parte, Escalante (2004) plantea que el mundo privado es una definición de carácter jurídico. Luego entonces, lo público y lo privado son dimensiones continuas que se pueden explicar en el campo de una lógica difusa. No así la intimidad. Lo íntimo viene a ser un mundo natural del agente moral y por eso mismo no puede ser regulado. “No basta tener privacidad para tener intimidad, porque tener derecho

La educación secundaria sigue en el debate

cuestiones de la vida personal: relaciones afectivas, preferencias sexuales, filiación partidista, inclinaciones religiosas, y todo lo que se deriva a partir de esta serie de prácticas y experiencias de las cuales no se debe rendir cuentas a nadie. Quizá por esta razón, la intimidad sea la parte más sensible de nuestra existencia.

Como se puede observar, la intimidad contempla una gama importante de acciones, delicias de los sentidos, pasiones y decisiones que en la vida diaria hacemos y tomamos las personas. Adultos y jóvenes decidimos, por ejemplo, en qué momento terminar una relación afectiva, definir la preferencia sexual y por cuáles diversiones optar; sin embargo, el ámbito de la intimidad no se reduce a esas decisiones tan importantes en la vida de los sujetos, sino que implica también la toma de decisiones tan cotidianas como, por ejemplo, subir a las redes sociales fotografías sobre fiestas o encuentros personales, confiarle a

a guardar un secreto no equivale a tener un secreto que guardar” (Pardo, 1996:256). La intimidad son las inclinaciones naturales, léase la afectividad y la sensibilidad que de manera natural contraemos y manifestamos a las personas que libremente decidimos. Significa entonces que el mundo íntimo es ajeno a cualquier sujeción contractual, porque el agente libremente decide manifestar sus pasiones, emociones y sentimientos ante otros. Como se observa, lo íntimo y lo privado tienen una connotación diferente, pero lo cierto es que en nuestro contexto las personas tomamos los términos a veces como equivalentes. Por otra parte, Arendt (2005) nos dice que lo privado es la protección de la intimidad en el sentido moderno. En este trabajo nuestro objetivo no consiste en tratar establecer las diferencias de estos conceptos, ni las posibles fronteras de los mismos, sino ceñirnos a las valoraciones que, a través de su discurso, los adolescentes hacen en torno a la intimidad.

un amigo algún desencuentro, decidir con quién y dónde vivir, por poner algunos ejemplos. El campo de elección de un agente en cuanto sujeto individual y privado es muy amplio. En ese sentido, dado que cada quien decide qué hacer con su vida íntima, nos podríamos preguntar ¿por qué es tan capital este dominio en nuestras vidas? Precisamente, porque en él transcurre el diario devenir de nuestra existencia.

Toda persona tiene *su vida íntima*, lo cual revela el carácter histórico y limitado del concepto, porque está referido a los aspectos más radicales de la subjetividad humana, como lo sugiere Arendt (2005). Cada etapa histórica emplaza sus propias maneras de vivirla, por eso se encuentra una multiplicidad de relatos que dan cuenta de la realización afectiva de los agentes en diversas épocas.

La manera de ver la intimidad se ha ido transformando en los últimos años, (Giddens, 2004); esto se puede observar en las narrativas de los jóvenes. Sus textos nos posicionan en las mutaciones y la diversidad de estas experiencias, lo que permite sostener que ya no es posible hablar de un modelo unitario cuando se habla de las intimidades.

El punto de vista de los jóvenes es fundamental para conocer las transiciones que se presentan en la manera como se reconstituye el proyecto íntimo en la actualidad, ellos son el termómetro de los cambios observables en el modo de sentir la vida. Por esta razón, el presente trabajo tiene como objetivo explorar las valoraciones que los adolescentes tienen acerca de la intimidad, y analizar, a través de su mirada, cómo se llegan a configurar, legitimar e implicar las relaciones afectivas en la actualidad; es decir, a través de sus propias narrativas. Se parte del supuesto de que podemos acercarnos a estas experiencias, que son un elemento estructurante de su concepción del mundo.

La educación secundaria sigue en el debate

Dado lo anterior, es importante aclarar dos cosas: la primera es que los adolescentes quizá no tengan experiencias vivenciales en algunos temas. Partimos de este supuesto, por lo cual, más allá de esas limitaciones, interesa obtener algunos pasajes que puedan dar pistas de las transiciones que están en marcha sobre la forma de concebir intimidad, desde sus propias valoraciones. La segunda es que los adolescentes, sujetos del estudio, son agentes que viven en el medio urbano, por ello partimos de la hipótesis de que tienen acceso al Internet; es decir, que están incitados e inclinados al dinamismo de las redes sociales, dado que es parte fundamental de su contexto cotidiano: en la escuela, en el barrio, en casa, etc.

Desde esta perspectiva, el presente artículo postula una manera específica de conocer a los adolescentes, coadyuvando así a formarse un criterio más amplio e integral de ellos, algo que demanda el contexto actual, porque pareciera, como apunta Coleman (2008), que no se advierte que los adolescentes tienen un sistema de valores diferentes al del mundo adulto.

Conviene señalar que aquí, cuando se habla de intimidad, se hace referencia a sentimientos y tratos afectivos los cuales son fundamentalmente (1) de carácter erótico-amoroso y (2) de carácter amistoso. El presente trabajo se enfoca en los segundos y teniendo como guía las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo conforman, los adolescentes, desde sus narrativas en las redes sociales, su intimidad en discursos de cuidado de sí? ¿Qué tanto estos discursos de sí se pueden considerar una *parresía* o hablar franco en el sentido de Foucault?

La narrativa de los adolescentes sobre el tema sugiere dos consideraciones acerca de la naturaleza de la intimidad, las cuales se presentan con cautela: la primera es considerar que la vida íntima de los agentes no es algo

fijo, no está anclada a un modelo determinado que resulta inmóvil. Por el contrario, la intimidad, al referirse al ámbito de las sensibilidades y las emociones más entrañables de las personas, deja entrever nuestra condición como seres humanos, siendo la indeterminación lo que la caracteriza. Esta naturaleza permite suponer que la intimidad es algo enigmático y no puede ser de otro modo porque, como lo señala Paz (1993), si la persona humana es en sí misma un misterio, su vida íntima será un reflejo de ello. Tal es la razón que nos conduce a sostener que la metáfora final de toda persona es su intimidad.

La segunda consideración permite, asimismo, destacar que en el proyecto íntimo se muestra nuestra fragilidad como seres humanos (Pardo, 1996), dado que ella implica abrirnos enteramente al otro. La naturaleza misma de la intimidad conduce al otro a saber cómo somos, nuestras debilidades y fortalezas salen a flote (Paz, 1993). De esta manera se puede afirmar que las relaciones íntimas no son otra cosa que una revelación de la profundidad del yo. En este sentido, la intimidad como proyecto de vida transcurre entre el *continuum* de la fragilidad y la indeterminación, sean cuales sean las formas específicas en que se manifiesten.

Dado lo anterior, preguntémonos: ¿cómo podemos recuperar la intimidad en la actualidad, desde las voces de los adolescentes en las redes? Quizá no resulte exagerado decir que la intimidad se muestre, en los tiempos actuales, con un alto nivel de sensibilización en por lo menos dos sentidos: 1) ahora los jóvenes defienden con fuerza su derecho a proteger y vivir su intimidad, partiendo de su propia forma de percibir lo que es más apropiado, desechando los moldes tradicionales por los cuales los adultos hemos desfilado; y 2) por otro lado y paradójicamente, la intimidad de nuestros adolescentes es sensible a la

La educación secundaria sigue en el debate

mirada externa, porque ahora los demás, adolescentes y adultos, están al pendiente de cómo se vive, gracias al fuerte impacto de las redes sociales. Así nos encontramos con una intimidad asediada por dos flancos: los propios agentes adolescentes y *los otros*.

Las narrativas de las adolescencias en las redes

¿Cómo se conforman las adolescencias a partir de las narrativas de intimidad que expresan en las redes sociales?

Las adolescencias se conforman, se constituyen desde formas de representación en el mundo que ligan lo imaginario y el deseo, lo cual constituye una conformación del sí mismo ante los otros; es, como diría Foucault (2010) una forma de decir la verdad, en tanto: “el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad”.¹⁴ (Foucault, 2010. P.19); es a partir de esta cuestión donde hay una identidad entre verdad y creencia; esto es, el sujeto que declara una posición o establece un juicio, cree y se asume como tal desde el juicio que emite. La *parresía* o el hablar franco constituye la entrada en la forma del sujeto que dice la verdad para autoconformarse, por tanto no hay sujeto sino técnicas diversas de subjetivación, o tecnologías en la constitución de un yo. Con esta tesis, analizaremos las narrativas de las adolescencias en las redes sociales. Para mostrar nuestro análisis, presentaremos en un apartado (cuadro 1) las narrativas de las adolescencias, y a un lado, nuestra inferencia interpretativa al respecto.

14. La noción de verdad la aborda Foucault, no como un camino progresivo del conocimiento, sino desde una genealogía relacionada con la espiritualidad de una verdad en el sentido de conllevar al individuo a una conversión a través de un camino cuyo culmen es su propia salvación.

Cuadro 1. Análisis inferencial de las narrativas adolescentes

Narrativa del adolescente ¹⁵	Inferencia interpretativa
<p><i>“¿Quién eres tú para ponerle precio a una chica por tu manera de expresarse? ¿Cuándo una chica se desmaquilla se pierde su esencia? ¿A caso ya no tiene ningún valor? ¿Cuándo una chica se quita el maquillaje, allí se van todas sus virtudes? ¿Una chica que se maquilla ya no puede ser respetada? ¿Tienes miedo de elegir una novia por miedo a como se verá sin maquillaje? Déjame decirte que no mereces ni a la mujer más perfecta del mundo solo por ese pensamiento tan podrido. Es todo lo que tengo que decir”.</i></p>	<p>En esta narrativa se expresan valores y a partir de ellos se establecen juicios. Este tipo de narrativas son frecuentes en el Facebook y denotan experiencias vividas o compartidas por amistades, donde las adolescencias, en particular las chicas, declaran su posición ante ciertas actitudes y a su vez configuran su subjetividad desde juicios con respecto a las otredades.</p>
<p><i>“No me quiero bañar, no me quiero peinar, así cochina me quiero quedar, no me gusta el shampoo ni tampoco el jabón así cochina me siento mejor”.</i></p>	<p>Este tipo de narrativas configuran una forma de subjetivación desde la ruptura con el <i>statuo quo</i> donde las adolescencias desean conformarse desde un mundo alternativo al convencional. Es otra forma de configuración de la subjetividad desde un discurso que juega a romper con estereotipos del mundo instituido relacionado con formas de cuidado de sí.</p>
<p><i>“La poca experiencia de vida que tengo me ha enseñado</i></p>	<p>En la narrativa presente aparece una alusión al cuidado de</p>

15. Las referencias son tomadas de manera textual de las redes del Facebook no se ha corregido la ortografía, ni la sintaxis. Todas son de adolescentes de entre 15 y 18 años. Con escolaridad entre preparatoria y secundaria. Los géneros no se consideran para este análisis, aunque pueden inferirse del análisis textual.

La educación secundaria sigue en el debate

<p><i>que nadie es dueño de nada, todo es una ilusión, y eso incluye tanto los bienes materiales como los bienes espirituales. Aquel que ya perdió algo que daba por hecho al final aprende que nada le pertenece. Y si nada me pertenece, tampoco tengo que perder mi tiempo cuidando cosas que no son mías; mejor vivir como si hoy fuese el primer día de mi vida”.</i></p>	<p>sí proveniente de una filosofía estoica, la cual constituye parte de los lugares comunes de la literatura de autoayuda: “nada me pertenece, nadie es dueño de nada, por tanto soy libre, no estoy atado a nada ni a nadie”. Pero en este caso apela a la vivencia de perder un afecto, una amistad, un noviazgo. Es una manera de subjetivización.</p>
<p><i>“¡Yo no merezco ser segunda opción de nadie!” “Se dice que confiar es bueno, pero no confiar es mejor”.</i></p>	<p>Esta declaración representa también un discurso del cuidado de sí, en el sentido de configurarse una subjetividad desde una actitud ante la otredad.</p>
<p><i>“Estoy tan confundido no sé si llorar, molestarme, o sentarme, o pensar, o simple mantente esperar. Sigo dudando que en algo sirva rezar y he llegado a pensar que dios no existe o dios es bipolar...” (CANCIÓN).</i></p>	<p>Aquí vemos algo recurrente en las narrativas, se adopta un discurso proveniente del mundo compartido (las canciones) para subjetivarse desde la incertidumbre y el mundo líquido que configura a las adolescencias en el mundo actual.</p>
<p><i>Estamos en la edad perfecta para quedarnos con la culpa, no con las ganas.</i></p>	<p>Nuevamente se adopta un discurso para mostrar la subjetividad en conformación con el deseo ante la culpa. Una tensión del mundo moral que se resuelve desde una declaración hecha por la adolescente.</p>
<p><small>Una mujer necesita a un hombre serio, maduro y con metas, no a un bobo con delirios de malandro marihuanero. </small></p> <p>Lamentablemente esos son los que más nos gustan 😏🙄</p>	<p>Finalmente, mostramos una frase de carácter convencional que pone una adolescente en Facebook y la serie de pers-</p>

Adolescencias en configuración desde el *cuidado de sí*

Es importante ahora preguntarnos si es posible considerar que estas narrativas de los adolescentes en *Facebook* pueden constituir una forma de cuidado de sí, partiendo de que las intimidades se constituyen desde una relación con la verdad, en el sentido de que ésta no es externa al sujeto sino una apropiación para configurarse a sí mismo ante la otredad. Dicho de otra manera, el sujeto es uno con la verdad ante la expectativa de un otro, que en su tensión configura la subjetivación; donde el juego de la verdad se materializa en un individuo que la declara y la vez la encarna. De esta manera vemos cómo las adolescencias en las redes asumen el juego de la verdad y se configuran a sí mismas desde sus declaraciones. En estos juegos de verdad se han filtrado los deseos y las expectativas; han utilizado el discurso instituido para presentar las rupturas frente al mismo y penetrar en ellas el deseo de ser y de configurarse de determinada forma. Son entonces estas narrativas una forma de cuidado de sí, aunque quizá de un cuidado o configuración también propia del mundo líquido, que se muestra en las múltiples configuraciones de la fragilidad del deseo y de la expectativa, cuando las adolescencias nos muestran un ser ante un entorno cambiante y mutilado, un ser donde un día aman profundamente y luego dicen odiar o cambiar de idea o preferencia en torno al ser amado. Empero, finalmente esto no cambia la posición de configurarse un discurso ante cada situación que se presente en medio de lo que Bauman llamó *lo líquido* de las identidades contemporáneas o la crisis de procesos de identidad, en la perspectiva de la insignificancia de Cornelius Castoriadis. En torno a esos mundos cambiantes hay un profundo deseo de perdurar en medio de lo cambiante y eso lo hacen las adolescencias desde sus formas de configuración en las redes sociales.

Los relatos adolescentes parecen sugerir que las relaciones íntimas y las concepciones que se tienen de ellas en los tiempos modernos tienen como eje las redes sociales, que se han instituido como el núcleo mediador en las relaciones afectivas en muchos jóvenes; ahí se ha encontrado una manera fácil y expedita de mostrarse a los demás, de determinar en qué momento se inaugura una relación o bien a qué hora se puede clausurar. Por ejemplo, a través de las redes puede surgir la invitación a salir y se reitera el afecto, pero también cuando brota el desencuentro se aprovecha este medio para ridiculizar y exponer al contacto o, simplemente, borrarlo.

De este modo, para muchas personas las redes se constituyen en el gran meta-relato para instaurar y clausurar, de manera fácil, relaciones erótico afectivas, en el medio ideal para la constitución y el ejercicio de las intimidades.

Conviene anotar que la sociedad contemporánea, dada su precariedad, como argumenta Bauman (2006), provoca condiciones de incertidumbre. Como ejemplo de ello se puede decir que los agentes modernos con dificultad pueden precisar qué defienden y qué quieren en un mundo cada vez más incierto; por un lado, se busca la seguridad pero, por el otro, cuando se consigue la dejan ir por la borda. Esta dimensión ambivalente se refleja en los relatos de los adolescentes, quienes, al igual que el resto de la sociedad, defienden con empeño aquello que no debe ser visto pero, paradójicamente, el individualismo moderno los invita a no ser opacos en materia de afectos. Tienen una necesidad emocional de someter a la mirada ajena una serie de experiencias afectivas que para tener sentido se deben transparentar, pudiendo llegar esa transparencia a extremos no deseados;¹⁶ esta inclinación

16. Los adolescentes en muchos casos no miden las consecuencias de ese exceso de transparencia, y los ejemplos

La educación secundaria sigue en el debate

también se asume como una expresión de la originalidad y del espíritu crítico del yo (Carbajo, 2012).

Ahora bien, la narrativa adolescente ayuda a comprender por qué las personas no se implican para toda la vida y con relativa facilidad; salvo casos de excepción, los íntimos contemporáneos terminan con su relación. Así, estamos ante una trama donde muchos enamorados se encuentran en la constante búsqueda de relaciones afectivas que oscilan en la ilusión de ver *si ahora sí es posible*, aunque siempre con la predisposición para olvidar y para experimentar nuevos afectos bajo el ritmo de la rapidez. En este tipo de relaciones, recuperando una sentencia de Comte-Sponville (1996), el olvido es la norma y la inconstancia también es la norma.

De esta manera, vemos cómo en el contexto actual, caracterizado por la incredulidad, las relaciones afectivas duraderas han agotado su confianza; los agentes saben que los compromisos asumidos por unos y otros son precarios; sobre todo cuando revelan que, de acuerdo a las expectativas de uno de ellos, el otro no es capaz de *entregarse*; descubrirlo es suficiente para terminar la relación afectiva, cuando esto sucede se está listo para experimentar y construir nuevos afectos.

Sin duda, hombres y mujeres están dispuestos a ensayar otras formas de experimentar la singularidad de las intimidades, con nuevos tiempos y nuevas intensidades, como lo relatan los adolescentes, sin que ello signifique atarse por mucho tiempo a una relación erótica afectiva.

en las redes sociales abundan. En uno de los grupos de discusión surgió un caso concreto: “H: tenemos a una compañera que estudia en ¿?, hizo unos videos y adquirió mala reputación, videos en los que le faltó el respeto a su cuerpo muy muy feo, y todo el mundo los tiene y llegan y le hacen Bullying”.

A través de la narrativa adolescente, podemos descubrir cómo se escrituran y se textualizan formas subversivas y distintivas de expresar las intimidades modernas, lo cual refleja, por una parte, la estructura dinámica de la esfera subjetiva y, por la otra, los códigos que el yo comparte con el *otro*. Por supuesto, sería absurdo pensar que las intimidades tienen un solo código; nuestra sensibilidad humana permanentemente busca nuevas escrituras para materializar los afectos hacia los demás, pero particularmente en la actualidad, dado nuestro contexto cultural y político eminentemente mediatizado y cargado al consumo del entretenimiento, provocan el ensayo de tramas narrativas que sutilmente –y en muchos casos de manera contundente– sustituyen los relatos dominantes que durante mucho tiempo se posicionaron como infalibles y únicos.

Finalmente, en este trabajo se podrán cuestionar las reflexiones realizadas sobre valoraciones que los adolescentes tienen acerca de la intimidad, pues no todos los jóvenes la viven de la misma manera. Es importante aceptar que los adolescentes de las ciudades viven en un contexto cultural y social que determina en gran parte sus proyecciones afectivas. Esta es una premisa que no se puede dejar de lado, en virtud de que los estímulos eróticos afectivos están en cualquier parte, quizá por esto se comprendan muchas de las percepciones de los adolescentes en algunos aspectos de su despertar a las intimidades.

De igual manera, debemos decir que las posturas de estos jóvenes sobre los diversos puntos alrededor de la vida afectiva no tienen la misma aceptación en todos los casos. En algunos temas, podemos calificar sus respuestas como difusas, ya que no están lo suficientemente estructuradas, lo cual puede ser explicable a partir de variables como la edad, de la que dependen las vivencias y experiencias en asuntos relacionados con la vida erótico afectiva.

La educación secundaria sigue en el debate

Sin duda, también influye en sus narrativas la condición de género y el contexto familiar, pues son aspectos que afectan la totalidad de la existencia del adolescente quien se encuentra en el momento justo para ensayar la configuración de su erotismo emergente. Tampoco se puede dejar de lado que tienen como aliadas a las redes sociales, elemento estructurante del discurso de la vida moderna.

Todo lo anterior nos lleva a sostener la importancia de continuar con investigaciones más amplias que permitan plantear un debate a profundidad para conocer el mundo por el que transitan nuestros jóvenes y que ayuden a encontrar sentido a los modelos de racionalidad afectiva, diversos y recombinantes por los que se encamina la sociedad actual, la cual está en permanente reinvencción.

Bibliografía

- ARENDRT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona. Ed: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2006) *La vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BOHÓRQUEZ, C.; RODRÍGUEZ, D (2014). *Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales* [versión electrónica] Revista Colombiana de Psicología.
- BUENO, G. *Ensayos materialistas*. Madrid: Taurus, 1972.
- CARBAJO, M. *El espectáculo de la intimidad. Raíces históricas de la comunicación centrada en el yo* [versión electrónica] revista ago.usb, 12 (2).
- COLEMAN, J. (2008) *La sociedad adolescente*. En Pérez Islas, Valdez González y Suárez.
- COMTE-SPONVILLE, A (1996) *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Santiago: Andrés Bello.
- ESCALANTE, F. (2004). *El derecho a la privacidad*. México. Ed: IFAI.

- ELSTER, J. (1998) *Régimen de mayorías y derechos individuales*. En Shute y Hurley Ed. De los derechos humanos. Madrid: Trotta.
- FOUCAULT, M. (1988) *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (2010). *El coraje de la verdad, el gobierno de sí y de los otros II, Curso en el College de France 1983-1984*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GIDDENS, A. (2004). *La Transformación de la identidad*. 4ta. Ed. Madrid: Ed: Cátedra.
- GOULEMOT, J. M. (1989) “Las prácticas literarias o la publicidad de lo privado”, en: Ariés, P. y Dubi, G. (directores) *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- LIVINGSTONE, S. (2012). *Aprovechando oportunidades arriesgadas en la creación de contenido joven: el uso por adolescentes de webs de redes sociales para la intimidad, la privacidad y la expresión propia* [versión electrónica], *Comunicacao, Mídia e Consumo* Sao Paulo, 9 (29). p. 91-119.
- PAZ, O. (2001) *La llama doble*. México: Seix Barral.
- RAGIN, CH. (2007) *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007.
- RANUM, O. (1989) *Los refugios de la intimidad*. En: Ariés, P. y Dubi, G. (directores) *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* [PDF], Buenos Aires: FCE.
- PARDO, J. (1996). *La intimidad*. Valencia. Ed: Pre-Textos.
- SIBILIA, P. (2012). *La intimidad como espectáculo*. (Versión electrónica). México. Ed: FCE.

**Los adolescentes
y sus significaciones imaginarias
sociales de autoridad escolar**

ARTURO TORRES MENDOZA

Los adolescentes y sus significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar

ARTURO TORRES MENDOZA

Introducción

El presente artículo se desprende de una investigación realizada para obtener el grado de doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141-Guadalajara. La definición del tema de investigación y la construcción del objeto de estudio, implicaron tomar decisiones respecto de cuáles serían los sujetos con los que me interesaba trabajar, el nivel educativo en que realizaría el trabajo de campo, la teoría en la que se sustentaría la investigación, la perspectiva epistemológica en que me ubicaría, la elección de técnicas, así como sus correspondientes instrumentos.

En virtud de mi experiencia de trabajo en el nivel de secundaria, de mi familiaridad con su cultura, rutinas y sujetos, decidí que era el espacio donde debía realizar la investigación. En cuanto a los sujetos implícitos en el objeto de estudio, se hallaban: el director, los docentes, los prefectos y los adolescentes, ante lo cual, opté por estos últimos, influido por el mismo tema de investigación que se iba perfilando, pero además, por la fascinación que los jóvenes me despiertan, ya que les concibo como un segmento de la sociedad susceptible a los cambios, a provocarlos o a instaurarse como su vanguardia, tal como nos lo recuerdan los movimientos generados a finales de los años sesenta, o los que se presentaron en Túnez en 2010

(la primavera árabe), así como el movimiento #yo soy 132, mexicano, entre otros ejemplos.

Respecto al tema, lo que me movía era lo concerniente a las relaciones de los adolescentes con las autoridades escolares, de ahí, siguió un proceso de deliberación para decidir la perspectiva teórica desde la cual trabajaría. Opté por hacerlo desde la propuesta de los imaginarios sociales, de Castoriadis. El enfoque metodológico y el propio objeto de estudio, exigían un abordaje comprensivo e interpretativo, lo que implicó una aproximación directa con los sujetos de estudio, escuchar sus narrativas y voces: por ello las técnicas metodológicas utilizadas fueron la observación, las entrevistas y los grupos de discusión.

Por otro lado, y con respecto al problema y la pregunta de investigación, partí del supuesto de que, las autoridades escolares –directivos, oficina de servicios educativos complementarios y docentes–, esperan determinadas actitudes de los jóvenes adolescentes de secundaria, en función de lo cual, establecen formas de relacionarse con ellos y de ejercer la autoridad. A partir de ello, los estudiantes van recreando su imaginario social de autoridad en esos encuentros y desencuentros. Desde luego, arriban a la institución escolar con ideas, con imaginarios que han interiorizado desde las instituciones que habitan. Al momento que llegan a la escuela secundaria han vivido varios años de escolarización, de vida familiar, comunitaria y social; lo que implica una constante transición en sus imaginarios.

Los adolescentes poseen una imagen propia de la autoridad, frente a la evanescencia de las grandes imágenes fundacionales, de los héroes nacionales, de los personajes que enarbolan los *mass media*, o del mundo acartonado de la autoridad escolar en la figura de un director, un docente, tutor o un prefecto, y de la política partidista que ellos dimensionan desde un diario coexistir con imágenes, mensajes y expresiones, tomadas de los

La educación secundaria sigue en el debate

medios, de *Internet*, de la cultura de masas, etc. Ellos, los adolescentes de nuestras escuelas, tienen mucho que mostrar, qué develar, qué expresar ante las figuras de una autoridad anclada en preceptivas. Es con estas reflexiones que construí la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria?

Sustento metodológico

La metodología utilizada en el estudio de origen, es de carácter cualitativo; implicó trabajar con las narrativas –generadas desde las entrevistas–, las opiniones –resultado de los grupos de discusión–, y la observación que está presente al momento de “visitar” o “revisitar” la escuela, que se ubica en el sur poniente del área metropolitana de Guadalajara.

Con relación al primer instrumento aplicado (las entrevistas personales), el criterio de saturación se logró con un total de 46 entrevistas, considerando hombres y mujeres. Las condiciones para llevar a cabo las entrevistas, se dieron a partir de tres criterios:

1. Espacios informales de interacción cotidiana: cuando los adolescentes visitaban la cooperativa, cuando salían al baño, o en el receso.
2. No hubo esquemas o citas previas, sino que se presentaron en un espacio informal y natural.
3. Se trabajó con un *rapport* basado en la apertura de un diálogo informal como medio para la entrevista.

El rol que jugué como sujeto investigador en este proceso, también me obligó a considerar el importante papel que desempeña la subjetividad propia, porque también quien investiga devela lo que es significativo desde su mirada, apela a lo que teóricamente debe ser una autoridad, como bien dice Nicastro. (2006) al visitar la escuela, también nos exploramos como observadores.

Entre las razones que permitieron valorar positivamente la realización de las entrevistas en espacios de convivencia cotidiana y sin un guion rígidamente prestablecido, se puede destacar, por un lado que se pudieron realizar preguntas que surgían al momento de la entrevista, lo que permitió que fluyeran las narrativas de los adolescentes, y la eventual aparición de nuevos núcleos temáticos o patrones emergentes.

La idea de las entrevistas grupales, (la segunda técnica aplicada), consistió en avanzar hacia la comprensión de las significaciones imaginarias de los adolescentes en torno a la autoridad escolar. El antecedente se ubicó en los campos de sentido que surgieron de las entrevistas *in situ*, producto del primer acercamiento al campo.

Dado que este estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa, que permite comprender a los sujetos en sus contextos, indagué las representaciones que las personas tienen sobre su entorno. (Arboleda, 2008; Margel, 2008; Canales y Peinado, 1999); es decir, de los adolescentes en relación con las autoridades escolares. Cabe aclarar que esta aproximación metodológica no se entiende sólo desde el aspecto instrumental de recolección de datos, sino “en un sentido amplio que incluye la aproximación teórica y epistemológica”. (Arboleda, 2008, p.70). Por eso, desde antes, desde su concepción y diseño, consideré que el grupo de discusión permite entender el discurso de los adolescentes participantes, situados en un espacio particular, que este discurso está dotado de sentido, y que es además, productor de significados para los actores.

Para la realización de las entrevistas grupales conté con el apoyo del coordinador de servicios educativos complementarios, que le pidió a los prefectos de los tres grados escolares, me brindaran el apoyo necesario para efectuar la actividad descrita. Las entrevistas tuvieron la participación de doce alumnos de primer grado (seis hombres y seis mujeres), dos de cada grupo; y de ellos, uno

La educación secundaria sigue en el debate

bien portado y otro *mal* portado, desde la perspectiva de las autoridades escolares. En cuanto a segundo y tercer grados, se aplicaron los mismos criterios referidos para el primer grado, sólo que se redujo la participación de los entrevistados, a ocho por grado.

Con relación al análisis e interpretación de datos, me apoyé en el trabajo metodológico de Cohen y Manion (2002), Flick (2007) y Gibbs (2012). Con esa orientación, fui generando los códigos que me permitieron construir los primeros núcleos de sentido y las categorías definitivas con las que arribé a las principales *significaciones imaginarias sociales de autoridad*, de los sujetos de éste estudio.

Sustento teórico

En esta sección se precisa lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales, y más concretamente, lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar, de manera particular, en sus dos dimensiones: instituidas e instituyentes.

Se puede decir que toda sociedad es una construcción histórico-social; la sociedad se autoconstituye, dándose su propia identidad, y creando su forma de interpretar el mundo; por eso verá como un riesgo todo aquello que cuestione lo socialmente instituido, lo que se considera socialmente “real” y “con sentido”, en oposición frente a lo que no es real y no tiene sentido; sin embargo, como nada está social e históricamente determinado, siempre habrá espacio para lo imaginario. Por ello, se puede afirmar que cualquier sociedad, no está dada para siempre, ya que “habrá siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento instituido [...] lo cual hace que una sociedad contenga siempre más de lo que presenta” (Castoriadis, 2003. p. 195). Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el imaginario social instituido y el instituyente?, ¿cómo se pueden diferenciar e identifi-

car?; para elucidar estos cuestionamientos, se propone aquí, partir de los siguientes planteamientos de Cornelius Castoriadis:

Una vez creadas, [...] las instituciones se cristalizan o se solidifican, y es lo que llamo el *imaginario social instituido*. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas (Castoriadis, 2002. p. 96). [En tanto que, lo que se opone a la sociedad instituida, es] “lo imaginario social o la sociedad instituyente” (Castoriadis, 2005, p. 69).

Con base en esta manera de concebir la institucionalización como proceso histórico-social, se puede decir, que siempre habrá tensión entre estas dos dimensiones del imaginario: el instituido y el instituyente. De manera que lo social instituido y lo social instituyente se refieren a la sociedad en su conjunto, que se integra en el primer caso por las instituciones y las significaciones imaginarias sociales cristalizadas, y en el segundo al imaginario social instituyente.

Para esclarecer el influjo de estos constructos sobre el análisis del estudio que nos ocupa, es necesario precisar qué se entiende por significaciones imaginarias sociales, y más precisamente, por significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar. Comencemos por el marco conceptual que nos ofrece Castoriadis, cuando señala que:

Esa urdimbre [inmensamente compleja de *significaciones* que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen] es lo que yo llamo el *magma de las significaciones imaginarias sociales*, que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias, podemos citar: “espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital,

La educación secundaria sigue en el debate

tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc...,” (Castoriadis, 2005, p. 68), lo que abre la posibilidad de incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, cuando estas significaciones imaginarias sociales se solidifican, devienen en el imaginario social instituido, pero siempre habrá lugar para las significaciones instituyentes (Castoriadis, 2002).

Resultados y primeras inferencias

En este apartado se da cuenta de las respuestas que se dieron en las entrevistas personales y grupales, donde fueron apareciendo núcleos de sentido de los que se desprendieron ciertas dimensiones, enseguida se incluyen las viñetas que expresan las respuestas de los participantes, de modo que se hacen presentes las primeras inferencias que condujeron el análisis e interpretación de datos.¹⁷

A). Con relación a las entrevistas personales

Las autoridades cuidan y protegen

Como ejemplo del papel que los sujetos le confieren a la autoridad, como entidad que cobija, que los acoge en su seno protector, están los siguientes ejemplos narrativos:

[A] veces, algunos nos protegen (Ao, 21)/ cuidar a los niños, y este... no sé, cuidar todo el plantel de la escuela (Aa, 6)/ con los compañeros que a veces me dicen cosas, yo acudo a ellos [agentes de autoridad] y ellos me ayudan (Aa, 1)/ están al pendiente de las tareas, del uniforme, si te va bien en tu casa y así (Ao, 6).

17. La nomenclatura que se utiliza es la siguiente: para el caso de las narrativas obtenidas en entrevistas personales: Ao1=alumno 1; Aa2=alumna 2, para las entrevistas grupales: AaGd1=alumna grupo de discusión 1; AoGd2=alumno grupo de discusión 2.

Las autoridades dirigen y enseñan

Los adolescentes saben valorar lo que les conviene para su aprendizaje, lo que confronta a los apriorismos extendidos que suponen que los adolescentes sólo están interesados en el desorden:

Nos enseñan demasiado a respetar, a valorar, y...la,...a aprender más (Ao, 19)/ lo que me gusta es que tienen un buen nivel académico, que no nos ha faltado nada (Ao, 12).

Las autoridades mantienen el orden y la disciplina

El orden y la disciplina aparecen como algo aceptado y como premisas compartidas. Algunos estudiantes, incluso hacen patente que conocen algo de las normas escolares que se les rigen:

[El agente de autoridad] hace que cumplas con las reglas (Aa, 10)/[cuidan] que todo esté bien, en orden (Aa, 11)/ ponen sus reglas para que no pase nada mal [...] que no rayen el mobiliario, que no se peleen en receso, cosas así, que no pasen cosas malas (Aa, 3)/ [se ocupan de]ver a los alumnos, si no todos actúan (*sic*) como quieren, si nadie les manda (Ao, 6).

Las autoridades reportan y expulsan

Algo, que preocupa sobremanera a los adolescentes de secundaria, son los reportes y la expulsión del plantel.

[Quisiera] que los directores, o las autoridades sean más considerados [...] en...los cambios, en...no se...por ejemplo, que te quedas aquí condicionado, [aquí] si te portas mal, ya, te corren (Aa, 4).

Las autoridades niegan y/o aplican justicia

No parece que los adolescentes de secundaria quieran negar la autoridad en la escuela, lo que se observa es que cuestionan el hecho de que en la escuela no existe una autoridad que actúe con justicia, que sea igual para todos, pero que además, los escuche, que considere sus necesidades, sus particularidades, gustos y deseos:

La educación secundaria sigue en el debate

A veces, nada más tienen tiempo para ellos, piensan mucho en ellos y no piensan tanto en los estudiantes (Aa, 21)/ a veces son injustas con algunas personas, con algunas son buenas y con otras son malas (Ao, 5)/ hay algunos que sí se expresan un poco mal o te hablan muy... como que ellos son dueños de todo (Ao, 10).

Las autoridades vigilan y regañan

Los estudiantes se sienten vigilados y regañados, lo que ilustran las siguientes viñetas:

Están vigilando a todos (Ao, 11)/ te regañan y corren, a los que les caen mal, a los que les caen bien los dejan, hagan lo que hagan (Ao, 15)/ ponernos a trabajar y ya [...] regañan mucho, no sé (Ao, a8)/ no me llevo bien con algunos [maestros], porque soy muy desastrosa y son muy regañones y con quien si me llevo bien trabajo y todo (Aa, 2)/ que no te estén regañando por cualquier cosa, simplemente porque les caes mal (Aa, 18).

Las autoridades exigen, son estrictas y dan órdenes

Las relaciones que los adolescentes sostienen con las autoridades, parecen transmitirles la noción de que estas últimas están dispuestas a ejercer el poder, incluso de manera autoritaria:

Son estrictos (Aa, 20)/ pues, [obligan a] tener mucha disciplina (Aa, 7)/ nomás se, que son autoridad porque nos dan órdenes (Aa, 18)/ pues, que aunque no tengan razón, siempre tienen que salir ganando, casi en todo (Ao, 13)/ que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes (Aa, 18).

Las autoridades no mantienen gran comunicación con los adolescentes de secundaria

Los adolescentes refieren una pobre comunicación con las autoridades escolares y lamentan que ésta se presente, preponderantemente, cuando se trata de imponer el orden.

Sólo en lo que te preguntan en la clase y ya (Ao, 18)/ sólo [me comunico] con los maestros [...] pues, con los maes-

tros que están en las aulas, son los que más veo yo (Ao, 19)/ son bien metiches [...] cuando me preguntan que qué hacía en mi casa y porque se peleaban mis papás, y yo les dije: métanse el dedo (Aa, 19)/ ellos no nos tienen paciencia a veces y nos gustaría a todos que nos tuvieran más paciencia (Ao, 6)/ [les sugiero] mejorar un poquito la comunicación con nosotros (Ao, 4)/ platicar más con los alumnos, no nomás regañar (Aa, 2).

Las autoridades uniforman

A algunos alumnos no les agrada ir uniformados, sugieren mayor flexibilidad, que se respeten sus gustos en cuanto a arreglo personal:

[Me gustaría] que no trajéramos uniformes, nomás una playera que nos identificara (Aa, 2)/ que nos dejen traer el cabello pintado, o algún arete y ya (Aa, 3).

Las autoridades escolares son necesarias

Pese a la constante queja de los adolescentes de secundaria en el sentido de que las autoridades escolares, no los escuchan, los regañan, les fincan responsabilidades, y hasta los pueden expulsar de la escuela, la mayoría de los entrevistados, considera que las autoridades escolares son necesarias.

Yo conozco algunos compañeros que no tienen papá, o no tienen mamá, entonces yo quisiera que los maestros apoyaran en ese sentido (Ao, 5)/ [los necesitamos] porque la verdad somos rebeldes a veces nos salimos del control, no hacemos nada, nos brincamos, o a veces algunos llegan a insultar a los profesores o se salen (Ao, 10)/ sí [son necesarias], porque si no, no habría respeto, este... no habría reglas, nadie cumpliría y habría mucho desmadre en todas partes (Ao, 13).

B). Con relación a los grupos de discusión

La cara amigable de la autoridad

Este núcleo de sentido, se define así, “es la autoridad que da buen trato a los adolescentes de secundaria, es to-

La educación secundaria sigue en el debate

lerante, protectora, apoya los procesos de aprendizaje y promueve actividades lúdicas”. Como soporte, tenemos los siguientes ejemplos derivados de sus opiniones:

Es que si un maestro es buena onda, se nota enseguida, se nota enseguida cuando lo son, y cuando no lo son (Aa, Gd, 2)/ cuando cometes algún error, te dicen que no lo vuelvas a cometer para que no tengas problemas, o te aconsejan (Aa, Gd, 3)/ yo me acerqué a la maestra de Formación Cívica y Ética, y ella me apoyó con consejos; como quiera cuando yo necesito, ella me apoya y me escucha (Aa, Gd, 3).

La cara amigable de la autoridad, en tanto núcleo de sentido, se desdobra en varias dimensiones, las cuales se incluyen enseguida.

Tolerancia y buen trato

Esta dimensión quedó definida como *el conjunto de las acciones de la autoridad que permiten que los adolescentes perciban un ambiente en el espacio escolar y áulico de tolerancia y acogimiento*. Ejemplos:

El más chido, el más chido, es Miguelito, es el más buena onda (Aa, Gd, 1)/ son buena onda (Aa, Gd, 2), el buena onda, te da más tiempos libres, te deja descansar y casi no haces actividades muy complicadas y no siempre estamos así todo estricto y no... es más relajado, pues (Aa, Gd,2)/ te deja decir las cosas [...] te deja explicar más (Aa, Gd,1)/ hay maestros que te brindan la confianza para que te acerques a ellos y les platiques (Aa, Gd, 3).

Acciones para orientar y proteger

Definición: *Se hacen manifiestas en la disposición de la autoridad, para apoyar a los adolescentes mediante acciones y consejos*. Ejemplos:

Al momento de que te accidentas u ocupas (*sic*) algo, ahí están para apoyarte o respaldarte (Aa, Gd, 3)/ yo creo que hay maestros que te brindan la confianza para que te acerques a ellos y les platiques, a lo mejor, no sé, de tu vida

personal o tu vida aquí, dentro de la sociedad (Aa, Gd, 3)/ he tenido problemas familiares y yo me acerqué a la maestra de Formación Cívica y Ética, y ella me apoyó con consejos; como quiera, cuando yo [lo] necesito, ella me apoya y me escucha (Aa, Gd, 3).

Apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Definición: *Son las acciones de la autoridad en apoyo a los proceso de enseñanza y aprendizaje de los adolescentes.* Ejemplos:

En los estudios, los maestros nos apoyan para que nos esforcemos más, y salir con buenas calificaciones y así... para que no caigamos en sacar malas calificaciones en todo, para que salgamos adelante, por eso siento que nos apoyan (Aa, Gd, 2)/ pues, se siente el apoyo de cómo se esfuerzan para enseñarnos, y hacen el esfuerzo para que nosotros aprendamos (Aa, Gd, 2).

Promoción de actividades lúdicas y de espacios de relax

Definición: *Son las acciones de la autoridad que promueven espacios de juego y relax, que hacen de la estancia en la escuela un espacio agradable.* Ejemplos:

A veces nos sacan a jugar (Ao, Gd, 2)/ el buena onda, te da más tiempos libres, te deja descansar y casi no haces actividades muy complicadas y no siempre estamos así todo estricto y no, es más relajado pues (Aa, Gd, 2).

La cara represora de la autoridad

En este núcleo de sentido es donde se condensan las opiniones críticas de los adolescentes de secundaria hacia las diferentes autoridades, se define como: *Las acciones de la autoridad que castigan y reprimen de forma estricta; vigilan, extienden reportes, citatorios y expulsiones; controlan la permanencia o exclusión en el aula, y no escuchan a los adolescentes.* Ejemplos:

Te pone cinco, solamente porque ella quiere (Aa, Gd, 1)/ si son muy exagerados (Aa, Gd, 2)/ cualquier cosita: ya te voy a correr, o te voy a cambiar de secundaria (Aa, Gd, 2)/ sí, si

La educación secundaria sigue en el debate

tienen un problema en su casa vienen y se desquitan con nosotros (Aa, Gd, 1)/ llegas y no te dejan entrar, no ha pasado el tiempo de tolerancia y te sacan, les vale (Aa, Gd, 1).

Este núcleo de sentido se desdobra en un conjunto de dimensiones específicas que se abordan a continuación.

Aplicación de castigos estrictos

Definición: *Son las acciones de la autoridad que sobredimensionan el castigo, ante el dialogo y el entendimiento con los adolescentes.* Ejemplos:

A veces se pasan de lanza, a veces te paras y te regañan (Aa, Gd, 1)/ a mí me dijo que me iba a correr (Ao, Gd, 1)/ algunos, [...] si son más estrictos (Aa, Gd, 2)/ si son muy exagerados (Aa, Gd, 2)/ los maestros a veces si se pasan, por unas cositas tan simples (Aa, Gd, 2)/ por reírse, sólo por reírse (Ao, Gd, 2).

Del reporte a la expulsión

Definición: *Son las acciones unilaterales de la autoridad que van del "reporte" a la expulsión de la institución escolar.* Ejemplos:

Sí, el papel de Lalo es llevarte a su cuartito, y ya te apunta [en un registro] y ya si tienes más de cinco te manda citatorio (Aa, Gd, 1)/ ayer llegamos tarde unas compañeras y yo y nos empieza a decir que llegamos tarde y nos dice que qué nos va a poner si citatorio, suspensión o reporte (Aa, Gd, 1)/ se está haciendo muy gacho, porque cualquier cosita: ya te voy a correr, o te voy a cambiar de secundaria (Aa, Gd, 2).

Castigos relacionados con el estado de ánimo

Definición: *Son las acciones de las autoridades, que aplican castigos a partir de su estado de ánimo.* Ejemplos:

Yo creo que a veces se desquitan con nosotros, depende si andan de buen humor o mal humor y es así como nos van poniendo el castigo, dependiendo como vengan (Aa, Gd, 1)/ si tienen un problema en su casa vienen y se desquitan con nosotros (Aa, Gd, 1)/ de hecho, yo creo que a veces se desquitan con nosotros, depende, si andan de

buen humor o mal humor y es así como nos van poniendo el castigo (Aa, Gd, 1).

Timbre, exclusión y encierro

Definición: *Son las acciones de la autoridad mediante las cuales se separa del aula, o se enclaustra al adolescente.*

Ejemplos:

Todavía no han dado el toque, el timbre, y te dicen que te vayas (Aa, Gd, 1)/ lo que me cae mal, es que te dejan sin receso (Ao, Gd, 2)/ la otra vez dejó encerradas en un salón a dos morras (Ao, Gd, 2)/ te sales del salón porque no está la maestra y ya: te voy a poner un reporte (Aa, Gd, 2)/ llegas y no te dejan entrar, no ha pasado el tiempo de tolerancia y te sacan (Aa, Gd, 1)/ no nos deja ir ni a la papejería, ni al baño, ni [concede] ningún permiso (Aa, Gd, 2).

Los oídos sordos

Definición: *Son las actitudes de la autoridad que niegan la posibilidad de escuchar al otro, fundadas en la mera jerarquía.* **Ejemplos:**

No te dejan hablar, les quieres explicar y [te dicen]: ¡que se calle! (Aa, Gd, 2)/ le dices: le estoy diciendo la verdad, y te dicen: no mientas, no mientas, si estoy viendo lo que estás haciendo (Aa, Gd, 2).

De la agresión verbal a la física

Definición: *Son las acciones de la autoridad que se manifiestan mediante la intimidación verbal y pueden llegar al contacto físico.* **Ejemplos:**

Dice que a fuerza y a huevo, qué es eso (Aa, Gd, 1)/ en la escuela dicen: yo soy la autoridad y vas a hacer lo que yo diga (Aa, Gd, 2)/ pega, a Alan, le ha querido pegar (Ao, Gd, 2)/ Chuy siempre grita (Aa, Gd, 2)/ siempre te escama con pegarte (Ao, Gd, 2)/ Chuy te jala del brazo y te lo aprieta (Ao, Gd, 2)/ a un compañero lo pateó (Aa, Gd, 2).

Los trabajos forzados

Definición: *Son las acciones de la autoridad que se apartan del trabajo escolar e intercambian sanciones,*

La educación secundaria sigue en el debate

por trabajo forzado, disfrazado de trabajo voluntario.
Ejemplos:

Me ponen a lavar baños o a barrer la secundaria... pues prefiero [eso] a que me suspendan (Aa, Gd, 1)/ porque llevo dos minutos tarde y me pone a barrer, y luego hago algo en el salón y me pone a barrer (Ao, Gd,2)/ es que llegas tarde siendo que el camión llegó tarde y te dice: te dejo pasar pero te pone a barrer una semana, y si le rezongas dos y si le vuelves a decir, tres, y así... (Ao, Gd, 2).

La vigilancia extrema

Definición: *Son las acciones de la autoridad orientadas a vigilar en extremo, la conducta de los adolescentes de la secundaria.* Ejemplos:

Ya pusieron las cámaras en las canchas, en la entrada, en el edificio de mecánica automotriz y en los primeros (Ao, Gd, 3)/ se te quedan viendo bien feo, como si estuvieras haciendo algo malo (Aa, Gd, 1)/ cuando hay "acción" [con referencia a las relaciones de noviazgo] te sientes vigilado y nomás estás [pensando]: a ver de (*sic*) dónde vienen (Aa, Gd, 1).

B). Análisis e interpretación de datos

En el presente apartado, se toma en consideración lo trabajado en el anterior, donde se ofrecieron las primeras inferencias, para concretar el análisis e interpretación de datos, a propósito de lo cual, se generó la categoría analítica: Significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas e instituyentes, con el objeto de dar continuidad al trabajo comprensivo, se formuló la pregunta: ¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar desde lo instituido y lo instituyente, en la comunidad escolar estudiada?; cuestión íntimamente ligada a la pregunta central de esta investigación.

De las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas e instituyentes

Aquí se definen, en dos sub-apartados: las significaciones

imaginarias sociales de autoridad que sostienen los adolescentes de la comunidad en estudio, identificándose las que se pueden considerar instituidas; y en segundo lugar, las que se consideran radicales o instituyentes.

Las significaciones imaginarias sociales instituidas de autoridad escolar

Las significaciones imaginarias sociales instituidas de autoridad que aquí se identificaron, no han existido por siempre. En un primer momento, se puede suponer, fueron instituyentes, pero su cristalización e institucionalización, permitió que devinieran en instituidas. De esas significaciones sociales instituidas que tienen relación con las representaciones que los adolescentes se hacen de la autoridad escolar, se habla en el presente apartado. Cabe aclarar que se presentan como categorías definitivas que han resultado del análisis e interpretación de datos; por lo tanto, se establece que las significaciones imaginarias sociales instituidas de autoridad escolar, en la comunidad de estudio, son las siguientes:

1. La autoridad escolar es necesaria en la escuela secundaria

“Porque si no [hubiera autoridad] todos estarían desbalagados y por donde... ¡ni se imagina!”
(Aa, 12).

Se incluye como significación imaginaria social instituida, ya que, desde la norma institucional se le reconoce en la estructura misma de la jerarquía escolar; es decir, ha devenido en institución, pero además, porque los adolescentes –hombres y mujeres– del presente estudio, con los matices que se presentan, consideran *conditio sine qua non*, la presencia de la autoridad escolar, para que la escuela desarrolle sus actividades de manera “normal”. Es instituida además, no sólo porque así lo vean los adolescentes del presente estudio, sino porque cuajada

La educación secundaria sigue en el debate

(solidificada) como institución, permite la continuidad, la repetición de la sociedad, y garantiza su funcionamiento (Castoriadis, 2002). Para el caso presente, y desde el imaginario instituido de los adolescentes, da certidumbre al trabajo escolar, pues impide, entre otras cosas, “el desmadre”.¹⁸

2. La autoridad escolar implica obediencia

[Las autoridades] tienen que exigir que cumplamos con nuestras obligaciones (Aa, 10).

Es una significación imaginaria instituida, puesto que un sinnúmero de los adolescentes participantes, no ponen en duda su deber de atender a los mandatos de la autoridad; aun cuando cuestionen las “exageraciones” que advierten eventualmente. Es algo instituido, ya que al parecer, los adolescentes del presente estudio, no pueden apartarse de esquemas de obediencia heterónomos, dictados por el medio social o la institución, lo cual, les representa la dificultad para ejercer su autonomía (Castoriadis, 2002); lo que conduce a percibir como necesaria, la presencia de una figura que les recuerde sus obligaciones. Por eso mismo, se puede decir que la obediencia –considerada como necesaria– hacia las autoridades, implica la aceptación del poder que éstas representan, en el entendido, de que:

El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres”, y sólo en la medida en que son “libres”. [...] sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos (Foucault, 1988, p. 239).

Se puede advertir, entonces, que algunos adolescentes aceptan el poder; o más precisamente, la obediencia hacia él. Aunque no hay que pasar por alto, que otros más, cuestionan la legitimidad de esa obediencia.

18. El caos, el desorden.

En estos casos, resulta razonable asumir que se trata de sujetos capaces de discernir su capacidad de optar entre varias posibilidades, ejerciendo su libertad.

3. La autoridad escolar es un ente protector

[Las autoridades] me han ayudado a resolver problemas (Aa, 1)

Su inclusión dentro de lo instituido, tiene su razón de ser, desde los argumentos de los entrevistados y del papel que (perciben), asumen algunas autoridades. Es algo que puede fundarse en el hecho de que las autoridades en general, son concebidas como protectoras del débil, es el papel que siempre les ha correspondido a los padres, al jefe, a los caudillos, o a Dios. De ahí que a la autoridad se le asocie con lo religioso, lo dinástico o lo tradicional (Antaki, 2004); es decir, con quienes tienen el poder de proteger.

4. La autoridad escolar es portadora del “saber”

...porque sin maestros, ¿quién nos va a enseñar? (Ao, 5)

Se incluye dentro de lo instituido, en virtud de que es una representación que se hace de uno de los actores escolares, concretamente del profesor, a quien se le considera depositario del saber: Es él, el mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ésta afirmación, constituye *de facto*, una aseveración instituida, porque socialmente está sancionado que el profesor o maestro es el que enseña. Baste revisar, cómo en los textos religiosos e históricos, los maestros y dirigentes políticos, conducen al rebaño, ilustran a los grupos o a los pueblos, pues son recipientes del “saber”:

El maestro funge como representante, portador y transmisor de este saber [...] la autoridad que el saber le da, se basa en el supuesto de que detenta la “verdad” del saber, entendiendo aquí por verdad ese espacio de “captura” de las significaciones de lo enunciable y lo visible en una sociedad, en un momento histórico determinado (Anzaldúa,

La educación secundaria sigue en el debate

2004a, p. 132).

Como vemos, es una propuesta, que refuerza la idea de que el “saber”, erigido al modo de un patrimonio que confiere poder a aquél que lo detenta (el docente), es una construcción imaginaria que se ha solidificado, que se ha convertido en estatus de verdad.

5. La autoridad escolar es depositaria del orden y la disciplina

[Las autoridades] mantienen el plantel en orden, [se ocupan de] que todos estén acatando las reglas (Ao, 10)

Se trata de una dimensión instituyente, que se ha generado en el imaginario social, ya que se le considera antídoto contra la anarquía, pero no sólo eso; además juega un papel preponderante en la reproducción de los esquemas de relación, en tanto que permite que las cosas se perpetúen, que prevalezca la legitimidad de los modos de relación en la dinámica escolar, de tal suerte que la continuidad se presente (Castoriadis, 2002); esto es, que se imponga la normalidad y la disciplina (Foucault, 1992).

Las significaciones imaginarias sociales instituyentes de autoridad escolar

Este apartado inicia fijando la posición de lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales *instituyentes*, o *radicales*; esto desde la voz de Castoriadis (2005) para quien, el imaginario social instituyente es lo que se opone a la sociedad instituida, es la dimensión radical de la imaginación, susceptible de crear nuevas y diferentes significaciones imaginarias sociales e instituciones. En su engarce con el estudio, puede decirse que las significaciones imaginarias sociales instituyentes de autoridad escolar, tienen su origen en la capacidad de imaginación radical de los adolescentes de secundaria, que cuestionan lo instituido y

desde ahí, se representan y/o exigen una autoridad diferente. Es pues, momento de decir que las significaciones imaginarias sociales instituyentes de autoridad escolar, en la comunidad de estudio, son las siguientes:

1. La autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritarios

Nos empieza a decir que llegamos tarde y nos dice que qué nos va a poner [...] citatorio, suspensión o reporte, o algo así y nosotros si no le contestamos nos pone las tres cosas [...] si, se pasa mucho de, de... (Aa, Gd, 1)

Es una dimensión de las significaciones imaginarias sociales instituyentes, ya que rompe con lo instituido, toda vez, que desde la institución escolar, el conjunto de dispositivos de control disciplinario (citorios, suspensiones y reportes) forma parte de la normalidad, es utilizado para controlar a los adolescentes. Para Foucault, (1995), toda institución disciplinaria hace uso de sus propios mecanismos “penales”, que tienen como objetivo “normalizar” a los individuos; es decir volverlos análogos, “homogeneizarlos”. Ello pretende lograrse en la escuela, mediante la emisión de citatorios, reportes y suspensiones, lo que además acentúa la imagen de una autoridad que se “imponen”; es decir, que deja ver de qué lado está la concentración de fuerzas.

Parece que lo que se plantea desde la visión adolescente de carácter instituyente, es ensayar nuevas formas de relación con las autoridades, fundadas en el entendimiento, en el diálogo y el reconocimiento, en la aceptación del otro. Es entonces, lo instituyente, la proyección de lo imaginario radical (Castoriadis, 2003), de los adolescentes, lo que plantea rebasar el ejercicio de estas medidas de control disciplinario, que pertenecen a lo que Anzaldúa (2004a) llama el *dispositivo pedagógico*.

2. La autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados

La educación secundaria sigue en el debate

Yo estuve a punto de que me corrieran, me expulsaran, me pusieran de patitas... (Aa, Gd, 1)

Esta es otra dimensión imaginaria social instituyente, ya que cuestiona una de las acciones de la autoridad que desde las representaciones de los adolescentes, más lesiona sus intereses, toda vez que, entre las medidas de control escolar vertical y autoritario, se contemplan la expulsión de la escuela o la reubicación en otro plantel educativo; y se aplican sobre aquellos a quienes la escuela no haya podido normalizar, homogeneizar. Apartar así, conforma un modo de control a partir de dispositivos de segregación, y coextensivamente, de exclusión. (Foucault, 1995).

Lo que la voz de los adolescentes establece desde esta dimensión instituyente, es una demanda a las autoridades escolares, para que no apliquen castigos que exagerados o desmesurados; como la exclusión definitiva o la expulsión del plantel educativo; o bien, otras sanciones que se aplican a partir de conductas espontáneas, simples o hasta naturales (“solo por asomarse a la puerta” [del salón], o “por reírse: sólo por reírse”). Como vemos, estos adolescentes, hijos de la sociedad líquida, fragmentada, veloz, sin *Telos* (Bauman, 2004), son portadores de nuevas significaciones imaginarias sociales de carácter radical e instituyente (Castoriadis, 2003), que cuestionan la aplicación de castigos desmesurados o injustos.

3. La autoridad escolar es despótica en su relación con los adolescentes

El maestro Pepe a veces se pasa de... (Aa, Gd, 1)

Si bien, en una de las dimensiones instituidas, se reconoce el carácter protector de la autoridad escolar; en esta significación imaginaria instituyente, se reclama el carácter despótico de la autoridad, ya que considera, eventualmente se extralimita: “se pasa de...”, mediante diferentes acciones, tales como: castigar de manera injusta, expul-

sar de la escuela, emitir reportes y citatorios, dictar “sermones”, o incluso, violentar con amenazas de golpes.

Lo anterior justifica, de acuerdo con Castoriadis, (2003), reconocer que en la sociedad siempre se presenta el binomio instituido/instituyente, que siempre encontramos más de lo que se ve a simple vista; así se constata que el poder no unidireccional, no trae como corolario que no existan los dominados: siempre habrá alguien que exhibe un poder mayor (Deleuze, 1991).

4. La autoridad escolar invade la esfera privada de los adolescentes

Que nos dejen traer el cabello pintado, o algún arete... (Aa, 3)

Estás platicando con tu amigo y te ven bien acá, o si abrazas a alguien o a un amigo te..., te ven también, bien acá... (Aa, Gd, 1)

Esta dimensión se considera instituyente, ya que va a contrapelo respecto de la postura que considera que los docentes y demás autoridades escolares deben dedicarse a vigilar las acciones de los adolescentes, y uniformar sus gustos, atuendos, e incluso, su arreglo personal. De manera particular, lo que los adolescentes reclaman es que les sea permitido vestir a su gusto –no portar uniforme completo–, tener la oportunidad de maquillarse, usar la falda más corta, o llevar aretes, usar más largo el cabello, tener libertad para establecer relaciones de noviazgo, o de amistad sin ser vigilados, entre otras cosas.

Se puede decir, que los adolescentes de este estudio, reclaman libertad en su individualidad, y demandan que se modere la estrecha vigilancia de la cual son objeto, por parte de las autoridades escolares. En este reclamo –de carácter instituyente frente a lo instituido–, están presentes la reproducción y la resistencia, esta última, que se refiere a la lucha en contra de valores de la institución (Anzaldúa, 2004); en virtud, de que, que en la práctica, la autoridad escolar, penaliza –sin estar normados–, com-

La educación secundaria sigue en el debate

portamientos de los estudiantes: El uso de la falda corta, de los aretes, del cabello largo; las relaciones de noviazgo o amistad; actuando así, bajo la premisa de que se trata de manifestaciones inapropiadas dentro de la institución.

5. La autoridad invisibiliza a los adolescentes

[Las autoridades debieran] mejorar un poquito la comunicación con nosotros... (Ao, 4)

[Debieran] platicar más con los alumnos, no más regañar... (Aa, 2)

Esta es una significación imaginaria social de autoridad escolar instituyente, que reclama una nueva relación, basada en el reconocimiento de los adolescentes como individuos con el derecho a ser tomados en cuenta, con los que se establezca comunicación, y que esta comunicación no se circunscriba a las situaciones de sanción o regaño; y es que, con respecto del director, por ejemplo, los adolescentes expresan que sólo se da la comunicación cuando se suscita un “problema mayor”; es decir, cuando están en peligro de ser suspendidos o de ser “corridos” de la escuela. De ahí en más, y pese a que reconocen la autoridad en la figura del director, le consideran un individuo lejano, sin proximidad con sus preocupaciones e intereses, lo que deviene en la invisibilización de los propios adolescentes, dado que la autoridad, así ejercida, deja fuera “su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos, sus fantasías” (Anzaldúa, 2004, p. 139), por lo que desde su visión instituyente reclaman, ser reconocidos como sujetos: tornarse visibles.

6. La autoridad escolar impone su poder

Aunque [las autoridades] no tengan razón, siempre tienen que salir ganando, casi en todo, [...] sí, son estrictos (Ao, 13)

Esta significación imaginaria se considera instituyente, ya que pone en tela de juicio la legitimidad de la autoridad escolar, a partir de la detentación de un poder omnímodo, al

que siempre asista la razón; y que en este esquema de relación prevalezcan ejercicios intrusivos, que las autoridades quieran “imponerse casi en todo”. Es la autoridad que grita, regaña, es estricta y no atiende la subjetividad de los sujetos que tiene frente a sí. No obstante que el poder no es unidireccional (Foucault, 1995), parece que en la escuela secundaria, quien impone el poder mayor es la autoridad escolar; y, consecuentemente, detona respuestas naturales de resistencia, en tanto que “todo poder genera resistencia: el alumno se resiste al control del maestro, [y] para ello genera estrategias de poder y de evasión del poder escolar” (Anzaldúa, 2004, p. 137). En este sentido, se puede decir que los adolescentes de la comunidad en estudio, igualmente resisten, aunque en condiciones de desigualdad, ante el poder de las autoridades escolares.

7. La autoridad escolar es motivo de escarnio

Quando lo ven, dicen: ¡Ay, ‘alocapeluda’!... así dicen muchos de mi salón, ‘alocapeluda’, así empiezan a decir (Aa, Gd, 1)

Como se ha adelantado, esta significación imaginaria social de autoridad instituyente, tiene su sustento, en el hecho de que fueron numerosas las voces adolescentes que se resisten, desde el discurso, al poder de las autoridades escolares y a la aplicación de los dispositivos disciplinarios y de control escolar. Una de las manifestaciones de esta resistencia, radica en la estrategia de escarnecer a las autoridades escolares, que, consideran, los desmerecen. La burla, la mofa y la descalificación (el escarnio) es concretado por los adolescentes mediante acciones como: la asignación de apodos, la caricaturización de las figuras de autoridad y las expresiones peyorativas con las que se les refiere.

Lo que se agrega a esta elucidación, es que, estas acciones, entrañan en el fondo, modos de articular la resistencia de los adolescentes; son parte de la lucha cotidiana, que adquiere su dimensión instituyente, pues

La educación secundaria sigue en el debate

subvierten el valor dado a los docentes –y por extensión, a las demás autoridades educativas–, pues, son expresiones de franca oposición frente a lo instituido en torno a las significaciones imaginarias sociales en las que “el maestro es un *hacedor de hombres*, un *guía y orientador espiritual*, un *apóstol de la moral*, un *misionero* que convierte a los hombres incultos en los buenos ciudadanos y patriotas, de quien depende el futuro de toda nación” (Anzaldúa, 2004a, p. 359). La paradoja subyacente es que, mientras algunos adolescentes lo aceptan, y concuerdan con lo instituido; otros, por el contrario, los se refieren a las autoridades educativas como “lalocapeluda”, “el que se cree muy-muy”, el “cara de perro”, el “mamón”, la “traumada”, o el “bigotón”; haciendo manifiesto un dispositivo de resistencia, bajándolos del pedestal del “apóstol” o “misionero”, para ubicarlos en el plano de los iguales.

Conclusiones

Como planteé en el apartado metodológico, este trabajo lo desarrollé desde la perspectiva cualitativa, analizando e interpretando los datos, lo que me condujo a conocer las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes de la comunidad en estudio, partiendo desde sus propias voces, elaboradas desde sus sueños, ideas, e imaginación. Por eso considero un acierto haber procedido desde la observación, la realización de entrevistas y grupos de discusión, que dieron lugar a un discurso que se pudo leer y releer, y sobre el cual fui construyendo el sentido, haciendo uso de la teoría de los imaginarios sociales, y poniendo en juego la interpretación y comprensión desde mi propia subjetividad.

También he expuesto cómo los estudiantes son meros “convidados de palo”, a los que poco se les toma en cuenta a la hora de decidir sobre ellos, cuando, en las instituciones escolares predominan una serie de disposi-

tivos que tienen por objeto el control disciplinario; planteo de forma reflexiva las preguntas: ¿Es posible una convivencia escolar que considere las significaciones imaginarias sociales de autoridad de los adolescentes de secundaria? ¿Se pueden construir modelos de autoridad que consideren el discurso adolescente?

Lo planteado, adquiere importancia, pues, como en otra parte de este documento he dicho: los adolescentes están inmersos en un proceso de constitución de nociones que posteriormente mediarán sus relaciones de convivencia en otros espacios públicos; y –ampliando el marco comprensivo, que no se ciñe al ámbito de lo escolar–, deberán estar habilitados, como miembros de la sociedad, para el ejercicio pleno de sus derechos políticos y civiles: para hacerlos valer. De ahí la relevancia de reconsiderar el papel de la escuela, como el nivel primario donde se desarrolla *la cosa pública*, donde se sienten las bases para la construcción de acuerdos, la asunción de compromisos, donde se creen los consensos que den a partir de la valoración del disenso; esto equivaldría a reconocer a la escuela secundaria, como el lugar primero donde se desarrolla la vida política de los futuros ciudadanos.

Algunas conclusiones que comparto, en principio, y con respecto a la pregunta central de investigación: *¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad en los adolescentes de secundaria?*, encontré que son de dos tipos: las instituidas y las instituyentes. Las primeras, son las socialmente cuajadas; las segundas, son las que se corresponden con el imaginario radical de los adolescentes.

A partir de lo anterior, reitero que, las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas, identificadas en la comunidad en estudio, son las siguientes: la autoridad escolar es necesaria en la escuela secundaria, la autoridad escolar implica obediencia, la autoridad escolar es un ente protector, la autoridad escolar es portadora del

La educación secundaria sigue en el debate

saber, y, la autoridad escolar es depositaria del orden y la disciplina.

Como se puede advertir, se trata de significaciones imaginarias sociales instituidas, puesto que son compartidas y aceptadas por una parte considerable de los adolescentes que participaron de este estudio. Así, al considerar necesaria la presencia de la autoridad en la escuela secundaria, la cotidianidad deviene presentándose con cierta normalidad, pues en tanto institución solidificada, garantiza la continuidad, la repetición y funcionamiento de los trabajos escolares. En cuanto a la obediencia, ésta implica la heteronomía; es decir, la aceptación de un poder externo que se debe acatar, pues es algo que a fuerza de repetición se ha instalado en los chicos de la secundaria, ya que proviene de una autoridad, que encarna el orden y la disciplina.

Respecto a las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituyentes o radicales, concluyo que: la autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritario, la autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados, la autoridad escolar es despótica en su relación con los adolescentes, la autoridad escolar invade la esfera privada de los chicos de secundaria, la autoridad escolar invisibiliza a los adolescentes, la autoridad escolar impone su poder, y, la autoridad escolar es motivo de escarnio.

Lo anterior da cuenta de que los adolescentes, desde su posición radical y transformadora, abonan a la idea de eliminar aquellos dispositivos de disciplina y control que consideran autoritarios, ya que cuestionan la profusión de medidas tales como: la emisión de citatorios y reportes, las suspensiones o la expulsión del plantel, puesto que plantean que, en muchos casos, la legitimidad de las medidas tomadas, resulta precaria, en tanto que hay una mermada interlocución de quienes son sujetos de sanción, y por lo que se consideran castigos injustos, que en cierto modo, revelan la insensibilidad de la autoridad escolar.

De lo visto se desprende que, si bien, por un lado, se reconoce la necesidad de la presencia de la autoridad escolar, por el otro se cuestionan las medidas de control vertical y autoritario, de las medidas disciplinarias (normalizadoras). He aquí, de nueva cuenta, la presencia del binomio instituido/instituyente, de lo que está presente y de lo que emerge de la raíz, de la imaginación radical.

Deseo cerrar este trabajo sugiriendo algunas líneas de investigación para futuros trabajos, en los que se recupere un asunto que se abordó, quizás, de manera tangencial en las primeras páginas, y que radica en el creciente papel de los medios de comunicación, particularmente de las redes sociales, en la conformación de las representaciones que tienen los adolescentes, respecto de la autoridad escolar; y, por otro lado, en qué sentido pueden los adolescentes compartir ideas vinculadas a la participación ciudadana.

Cierro entonces con dos preguntas, derivadas de las reflexiones finales de este estudio, y expuestas aquí, con miras a ser recuperadas en posteriores trabajos: ¿Cuál es el papel de los medios, concretamente de las redes sociales, en la conformación de las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de los adolescentes de secundaria?, y: ¿Cuál es el nivel de cultura ciudadana participativa de los adolescentes de secundaria, desde sus significaciones imaginarias sociales?

Bibliografía

- ANTAKI, I. (2004). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México: Editorial Planeta.
- ANZALDÚA, R. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. [Versión electrónica] *Trazos 22*. UAM-X. México, pp. 197-207.
- ANZALDÚA, R. (2004a). *La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder*. UAM-X, Depto. de Educación y Comunicación. México.

La educación secundaria sigue en el debate

- ARBOLEDA, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad de Salud Pública*, Vol. 26, Núm. 1, enero-junio, 2008. Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia, pp. 69-77.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1999). "Grupos de discusión". En Juan Delgado y Juan Gutiérrez. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis, PP. 288-316.
- CASTORIADIS, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Argentina: Tusquets Editores.
- CASTORIADIS, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la muralla.
- DELEUZE, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control". [Versión electrónica] En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario, Tº 2*, Ed. Nordan, Montevideo.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1995). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. España: La Piqueta
- FOUCAULT, M. (1988). "Postfacio: El sujeto y el poder". En: Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault:*

Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: UNAM.

MARGEL, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En: Tarres, María Luisa. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Porrúa, pp. 201-248.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela.* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

**Implicación de los perfiles identitarios
de alumnos de secundaria
en la convivencia escolar cotidiana**

ARTURO GUILLERMO GUZMÁN PALACIOS

Implicación de los perfiles identitarios de alumnos de secundaria en la convivencia escolar cotidiana

ARTURO GUILLERMO GUZMÁN PALACIOS

“Lo esencial es invisible para los ojos”.
Antoine de Saint-Exupéry, en *El principito*.

Introducción

Este artículo presenta algunos resultados relevantes, derivados de un estudio realizado con alumnos de tercer grado de educación secundaria, cuyo propósito fue conocer la manera en que convivían, así como los perfiles identitarios de los adolescentes, implicados en la construcción de tal convivencia. Para ello, se utilizaron principalmente las herramientas de la *Teoría Fundamental* de Strauss y Corbin (2002), la cual utiliza el método inductivo, que consiste en construir conocimiento a partir de los datos obtenidos durante la investigación.

Al inicio de la investigación, se construyeron dos categorías principales: la primera fue *Convivencia Escolar Cotidiana* conceptualizada como: *Las interacciones sociales con códigos comunes, que ocurren principalmente entre alumnos, cara a cara y día con día, durante la jornada escolar; dentro de la escuela*. En el estudio, se identificaron cinco tipos principales de Convivencia Escolar Cotidiana: Conflictiva, Indiferente, Tolerante, Inclusiva y Sinérgica. La segunda categoría se denominó *Identidades Psicosociales*, definida para efectos de la investi-

gación como: *El concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al auto-reconocimiento, reconocimiento de los otros y reconocimiento del nosotros; construido a partir de sus relaciones sociales y un contexto escolar cotidiano específico.* Las identidades psicosociales se constituyeron con los rasgos o características sobresalientes y estables manifiestos en los sujetos de estudio.

Con las identidades psicosociales de los alumnos, se identificaron durante las acciones/interacciones sociales, ciertas regularidades con las cuales se pudieron establecer *Perfiles Identitarios*; es decir, patrones de comportamientos constantes y hasta cierto punto, predecibles. Los perfiles identitarios se clasificaron en cinco tipos: 1) De introvertido a extrovertido; 2) De autoestima baja a autoestima alta; 3) De tímido a asertivo; 4) De anti-social a sociable; De pasivo a hiperactivo; todos ellos inmersos en un *continuum* de diferentes grados: perfil bajo, medio-bajo, medio-alto y alto.

En tanto que la convivencia escolar cotidiana representa el orden explicado; es decir, lo visible y manifiesto de la realidad escolar; los perfiles identitarios constituyen el orden implicado, lo invisible e inmanifiesto de la realidad fundamental.

Para comprender la implicación de los perfiles identitarios en la convivencia escolar cotidiana, se construyó el modelo: *Red de relaciones psicosociales* en un paralelogramo que, en el eje de las *x* está constituido por los tipos de convivencia escolar cotidiana y en el eje de las *y*, por los perfiles identitarios. Una vez que éstos convergen constituyen 25 cuadrantes con dos orientaciones cada uno: *favorable*, cuando los alumnos contribuyen a la integración y armonía en el grupo; y *desfavorable*, cuando propician la fragmentación y anarquía.

En este texto se presentan algunos resultados de la implicación de los perfiles identitarios de los alumnos de tercer grado de educación secundaria estudiados, en la

La educación secundaria sigue en el debate

construcción de algún tipo convivencia escolar cotidiana. De manera específica, se muestra la ubicación de tres alumnos, un subgrupo y el grupo escolar investigados en el modelo *Red de relaciones psicosociales*.

El orden explicado e implicado

Si bien, es un razonamiento extendido, el reconocimiento de que el mapa no es el territorio; es decir, ninguna teoría ni representación de la realidad es del todo exacta en las ciencias naturales, es aún menos precisa la representación abstracta de la realidad en las ciencias sociales.

Como elucidación necesaria para la contextualización de este trabajo, cabe mencionar aquí el sustrato epistemológico que le sirve de plataforma. Primero, es necesario reconocer a la epistemología, como la ciencia que estudia el origen y construcción del conocimiento, que se bifurca en dos paradigmas fundamentales: cuantitativo y cualitativo. Un paradigma establece un sistema de creencias en una comunidad científica y es útil para dar validez y legitimidad a las afirmaciones en torno a un fenómeno determinado (Kuhn, 1978).

El paradigma cuantitativo tiene su origen en las ciencias naturales y se basa en la observación, el empirismo y el método científico; en tanto que, el paradigma cualitativo se fundamenta en la relación sujeto-objeto, para lo cual, se han desarrollado métodos y procedimientos adecuados y pertinentes para el tratamiento de los fenómenos de que se ocupan las ciencias sociales. Los razonamientos que fundamentan el abordaje cualitativo, se basan preponderantemente en la descripción, interpretación y comprensión de los fenómenos sociales.

La investigación social encierra subjetividad e intersubjetividad, percepción e interpretación, pero sobre todo se ocupa de aproximarse a los fenómenos estudiados, a fin de comprenderlos, en el marco de un contexto socio-

cultural amplio. En ese sentido, existen aspectos visibles e invisibles a los que David Bohm (1988, p. 192) denomina *orden explicado* y *orden implicado*. Según este autor, el orden explicado corresponde a una visión del mundo en la que la noción básica es la de objetos separados; en tanto que, en el orden implicado, el objeto queda en gran parte escondido. El orden implicado es el fundamental, y el explicado es el orden que se desenvuelve a partir del implicado (aunque generalmente se entiende a la inversa). El autor nos ilustra al respecto con un experimento.

Consideremos dos cilindros de cristal concéntricos, el interior fijo y el exterior capaz de girar lentamente. Llenamos el espacio entre los cilindros con un líquido viscoso, como la glicerina. Cuando se le da vueltas al cilindro exterior, éste arrastra consigo casi a la misma velocidad al fluido que tiene al lado, mientras que el fluido más próximo al cilindro interior permanece prácticamente en reposo. Así, el fluido de diferentes partes se mueve en proporciones diferentes, y de esta manera, cualquier pequeño elemento de glicerina termina finalmente alargándose en un hilo largo y fino. Si ponemos en el líquido una gota de tinta insoluble, podremos seguir el movimiento de algún pequeño elemento, observando como la gota va siendo alargada en un hilillo que llega a hacerse tan fino, que resulta invisible. A primera vista, uno tiende a pensar que la gota de tinta ha quedado totalmente mezclada con la glicerina, de modo que su orden inicial se ha perdido y es ahora aleatorio o caótico; pero imaginemos que giramos ahora el cilindro exterior en la dirección contraria. Si el fluido es muy viscoso, como sucede con la glicerina, entonces el elemento del fluido volverá exactamente sobre sus pasos. En determinado momento, el elemento adquirirá nuevamente su forma original, y la gota de tinta parecerá haber surgido de la nada. (Bohm, 1988, p. 193)

Quizás esta analogía permita un acercamiento en la comprensión de lo que significa la implicación de los perfiles identitarios de los alumnos sujetos de estudio en

La educación secundaria sigue en el debate

la construcción de algún tipo de convivencia escolar cotidiana, como resultado de las interacciones sociales. Más adelante se explica en qué consiste tal implicación.

Para lograr la comprensión del fenómeno social en estudio, es necesario en primera instancia, conocer cómo se determinaron los tipos de convivencia que los alumnos construyeron en el contexto escolar, durante las interacciones sociales; así como los perfiles identitarios individuales y grupales. A continuación, se describen de manera sucinta¹⁹ ambas categorías.

Tipos de convivencia escolar cotidiana

Para situar en perspectiva a la *Convivencia Escolar Cotidiana*, se retoma una de las aspiraciones contenidas en el artículo tercero constitucional que expresa: “La educación contribuirá a la mejor convivencia humana”, lo que sugiere que en una amplia gama de posibilidades, la convivencia humana va de un menor a un mayor grado, tanto en civilidad y armonía entre los individuos, como en la igualdad de derechos para todos. Lo que permitió en el caso que nos ocupa, clasificarla en diversos tipos.

De acuerdo con Bowers y Flinders (en Pérez, 2004, p. 291) existen tres contextos básicos que enmarcan las interacciones sociales en la escuela: *El contexto socio-cultural*, que hace referencia a la diversidad y pluralidad cultural de patrones de comportamiento, entendimiento y comunicación, relacionados con el género, la raza, clase social o grupo cultural; *el contexto político*, que se refiere

19. Las categorías mencionadas se describen a detalle en la investigación “La relación entre convivencia escolar cotidiana e identidades sociales estudiantiles, en alumnos de Educación Secundaria” publicada por la Secretaría de Educación de Jalisco. Véase bibliografía.

a la forma de distribución de poder entre los individuos y los grupos; y *el contexto histórico*, que se refiere tanto a la historia de un particular individuo o grupo de individuos en la escuela, como a la historia del propio centro y del sistema en su conjunto. Con base en la interrelación de estos tres contextos que enmarcan a las interacciones sociales en el aula, se construyeron los cinco tipos de convivencia escolar cotidiana.

La clasificación que se presenta enseguida, corresponde a los tipos de convivencia identificados en el grupo escolar estudiado; en distintos momentos de la vida cotidiana, así como en distintos subgrupos formados al interior, ello de acuerdo con las evidencias que arrojaron los instrumentos utilizados en la investigación.

Tipos de convivencia	Orientación	
	<i>favorable</i>	<i>desfavorable</i>
1. Conflictiva	Negociadora	Violenta
2. Indiferente	Accesible	Apática
3. Tolerante	Respetuosa	No aceptación
4. Inclusiva	No discriminativa	Discriminativa
5. Sinérgica	Armónica	Caótica

Cada tipo de convivencia tiene dos orientaciones: favorable, cuando los alumnos contribuyen a la integración y armonía en el grupo; y desfavorable, cuando propician la fragmentación y anarquía. Así, por ejemplo, la *convivencia conflictiva* puede resolverse mediante el acuerdo o la violencia física, verbal o simbólica; la *convivencia indiferente* se manifiesta como accesibilidad y apertura de los alumnos hacia la comunicación; o bien, mediante apatía y desinterés en los demás. La *convivencia tolerante*, considera el respeto de las diferencias entre los alumnos o la no aceptación, lo que conduce al distanciamiento. En la *convivencia inclusiva*, los alumnos incluyen a los demás

La educación secundaria sigue en el debate

en el grupo o subgrupos, o los discriminan y rechazan. Finalmente, la *convivencia sinérgica*, propicia, entre los alumnos, la colaboración en armonía para lograr objetivos comunes o desencadenar el caos y la anarquía dentro del grupo escolar.

Por lo anterior, el tipo de convivencia escolar cotidiana que construyeron los alumnos en diferentes momentos, representó el orden explicado; es decir, el despliegue de acciones e interacciones visibles, por tanto, medibles y factibles de interpretación. Los sujetos, objetos, contextos y circunstancias tienen una existencia transitoria, de modo que la convivencia es un proceso dinámico y cambiante. También intervienen otros factores externos, como son: el ambiente áulico y escolar; y las normas y prescripciones institucionales, que regulan las relaciones interpersonales entre ellos.

Perfiles identitarios

Además de la convivencia escolar cotidiana, la otra categoría en estudio fue la denominada: *identidades psicosociales*, las cuales son resultado de un proceso formativo de los alumnos, quienes, desde su infancia van configurando su ser; de modo que al acceder al nivel de secundaria, traen ya consigo: conocimientos, saberes, creencias, valores, necesidades, deseos, temores, frustraciones, etcétera; como resultado de su convivencia familiar, escolar y sociocultural. Las identidades psicosociales de los alumnos se (re)construyen, en gran parte, por medio de la retroalimentación que reciben de los demás; esto debido a que la identidad de cada individuo se construye en la interacción del yo con los otros.

Durante la investigación se elaboró un listado con los principales rasgos de identidad que se identificaron en el grupo escolar estudiado. Un rasgo de identidad es una característica del ser. Ahora bien, cuando un individuo expresa un conjunto de rasgos de identidad y éstos

son sobresalientes y estables, describen en buen grado su identidad psicosocial. A la vez, tanto con la identidad psicosocial de un individuo, como con la identidad social de un grupo, se pueden generar perfiles identitarios. De este modo se identificaron los perfiles individuales de algunos alumnos y los perfiles sociales de los principales subgrupos que se formaron al interior del grupo, así como del grupo escolar investigado en su conjunto.

En el estudio realizado con alumnos de educación secundaria, se identificaron cinco rasgos de identidad psicosocial sobresalientes, y comunes a los sujetos de estudio, rasgos que conformaron cinco tipos de perfiles identitarios que van de un *perfil bajo* a uno *alto*:

1. De introvertido a extrovertido. Transita de un grado bajo a uno alto de interés por el mundo exterior (el alumno es introvertido en la medida en que se interesa más por su mundo interior).
2. De autoestima baja a autoestima alta. Transita de un grado bajo a uno alto de seguridad, aceptación y confianza en sí mismo.
3. De tímido a asertivo. Transita de un grado bajo a uno alto de expresividad de lo que piensa, siente y quiere.
4. De anti-social a sociable. Transita de un grado bajo a uno alto de sociabilidad.
5. De pasivo a hiperactivo. Transita de un grado bajo a uno alto de actividad.

Aunque con variantes y matices, el alumno con perfil bajo tiende hacia la introversión y escasa sociabilidad, en tanto que el alumno con perfil alto se inclina hacia la extroversión, participación y sociabilidad.²⁰ A continuación se presenta un cuadro que ilustra lo dicho, de manera esquemática:

20. En la investigación a que se hace referencia se describen a detalle los rasgos de identidad psicosocial.

La educación secundaria sigue en el debate

Cuadro 2. Gradación del Perfil identitario.

Perfil identitario Grupo de tercer grado de educación secundaria estudiado.				
Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
-----				----->
Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos
Introvertidos, autoestima baja, tímidos, antisociales, pasivos.	Rasgos de identidad psicosocial ----->			Extrovertidos, autoestima alta, asertivos, sociales, hiperactivos

Los alumnos que cumplieron con rasgos de identidad psicosocial de un perfil bajo, son los que mostraron poca socialización y por lo tanto, escasa interactividad con sus compañeros; en tanto que los que se encuentran en el otro extremo, son los alumnos que se ubicaron en el nivel más alto de interacciones sociales en el aula. En los grados intermedios, se encuentran distribuidos los demás alumnos del grupo. Si bien, es difícil que los alumnos coincidan plenamente con los rasgos de identidad establecidos en las distintas categorías, debido a la complejidad humana, es posible que los perfiles identitarios presenten una imagen bastante aproximada de lo que son.

Por otra parte, los alumnos también formaron perfiles identitarios grupales (subgrupos al interior del grupo o el grupo en relación con otros grupos de la escuela), desde ciertos rasgos de identidad psicosocial individuales que los unían, con lo que formaron una identidad social del grupo y asumieron un sentido de pertenencia que les permitió compararse con otros grupos.

En el transcurso de la investigación, fue posible identificar que los alumnos sujetos de estudio, desempeñaban diversos roles o papeles en el grupo, destacándose: los estudiosos o *nerds*; los divertidos o *desmadrosos*; los *dependientes*, que se comportaban de acuerdo con las circunstancias; y los *autónomos*, que actuaban conforme a sus convicciones personales. No obstante, los *desma-*

drosos, al conformarse en un grupo dominante, generaban una dinámica enfocada en el desorden, el juego, la indisciplina y los gritos, y con frecuencia contagiaban a la mayoría de los integrantes del grupo escolar, manifestándose en un tipo de convivencia grupal caótica.

Para entender la conducta de los individuos y los grupos en el contexto social de la escuela y del aula, es esencial tener en cuenta: cómo se distribuye el poder, qué clase de roles y estereotipos se asignan y adquieren los diversos participantes en la red de intercambio de significados en la vida social del aula, qué canales explícitos e implícitos y que rituales se desarrollan en el aula para la transmisión y ordenación de la influencia. (Pérez, 2004, p. 290).

Desde el inicio de la investigación se consideró como una premisa fundamental, que una vez identificados los perfiles identitarios de los alumnos, como de los subgrupos y del grupo escolar estudiado, se estaría en posibilidad de elaborar predicciones sobre las actitudes y acciones/interacciones que asumirían en determinadas circunstancias y actuarían de manera similar, asimismo mostrarían una tendencia del tipo de convivencia que son capaces de construir con mayor frecuencia.

Así, los perfiles identitarios representan el orden implicado; es decir, las características de los estudiantes que se expresan con mensajes sutiles y simbólicos durante los procesos de interacción social como resultado de sus creencias y valores profundos; y de esa forma, participan en la construcción de algún tipo de convivencia escolar cotidiana.

Implicación de los perfiles identitarios en la convivencia escolar cotidiana

En cada uno de los alumnos del grupo estudiado, sobresalen algunos rasgos de identidad psicosocial de manera relativamente estable, con los cuales son conocidos y reconocidos por sus compañeros. Así, asumen lo que *son* o *creen*

La educación secundaria sigue en el debate

que son como sus identidades psicosociales (las que conforman los perfiles identitarios) y en interacción con los demás, construyen algún tipo de convivencia escolar cotidiana.

Como resultado de la investigación, se encontró que existe una implicación de los perfiles identitarios en la convivencia escolar cotidiana, formando una amalgama durante la dinámica social, tal y como se presenta en la realidad cotidiana intersubjetiva. Para una mejor comprensión del objeto de estudio, se construyó el modelo *Red de relaciones psicosociales* el cual se muestra de manera gráfica en un paralelogramo. En él, el eje de las y está constituido por los perfiles identitarios (individuales, subgrupales o grupales) y el eje de las x, por los tipos de convivencia escolar cotidiana. Una vez que convergen constituyen 25 cuadrantes con dos orientaciones cada uno: favorable y desfavorable. Enseguida se muestra su representación gráfica:

Gráfico 1. Modelo: Red de relaciones psicosociales.

Identidades psicosociales	Perfil alto 5	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Caótica
	(medio-alto) 4	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Caótica
	Perfil medio 3	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Caótica
	(medio-bajo) 2	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Caótica
	Perfil bajo 1	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Caótica
		1	2	3	4	5
		Conflictiva Indiferente Tolerante Inclusiva Sinérgica Tipos de convivencia escolar cotidiana				

El estudio centró su atención en la descripción, el análisis e interpretación de las actitudes y acciones/interacciones que expresaban los alumnos mediante sus identidades: de manera individual (constituidas por sus rasgos de identidad psicosocial sobresalientes y relativamente estables); en forma subgrupal (formadas por los grupos integrados dentro del grupo escolar mediante la identificación y aceptación de sus miembros); y, de forma grupal (representada por la imagen del grupo de tercer grado de educación secundaria estudiado). Todo ello, durante la convivencia escolar cotidiana.

Evidencias en el nivel individual:

Con la finalidad de esclarecer la manera en que se efectuó la vinculación entre lo observado en el campo, y su localización dentro de las esquematizaciones gráficas, se ofrecerán a continuación, algunos ejemplos en los que se recuperan ambos componentes (campo/esquema), haciendo referencia a los sujetos concretos, en relación con las subcategorías generadas para el análisis:

En el caso de Jesús, él asumía un perfil identitario bajo, debido a que se mostraba muy tranquilo, poco sociable, con baja autoestima y temeroso de los demás; no obstante, a pesar de recibir mofas y burlas por parte de sus compañeros, era tolerante y respetuoso con ellos. Por tanto, se le ubicó en la convergencia del cuadrante 1 de las identidades psicosociales, que corresponde al perfil bajo, con el cuadrante 3 de los tipos de convivencia escolar cotidiana, que corresponde a la convivencia tolerante en su orientación respetuosa. Es preciso aclarar que el objetivo no fue encasillar a los sujetos de estudio, sino detectar cuáles eran sus perfiles identitarios y cuáles los tipos de convivencia que eran capaces de construir con probabilidades más altas.

Para citar otro ejemplo, mencionaré el caso de Carla, quien con un perfil identitario alto, identificada como una persona alegre, hiperactiva, sociable, extrovertida, entu-

La educación secundaria sigue en el debate

siasta, con seguridad en sí misma, que se relacionaba con la mayoría de sus compañeros de una manera cordial, que respetaba las diferencias y las aceptaba o en última instancia las toleraba. Ella construyó un tipo de convivencia inclusiva, pues no se consideraba superior ni inferior a los otros, por tanto no discriminaba a nadie; se sabía comunicar con los demás, de acuerdo con la relación y la situación. Debido a esto, a ella se le ubicó en el cuadrante 5 de identidades psicosociales y en el 4 de convivencia escolar cotidiana, de manera específica en su orientación no discriminativa.

Un último ejemplo: El caso de Isabel Montserrat. Se trata de una alumna sociable, extrovertida, con un nivel medio de actividad social, pero que incluso, eventualmente se mostraba recatada y prudente, le gustaba ayudar a los demás en sus actividades académicas, generaba una convivencia en armonía y en cuanto percibía alguna situación de conflicto, discriminación o intolerancia, se mantenía al margen o se alejaba de quienes la promovían. Su identidad psicosocial se ubicó en el nivel tres y con sus rasgos de identidad ella construyó un tipo de convivencia sinérgica (armónica).

Al efectuar el registro y la identificación de los componentes identitarios en juego en cada caso particular, fue posible ubicar a los alumnos en algún cuadrante de los 25 considerados en el paralelogramo, y de manera específica, en una de las dos orientaciones. A continuación se presenta la ubicación de los tres alumnos mencionados.

Gráfico 2. Perfiles identitarios individuales y el tipo de convivencia que construyeron

Identidades psicosociales	Perfil alto 5	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Cautiva
	(medio-alto) 4	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Cautiva
	Perfil medio 3	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Cautiva
	(medio-bajo) 2	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Cautiva
	Perfil bajo 1	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminativa	Armónica Cautiva
		1	2	3	4	5
		Conflictiva	Indiferente	Tolerante	Inclusiva	Sinérgica
		Tipos de convivencia escolar cotidiana				

Primer resultado

Las actitudes y las acciones/interacciones de los alumnos dependen de una multiplicidad de factores, entre éstos: el tipo de relación interpersonal que un alumno construye con cada uno de sus pares (compañero, amigo, novio, líder, seguidor u otro) y los tipos de situaciones que durante la convivencia escolar cotidiana experimentan (conflictivas, armoniosas, afectivas, competitivas, colaborativas, intolerantes, discriminativas, estresantes y pacíficas), constituyen dos factores de gran relevancia; y es en su conjugación con las diversas situaciones en que se enmarcan, que se gestan los tipos de convivencia, que

La educación secundaria sigue en el debate

llegan a cubrir un amplio espectro de variantes. Dado lo anterior, se evidenció que en un momento dado, los alumnos del grupo escolar estudiado fueron capaces de participar en la construcción de cualquiera de los tipos de convivencia identificados en esta investigación. Por ello, se puede afirmar que cualquier perfil identitario individual de los alumnos en cualquier grado (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto o alto), fue potencialmente capaz de construir o participar en la construcción de cualquiera de los cinco tipos de convivencia escolar cotidiana identificados en la investigación: conflictiva, indiferente, tolerante, inclusiva o sinérgica, en cualquiera de sus dos orientaciones antes descritas (50 posibilidades). En cualquiera de los 25 cuadrantes formulados, ya que es posible identificar algún tipo de convivencia relacionado con alguno de los 5 perfiles identitarios, de manera individual o grupal.

Evidencias en el nivel subgrupal

Cuando se define un perfil identitario grupal que dé cuenta de una identidad social, se puede referir a un grupo o a un subgrupo. Si se toma como ejemplo el subgrupo de alumnos considerados por sus compañeros como *nerds*, su identidad social estaba conformada por los rasgos de identidad siguientes: manifestaban un temperamento tranquilo, eran dedicados en sus actividades académicas y estaban comprometidos con el cumplimiento de las tareas; les interesaba asistir a la escuela principalmente a estudiar; eran reflexivos y no actuaban con impulsividad durante sus interacciones sociales, porque pensaban en las consecuencias de sus actos; solían ser pasivos, es decir, eran más pensantes que prácticos. Con este perfil identitario, el subgrupo los *nerds* se ubicó en la convergencia del nivel 2 (medio-bajo) de la identidad social con la construcción de un tipo de convivencia tolerante que se ubica en el cuadrante 3 y de manera específica, se basa en el respeto hacia sus compañeros.

A continuación se presenta la ubicación de este subgrupo en el modelo *Red de relaciones psicosociales*:

Gráfico 3. Perfil identitario del subgrupo los *nerds* y el tipo de convivencia que construyeron.

Identidad sociales	Perfil alto 5	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminatoria	Armónica Caótica
	(medio-alto) 4	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminatoria	Armónica Caótica
	Perfil medio 3	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminatoria	Armónica Caótica
	(medio-bajo) 2	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminatoria	Armónica Caótica
	Perfil bajo 1	Negociadora Violenta	Accesible Apática	Respetuosa No aceptación	No discriminativa Discriminatoria	Armónica Caótica
		1	2	3	4	5
		Tipos de convivencia escolar cotidiana				

Segundo resultado

Los subgrupos poseen una propia identidad social que se manifiesta en regularidades de sus rasgos de identidad grupal; no obstante, las actitudes y acciones/interacciones de los alumnos pueden expresarse en dos sentidos: en función de la identidad del grupo al que pertenecen (de acuerdo con las percepciones y expectativas de los otros, y con los roles o papeles que desempeñan) o en función del autoconcepto y las convicciones personales.

Evidencias en el nivel grupal

En la clasificación del grupo escolar estudiado se consideró pertinente tener presente que se trataba un grupo mixto, con un total de 35 alumnos: 22 hombres y 13 mujeres, lo cual resultó un dato relevante desde la perspectiva de género. El estereotipo de este grupo, desde la perspectiva de las autoridades, estaba conformado por descriptores de sentido común: bullicioso, indisciplinado e irresponsable; máxime cuando era contrastado en las narrativas, con un grupo integrado solamente por mujeres que cursaban el mismo grado, al cual identificaban como muy tranquilo y dedicado a sus actividades académicas. Por tanto, de manera implícita, se asumía un supuesto que, *de facto*, se asumía como precepto para una especie de estigma de género: los hombres son más inquietos que las mujeres.

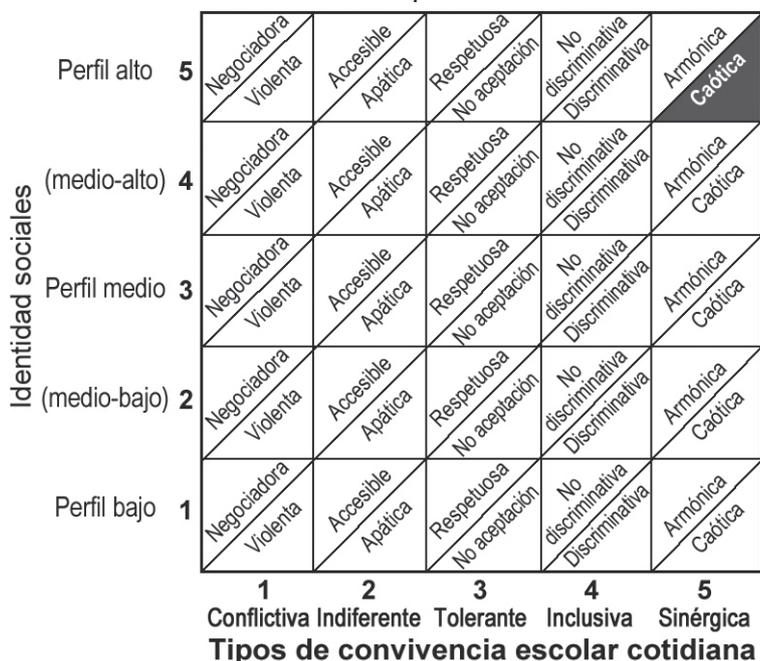
Durante la investigación de campo, se identificaron los tipos de convivencia escolar cotidiana construidos por los alumnos del grupo escolar estudiado. Los resultados fueron los siguientes: la *convivencia conflictiva* se resolvió generalmente mediante el acuerdo y en una mínima parte mediante la violencia física (sólo hubo un conflicto que concluyó en violencia física en el transcurso de cuatro meses). En la *convivencia indiferente*, la mayoría de los casos, los alumnos se mostraron accesibles a la comunicación con los demás y sólo en una mínima parte, fueron apáticos. En los casos de *convivencia tolerante*, aproximadamente en la mitad de las situaciones los alumnos respetaron las diferencias con los demás, y en la otra mitad, manifestaron la no aceptación de los otros distanciándose de ellos. En cuanto a la *convivencia inclusiva*, la mayoría de las veces, los alumnos incluyeron a los demás al grupo o subgrupos y en muy pocos casos se reveló la discriminación.

Por último, los alumnos con sus acciones/interacciones construyeron la mayor parte del tiempo un tipo de *convivencia sinérgica*, y, con mayor frecuencia generaron situaciones de juego, bromas pesadas y diversión de todo

tipo, lo que propició el caos dentro del grupo escolar, en tanto que, en escasas ocasiones fueron capaces de trabajar en equipo y lograr objetivos grupales en armonía. Así, el tipo de convivencia que predominó en el aula fue la sinérgica y de manera específica la caótica, en convergencia con un perfil identitario alto, lo que configuró la imagen que caracterizaba al grupo, que además, confirmó la percepción de los docentes y las autoridades educativas de la escuela, como se pudo constatar con evidencias encontradas en la investigación empírica.

A continuación se presenta la ubicación del grupo escolar estudiado:

Gráfico 4. Ubicación del grupo escolar estudiado en la red de relaciones psicosociales.



Tercer resultado

El tipo de convivencia escolar cotidiana que predominó en el grupo escolar estudiado fue la sinérgica, de manera específica la denominada caótica, en donde el perfil alto de los alumnos estuvo constituido por la sociabilidad, la extroversión y la hiperactividad; y orientado principalmente hacia la indisciplina, el desorden, la diversión, la falta de respeto hacia los otros y la irresponsabilidad en el cumplimiento de los compromisos académicos.

Los alumnos del grupo escolar estudiado convivían de forma sinérgica, específicamente caótica la mayor parte del tiempo, debido principalmente a la formación de sus identidades psicosociales, pero también, (y es de suma importancia considerarlo), debido a la permisividad imperante en contexto en el que se desarrollaban. Los alumnos, por su condición de adolescentes son muy activos, inquietos, con energía desbordante y están descubriendo permanentemente el mundo; por tanto, tienen la capacidad natural de generar sinergia, ésta es favorable si se canaliza hacia actividades constructivas y productivas; o desfavorable si se orienta hacia la ocurrencia u ociosidad como en este caso.

En términos generales, los alumnos provenían de un contexto social permisivo debido a múltiples causas: los nuevos esquemas de familia, las condiciones laborales de sus padres, la mayor cantidad de información recibida a través de los medios electrónicos, el sistema de evaluación académica, entre otros; asimismo el contexto escolar, que ha transitado en las últimas dos décadas, de una estricta disciplina hacia la libertad de expresión y aceptación de la diversidad, la mayoría de las veces mal entendida. Reflejo de ello es lo acaecido en el grupo observado, en donde los alumnos prácticamente hacían lo que querían dentro del salón de clases, salvo algunas excepciones en que el docente dirigía con eficacia las sesiones escolares.

Recapitulando: Si bien, la categoría *convivencia escolar cotidiana* se observa de manera directa en las actitudes y acciones/interacciones de los alumnos y puede describirse, analizarse e interpretarse durante la acción social; la categoría denominada *identidades psicosociales* se encuentra implicada en la construcción de algún tipo de convivencia y refleja las historias de vida de los alumnos, forjadas desde sus hogares y contextos socioculturales. Visto así, el fenómeno se asemeja a un *iceberg*. En la pequeña porción de la superficie se puede observar la manera en que los alumnos sujetos de estudio conviven; no obstante, en la porción más grande y oculta se encuentran los perfiles identitarios que le dan origen.

El enfoque sociológico que tiene como sustento la influencia de la cultura, subyace en la consideración de los saberes, creencias y valores que entraron en el interjuego de la convivencia escolar cotidiana. En la diversidad humana que conformó el grupo escolar estudiado, cada alumno llevaba consigo los procesos formativos que desde su infancia en el contexto familiar había construido y adquirido; asimismo, la influencia de los factores del medio ambiente escolar y el entorno sociocultural previos en los que había estado inmerso.

Los alumnos expresaron en sus actitudes y acciones/interacciones, en gran parte: su nivel de autoestima, saberes, creencias, valores, preferencias, necesidades, deseos, temores, entre otros rasgos de identidad, de manera consciente e inconsciente, explícita o implícita. Estos rasgos se hicieron patentes en la acción social, a través de manifestaciones de civilidad, violencia, sociabilidad, apatía, respeto, rechazo, aceptación, discriminación, armonía e hiperactividad, con lo cual construyeron diversos tipos de convivencia al interior del grupo escolar estudiado durante la jornada escolar. De los tipos de convivencia generados, los principales fueron: conflictiva, indiferente, tolerante, inclusiva y sinérgica

La educación secundaria sigue en el debate

En consonancia con lo expresado hasta ahora, en este tercer resultado, es preciso apuntar, que se hicieron evidentes en el campo, aspectos ya identificados desde la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson (1975); por ejemplo, cuando afirma que la tarea primordial en el adolescente es lograr la identidad del Yo; que esta identidad yóica le implica saber quién es y cómo encaja en el resto de la sociedad. En el caso de los adolescentes, esta identidad se encuentra en proceso de construcción y se (re)construye en interacción con los demás. Asimismo, cuando el autor sostiene que los procesos de modelamiento (observación e imitación de las figuras que le son significativas) y moldeamiento (que responde a factores del medio ambiente: sociales, culturales e históricos), con frecuencia se llevan a cabo en los diversos contextos en donde el alumno se desarrolla.

Es preciso decir que, el modelo *Red de relaciones psicosociales*, se constituyó en un instrumento fundamental para la comprensión del objeto de estudio. Con él, se pudo efectuar el registro de lo observado, para elevar el nivel de abstracción del fenómeno, y, consecuentemente, fue posible identificar la implicación de los perfiles identitarios en la convivencia escolar cotidiana, asunto nodal del trabajo de investigación. Este instrumento es además, un modelo que se puede adoptar o adaptar para predecir y explicar el comportamiento individual, subgrupal o grupal en grupos de diferentes contextos y situaciones escolares específicas.

Por último, resta decir, que, una de las reflexiones de mayor calado, a propósito de este trabajo de observación, registro, sistematización, análisis e interpretación; puede condensarse expresando que, cuando se estudia al ser humano, pueden identificarse dos dimensiones: física y no física; la primera se manifiesta en la intersubjetividad, se hace visible; pero la segunda, incluye aspectos del ser que son fundamentales y están implicados en las activi-

dades que conforman la realidad social cotidiana. Así, en el despliegue de la vida podemos atender sólo a los aspectos tangibles; no obstante, para comprender al otro, y por extensión, a la realidad fundamental que priva en la convivencia cotidiana, es necesario apelar a los aspectos intangibles que son sustanciales en la conformación del devenir social en todos sus niveles.

Bibliografía

- BOHM y PEAT. (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. España: Kairós
- DE SAINT-EXUPÉRY, A. (1993) *El principito*. México: Editores mexicanos unidos.
- ERIKSON, E. (1975) *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Horme.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones España: Morata.
- GUZMÁN, A. (2014). *La relación entre convivencia escolar cotidiana e identidades sociales estudiantiles, en alumnos de Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco.
- KUHN, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

La educación secundaria sigue en el debate,
coordinado por Arturo Torres Mendoza
y Víctor Manuel Ponce Grima,
se terminó de imprimir el mes de junio de 2018
en **Educarnos Editorial,**
Av. Vallarta N° 1020-7, Col. Americana,
CP. 44100, Guadalajara, Jalisco, México.
Se tiraron 500 ejemplares, más sobrantes para
reposición.

El título de este libro: *La educación secundaria sigue en el debate*, no es casual; en el año 2015 se publicó su antecedente, que tuvo por nombre: *La educación secundaria a debate*. El proceso para animar a estudiosos de la educación secundaria a escribir al respecto, estuvo a cargo de dos investigadores, que participamos, de nueva cuenta, en este esfuerzo de impresión y difusión de este texto: Víctor Ponce y Arturo Torres.

En las páginas de este libro seis autores hacen un breve recorrido que abarca cinco capítulos. El lector encontrará distintos temas y visiones que confluyen en una misma perspectiva: la educación secundaria sigue y seguirá en el debate. Hoy se requiere que éste salga de los reducidos espacios del ámbito académico y se instale en los espacios de interacción, convivencia y discusión de los actores principales de la educación secundaria; es decir, de los profesores, directivos, estudiantes, padres de familia, autoridades políticas y la sociedad en su conjunto.



ISBN: 978-607-7999-07-2