

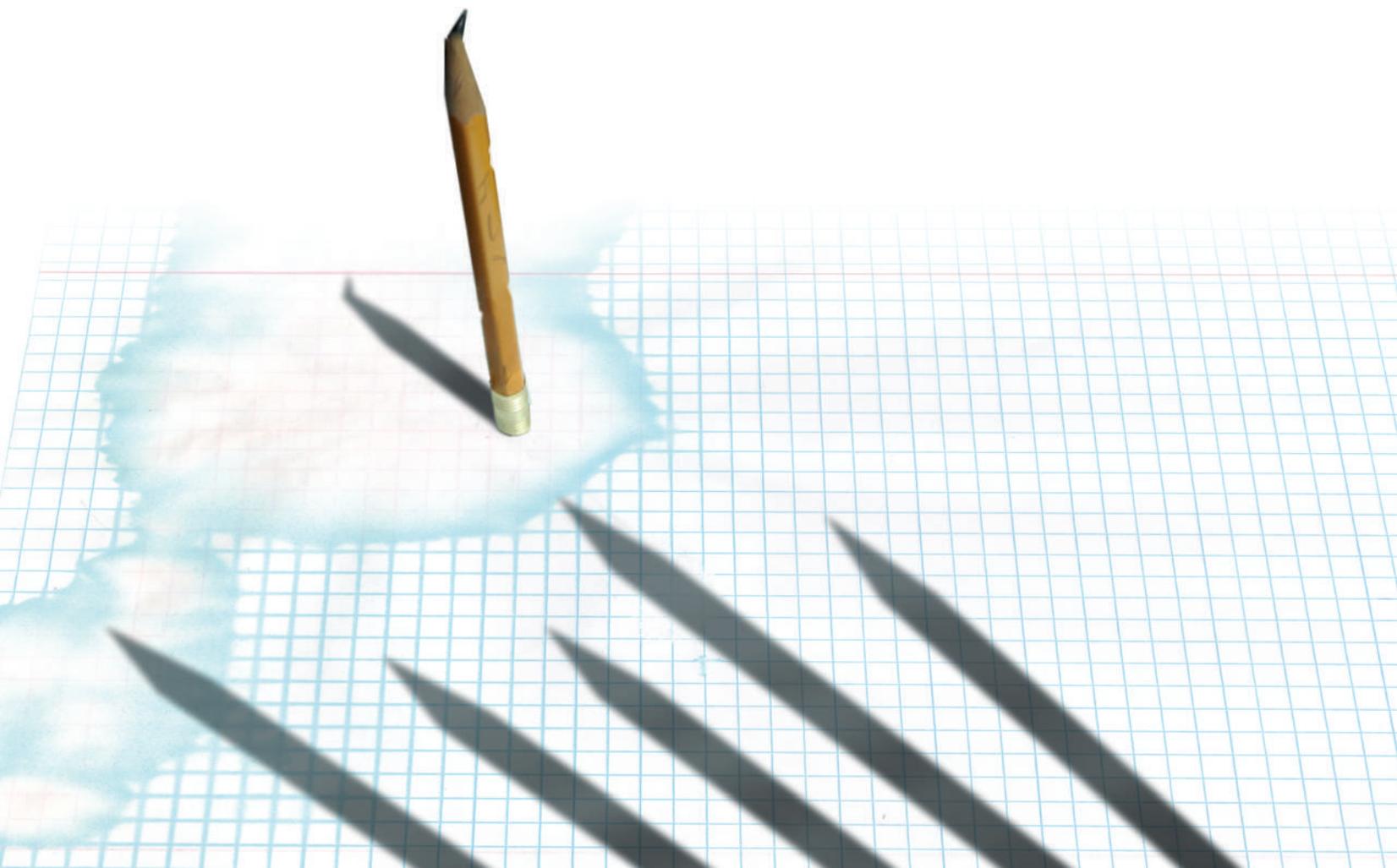


SIJ SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección
ESCUELA Y JUVENTUD

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE.
Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las
escuelas secundarias del D.F.

Hugo Moreno Hernández





Universidad Nacional Autónoma de México
Dr. José Narro Robles
Rector

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario

Seminario de Investigación en Juventud
Mtro. José Antonio Pérez Islas
Coordinador



Colección
ESCUELA Y JUVENTUD

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE
Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes
en las escuelas secundarias del D.F.

HugoCésar**Moreno**Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaría de Educación Pública
Administración Federal de Servicios Educativos
en el Distrito Federal

México, 2016

Quieto, atento y obediente : violencia entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F. estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico.

Autor: Hugo César Moreno Hernández
© 20XX, Universidad Nacional Autónoma de México,
Av. Universidad 3000, Copilco Universidad, Coyoacán,
c.p. 4360, Ciudad de México
www.unam.mx

Primera edición SEP, 2016
SEP-Administración Federal de Servicios Educativos
en el D.F.,
Parroquia 1130, Santa Cruz Atoyac, 03300,
Ciudad de México.
www.sepdf.gob.mx

ISBN UNAM de la colección: 978-607-02-7360-5
ISBN SEP de la colección: X
ISBN SEP: X

Secretaría de Desarrollo Institucional
Seminario de Investigación en Juventud
Cerro del Agua 120, Coyoacán, 04310, México, D.F.

Coordinación editorial

José Antonio Pérez Islas

Corrección editorial

Maritza Valencia Murcia

Enrique Pérez Reséndiz

Israel Lira García

Araceli Moreno Ortiz

Mauricio Sáenz Ramírez

Diseño editorial

Melanie Solares Decuir

Roberto Zepeda Rojas

Esta obra es producto del "Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal" en convenio AFSEDF-UNAM.

Reproducción sin fines de lucro, citando la fuente, autorizada por la Universidad Nacional Autónoma de México, para su distribución gratuita de los Supervisores de Educación Básica del Distrito Federal, en el ejercicio fiscal 2016.

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Moreno Hernández, Hugo César, autor.
Quieto, atento y obediente : violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F. / Hugo César Moreno Hernández. -- Primera edición.
148 páginas. -- (Colección escuela y juventud).

ISBN: X

ISBN GENERAL: 978-607-02-7360-5

1. Violencia escolar -- Ciudad de México 2. Disciplina escolar -- Ciudad de México.
3. Ambiente escolar -- Ciudad de México. 4. Educación secundaria -- Ciudad de

México. I. Título. II. Serie
LB3013.34 M49.M67 2016

Índice

7	Sobre el autor
9	Presentación Planteamiento del tema: quieto, atento y obediente. ¿Jóvenes o estudiantes? ¿Estudiantes y jóvenes?
13	Capítulo 1. Y dice el director que si las mamás están de acuerdo hasta las cuatro estaríamos. Hasta parece cárcel
16	1.1. El sujeto normal
18	1.2. ¿Qué es el sujeto?
21	1.3. Las tres violencias
23	Capítulo 2. Relaciones horizontales: experiencia juvenil versus experiencia escolar
25	2.1. Culturas juveniles y cultura escolar: exclusión de la experiencia juvenil de la experiencia escolar
26	2.2. Cultura escolar versus cultura juvenil
31	Capítulo 3. La experiencia juvenil y el aprendizaje. ¿La escuela es para aprender?
50	3.1. Sales como jaguar y entras como tortuga
56	3.2. Nos interrumpen dando su clase
63	3.3. Relación entre pares (experiencia escolar y experiencia juvenil)
77	Capítulo 4. Disciplina: silenciamiento del estudiante ¿Cuáles son las tácticas éticas frente a la imposición de la disciplina que implementan los estudiantes según su experiencia juvenil?
89	4.1 Indisciplina en la escuela y sensación de peligro
99	Capítulo 5. Violencia y discurso: la ética de la violencia y la violencia del discurso del <i>bullying</i> ¿Cómo lo entienden y cómo los silencia?
105	5.1. <i>Bullying</i> percibido y maltrato recibido: la violencia del discurso y el ocultamiento de la violencia
123	Capítulo 6. Las producciones éticas de los estudiantes: la vivencia de una ética desde la experiencia juvenil. No es el mundo como lo ven los viejos
131	Bibliografía
135	Anexo 1 Es chido ser prefecto
143	Anexo 2 Cristóbal y el sistema



Sobre el autor

{ Hugo César Moreno Hernández

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas con experiencia en investigación sobre jóvenes pandilleros. Especialista en Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben y en el enfoque de teoría social de Frederich Nietzsche.

Escritor de narrativa y poesía con cinco libros de cuento, tres poemarios publicados en Lulu.com, dos libros de narrativa en el mismo sitio.

Redactor de dos novelas y una novela corta para niños; así como de la revista cultural independiente El Chiquihuite y colaborador de distintos medios culturales impresos.

Especialidades: investigación cualitativa sobre violencia juvenil (pandillas); filosofía de Friederich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze. Creación literaria. Edición. Sociología, teoría social y política, metodología cualitativa.



Presentación

Planteamiento del tema: quieto, atento y obediente. ¿Jóvenes o estudiantes? ¿Estudiantes y jóvenes?

La relación entre experiencia juvenil y experiencia escolar es estrecha, sobre todo si nos atenemos a que la escuela se convierte en el centro de producción de subjetividades que se pondrán en juego el resto de la vida (tanto en términos del uso de unos saberes técnicos mínimos para el ejercicio de la ciudadanía política, como en la formación de “recursos humanos” para la producción económica). Como observan Baquero y Narodowski (1994) “la operación crucial [del dispositivo escolar] es la de situar a los sujetos en *posición de alumno*, habida cuenta de su condición de niños, adolescentes o adultos...”, es decir, en posición de receptores de saberes, ya sean técnicos o para la vida cotidiana, el dispositivo escolar se concentra en las “mentes” jóvenes, en los sujetos por formar (técnica y políticamente). Asunto que observa bien Carles Feixa (1998) a propósito del dispositivo escolar como puntal de la sociedad moderna: “la nueva escuela responde a un deseo nuevo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto”. Sin embargo, dicho aislamiento supone el tiempo de producción de un sujeto normal, tanto en sentido moral, como político y económico: un ciudadano. El dispositivo escolar tiene la función estratégica de fabricar ciudadanos mediante técnicas disciplinarias, como lo observa Michel Foucault en *Vigilar y castigar* (2001), donde cárcel y escuela se imbrican según sus procesos para hilvanar la red en que consiste la sociedad disciplinaria; el aspecto más propio de la modernidad; la humanización del castigo para la producción de subjetividades clausuradas, individualizadas, normales. El castigo se convierte en pedagogía, en ciencia de la enseñanza y así va adquiriendo su valor disciplinario, el que compartirá con el dispositivo escolar:

Esta lección legible, esta trasposición del orden ritual, hay que repetirlas con la mayor frecuencia posible; que los castigos sean una escuela más que una fiesta; un libro siempre abierto antes que una ceremonia. La duración que hace que el castigo sea eficaz para el culpable es útil también para los espectadores. Deben poder consultar a cada instante el léxico permanente del crimen y del castigo. Pena secreta, pena casi perdida. Sería preciso que los niños pudieran acudir a los lugares en que aquella se ejecuta; allí harían sus clases de civismo. Y los hombres hechos volverían a aprender periódicamente las leyes. Concibamos los lugares de castigo como un Jardín de las Leyes que las familias visitaran los domingos (Foucault, 2001: 116)

La experiencia escolar para los jóvenes supone el enfrentamiento a una máquina de transformación subjetiva. Hacer pasar al individuo sometido a sus dispositivos de formación por una adaptación que le aleje de su experiencia juvenil



para concebirlo más específicamente en estudiante; una suerte de disección de la experiencia social completa de los sujetos juveniles para instalarlos en lo que, para efectos de este texto se convierte en la unidad de análisis, una experiencia escolar aislada o pretendidamente aislada. Aislada, sobre todo, de la especificidad de una experiencia juvenil (es decir, la vivencia de una subjetividad definida por la condición de joven según diversas complejidades que tienen que ver con la completitud de la experiencia social: clase social, etnia, género, migración, etc.). Si bien diseccionar la experiencia social, hasta conseguir la especificidad de la experiencia juvenil, puede resultar más un juego conceptual que una categoría que busca vincular la experiencia escolar con la experiencia social, de los sujetos jóvenes, desde el choque de violencias simbólicas que convierte en «alumno» [del latín *alimentado*, pero es curiosa la versión «sin luz»] a los jóvenes [la palabra adolescente tiene más o menos el mismo recorrido etimológico], en todo caso es la experiencia social, pero observada desde el sujeto joven como trayectoria de subjetivación, más en un proceso de resistencia que de formación. Es decir, si bien la experiencia escolar vivenciada por los jóvenes se somete a la impartición de saberes fragmentados, organizados en un currículo disciplinadamente separado (en términos de las disciplinas científicas), en un lugar espacial y gestualmente diseñado: cerrado, con un profesor al frente, vigilante de los movimientos violatorios de un reglamento cuya operación va en pos de la enseñanza, es decir, de evitar las desviaciones; el dispositivo escolar no evita la experiencia juvenil, pero sí la ignora, ya sea por necia ignorancia (desconoce de facto su existencia) o por un ardid estratégico cuyo objetivo es limar las asperezas que la experiencia juvenil produzca para poder moldear al estudiante estándar e imponer el modo normal de ser joven.

Sin duda, la modernidad, en su diseño disciplinario y panóptico, tenía claros los objetivos de la operación del dispositivo escolar, produciendo estudiantes (y, sólo por extensión, jóvenes) obedientes, dedicados, atentos y dispuesto al aprendizaje. En primera instancia, Foucault llamó a esta tecnología del poder “anatomopolítica”, para posteriormente integrarla en la operación, más amplia, de la biopolítica: la fabricación de subjetividades adecuadas (normales) para el funcionamiento del sistema de sociedad capitalista:

La “invención” de esta nueva anatomía política no se debe entender como un repentino descubrimiento, sino como una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general. Se los encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar. Han circulado a veces muy de prisa y de un punto a otro (entre el ejército y las escuelas técnicas o los colegios y liceos), otras veces lentamente y de manera más discreta (militarización insidiosa de los grandes talleres). Siempre, o casi siempre, se han impuesto para responder a exigencias de coyuntura: aquí una innovación industrial, allá la recrudescencia de ciertas enfermedades epidémicas, en otro lugar la invención del fusil o las victorias de Prusia. Lo cual no impide que se inscriban en total en unas transformaciones generales y esenciales que será preciso tratar de extraer. (Foucault, 2001: 143)

Las relaciones de poder de la sociedad disciplinaria se sostienen en estrategias capilares, es decir, como en un tendido de redes de redes tan sutiles que se interiorizan en los sujetos. Esta interiorización precisa de los dispositivos pedagógicos, de la operación productiva del dispositivo escolar. Inyectando una nueva subjetividad cuyo principal objetivo es producir sujetos dóciles, imposibilitados para la resistencia. No obstante, la experiencia escolar, en particular, desde un principio, como sucedió con el proceso del sistema carcelario, se enfrentó a la resistencia de los estudiantes, debió lidiar con el conflicto entre la cultura escolar y la cultura particular de cada estudiante (el choque de *habitus*, de trayectorias, la lucha entre los trabajos pedagógicos) y con la capacidad de los jóvenes para ser jóvenes, es decir, para implicar en la

experiencia escolar la experiencia juvenil, lo cual, en un trabajo más fino, más genealógico, podría llevarnos a la simultaneidad de la aparición de ambas experiencias en la modernidad, es decir, y sólo como hipótesis, que la experiencia escolar inaugura la experiencia juvenil, que es en el dispositivo escolar donde se produce aquello que podemos afirmar es la experiencia juvenil. En este sentido, resulta útil hacer la distinción entre experiencia juvenil y culturas juveniles en términos de la relación de simultaneidad entre experiencia juvenil y experiencia escolar, pues si bien las culturas juveniles son espacio de generación de gestos específicos de la experiencia juvenil en sentido estético y ético como liminalidad del mundo juvenil frente al adulto, como explica Diederichsen:

Una descripción estructural como esta de la cultura juvenil y la contracultura parte del hecho de que estas culturas obtuvieron renombre y se hicieron conocidas como fenómeno al establecerse paralelos entre las preferencias estéticas y pragmáticas y los modelos de comportamiento. Un ejemplo: velocidad o volumen. Los jóvenes prefieren en un momento determinado la música muy rápida y hablar aceleradamente, los movimientos bruscos, exagerados, precipitados; en otro, anteponen en todos los aspectos de la vida la lentitud. Este tipo de coincidencias entre las preferencias de gusto estético y los hábitos de la práctica cotidiana constituyen el material para aquellas descripciones estructurales de la cultura juvenil y la contracultura, que marcan una diferencia clara con las esferas separadas y diferenciadas de la cotidianidad de los adultos (Diederichsen, 2010: 144).

Las culturas juveniles responden a un momento histórico diferente al del surgimiento de la experiencia juvenil, son la irrupción en la cotidianidad, como explica Feixa (2006), las culturas juveniles “corresponden a la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social y se basan en la difusión de los grandes medios de comunicación, de la cultura de masas y del mercado adolescente” (Feixa, 2006: 118). Es decir, las culturas juveniles irrumpen en los espacios de cotidianidad cuando se expanden los mercados y se especifican los productos diseñados para el consumo juvenil, como expresión de resistencia en el capitalismo de consumo, inscrito, quizá enquistado y utilizado por la dinámica de la colonización economicista a todos los campos sociales, y al mismo tiempo, resistencia de usos y prácticas divergentes. Es quizá hasta la década del sesenta cuando las culturas juveniles amplifican la experiencia juvenil liminalmente y operan una contracultura a lo adulto, lo escolar, lo político, sin evadirse, sin salir de casa, como observa Diederichsen, “A mediados de los años sesenta, el documental *Herbst der Gammler* constató la existencia de un

fenómeno ya masivo de automarginación juvenil. El escape optimista, que mira hacia el futuro con entusiasmo, sintetizado por los Beatles en la canción ‘She’s leaving home’, no necesariamente tiene que ser llevado a cabo, alcanza con que se lo pueda considerar en el repertorio de lo potencial” (Diederichsen, 2010: 145). Culturas juveniles y experiencia juvenil son nociones inseparables y suponen la posibilidad de clausurar las formas de experimentar fenómenos éticos, estéticos y lingüísticos según espacios simbólicos del estar juntos. Espacios simbólicos que tienden redes de simultaneidad a través de los soportes mediáticos y comerciales maximizados después de los ochenta (MTV, por ejemplo) y repercuten en procesos de automarginación que se caracterizan, a diferencia de la tendencia sesentera, hacia la desesperanza, digamos, creativa, una especie de nihilismo anclado en el presente, como se ve en *Generación X* de Coupland o *Trainspotting* de Welsh. De los sesenta a la década del 2000, la experiencia liminal de amplios sectores juveniles en México también está decantada hacia cierto nihilismo cultural y político que permite producciones éticas, estéticas y lingüísticas en resistencia al mundo adulto, donde la escuela se convierte en espacio meramente anecdótico. Esto se puede observar en la novela *50 Centavos*, donde la vida de un joven transcurre en la imposibilidad de configurar sentido de futuro. La novela, poco conocida al ser editada en circuitos independientes (contraculturales), está escrita con el lenguaje de un tipo de jóvenes urbanos (avecindados en Tlatelolco, Ciudad de México) y según el sentido hallado entre los escombros del sinsentido, ese sinsentido del mundo contemporáneo con “estos jipis industrializados, igual de inútiles a sus antepasados, pero sin amor ni utopía qué imaginar; ocupados en sueños sintéticos y desechables, como las drogas que consumen, como su música” (Castañeda, 2008: 33). El tema no es nuevo, tampoco el nihilismo, ya explorado por *beats* y *pops*, *cibers* y *posmos*; lo interesante del relato está en la postal que presenta, jóvenes viviendo su experiencia juvenil totalmente clausurada al ojo adulto.

Sin embargo, para efectos del presente trabajo, lo que interesa explorar es cómo la experiencia juvenil, ya sea mediante procesos de camaradería grupal, pertenencia generacional e identificación cultural, logra producir símbolos, signos, gestos, actitudes y percepciones propias de una experiencia juvenil resistente a la experiencia escolar. Para esto, mediante el análisis de las narrativas surgidas a partir de grupos de enfoque y observaciones etnográficas¹, fue posible identificar producciones lingüísticas, estéticas y éticas de los jóvenes estudiantes de las secundarias del Distrito Federal, imponiendo una violencia simbólica construida desde la experiencia juvenil (y no desde la experiencia escolar) contra la violencia simbólica del dispositivo escolar.

¹ SIJ-UNAM, (2013). Trabajo cualitativo correspondiente al Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal (EAEDF). México



Debido a las dificultades en los grupos de enfoque para identificar con claridad las producciones estéticas y lingüísticas, se tomó la decisión de concentrar el análisis en las producciones éticas de los jóvenes estudiantes de secundaria del Distrito Federal, que se vierten en los relatos captados por los grupos de enfoque. Si bien la observación etnográfica brinda, como herramienta de investigación, mejores dividendos en lo que se refiere a la estética y el habla (en los grupos de enfoque algo se filtra, pero al ser un lugar más o menos controlado por la mirada adulta, los jóvenes tienden a mantener un lenguaje más o menos inteligible para los oídos adultos), para llegar a la profundidad necesaria, sería precisa una larga estancia de observación, intercalando observación no participante y participante, con talleres y otras técnicas, lo cual, debido al tiempo y recursos, no fue posible.

De esta manera, el trabajo presenta una primera sección donde se implementa el aparato crítico según las categorías que se ponen en juego: violencia simbólica, experiencia escolar y producción de subjetividad desde el ángulo de los dispositivos adultos en contraste con la violencia simbólica ejercida por las producciones éticas de los jóvenes, según su experiencia juvenil frente a lo que se espera vivan como experiencia escolar y cómo, mediante las resistencias que echan a andar, se produce una subjetividad resistente, es decir, no enteramente dócil. Para ello, en una segunda sección se analizarán los relatos extraídos de los grupos de enfoque según los siguientes apuntalamientos de análisis:

- 1) La experiencia juvenil y el aprendizaje. ¿La escuela es para aprender?
- 2) Disciplina: silenciamiento del estudiante. ¿Cuáles son las tácticas éticas frente a la imposición de la disciplina que implementan los estudiantes según su experiencia juvenil?
- 3) Violencia y discurso: la ética de la violencia y la violencia del discurso del *bullying*. ¿Cómo lo entienden y cómo los silencia?
- 4) Las producciones éticas de los estudiantes: la vivencia de una ética desde la experiencia juvenil.

Capítulo 1. Y dice el director que si las mamás están de acuerdo hasta las cuatro estaríamos. Hasta parece cárcel²

Si el dispositivo escolar y la prisión comparten el proceso genealógico para producir la modernidad, es porque las tecnologías del poder en la sociedad moderna (la microfísica del poder) tienden a la producción de subjetividades adecuadas para el funcionamiento del sistema de sociedad (la construcción de sujetos como engrane que echen a andar la máquina).

Para esto, la disciplina es esencial y la escuela forma, mientras que la prisión reforma, interiorizando la manera precisa del sujeto moderno (trabajador, civil y normal). La capilaridad de las relaciones de poder implican la posibilidad de internarse profundamente en los cuerpos, de producir una subjetividad que se note normal en cada uno de los actos, ya sean públicos o privados, el ejercicio de una moralidad donde el propio sujeto pueda ser juez de sus actos, el cuidado de sí, la autovigilancia, dejando que “la mística de lo cotidiano se un[a] en él a la disciplina de lo minúsculo” (Foucault, 2001: 144).

Es necesario no dejar de lado la estrecha relación que existe en el proceso de la sociedad disciplinaria entre la escuela y otros dispositivos disciplinarios, sobre todo aquellas instituciones que Goffman (2008) definió como instituciones totales. La escuela, como dispositivo, no logra la omnidisciplinaria, pues no es de constante vigilancia, pero su interior le obliga a pugnar por una totalización de los sujetos a quienes provee. Esta totalización tiene que ver con la disminución de variabilidad, con la eliminación de la diversidad, en síntesis, con la uniformación de los estudiantes, la tendencia hacia una unidimensionalidad que extirpa o trata de extirpar la experiencia juvenil, sometiendo a los estudiantes a la crudeza de la exclusividad de la vivencia escolar, mutilando la riqueza subjetiva que se manifiesta, entonces, en formas de resistencia, las cuales, para mantener la unidimensionalidad de la experiencia escolar, deben ser sancionadas. Por ello la escuela es un lugar de formación disciplinada, plagada de reglamentos y prohibiciones que buscan la construcción positiva de un sujeto normal, “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito” (Goffman: 2008: 145). La vigilancia debe sentirse constante y cercana. En la educación secundaria se busca que los estudiantes logren controlar sus impulsos, los cuales están a flor de piel y cualquier intersticio (el final de una clase, el momento de la formación, la ausencia de un profesor) se convierte en chispa que enciende los ánimos. Pero ahí está la vigilancia. Valga como ejemplo este extracto de notas de campo:

² Grupo Focal EAEDF 2013



(...) Al final de cada clase el relajamiento de los estudiantes se filtraba entre gritos y leves incursiones al pasillo. El prefecto los metía al salón, sin gritarles, invitándoles con agresiva amabilidad a quedar un paso atrás del quicio de la puerta. A los más efusivos les ponía la palma de la mano sobre la espalda, les llamaba por su nombre e invitaba a entrar. Nunca gritó, incluso susurraba para aumentar autoridad, como un Padrino de la Mafia imponiéndose, casi con elegancia (Notas de campo. EAEDF 2013)³.

La cercanía (el uso del nombre de pila, incluso del apellido) gesticula más que la misma voz, dice más que lo dicho, pues explicita vigilancia, que se conoce de cerca al joven bajo la mira. Se trata de mantener el orden, de encontrar la manera de tenerlos quietos, y siempre hay un goce en el vigilante:

(...) En el cambio de profesores el tercero D, que tenía la misma clase que el E, quedó sin profesor. Estábamos cerca de la hora del descanso, los jóvenes estaban más inquietos. Al menos, de todos los grupos, los chicos del tercero D parecían más intranquilos, en lo que encontraban un profesor que se hiciera cargo, el prefecto lidiaba con los ánimos encendidos por las horas de encierro. Con las mismas técnicas de ejercicio de autoridad que ya había visto (voz baja, contacto físico y llamar por el nombre al infractor) el prefecto pudo meter a los chicos al aula, fue por la niña que había dado la lección en el tercero E, en lo que tardó, nuevamente salían al pasillo, pero uno o dos pasos fuera de la entrada, no demasiada transgresión. Al fondo del salón dos niños y una chica jugaban hasta llegar a lo físico, sin infligir hematomas. Regresó el prefecto con la compañera, la aplicadita, pero no fue esta cualidad la que impelió al rechazo, si no su extranjería: “fuera”, “fuera”, gritaron algunos. El prefecto identificó al instigador, “quieres salirte, pues salte, acá quédate afuera, platica con el joven” (refiriéndose a mí). El chico se avergonzó al escarlata, dio excusas en espera de ser dispensado, pero el prefecto siguió apretando. Por fin lo dejó entrar y se quedaron lo más atentos posible a la lección dictada (un mapa conceptual y la definición de los conceptos contenidos en el mapa). El prefecto volvió a mi lado con una sonrisa, “carajo, pensé, este tipo disfruta su trabajo por más jodido que sea”. Se puso a mi lado y me confió, dejando expeler cierta luminosidad de triunfo: “Es chido ser prefecto” (Notas de campo. EAEDF, 2013).

El asunto de los prefectos en las escuelas secundarias es sólo una manifestación de la estructura vital del dispositivo escolar, son el fluido que amalgama la experiencia escolar cuando se convierten en los ojos que miran los intersticios, que reconocen el estilo del tag pintado en el baño o reconocen los nombres circundados por la forma

de un corazón. Son los que están ahí para vigilar y controlar, esa es su función. Es tal esta estructura panóptica de la escuela que, en la incursión a las escuelas secundarias, incluso como observadores externos, jugamos el papel de vigilantes y padecemos la vigilancia, si no para entorpecer la supuesta función vigilante, sí para tranquilizar a quienes padecen el sabor acre de la vigilancia:

(...) Cristóbal recurrió mucho a una forma que también fue visitada por el director y un prefecto. Una especie de demiurgo sin rostro: El sistema. Así, sin más ¿El sistema educativo? ¿El sistema de secundarias técnicas? El sistema, una forma de guía a la cual no se le escapa nada, todo debe hacerse según sus preceptos. La compañía de Cristóbal parecía un tentáculo del sistema. Nos llevaba por aquí, respondía preguntas, nos llevaba más allá y sólo nos dio un respiro cuando inició el receso.

El momento fue ideal: una transición en la que unos grupos iban a talleres y otros regresaban configurando un ir y venir casi vertiginoso aumentado gracias a los gritos de los prefectos: “Y tú a dónde vas”, “niños, a sus salones”, “Hey tú, a tu salón, órale, vamos”, un escándalo engorroso, los muchachos hacían oídos sordos y sólo se sentían interpelados cuando eran directamente señalados. Cristóbal me presentó al prefecto y lo instruyó para que me dejara andar por ahí, claro, en la instrucción iba la orden velada de no quitarme ojo. La actitud de los chicos en el aula no variaba mucho de la que ya había visto, salvo que, de alguna manera, se sentía más ruido y una tensión que atribuí a que pronto terminaría el día de clases. Entré a una de las aulas vacías y me dediqué a leer los mensajes escritos en los pupitres. La mayoría, declaraciones amorosas. Insultos y penes dibujados también, pero los “te amo” y los corazones tenían mayoría por mucho. Afuera los gritos de los prefectos, los gritos como modo para imponer autoridad (Notas de campo. EAEDF, 2013).

Los profesores son también vigilantes y vigilados. Es claro que hay una vigilancia, maquillada de evaluación, que estresa al personal docente y, por ende, a los estudiantes:

(...) Poco a poco, con dificultades de forma, pero con orden, todos llegaron al patio. Supuse que sería la misma clase que la anterior, así que seguí visitando los otros salones. En mi recorrido encontré al profesor de tercero A que me había invitado a pasar. Preguntó si era de la SEP, respondí que no y expliqué brevemente, dijo “ah” y continuó su camino (varias personas más preguntaron lo mismo, lo que me hizo notar que la SEP se ha convertido en una entidad que infunde temor, después pregunté a una profesora si tenía muchas “inspecciones”, “uy, sí, a cada rato”, confirmó) (Notas de campo. EAEDF, 2013).

³ Ver anexo.

La escuela, como dispositivo arquitectónico, no funciona del todo, pero busca, en sus pliegues y repliegues, con los prefectos deambulando y los profesores con los ojos bien abiertos, constreñir a los cuerpos a una mirada perenne, una sensación de vigilancia completa. Uno de los jóvenes participantes en los grupos de enfoque, a la pregunta sobre qué cambiaría de su escuela, eligió las cámaras de videovigilancia, dejando sentir la dureza de la mirada perpetua, aun cuando no vea todo el tiempo.

(...) Las cámaras. De por sí la escuela es pequeña, no hay donde esconderse ¿y todavía ponen cámaras?

- Pero si quitan las cámaras... ¿los ayudan o se sienten protegidos?

- Algunas veces porque otras no.

- Yo creo que sí ponerlas, pero en lugares privados no.

- Mi escuela es grande, hay una que está en el asta bandera, yo digo que hasta ahí, pero ya meterlas a los baños... yo digo, que no influyan ya en la privacidad de los alumnos.

- Lo malo de mi escuela es que es pequeña y hay cámaras.

- Yo creo que los prefectos cumplen la función de las cámaras ¿no?

- Hay unos quienes se la están mostrando a las cámaras, luego en el salón (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Las condiciones geográficas, económicas y el entorno político determinan las arquitecturas de las escuelas, que si bien buscan producir el efecto panóptico de vigilancia perenne, no lo logran del todo debido a los factores señalados. Sin embargo, como explica Michel Foucault (2001) “la escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta” similar al que realiza la prisión, pues es, en sí mismo “una máquina pedagógica. El edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar; los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo como una serie de pequeñas celdas; a intervalos regulares, se encontraba el alojamiento de un oficial, de manera que ‘cada decena de alumnos tiene un oficial a derecha y a izquierda’” (Foucault, 2001: 178-179). Así funciona la disposición de las aulas y la forma de los patios cuando logran salvar accidentes geográficos o carencias materiales (como sucede con espacios escolares desprovistos de edificación) y los estudiantes saben mover sus cuerpos, no sin deformar la tirantez de las filas o desgarrar el silencio requerido por quien instruye desde un micrófono. Las sombras son también parte de la escuela, pero no son la escuela, son los intersticios llenados por los jóvenes cuando toman un respiro de ser estudiantes:

(...) Los chicos, sabedores de su lugar, poco a poco se iban acercando, aunque sin formarse. Algunas parejas se quedaban al extremo de la explanada. Si bien la escuela tiene pocos es-

condrijos, la lejanía de la hoya juvenil daba a un par de parejas cierta intimidad en lo que sonaba la voz microfoneada del prefecto que los urgiría a tomar sus lugares (Notas de campo. EAEDF, 2013).

Crear o descubrir la oscuridad para llenar los intersticios que siempre quedan a pesar de los esfuerzos arquitectónicos, técnicos y humanos, es parte central de la experiencia juvenil, incrustada en esos puntos inobservables. Si bien la eficacia de la estrategia panóptica radica más en la producción de un sujeto supuesto vigilar, que incluye al propio sujeto vigilado como vigilante, la resistencia está, precisamente, en descubrir la charada, en saber que nunca se puede mirar por siempre, que incluso las cámaras de video tienen límites, pero, sobre todo, reconocer la capacidad de evadir. Como explica una docente, los espacios dejados vacíos son tomados por los estudiantes para evadirse en su condición exterior a la escuela:

(...) Pues normalmente cuando no llega un maestro los niños se suben al segundo piso y eso pues de alguna manera genera un conflicto, porque es de que se están besando o llega un prefecto y los encuentra haciendo otras cosas [...] Es que en el segundo piso no hay tanta luz y dicen ‘voy al baño’ y se suben y se ponen de acuerdo con alguien o luego por el celular, se supone que no está permitido que lleven celular y te dicen ‘ay maestra, ¿me deja ir al baño? es que me anda mucho’ (Grupo Focal EAEDF, 2013) (docentes).

El intersticio descubierto, la treta que desenmascara las deficiencias de la estructura panóptica y la posibilidad de resistencia del estudiante generan una máquina de transgresión que no perjudica a nadie, no devora las relaciones ni produce el caos, pero sí permite la reafirmación de la autoridad al descubrir la transgresión y, en el movimiento contrario, enriquece los saberes cotidianos del joven para evadirse de su forma estudiante. Es un círculo vital de la experiencia escolar, alimentado por la experiencia juvenil, ruptura y continuidad que muestra la intimidad de ambas experiencias. Incluso la necesidad de la escuela para permitir la experiencia escolar, pues se erige como espacio de seguridad para los jóvenes. El claustro protege y molesta, pero es esta dualidad la que enriquece la experiencia escolar. Lo oportuno sería diseñar el dispositivo escolar bajo este doble juego de las relaciones de poder: cada ejercicio de poder producirá una resistencia. En este sentido, el profesor debe ser restituido como personificación de autoridad (no de personalidad autoritaria) para ejercer el poder según un esquema que produzca resistencias capaces de fomentar formación y aprendizaje.

De por sí la escuela es pequeña, no hay donde esconderse ¿y todavía ponen cámaras?

1.1. El sujeto normal

Cárcel y escuela se emparentan estrechamente en sus procesos genealógicos. Como pilares de la sociedad disciplinaria son esenciales para comprender la modernidad como productora de subjetividades individualizadas, como operadores del sujeto subjetivo, íntimo y, a la vez, público, encerrado en sí y, al mismo tiempo, ciudadano con itinerario público, sujeto de interés económico y sujeto de derechos. Igualmente, juventud y modernidad están implicados genéticamente, sobre todo con la implicación entre el dispositivo escolar y la prisión, ambos como máquinas pedagógicas.

Es polivalente en sus aplicaciones; sirve para enmendar a los presos, pero también para curar a los enfermos, para instruir a los escolares, guardar a los locos, vigilar a los obreros, hacer trabajar a los mendigos y a los ociosos. Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, los talleres, las escuelas, las prisiones. Siempre que se trate de una multiplicidad de individuos a los que haya que imponer una tarea o una conducta, podrá ser utilizado el esquema panóptico (Foucault, 2001: 210).

La continuidad de la vigilancia, aprender a ser vigilado, se cauteriza al interior del sujeto con la autovigilancia, con el panóptico instalado en la consciencia culpable, normal. Lo anormal se autoseñala, se exige cura:

El encarcelamiento con sus mecanismos de vigilancia y de castigo funciona por el contrario según un principio de relativa continuidad. Continuidad de las propias instituciones que remiten las unas a las otras (de la asistencia al orfanato, a la casa de corrección, a la penitenciaría, al batallón disciplinario, a la prisión; de la escuela a la sociedad de patronato, al obrador, al refugio, al convento penitenciario; de la ciudad obrera al hospital, a la prisión) (Foucault, 2001:307).

El sujeto normal es el sujeto de derechos y la inalienabilidad de los derechos instalados en la, digamos, persona humana, se activan cuando el individuo, ante la desviación, tiene el derecho de pedir ayuda, de exigir la corrección, aún a pesar de no expresarlo. Para eso están las disciplinas científicas, para extraerle discursos, para diseñarle la cura.

La generalidad de la función punitiva que el siglo XVIII buscaba en la técnica “ideológica” de las representaciones y de los signos tiene ahora como soporte la extensión, la armazón material, compleja, dispersa pero coherente, de los distintos dispositivos carcelarios. Por ello mismo, cierto significado común circula entre la primera de las irregularidades y el último de los crímenes: ya no es la falta, tampoco es ya el atentado al interés común, es la desviación y la anomalía; esto es lo que obsesiona a la escuela, al tribunal, al asilo o a la prisión (Foucault, 2001:307).

Si bien la analítica del poder implementada por la genealogía de la prisión elaborada por Foucault queda a mitad del siglo XIX, la herramienta conceptual sigue siendo útil para pensar la simultaneidad de origen entre la experiencia escolar y la experiencia juvenil. Según el análisis de Carles Feixa (1998), es ya entrado el siglo XX, con la solución de las crisis del capitalismo liberal, que se pueden observar los factores que posibilitan la vivencia de una experiencia juvenil por parte de los sujetos. Feixa identifica cinco factores para que esto suceda. Primero el “estado de bienestar”, cuya vocación le permitió ubicar al sector poblacional denominado juventud como un grupo con necesidades especiales debido a su vulnerabilidad social y la educación proveída por el Estado se convirtió en la punta de lanza para las políticas públicas dedicadas a este sector, creando así espacios de alejamiento respecto a la edad para el trabajo (Feixa, 1998: 34). Segundo “la crisis de autoridad patriarcal” o la apertura, casi como consecuencia del factor anterior, a la práctica política de los jóvenes, producciones éticas, ideológicas y culturales opuestas a la moralidad de la generación anterior. Tercero, la aparición de mercados de consumo cuyo principal blanco eran los jóvenes, “El nacimiento del *teenage market* [...] moda, adornos, locales de ocio, música, revistas, etcétera, constituían un segmento de mercado de *productos adolescentes* para consumidores adolescentes, sin demasiadas distinciones de clase” (Feixa: 1998, 34). Cuarto, los medios masivos de comunicación (radio, televisión, cine), lo que “permitió la creación de una verdadera cultura juvenil internacional-popular, que iba articulando un lenguaje universal a través de los *mass media*, la radio, el disco y el cine, y hacía que los jóvenes empezaran a identificarse más con sus coetáneos que con los miembros de su clase social o etnia” (Feixa: 1998, 34). Quinto, las producciones éticas mediatizadas revolucionaron la moral de la generación anterior, trascendieron la *ética protestante* identificada por Weber e impusieron nuevos valores. En palabras de Bauman (1999; 2003; 2004; 2007), la moral que sostuvo a la sociedad de productores se transformó para sostener una moralidad menos férrea, más *ad hoc* para una sociedad de consumidores. Esta moralidad de consumidores tuvo también un efecto respecto al cuerpo y la sexualidad (elementos centrales para el ejercicio de una biopolítica), una “revolución sexual, posibilitada sobre todo por la difusión de los anticonceptivos, que por primera vez en la historia separó la genitalidad de la procreación, abriendo el camino a relaciones amorosas más libres y paritarias” (Feixa, 1998: 34).

La experiencia escolar padecida por los sujetos juveniles (amén de que ésta, como producción de capacidades técnicas, puede extenderse más allá de la experiencia juvenil) es, para la sociedad moderna, un proceso de normalización, un dispositivo disciplinario productivo en la medida que logra otorgar a la sociedad sujetos con cuerpos dóciles y debilidades morales para la resistencia (o habilidades morales para evitar la resistencia). Por ello, los procesos históricos de formación de la prisión y la escuela se entrecruzan y se convierten en pilares del sistema de sociedad capitalista, moderno y libertario: disciplina y normalidad sustentados en unos saberes técnica y científicamente diseñados para responder al ¿qué enseñar y para qué enseñar?



1.2. ¿Qué es el sujeto?

La experiencia social, de la cual se desprende el primer nivel de la unidad de análisis aquí observada, la experiencia escolar, según el resultado de las tres lógicas definidas por Dubet y Martuccelli (1998): la lógica de la integración, que siguiendo con el largo recorrido de la sociología teórica, Dubet identifica, a grandes rasgos, como el proceso de socialización, trayectorias sociales, familiares, culturales, simbólicas, según diferentes campos sociales, para pensar con Bourdieu se puede echar mano del concepto de *habitus*. Igualmente, para comprender cómo construye Dubet la lógica de la integración y su diferenciación con las otras lógicas, me parece útil recurrir a la perspectiva estructural-funcionalista cibernética de Talcott Parsons, para quien el funcionamiento de la sociedad es posible gracias a las funciones comunicativas de los subsistemas del esquema A.G.I.L., donde el acrónimo se despliega de la siguiente manera:

La (*adaptation*) adaptación de la función del sistema comportamental.

La consecución de fines (*goal*) es función del sistema de la personalidad.

La integración (*integration*) es función del sistema social.

La latencia (*latency*) es función del sistema cultural.

Siguiendo este esquema, la integración, con su lógica diferenciada de las otras dos, queda, tanto en Dubet como en Parsons, como función de la obtención de habilidades para la convivencia social, el aprendizaje de códigos válidos para el ejercicio de las otras funciones o el desenvolvimiento de las otras lógicas. En una pregunta: ¿cómo se interiorizaron las estructuras sociales? ¿Cómo se constituye un *habitus* si queremos colocarlo en la vertiente estructuralista de Bourdieu?

Por su parte, la lógica estratégica, el capital simbólico puesto en transacción, confabula a las funciones parsonianas a través de la cultura, como lo explica Gilberto Giménez:

...la cultura es una clave indispensable para descifrar la dinámica social. Decía Talcott Parsons que la energía y los recursos materiales condicionan la acción, pero la cultura la controla y orienta. Por eso mismo constituye una pieza esencial para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social y por las anticipaciones y expectativas que genera, la cultura está en la misma raíz de las prácticas sociales. La cultura especifica a una colectividad delimitando su capacidad creadora e innovadora, su facultad de adaptación y su voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre su entorno. Ella hace existir una colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legitima o deslegitima sus acciones (Giménez, 2005: 87).

Así, la lógica estratégica es aquella aprendida por los individuos para jugar el juego, incluso las argucias necesarias para evitar las reglas y no seguirlas a rajatabla, es decir, para violarlas o para utilizarlas a su favor. Conocer el “reglamento” del juego permite la transacción con los capitales simbólicos y culturales de los individuos. Pero dichos capitales son transmitidos a los individuos según estructuras sociales definidas por clase, raza, género, pirámide etaria, etcétera. En términos foucaultianos, la lógica estratégica se encuadra mejor en la cuestión táctica, es decir, en el cuerpo a cuerpo de la cotidianidad de los sujetos, cómo éstos se despliegan, con el cuerpo por delante, en lo social que es más parecido a un campo de batalla que a un campo de juego:

Si hay una serie política-guerra que pasa por la estrategia, hay una serie ejército-política que pasa por la táctica. Es la estrategia la que permite comprender la guerra como una manera de conducir la política entre los Estados; es la táctica la que permite comprender el ejército como un principio para mantener la ausencia de guerra en la sociedad civil” (Foucault, 2001: 173).

Es decir, la disposición de los cuerpos según la sociedad concebida como mercado. Para poner en perspectiva, lo táctico tiene que ver con la relación en una posición horizontal, a ras de suelo, lo estratégico con una posición elevada de perspectiva amplia, el sujeto, en términos de sus relaciones y conflictos está en condiciones tácticas más que estratégicas. Según Dubet, esta lógica teñida por un aura competitiva, no implica una posición cercana a la elección racional (donde el sujeto tendría información suficiente para relacionarse estratégicamente) sino una puesta en perspectiva según intereses prácticos de costo-beneficio.

Esta distinción entre táctica y estrategia, queda mejor comprendida gracias al aporte de Michel de Certeau (2000), quien explica que la estrategia produce organizaciones que a la postre harán institución, de esta manera es posible acumular poder. Mientras que las relaciones tácticas suceden entre los sujetos, según habilidades, conocimientos y saberes que no se acumulan para formar organización, aunque pueden transmitirse. Es importante esto en la medida que las acciones estratégicas permiten la aparición de instituciones, mientras las tácticas se refieren más a la cotidianidad y para efectos de este trabajo, resulta pertinente para analizar la lógica estratégica de los estudiantes para sobreponer y, en ocasiones, contraponer a la experiencia escolar sus experiencias juveniles, tácticamente, en términos foucaultianos, para usar las reglas del juego en pos de las breves resistencias que producen. O formulado a manera de pregunta: ¿cómo relaciona el sujeto (actor) según sus recursos (capitales) la experiencia escolar y la experiencia juvenil?

La tercera lógica identificada por Dubet es la lógica de la representación del sujeto o de la subjetivación (sentido). Para continuar con la comparación con el



estructural funcionalismo, en esta lógica se implican más estrechamente la (*adaptation*) Adaptación, función del sistema comportamental y la consecución de fines (*goal*), función del sistema de la personalidad, pero no de una manera meramente pulsional o acrítica respecto a las dos lógicas anteriores o a las dos funciones y sistemas restantes. Para Dubet, en esta lógica el sujeto se presenta crítico. Siguiendo con un acercamiento en clave Foucault, la lógica estratégica, entendida más en su sentido táctico, permite observar, según la lógica de la subjetivación, donde el sujeto actúa crítica y creativamente (la experiencia social interior que da sentido y posibilita las prácticas, concepto también cercano al de *habitus* bourdieuano) cómo resisten los sujetos a los ejercicios de poder. Si, como explica Foucault, la individualidad corporal de los sujetos está definida por la disciplina, esto es, tácticamente (con una microfísica):

En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone “tácticas”. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria (Foucault, 2001: 172).

Es en la lógica de la subjetivación donde el sujeto puede, para usar un término deleuziano, desubjetivarse sin disolverse (locura, suicidio, daño extremo) al responder con una resistencia a los ejercicios de poder:

En ella el actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación [...] El actor se confirma como un sujeto en crítica, distante en la relación con el orden de las cosas (Guzmán, 2012: 63).

Bien entiende Dubet que los sujetos llegan “formados” a la experiencia escolar, es decir, no son los recipientes vacíos en el cuerpo del estudiante absoluto, sino sujetos con una experiencia social previa y simultánea a la experiencia escolar. En nuestro caso de estudio, referido a los estudiantes de secundaria del Distrito Federal, esta experiencia social previa y simultánea se ha definido como experiencia juvenil, debido tanto a la simultaneidad –que pasa, sí, por la edad, pero no se estanca ahí, sino que sigue hasta la producción de tácticas juveniles contrapuestas a la estrategia implementada por el dispositivo escolar, sin llegar a acumular fuerza como para derribarlo, pero sí con la efectividad para dejar florecer una experiencia alterna a la escolar, quizá imposible sin la cualidad de simultaneidad que les caracteriza, como si se tratara de un rebote de sentido producido por los sujetos jóvenes. Al mismo tiempo, como experiencia social previa, para los estudiantes de secundaria se implican los trabajos pedagógicos padecidos en la formación escolar primaria y las condiciones específicas ofrecidas por las condiciones de clase, raza o etnia, género, condiciones impregnadas por la condición que las engloba: jóvenes en el inicio de producciones culturales juveniles.

Esto es por el momento vital (entre 12 y 15 años de edad) en que la experiencia juvenil comienza a diferenciarse de la experiencia escolar, claramente mediante un rechazo a los valores esclerotizados devenidos del dispositivo escolar (como se verá en la tercera sección de este texto), valores de forma-



ción, para decirlo en corto, que los jóvenes aprenden, interiorizan y podrán ejecutar en la cotidianidad que les espera, pero no de manera quieta, simplemente atenta y obsecuentemente obediente, sino de manera crítica, contradictoria, dejándose estructurar para lograr funcionamiento en los sistemas, pero ejerciendo resistencias. Estas resistencias son constitutivas de la subjetivación; para entender mejor esto, resulta útil recurrir a Gilles Deleuze y Félix Guattari (2008), quienes en *Mil mesetas*, capitalismo y esquizofrenia, problematizan la estratificación del sujeto, observan diversos estratos sobre los que el sujeto es atrapado o, para decirlo de otra forma, sujetado a las relaciones sociales.

- I. En otro lenguaje podemos usar términos como socializado o, incluso, humanizado, pero siempre según el canon de un sistema de sociedad. En el caso de la época contemporánea, esto es el capitalismo como sistema de sociedad. Así, son tres los estratos que sujetan: “los principales estratos que maniatan al hombre son el organismo, pero también la significancia y la interpretación, la subjetivación y la sujeción” (Deleuze y Guattari, 2008: 137). Los tres estratos pueden ser considerados como regímenes de existencia donde, según se establezcan, las funciones de la sociedad se definen en términos de estructuras y organizaciones. Son niveles de funcionalidad lo que determina el lugar del sujeto en su estratificación, según los tres estratos: Significancia e interpretación: tiene que ver con la construcción de sistemas de pensamiento que tienden a la universalización del lenguaje, un esencialismo del lenguaje por el cual se erige un sistema de dominación, como a continuación lo describen Deleuze y Guattari:
- II. El sistema completo comprende: el rostro o el cuerpo paranoico del dios-déspota en el centro significante del templo; los sacerdotes interpretativos, que siempre recargan en el templo el significado en significante; la muchedumbre histérica en el exterior, en círculos compactos, y saltando de un círculo a otro; el chivo expiatorio depresivo, sin rostro, emanando del centro, elegido y tratado, realzado por los sacerdotes, atravesando los círculos en su loca huida hacia el desierto. Descripción demasiado esquemática que no corresponde únicamente al régimen despótico imperial, sino que figura también en todos los grupos centrados, jerarquizados, arborescentes, sometidos: partidos políticos, movimientos literarios, asociaciones psicoanalíticas, familias, conyugalidades... (Deleuze y Guattari, 2008: 122).
- III. Subjetivación y sujeción: se refiere al proceso de interiorización del sujeto para pensar en el sujeto moderno (el proceso histórico de la modernidad: cristianismo-reforma-capitalismo, que puede ser analizado desde la teoría weberiana y nietzscheana), en términos deleuzianos se hace énfasis en la estratificación interior, en la instauración del régimen subjetivo, la interiorización de lo que se reprodujo en el punto anterior: la constitución del individuo donde los estratos se interiorizan: soberano (en lo político); productor (en lo económico); interprete (en lo cultural). Se está estratificado según los diversos niveles de relación social en términos de interioridad: Es la paradoja del legislador-sujeto, que sustituye al déspota significante: cuanto más obedeces a los enunciados de la realidad dominante, más dominas como sujeto de enunciación en la realidad mental, pues finalmente sólo te obedeces a ti mismo, ¡a ti es a quien obedeces! De todos modos, tú eres el que dominas en tanto que ser racional... se ha inventado una nueva forma de esclavitud, ser esclavo de sí mismo, o la pura “razón”, el cógito [...] la subjetivación como régimen de signos o forma de expresión remite a un agenciamiento, es decir, a una organización de poder que ya funciona plenamente en la economía, y que no se superpondría a contenidos o a relaciones de contenidos determinados como reales en última instancia. El capital es un punto de subjetivación por excelencia (Deleuze y Guattari, 2008: 133-134).
- IV. Organismo: con relación a lo social, este estrato refiere a la organización, es lo centrado, jerarquizado, con estructuras de dominación. El sujeto es estratificado en este estrato en lo que podemos señalar, siguiendo a Michel Foucault, como normalización. La obediencia interiorizada:

Somos mucho menos griegos de lo que creemos. No estamos ni sobre las gradas ni sobre la escena, sino en la máquina panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes (Foucault; 2001: 220).

En esta lógica la táctica de resistencia es más patente y la experiencia escolar tendrá que ver en cómo se construye un sujeto hábil para la crítica sin que los conflictos que esto conlleva cancelen aptitudes para relacionarse. Aquí, las tres violencias identificadas por Dubet (1998) se implican en la posibilidad de dañar al sujeto teniendo a la escuela como una caja de resonancia que amplifica su potencia (la escuela ejerce una violencia vía socialización: trabajo pedagógico, violencia simbólica) que no está en función de dañar, sino de subjetivar, tanto como ejercicio de poder táctico para usos estratégicos, como observa Augé:

La clase dominante tiene en cuenta, para hacer sus elecciones, el crecimiento industrial, la coyuntura y las nuevas necesidades que aparecen, tales como la publicidad o la *ingeniería humana*. Es decir, Sartre formula, antes de que existiera la palabra en su uso oficial y acuñado, un resumen de la teoría de la innovación en materia social, acompañado de una constatación que anticipa aquella que podemos confirmar cuarenta y cinco años más tarde: “hoy la cosa está clara: la industria quiere meter la mano en la universidad para obligarla a abandonar el viejo humanismo perimido y reemplazarlo por disciplinas especializadas, destinadas a dar a las empresas testeadores, técnicos medios, *public relations*, etcétera” (Augé, 2012: 132-133).

Es decir, la producción de sujetos hábiles y normales para ser productivos, pero según el marco del capitalismo contemporáneo donde las condiciones de relación entre la escuela (cada vez más masiva, como el mismo Dubet lo observa, y Augé también cuando asume el descubrimiento sociológico que desvela la capacidad de producir desigualdad social que tiene la escuela, ahora en un marco de masificación) y la sociedad-economía-política (de ahí que las críticas de Dubet sean centrales para pensar la llamada violencia escolar como una categorización de ocultamiento). De esta manera, es posible plantear el interrogante *¿Cuáles son las tácticas individuales-subjetivas de los actores para dirimir conflictos y establecer relaciones en la escuela (como caja de resonancia de las tres violencias identificadas por Dubet)? Y ¿Cómo funcionan estas tácticas en la lógica de la representación del sujeto?*

1.3. Las tres violencias

En el marco de relaciones y conflictos en la escuela bajo los términos de las tres formas de violencia aisladas por Dubet, donde este aislamiento es con fines puramente analíticos, pues se implican los tres tipos de violencia y el análisis brinda claridad en el punto de mayor conflicto, según la identificación de una violencia *natural* y una consiguiente *desviación tolerada* (Dubet, 2003), lo que tiene que ver con la condición juvenil, la vivencia de una experiencia juvenil en formación, es decir, en la adquisición de lenguajes, estéticas y relaciones éticas específicas de la experiencia juvenil y las culturas juveniles que la enriquecen. La violencia *social*, ejercida por el sistema de sociedad, enmarcado en un capitalismo de consumo que agrega nuevas formas de estratificación además de las de clase, etnia o raza y género: la distinción de consumidor, buen consumidor o consumidor fallido. El acceso a los mercados culturales, centrales para comprender las dinámicas de la experiencia juvenil (Feixa, 1998; Reguillo, 2000 y 2010; Valenzuela, 2009; Alpízar y Bernal, 2003; Urteaga, 2007) y sus producciones culturales, genera estructuraciones verticales que se mezclan con las ya mencionadas, provocando violencia social. Como afirma Rossana Reguillo, la cercanía con los consumos culturales es central para comprender la producción de subjetividad contemporánea y, para el caso de los jóvenes, sumamente necesario ubicar su importancia en la generación de violencia social por exclusión de los mercados:



La música, el habla, la apariencia estética y las relaciones con la tecnología, son ejes claves para entender los procesos de constitución del «yo» en la modernidad tardía. Se trata de “lugares” en el sentido dado a este concepto por Michel de Certeau, de alta densidad, tanto simbólica como estructural, que se han constituido en modos, muy importantes, de identificación y de diferenciación. En sociedades que asisten tanto al quiebre histórico o reconfiguración de los dispositivos principales de socialización (la familia y la escuela, principalmente) como al debilitamiento de los espacios de acuerpamiento e interacción social (Reguillo, 2000: 41).

La violencia *antiescolar* es identificada como la acción directa contra la escuela, desde lo material hasta lo simbólico; en esta violencia se entrelazan las fuentes de la violencia social (la desigualdad social) con las diferencias culturales entre la experiencia social y la experiencia escolar, es decir, la disparidad entre los capitales simbólicos adquiridos previamente a la experiencia escolar y sus choques en la simultaneidad de las experiencias. El dispositivo escolar que exige un comportamiento específico (el sujeto quieto, atento y obediente, es decir, el estudiante modélico) salta en chispas de resistencia frente a los estudiantes con capitales escolares escasos o muy alejados de las trayectorias familiares (primeros miembros de la familia en asistir a la escuela). La violencia *antiescolar* se identifica (pensando en una violencia ejercida por el sujeto contra la escuela como forma de desahogo social) según un trazado de heterogeneidad para observar procesos de socialización, relaciones en la comunidad y la propia forma de ésta (contextos sociales más complejos, desde barrios urbanos pauperizados hasta comunidades aisladas) y la forma en que el conflicto es gestionado, tomando a la escuela como punto de referencia, pero sin que ésta sea tomada de manera aislada, de ahí la necesidad de observar las tres fuentes de violencia en su relación con la escuela y la experiencia escolar, así como en la simultaneidad con la experiencia social y juvenil.

De esta manera, para pensar y analizar las relaciones entre la experiencia escolar y la experiencia juvenil, según la experiencia social (en la escuela) o la experiencia social (tramada con lo social) es preciso observar los comportamientos, actitudes y estrategias (o tácticas) de los sujetos (estudiantes, docentes y directivos) frente a las situaciones de resistencia en la medida que producen o no conflictos, y permiten o no un ambiente favorable para su gestión, según la identificación de dos extremos de la relación y los conflictos: *Entre los obstáculos a la convivencia-experiencia escolar/ y la experiencia juvenil-producción de daños*

Esto es, tomando a la experiencia social, es decir

las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos, y por la actividad de los individuos que deben de construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad” (Guzmán, 2013: 63).

En el marco específico de la experiencia escolar:

El modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. La experiencia escolar se considera como la faceta ‘subjetiva’ del sistema escolar, esto es, la manera como los actores se representan y se construyen este sistema, definiendo cada uno de sus elementos y de sus articulaciones (Guzmán, 2013: 64),

según su simultaneidad más específica de la experiencia juvenil.

Capítulo 2. Relaciones horizontales: experiencia juvenil versus experiencia escolar

Género, etnia, clase y edad; categorías que en su interrelación generan conductas heterogéneas, tanto en el sentido individual como en el colectivo, y repercuten en prácticas sociales que devienen de la experiencia producida por dicha heterogeneidad en interacción: la experiencia social es observable en esas prácticas dotadas de sentido por la propia experiencia. Esta experiencia social, con esas categorías de heterogeneidad, moldean los contenidos de la experiencia juvenil, a través de prácticas sociales incrustadas en cierta especificidad que si bien está estrechamente ligada a la edad, no se detiene en ella, pues lo mismo se podría argüir respecto a la experiencia escolar, como ese modo de experimentar las estructuras, más o menos estrechas, de los dispositivos escolares. Podríamos decir, para aislarla, que la experiencia juvenil tiene las mismas cualidades de especificidad que la experiencia escolar, pero que la primera sucede en un marco menos estructurado y no por estar en libertad, sino porque está en resistencia, en principio, con el dispositivo escolar. En resistencia porque en la escuela, el sujeto debe echar mano de la lógica estratégica para moverse mejor entre las estructuras escolares (aprendizajes, disciplina y lo que la perspectiva adulta espera de él como estudiante) y es la experiencia juvenil, que se desprende de la experiencia social, pero se aísla gracias a la cualidad de simultaneidad que la empalma con la experiencia escolar.

Ahora bien, esto no significa que la experiencia juvenil sólo sea posible si existe una experiencia escolar, según las transformaciones sociales de las últimas décadas y las mutaciones del sistema de producción capitalista, la simultaneidad entre ambas experiencias, si bien sigue existiendo, no significa que una determine a la otra. Como se vio antes, el proceso genealógico de aparición de los dispositivos escolares es, hasta cierto punto, paralelo al de dispositivos de poder como la prisión y, por ello, resultado de la sociedad disciplinaria y panóptica. Está en sus genes la vigilancia y la normalización, la escuela, el dispositivo escolar, no puede separarse de su vocación biopolítica (gestionar cuerpos, poblaciones, promedios, etcétera), pues es pilar de la gubernamentalidad moderna, de las políticas públicas, es estrella de la modernidad. Sin embargo, a pesar de su desarrollo, el dispositivo escolar va perdiendo fuerza de normalización, esto sin considerar (pero no dejándolo de lado, salvo por necesidades del presente trabajo) las poblaciones donde los dispositivos escolares llegan con fuerza disminuida, con sus funciones de capilaridad chatas, con facultades de penetración estropeadas, etcétera. En este sentido, es interesante el aporte de Jahel López respecto a la experiencia juvenil en el contexto de las poblaciones indígenas, tanto migrantes como no migrantes:



Lo que me interesa apuntar [...] es que la invisibilidad u opacidad de la experiencia juvenil indígena en el contexto de la investigación social y de las políticas públicas está reforzando los mecanismos que violan los derechos de un considerable número de mujeres y hombres indígenas jóvenes, de quienes se sabe poco, al estar excluidos de los grupos que se consideran como jóvenes, de forma tal que terminan ocupando un lugar social que no es problematizado dentro de la teoría y la investigación, y menos en el desarrollo de políticas públicas que les ofrezcan atención a las/los jóvenes indígenas, situación que vulnera y recruce la condición social de estos grupos (López, 2012: 19).

Como para López es necesario desentrañar la experiencia juvenil de un sector de la población que, en apariencia y debido a las circunstancias políticas, culturales y sociales que le constriñen, carecía del espacio social, cultural y vital de la juventud, sobre todo atendiendo al carácter moderno de esta categoría. Si en el trabajo de López (2012) se descubren otras formas de la experiencia juvenil, muchas veces en carencia de simultaneidad con la experiencia escolar, entonces es preciso tener en cuenta la autonomía conceptual y real de la experiencia juvenil que se expande y contrae dependiendo de las políticas de Estado, las dinámicas de los mercados (tanto de consumo como de trabajo); los sistemas de clasificación social y la desigualdad que se imponen a las juventudes (Duarte, 2000) y las colocan en el entramado social, las posibilidades de acción social y política y la capacidad para ejercer derechos, acceder a la educación y alcanzar mayores niveles de escolarización, el acceso a medios masivos de comunicación y de información, a nuevas tecnologías, ya sea como usuarios o como productores de innovación. Porque no es sólo el desarrollo e implementación de políticas públicas destinadas a los jóvenes, sino la manera en que ellos operan en el espacio social como sujetos plenos y no como individuos en proceso de formación. La experiencia juvenil es, entonces, el conjunto de las conductas individuales y colectivas cuyas actividades no sólo son dominadas por la heterogeneidad, sino que ellas mismas suman heterogeneidad, producen y afirman diferencias enmarcadas por la condición juvenil, es decir, producen nuevas culturas, en un sentido de innovación, que a diferencia de la invención es “todo pensamiento, toda actitud, toda cosa nueva en razón de su diferencia cualitativa con las formas existentes” (Wilson, 2006: 244) sobre e, incluso, a pesar de los principios constitutivos, y esto mediante la actividad de los individuos y los colectivos que construyen el sentido de sus prácticas, muchas veces, a contrasentido en el seno de esta heterogeneidad enriquecida por la propias prácticas juveniles. Las culturas juveniles son expresión abierta de la experiencia juvenil (aunque no necesariamente la única). Como afirma Carles Feixa, las culturas juveniles son “la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998: 60), es decir, sobre todo en la simultaneidad de la experiencia escolar (insisto, aunque no necesariamente sólo en esta relación, pues para muchos jóvenes el mundo del trabajo funciona como la experiencia simultánea a la experiencia juvenil, o la ausencia de trabajo y estudios). La experiencia social envuelve a la experiencia juvenil (mientras que la experiencia escolar es parte de una experiencia social impuesta a los jóvenes), es decir, funciona como su marco hegemónico o dominante, por ello,

Las culturas juveniles son expresión abierta de la experiencia juvenil



las innovaciones culturales desprendidas de la experiencia juvenil tienen un cariz de resistencia. Feixa (1998) explica que las culturas juveniles no pueden explicarse sin entender la interrelación que éstas tienen con la cultura hegemónica (instituciones educativas y de control social hegemónicas en la sociedad), las culturas parentales (valores, *habitus*, los trabajos pedagógicos primarios) y las culturas generacionales (la condición etaria como cualidad de desigual o inferior). Así, la experiencia juvenil y su expresión en culturas juveniles se observa en una serie de conductas y comportamientos con los cuales afirman su diferencia frente al mundo adulto y la cultura dominante, sin que esto implique un desvío o el abandono de la experiencia social que les constituye subjetivamente. Sin embargo, “la experiencia juvenil, como producción de subjetividad, produce normas y valores distintos (incluso a veces opuestos) al mundo adulto” (Feixa, 1998).

2.1. Culturas juveniles y cultura escolar: exclusión de la experiencia juvenil de la experiencia escolar

Según el enfoque de la experiencia social y su adscripción al espacio social de la escuela como experiencia escolar desde los aportes de Dubet (1998, 2000, 2010), la observación de la dimensión de la socialización entre pares, se guía por la pregunta de investigación: ¿cómo se construyen relaciones interpersonales entre los estudiantes sin la intervención directa de profesores, autoridades y padres al interior de la escuela? Esto como una forma de evadir y transgredir reglas, normas, costumbres y valores impuestos por el mundo adulto a través de acciones, actitudes y formas culturales (estéticas, lingüísticas, éticas, de socialización, etcétera), no necesariamente violentas en el plano material, sino ejerciendo una violencia simbólica a contracorriente de la violencia simbólica ejercida por la escuela y el mundo adulto que los socializa.

En este sentido, bajo la óptica de las tres lógicas donde la experiencia social (y escolar) se desarrollan, en primera instancia, la lógica de la integración, donde sucede la interiorización de lo social, a través del ejercicio de la violencia simbólica de los arbitrarios culturales (o en lenguaje bourdieuano, la construcción de un *habitus*), incluso el proceso de subjetivación (la estratificación deleuziana), se observa cómo los estudiantes producen unos lenguajes integrados y, al mismo tiempo, transgresores de los arbitrarios culturales que les atraviesan, en un sentido no de destrucción, sino de reacomodo, transformación y remodelamiento desde la “pobreza” cultural que la escuela supone erradicar.

Para esto es central comprender los trabajos pedagógicos que se enfrentan en la escuela (pensando la escuela como un ámbito amplio en términos de espacios, interacciones y desencuentros): la socialización en la casa, la calle y la escuela, centrándonos, en este caso, en la socialización entre pares, es decir ¿cómo se oponen a las estructuras legítimas (familia, escuela) con formas que, en la relación entre pares, ellos producen a manera de bricolaje, utilizando los elementos simbólicos para contrariarlos?, ¿cómo producen valores, grupos, comunidades, identidades a la contra? Es a la contra porque se oponen a los



ejercicios de violencia simbólica con formas que violentan lo institucional o legítimo. En este sentido, se pone atención a las éticas que generan los estudiantes desde sí mismos, es decir, fuera de las gestiones adultas.

En lo que se refiere a la lógica estratégica, la observación y análisis de las producciones éticas, sobre cómo operan en forma de recursos o capitales en el sentido de Bourdieu, tanto como facilitadores o entorpecedores de las interacciones, es decir, qué tanto benefician o perjudican a los estudiantes en la gestión del conflicto, ya sea en las relaciones verticales (con los adultos), o en sus relaciones horizontales (con sus pares); si funcionan como catalizadores del conflicto o como síntomas de conflictos no resueltos; si movilizan capacidades o las entorpecen.

En lo que se refiere a la lógica de la representación del sujeto, según lo perfila Dubet, se analiza cómo las representaciones éticas de los estudiantes producidas por sus relaciones horizontales operan como formas de crítica a los arbitrarios culturales y los ejercicios de violencia simbólica a través de producciones de ésta realizadas en la posición de sujetos sometidos a la enseñanza y la “socialización”, socializándose a manera del *socius* maffesoliano (2005).

Así, se entiende que las producciones éticas de los estudiantes son una violencia simbólica subalterna, en el sentido de estar confinada a la inmediatez del grupo, de carácter táctico, pues no acumulan poder, no logran imponerse como arbitrario, pero sí norman las relaciones cotidianas de los jóvenes. Al contrario de la violencia simbólica que ejerce la estructura social, que es el ejercicio de una violencia no física donde quienes la padecen se convierten en parte de su ejercicio acrecentando su eficacia y maquillando mejor su forma oculta. De esta manera podemos llamar a las producciones éticas de los estudiantes una violencia simbólica a contracorriente. Una forma de violencia simbólica ejercida desde abajo usando las mismas fuentes (culturales) de la violencia simbólica desde arriba, pero deformándola, transformándola y convirtiéndolo en herramienta crítica sin que necesariamente consiga modelar un aparato lucido de desocultamiento (muy en el sentido que se entiende el término subcultura).

Esta violencia simbólica ejercida desde abajo gracias a las producciones éticas de los jóvenes es posible debido a que la escuela, si bien tiene una estructura vertical, posibilita encuentros y genera espacios de horizontalidad, los cuales repercuten en aprendizajes vitales, no académicos.

2.2. Cultura escolar versus cultura juvenil

Las relaciones horizontales en la escuela posibilitan la experiencia juvenil, es en este sentido que se ubica la cualidad de simultaneidad que guarda con la experiencia escolar, en la coexistencia de diversos aprendizajes. Por más que el dispositivo escolar busque aislarse, su exterior siempre está colonizando el interior, desde los propios cuerpos juveniles en un momento vital de reconocimiento y expansión hacia su afuera, como se muestra en la siguiente nota de campo:

(...) La sensación permanente durante el descanso era de relajamiento. No observamos acontecimiento que excedieran el normal despliegue de agresividad y acercamiento físico. Platicué un poco con un prefecto, el mismo que reprendió a las chicas jugando con agua. Me comentó que se busca que los jóvenes tengan el mínimo acercamiento amoroso dentro de la escuela, “afuera pueden hacer lo que quieran, pero aquí, no, se imagina si los dejamos estarse ahí, no”, dijo, refiriéndose a arrumacos, besos y actitudes sexuales más audaces (Notas de campo. EAEDF, 2013).

Este exterior del dispositivo escolar, la supuesta capacidad de dejar más allá del portón cualquier otra experiencia que puedan vivenciar los jóvenes, como me explicó una profesora en una escuela de San Salvador, El Salvador cuando le hice notar una M y una S escritas con marcador indeleble en un pasillo de la escuela “sí, la ley no nos permite excluirlos, los tenemos que aceptar (refiriéndose a los pandilleros de la Mara Salvatrucha 13, cuyas letras MS indican que la escuela es territorio de la pandilla), pero hemos platicado y allá afuera pueden hacer lo que quieran, pero dentro se tienen que comportar”, se derrumba por el peso del entorno. El caso mencionado es quizá extremo (aunque no para el caso salvadoreño, donde alcanza ya “normalidad” o sensación de normalidad), pero es notable en cualquier escuela secundaria del Distrito Federal, amplificado, sí, por las condiciones socioeconómicas de los enclaves geográficos donde se encuentran las escuelas. Sirva como ejemplo la siguiente nota de campo sobre la observación en una escuela de Cuauhtémoc, delegación Gustavo A. Madero:

(...) El edificio, de tres plantas, lucía tags (el grafiti más elemental que es una especie de firma, una marca que identifica al grafitero, es el proceso de iniciación para aprender a mover la lata y hacer las líneas de pintura sobre la pared) y bombas (formas de grafiti más elaboradas al tag, con volumen y profundidad, cuando el grafitero muestra mejor dominio de línea y perspectiva, incluye color, una bomba puede tapar un tag, pero un tag no una bomba, una pieza, un grafiti más elaborado, puede tapar una bomba), lo que denota una actividad importante de jóvenes grafiteros principiantes luchando por las paredes de la secundaria y una escuela primaria vecina (Notas de campo. EAEDF, 2013).

Para comprender el entramado en que la experiencia juvenil se impone, opone o lucha contra la experiencia escolar (y también cómo se componen en una experiencia social que implica ambas vivencias) resulta útil acudir a los aportes de las aproximaciones a las culturas juveniles y la versión que observa tribus urbanas. Si bien ambas aproximaciones presentan distintos puntos endebles, ambas permiten pensar, analizar y producir acercamientos desde la creación de formas lingüísticas, estéticas y éticas, es decir, el ejercicio de una violencia simbólica desde abajo que escenifica (en términos de tangibilidad) la experiencia juvenil. Un grafiti, una pandilla, el sonido de un *hip hop* o la voz carrasposa de un cantante de *trash metal* pueden quedar afuera, pero la realidad es que entran bajo el

uniforme, en los plumones indelebles de los jóvenes y en los celulares (aun cuando todo esto está “prohibido”). La escuela, amparada en su cualidad pilar de la modernidad, como fábrica de ciudadanos (y no cualquier ciudadano, sino aquel cívico, trabajador y sano) es cuestionada con estas transgresiones que son parte de todo un stock de producciones transgresivas de una sociedad que va transformándose pero se aferra a instituciones (zombis, para parafrasear a Adorno) cada vez más vacías. Como señala Rossana Reguillo:

La configuración de un “nuevo” espacio de interpretación produce una tensión compleja: parece dejar a los “lugares” tradicionales sin habla o parece obligarlos a resguardarse en los saberes y lógicas de la “preglobalización”, saberes cada vez más alejados del *sensorium* social que se ha fugado de los controles disciplinarios propios de la modernidad en su etapa de codificación. Por ejemplo: la escuela pierde centralidad, y su legitimidad como “única” fuente autorizada de saber formal se ve fuertemente desafiada por las industrias culturales y los medios de comunicación (Reguillo, 2008: 31).

La transgresión leve no está desvinculada de otras experiencias, es decir, se nota en la manera de portar el cuerpo una adscripción que vincula con una cultura extraña a la cultura escolar, asunto muy visible con la manera de usar los uniformes. Este es un asunto importante en la cuestión de mantener el control sin imponer autoridad, es decir, mediante reglas supuestamente interiorizadas por los estudiantes. Dicho sea de paso, como afirmó una autoridad de la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, el uso de uniforme no es obligatorio, pero las escuelas han preferido mantenerlo como herramienta de su dispositivo disciplinario. Esto queda patente en el dicho de una profesora:

(...) En este caso las reglas de la SEP no las considero como muy efectivas porque la maestra dice si no entras a las 5 para tal no entras y sin embargo la regla de la SEP dice que así llegues a las 8, a las 9 o a las 10 tienes permiso de entrar, porque no se le tiene que negar la entrada. La escuela dice el uniforme completo, pero la SEP dice que no es obligatorio, entonces todo ese tipo de cosas es complicado estar en una escuela. En normatividad, como la SEP te lo plantea, porque yo creo que sería una revolución, nuestro director es súper apegado a las normas y él como tal siempre trata de cumplirlas pero no falta el papá abusado que se sabe las normas de la SEP y por sus calzones (perdón por la palabra pero es así), entonces él dice porque yo tengo un papá así, su hijo lleva pants de colores y no del uniforme, se supone que llevan tenis blancos, pero llevan de colores y los papás no tengo dinero, no tengo esto (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Más allá de reglas de convivencia necesarias para mantener un ambiente adecuado para la presentación de lecciones en el aula, la observación de la ausencia de uniforme como fuente de caos no resulta del todo exagerada, pues la uniformización pretende control de la masa, de los cuerpos dispuestos en el espacio de manera que sea

factible orientar la mirada vigilante. El uniforme es crucial para un dispositivo escolar con vocación normalizadora, que busca evitar la singularidad para fomentar la formación técnica y cívica de ciudadanos unidimensionales. En la experiencia escolar el uniforme combate desde el cuerpo una corporalidad que está descubriendo sus capacidades expansivas mediante la creatividad individual. La ropa es principio de estilo y estética que define valores culturales en la experiencia juvenil, es parte de la integración a un colectivo que asume formas de pertenencia a través del consumo. Vestirse cholo o *punk*, de negro o con el verde, rojo y amarillo rastafari son procesos de iniciación a una identidad asumida desde la vestimenta. El uniforme se combate, entonces, deformándolo, como se puede apreciar en estas notas de campo:

(...) Leí el anuncio: con iconos se avisaba la prohibición de portar celulares (y supongo que cualquier otro dispositivo electrónico), usar maquillaje, preferir otra prenda a la del uniforme, etcétera. Pregunté sobre esto. Sí, estaba prohibido y escrito en los reglamentos, todos estaban enterados y con las mujeres el problema es que desde casa no les evitan el maquillaje o que las chicas suben un par de pulgadas las faldas para mostrar sus atributos físicos y los peinados y los aretes y demás objetos de parafernalia personal que desuniformizan.

La mayoría de los estudiantes colocaba algo que rompía la uniformidad. En las chicas se detectaba más fácil: el maquillaje o el peinado o los aretes. En los jóvenes consistía en una prenda de más, una sudadera con estampados que declaraban el gusto por algo no escolar, como las patinetas (pude ver a un estudiante usando una prenda de éstas, caminado con movimientos que reforzaban la indumentaria, incluso con un corte de pelo diferente al casquete corto), una playera que no era del uniforme y los tenis, con lo que no rompían del todo con el orden del uniforme, salvo cuando los usaban con el pantalón que no era para educación física. El uniforme se convierte en el límite más cercano al cuerpo y, por tanto, el más fácil de transgredir sin violentar la disciplina de manera explosiva, pero siempre constante y afirmativa de una identidad todavía sin arraigarse del todo. Incluso esto es más sensible con la excepción, es decir, en el contraste entre los jóvenes que ya portan elementos identitarios (desde la ropa conjugada con el movimiento del cuerpo hasta tatuajes) frente a los demás que van apenas trazando este sendero. En este sentido, y así lo dejaron ver las orientadoras, la disciplina se aferra a las formas (pareciera que la disciplina es medida con la mansa aceptación de lo formal) y los jóvenes la derruyen desde ahí, desde el inicio del contacto de su cuerpo con el mundo. La barda del plantel, alta, de unos tres metros, estaba rematada por otros dos metros de alambre de púas donde colgaban dos suéteres del uniforme oficial. Hacer que lleven el uniforme de manera adecuada es un reto y la principal forma de indisciplina, además de los peinados y el maquillaje (Notas de campo. EAEDF, 2013)



La aproximación desde las culturas juveniles permite observar cómo se configuran patrones de consumo ligados a la construcción e, incluso, reconstrucción de valores culturales divergentes u opuestos a los valores culturales del mundo adulto. En la sociedad actual (capitalismo de consumo) el consumismo imprime nuevas vertientes de socialización (desde los dispositivos tecnológicos hasta la producción de contenidos y consumos culturales), donde, sin embargo, el sujeto no queda aislado, pues en la llamada sociedad de la información la orientación en el océano informativo permite la discriminación. Los estudiantes son “orientados” por la familia y la escuela y, lo que aquí interesa, por los propios pares, de quienes van adoptando gustos, estilos, hablas y consideraciones valorales sobre su entorno inmediato y el mundo.

Sin embargo, la autoridad parental en la definición de los consumos va a sufrir un serio descalabro al introducirse paulatinamente la micro tecnología de reproducción. La “consola” entronizada en el centro del hogar (y más tarde desplazada por la televisión) compite en situación desventajosa con las pequeñas grabadoras, mini componentes y *walkmans* que vienen a individualizar el consumo y a facilitar la exploración de intérpretes, géneros, ritmos y visiones del mundo. La música representa entonces el primer “territorio liberado” con respecto a la tutela de los adultos y un lugar clave para la autonomía de los jóvenes (Reguillo, 2000: 44).

Como se puede observar en diversos estudios (Duschatzky y Corea, 2003; Jaime Funes, 1995; Guerrero 2000; Antelo y Abramowski, 2000), y siguiendo la aportación de Reguillo, las instituciones sociales que sostenían la imagen molar del mundo han ido mutando hacia una globalidad que permite una superindividualidad en el consumo, los jóvenes, aun encasillados en su rol de estudiantes, logran abrirle grietas al interior del dispositivo escolar para permitir la interferencia de su afuera y habitar, afirmando sus diferencias (aún cuando esto sea en clave consumo global) al experimentar la escuela de otro modo.

En cuanto a las llamadas tribus urbanas, los errores del enfoque son elocuentes, además del abuso mediático sobre esto. Sin embargo, su origen conceptual resulta importante para la observación y análisis de la producción de valores desde los sujetos juveniles. Si atendemos cómo construyo el concepto de neotribalismo Michel Maffesoli (2004), entonces podemos acceder a un marco conceptual de enorme riqueza (el cual queda un tanto desvirtuado por la aproximación “tribus urbanas”). En principio, el fundamento del neotribalismo está en la filosofía de Friedrich Nietzsche, en poner sobre la mesa la discusión del sentido y el valor. A diferencia de otros autores (Foucault, Deleuze, Derrida) que toman la vertiente más política de Nietzsche (sobre el poder), Maffesoli se va por la vertiente estética: el arte como creación y no como obra. Desde ahí, la producción de valores se convierte en el centro duro del análisis desde el neotribalismo ¿cómo se producen valores? Lo que se busca es observar y comprender cómo, a través de las relaciones horizontales, los estudiantes producen valores. Los estilos, géneros musicales, las drogas asociadas a ellos (marihuana al *reggae*, drogas de diseño a los estilos electró-



nicos, solventes al rock urbano, etcétera⁴), los lenguajes, literaturas, etcétera, constituyen un marco referencial que excede el puro consumo. Se permite así compartir postulados sobre asuntos moralmente valorados (definición entre bien y mal, malo y bueno). Si bien el amplio espectro de las culturas juveniles se molariza en los estantes de los centros comerciales, en la cotidianidad horizontal, en la socialidad (Maffesoli, 2004; 2005, 2005b) y la experiencia juvenil tendiente a anclarse en el presente (Maffesoli, 2005), la neotribalización, que es el estar juntos de unos cuantos (no multitudes, sino grupos de pares) viviendo según unos valores específicos de ese vivir juntos, de ese grupo, impone una visión del mundo, una identidad respecto al exterior, que se pone en resistencia y crítica a la experiencia social global. Como dice Reguillo:

Las fronteras que separan estos mundos no pueden ser cabalmente comprendidas sólo desde los ritmos o los géneros, en tanto estas diferenciaciones tienen mucho más que ver con fuentes nutricias para la construcción de representaciones sobre el mundo y la acción, que con dimensiones esteticistas (Reguillo, 2000: 45).

Mientras el lenguaje del dispositivo escolar se mantenga con el tono de un paternalismo machista (impostada la voz autoritaria con un dejo de ternura dura), para imponer la forma del cuerpo de los jóvenes según el mandato de la modernidad, la institución perderá cada vez más su capacidad para producir subjetividad con esa pedagogía de las normas éticas, dirigiéndose sólo a los estudiantes dispuestos a obedecer, quietos y atentos, las formas de resistencia de los jóvenes serán más ácidas y producirán subjetividades más lejanas al supuesto moderno.

Las producciones lingüísticas y su relación con la tribalización: la producción de grupos con lenguajes propios; las producciones estéticas, que tienen que ver con la inclusión y la exclusión a través de parafernalias personales compartidas por un grupo; y las producciones éticas, esa producción de valores desde el grupo para hacer tribu (la tribu desde Maffesoli tiene más que ver con la producción de valores que con el consumo cultural, como ya se mencionó), no sólo van a contracorriente de los contenidos curriculares que imparte el dispositivo escolar, sino también contra la construcción de una estructura personal disciplinada, trabajadora y obediente lanzada a un mundo donde las condiciones pintan desalentadoras. Sin embargo, la relación entre la cultura juvenil y la cultura escolar no necesariamente está destinada a la explosión. Esto supone la necesidad de un cam-

Si de algún [modo se trata de] meter la cultura juvenil a la escuela, también se trata de sacar la cultura escolar [hacia] la cotidianidad de las experiencias de los jóvenes. (...) se trataría de llevarles toda la experiencia, es decir, todo el aplomo de la formación académica, técnica y cívica sin obligarlos a la descolocación.

⁴ De acuerdo con Rossana Reguillo "una propuesta para el análisis de las identidades juveniles desde el ámbito de la producción, gestión y consumos culturales debería contemplar seis ámbitos básicos de análisis y sus entrecruzamientos:

1. Movimiento (identidades socioculturales).
2. Músicas asociadas (sonidos, letras, circuitos de circulación).
3. Socioestética (consumos culturales y dramatización de la identidad).
4. Visiones del mundo y propuestas de acción (proyecto).
5. Droga (s) asociadas al movimiento.
6. Sector social predominantemente convocado" (Reguillo, 2000: 48).



bio que mire a la experiencia juvenil según su cualidad de simultaneidad con la experiencia escolar. Es decir, modificar la mirada excluyente para atraer las posibilidades formativas de las culturas juveniles, más cercanas a lo creativo y artístico. Desde una visión maffesoliana el arte y la cultura, sobre todo, la cultura de los propios jóvenes y la manera que desde ahí acceden al arte, suponen el marco de producción de valores y, por ello, de nuevas subjetividades que podrán tender hacia formas benignas (en el sentido social, pero también en el político y económico) sin que el estudiante quede petrificado en la unidimensionalidad de su ser en la escuela.

En este sentido, la distancia entre la cultura escolar y la cultura juvenil, sustentada en el supuesto desencuentro ocasionado por las diferencias entre prácticas y sentidos que descolocan del estudiante al joven, la diferencia incompatible entre el estudiante atento, dócil y dispuesto al aprendizaje frente al ente juvenil (indiscernible en cuanto no hace lo que “debe hacer” y se convierte en un “nini” sin sustancia), inquieto, creativo y dispuesto al movimiento, en el choque podrían desestructurar profundamente el dispositivo escolar fundado para sostener la modernidad. De alguna manera esto parece impostergable, pero no significa la destrucción del sistema escolar, sino su adecuación al sistema de sociedad contemporáneo. La experiencia juvenil no dejará de hacer cultura al interior de la escuela y tampoco la escuela dejará de crear cultura. Se trata de que ambas experiencias, vividas en simultaneidad, cohabiten espacios. Si de algún modo es meter la cultura juvenil a la

escuela, también se trata de sacar la cultura escolar, de que los contenidos se adecuen a la cotidianidad de las experiencias de los jóvenes. Evitar las exclusiones. Así, sería posible que la escuela llegará a otros jóvenes que no han vivido la experiencia escolar y se trataría de llevarles toda la experiencia, es decir, todo el aplomo de la formación académica, técnica y cívica sin obligarlos a la descolocación.

Por supuesto, esto implica una transformación profunda de un sistema enorme, elefantiásico y de movilidad limitada. Se podría iniciar con la no exclusión de la experiencia juvenil, por ejemplo, eliminando el uso de los uniformes, permitiendo la expresión, que si bien es inicial para estudiantes de secundaria, es constitutiva de su identidad al futuro, un futuro que será de sujetos jóvenes y no terminará con ellos como adultos. La juventud no es solamente un pasaje (incluso diría que no es un pasaje) sino una condición del sujeto, tratar de formarlo con la prohibición como gramática de los reglamentos sólo produce mayores reticencias e ineficacias del proceso educativo. Como dice Rossana Reguillo:

(...) las formas organizativas que ‘desde abajo’ plantean propuestas de gestión y de acción, escapan a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y a sus escenarios habituales. Por lo pronto, las impugnaciones subterráneas de los jóvenes están ahí, con sus fortalezas y debilidades, con sus contradicciones y sus desarticulaciones. Sin la explicitación formal de proyectos políticos, las culturas juveniles actúan como expresión pura que codifica a través de símbolos y lenguajes diversos (Reguillo, 1998: 81).

Capítulo 3. La experiencia juvenil y el aprendizaje ¿La escuela es para aprender?

El papel que juega, en los relatos de los jóvenes recabados por los grupos de enfoque, la enseñanza de saberes legitimados por el sistema de sociedad en la escuela queda en un segundo plano, en un elemento accesorio de la asistencia, a pesar de ser central es opacado por la presencia de seres extraños para los estudiantes: los docentes. Éstos tienen el papel estelar en el salón de clases, no los contenidos de la enseñanza.

Es así porque la disciplina se convierte en el centro y los jóvenes la orbitan fingiendo y resistiendo a la mirada y autoridad de los profesores. Una autoridad mermada que es trocada por un autoritarismo del reglamento o las formas o los fingimientos, diversas ficciones ahorcando el aula, dejando a los contenidos a la deriva. La autoridad posibilita la relación pedagógica, más allá del aprendizaje, se implica en la formación, en la educación. El papel del profesor se ha convertido en función pública, en trabajo público sin vocación, sin autoridad, apenas autorizado por otros funcionarios públicos. El profesor lo siente:

- ¿Qué ha pasado con la autoridad, el papel del maestro?
- Ha bajado muchísimo.
- Se han encargado de tirarlo.
- Desde el momento que nos dijeron, no puedes reprobar a ningún niño...
- Sí, ya no te tienen el mismo respeto.
- ...la autoridad se acaba (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Si en los relatos de los jóvenes se nota una ausencia de los contenidos curriculares, en el relato de los profesores se nota una ausencia de soporte relacional, es decir, el tejido de relaciones pulsionales de intersubjetividad entre estudiantes y profesor, la base de una relación pedagógica que brinde autoridad al tipo de enfrente y no llana y fofa autorización burocrática. Por supuesto, la complejidad para establecer mecanismo que fomenten esta relación excede al propio dispositivo escolar, la disminución de autoridad del profesor es reflejo de procesos sociales más amplios. Como dice una profesora:

(...) Por una parte sí, pero por la otra también la autoridad por parte de los padres, antes te decían aquí le dejo a mi hijo y te decían si es necesario jálele las orejas y si ahora tú tratas de tocar a un niño aunque sea para rascarles la espalda ya te llevas tu sanción y vas a la cárcel sin derecho a fianza (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Se presiente una doble falta de autoridad que deja a los jóvenes en cierto abandono o un supuesto vacío de valores (una queja constante de los profesores, trabajadores sociales, prefectos, etcétera, es la pérdida de valores en los muchachos), mientras que la institucionalidad refuerza la protección de los jóvenes con un cúmulo mayor de derechos, lo cual pone a los profesores en una encrucijada, pues la autoridad, percibida como la capacidad de imponer orden en los estudiantes mediante gestos y la posibilidad del castigo (físico si era necesario)



choca con la necesidad institucional de producir ciudadanos activos, capaces de reconocer sus derechos y respetar sus obligaciones. Así pues, los profesores quedan frente a sujetos de derecho con la capacidad de elaborar discursos para defender los mismos (aunque esto quede en lo abstracto) sabiendo sortear las minucias de la obligación emparentada con el derecho:

Eso creo yo que tiene su lado bueno, porque efectivamente tenemos que respetar a los estudiantes, pero como que se les fue demasiado. Entonces la figura del docente queda falto de autoridad y no es que el docente tenga que reprobar sino que nos quitan elementos para llegar a arreglos con ellos, ellos saben perfectamente que no los vamos a reprobar, entonces (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Los profesores se sienten desarmados sin el gesto y sin la sanción. Ni física ni académica, reprobar se ha tornado en una forma de violentar el derecho a la educación, a pesar de que existan elementos repelentes a cualquier estímulo pedagógico.

La autoridad disminuida del profesor implica, necesariamente, la figura del padre de familia, aquel que se siente asustado de herir la autoestima de sus hijos, y pone en cierta indeterminación los procesos de disciplinamiento de los jóvenes. Los resultados de la amplia encuesta sobre el clima escolar y la convivencia en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal realizada por el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) (2014), arroja datos que corroboran la sensación de una autoridad minada y una relación tensa entre personal docente y padres de familia.

La relación entre padres, y personal docente y directivo, resulta un tanto ríspida, dejando a los estudiantes en una especie de indeterminación frente a la autoridad adulta. El estudio cualitativo permite observar que los

profesores sienten minada su autoridad frente al grupo y perciben a los padres como una fuente de conflicto que obstaculiza la labor específicamente pedagógica. A este respecto, el estudio cuantitativo permite observar que en cuanto a la percepción del aumento en las dificultades para realizar su labor, tanto docentes como directores de primaria y secundaria asumen que las condiciones actuales suponen mayores obstáculos para hacer su trabajo. Aquí los números son interesantes en la medida que desmienten, en cierto grado, la posición (políticamente correcta) que se nota en los datos recabados por preguntas orientadas a explorar la relación cotidiana en el salón de clases, que tienen que ver con la confianza y la valoración de los estudiantes hacia los profesores, los resultados estadísticos muestran una valoración alta a este respecto. (Tabla 1)

Según la percepción de los profesores, los estudiantes les tienen confianza, siendo en primaria donde esta percepción es más alta, disminuyendo sensiblemente en secundaria, donde también la sensación de facilidad en la comunicación disminuye entre primaria y secundaria, en este caso lo hace ostensiblemente, pues de los profesores de primaria que dicen pocas veces se comunican con sus estudiantes el porcentaje es del 11.7%, por su parte, los de secundaria alcanzan el 25.2% (Tabla 2 y 3). Sin embargo, cuando se hace la pregunta en tono negativo, es decir, cuando se le pregunta si se les dificulta comunicarse con sus estudiantes, las respuestas no son parecidas, siendo en secundaria los datos más bajos respecto al “siempre” o “muchas veces” (*me cuesta trabajo comunicarme con mis alumnos*), suponiendo que los profesores de secundaria tienen menos dificultades de comunicación con los jóvenes. Con relación a la valoración por parte de los estudiantes, los datos son similares; los profesores de secundaria se sienten menos valorados que los de primaria. (Tabla 4)

Tabla 1
Nivel de confianza de los docentes y directivos de primaria y secundaria hacia los estudiantes.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los estudiantes confían en nosotros los docentes								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	49,4%	56,7%	46,9%	49,3%	67%	51,8%	46,5%	47,2%
Muchas veces	39,9%	37,7%	40,7%	40%	32,3%	39,2%	40,2%	41,4%
Pocas veces	9,9%	4,9%	11,7%	10%	0,7%	8,7%	12,5%	9,9%
Nunca	0,7%	0,7%	0,7%	0,7%	0%	0,3%	0,9%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

la escuela es una herramienta de contención de los entornos peligrosos, ahí los jóvenes se encuentran en un lugar seguro, donde pueden vincularse con sus pares de otra manera, según otras reglas del juego que afuera serán revocadas. Esa dicotomía dentro-fuera es el drama más consistente de la escuela

Tabla 2
Nivel de facilidad de los docentes y directores de primaria y secundaria para comunicarse con los estudiantes.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Es muy fácil hablar con los estudiantes de lo que les pasa								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	31,1%	42,4%	27,1%	30,9%	43,9%	31,3%	29,9%	31,9%
Muchas veces	45,8%	44,2%	46,4%	45,8%	51,5%	47,6%	44,0%	43,9%
Pocas veces	21,7%	11,7%	25,2%	21,9%	4,6%	19,4%	25%	23,2%
Nunca	1,4%	1,7%	1,3%	1,4%	0%	1,7%	1,1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100,0%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 3
Nivel de dificultad de los docentes y directores de primaria y secundaria para comunicarse con los estudiantes. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Me cuesta trabajo comunicarme con mis estudiantes								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	4,5%	7,8%	3,3%	4,5%	3,5%	4,1%	4,3%	5,8%
Muchas veces	10,5%	11,7%	10%	10,5%	6,9%	9,6%	11,5%	11,3%
Pocas veces	36,4%	30,0%	38,7%	36,5%	30,8%	35,7%	37,7%	36,5%
Nunca	48,6%	50,4%	48%	48,5%	58,8%	50,6%	46,5%	46,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Esto puede deberse al tipo de relación, donde la primaria permite una estrecha relación cotidiana y en secundaria los encuentros con los profesores son entrecortados a lo largo de la semana y los jóvenes se enfrentan a diversos profesores a lo largo del día. Incluso, lo que se puede observar en la encuesta respecto a la dinámica en el salón de clase, los profesores de secundaria dicen tener menos participación por parte de los estudiantes que los profesores de primaria. (Tabla 5) Visto esto desde la diferencia de más de diez por ciento en el “siempre”. Respecto a qué tan estimulante es dar clases, los datos no son muy diferentes. (Tabla 6)

Por el lado opuesto, en la forma negativa de la relación, los datos son parecidos, aunque en el caso de la descalificación, los profesores de primaria dicen ser más descalificados (6.1 dicen “siempre” serlo) que los de secundaria (2.8%). (Tabla 7 y 8) Por otro lado, el que los estudiantes impidan dar clase tiene valores bajos en el “siempre”, aquí lo interesante está en el “pocas ve-

Tabla 4
Nivel de valoración percibido por los docentes y directores de estudiantes de primaria y secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Me siento valorado por los estudiantes								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	36,8%	41,1%	35,2%	36,6%	53,9%	37,6%	34,3%	37,8%
Muchas veces	47,5%	45,6%	48,1%	47,5%	41,5%	48,4%	47,5%	45,2%
Pocas veces	14,1%	11,6%	15,1%	14,2%	3,9%	12,5%	16,3%	15,6%
Nunca	1,6%	1,7%	1,6%	1,6%	0,7%	1,5%	1,8%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 5
Percepciones de los docentes y directores respecto al grado de participación en clase de estudiantes de primaria y secundaria.
Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

A los estudiantes les gusta participar en mi clase								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	29,7%	38,1%	26,8%	29,6%	46,1%	30,9%	27,1%	30,1%
Muchas veces	53,8%	48,1%	55,8%	54%	39,5%	54,4%	52,9%	53,5%
Pocas veces	13,7%	9,8%	15%	13,7%	8,4%	12%	17,3%	13,3%
Nunca	2,8%	4%	2,4%	2,8%	6%	2,7%	2,7%	3,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino Fuente FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Tabla 6
Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria sobre el nivel de estímulo intelectual con estudiantes. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

La relación con los estudiantes me estimula intelectualmente								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	49,8%	52,7%	48,8%	49,8%	43,8%	51,8%	47,1%	48,1%
Muchas veces	36,2%	35,1%	36,6%	36,3%	27,1%	35,6%	35,7%	38,5%
Pocas veces	8,8%	6,8%	9,5%	8,8%	13%	8,1%	10,9%	7,8%
Nunca	5,2%	5,4%	5,1%	5,1%	16,2%	4,5%	6,3%	5,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 7
Percepciones de los docentes de primaria y secundaria respecto a la motivación de los estudiantes para aprender. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los estudiantes están motivados para aprender								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	27,1%	34,9%	24%	25,8%	39,3%	28,4%	26,3%	24,9%
De acuerdo	51,6%	54,8%	50,4%	51,9%	48,6%	52%	50,3%	52,5%
En desacuerdo	18,5%	8,8%	22,2%	19,3%	10,5%	17,4%	20,5%	18,6%
Muy en desacuerdo	2,8%	1,5%	3,3%	3%	1,5%	2,3%	3%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



ces”, donde los datos son distantes entre secundaria y primaria por casi 20%, siendo en secundaria donde los estudiantes parecen más inquietos (Tabla 9). Esto puede ser debido a la relación con los profesores y los tiempos entre clase y clase, cuando los jóvenes encuentran espacios para transgresiones leves, como se observa en los relatos de las notas de campo y en los resultados del estudio cualitativo vertidos por los grupos de enfoque. Sin embargo, en la observación sobre el cometimiento de travesuras (Tabla 10). Los datos son muy similares en todas las opciones. Este puede ser efecto de los tiempos intraclase en secundaria, donde los jóvenes saben ocultarse mejor y, además, el movimiento de los profesores de aula a aula deja bajo la responsabilidad de otra instancia (prefectos) la vigilancia de los chicos. En primaria, el profesor tiene una presencia constante.

La información de las tablas 11, 12, 13 y 14, parece pasada por el tamiz de lo políticamente correcto, asumiendo que el agotamiento sea una cuestión negativa respecto al proceso pedagógico. Por el lado de la relación cotidiana, que va más allá de lo pedagógico, los núme-

Tabla 8
Nivel de descalificación que perciben los docentes y directores de los estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los estudiantes me descalifican								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	3,7%	6,1%	2,8%	3,7%	2,8%	3,8%	3,1%	4,1%
Muchas veces	8,2%	8,1%	8,3%	8,2%	8,9%	8,4%	8%	8,2%
Pocas veces	35,8%	27,8%	38,6%	35,9%	23,2%	35,2%	36,5%	36,6%
Nunca	52,3%	57,9%	50,3%	52,1%	65,1%	52,6%	52,5%	51,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. Fuente: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 9
Nivel de impedimento para dar la clase que perciben los docentes y directores de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los estudiantes de mi salón me impiden dar la clase								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	3,7%	4,7%	3,3%	3,7%	4,8%	3,9%	2,6%	4,6%
Muchas veces	9,1%	7,4%	9,6%	9,1%	8,1%	8,1%	10,1%	10,2%
Pocas veces	37,3%	23,8%	42%	37,4%	23,1%	36,4%	38,8%	37,4%
Nunca	50%	64,1%	45,1%	49,9%	64%	51,7%	48,6%	47,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 10
Nivel de acciones consideradas travesuras por los docentes y directores, de los estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

En mi salón los estudiantes me hacen muchas travesuras								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	3%	4,5%	2,5%	3%	6,1%	3,2%	2,5%	3,3%
Muchas veces	9,9%	10,3%	9,8%	10%	0%	9,2%	9,9%	11,5%
Pocas veces	45,3%	41,4%	46,7%	45,4%	35,8%	45%	46,4%	44,8%
Nunca	41,7%	43,8%	41%	41,6%	58,1%	42,6%	41,1%	40,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

ros parecen muy bajos, aunque no deje de ser importante el número del 17.5% de profesores que dicen agotarse siempre o muchas veces en la relación con los estudiantes. Resulta consecuente según los datos sobre descalificación y la relación de los estudiantes con sus profesores a través de formas conflictivas, como el impedir dar clases o hacer travesuras. La relación en el salón de clases, que lleva cierto desgaste a medida que los profesores perciben situaciones de conflicto, muestra números más bajos respecto al agotamiento. Aquí lo interesante es la distancia en la relación según profesores y directores. En el agotamiento los directores perciben que la relación en el aula es menos agotadora de lo que dicen los docentes (17.6% en “siempre” y “muchas veces” para profesores y 11.8% para directores). El aburrimiento tiene una percepción inversa y más diferenciada entre profesores y directores. Para los primeros, están de acuerdo que dar clases es aburrido sólo el 7.6%, mientras que los directores están de acuerdo el 12.9 %.

En cuanto a la percepción del aumento en las dificultades para realizar su labor, tanto docentes como directores de primaria y secundaria asumen que las condiciones actuales suponen mayores obstáculos para hacer su trabajo.

Tabla 11
Nivel de agotamiento de los docentes de primaria y secundaria en su interacción con los estudiantes. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

La relación con los estudiantes me agota								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	5,2%	5,7%	5,1%	5,3%	2,9%	4,9%	4,8%	6,7%
Muchas veces	12,3%	11,3%	12,6%	12,3%	8,9%	13%	11%	12,1%
Pocas veces	41,6%	33,2%	44,5%	41,7%	27,9%	39,7%	42,2%	45,5%
Nunca	40,9%	49,7%	37,8%	40,7%	60,3%	42,4%	42%	35,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 12
Nivel de enojo que le producen los estudiantes de primaria y secundaria a los docentes y directores. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los estudiantes a propósito me hacen enojar								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	2,2%	2,9%	1,9%	2,2%	0%	2,1%	2,1%	2,4%
Muchas veces	7,9%	8,3%	7,7%	7,9%	0%	6,6%	9,2%	9,4%
Pocas veces	40,8%	28,4%	45,2%	40,9%	34,5%	39%	42,8%	42,8%
Nunca	49,1%	60,3%	45,2%	49%	65,5%	52,3%	45,9%	45,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 13
Nivel de conflicto que identifica el docente y directivo en la relación con el estudiante de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

La relación con los estudiantes es conflictiva								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	2,2%	3,1%	1,9%	2,2%	4%	2,3%	2,3%	2,1%
Muchas veces	7,1%	6,3%	7,3%	7,1%	4,8%	6%	7,7%	8,8%
Pocas veces	34,2%	25,9%	37,1%	34,2%	27,4%	32,9%	34,5%	37,2%
Nunca	56,5%	64,6%	53,6%	56,4%	63,8%	58,8%	55,5%	51,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 14
Nivel de aburrimiento de los docentes y directores de primaria y secundaria al dar clase. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Para los docentes dar clases es aburrido								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	1,8%	2,8%	1,4%	1,8%	1,8%	2,1%	1,1%	2%
De acuerdo	6,3%	5,5%	6,7%	5,8%	11,1%	6,3%	4,9%	8,3%
En desacuerdo	33,5%	26%	36,4%	32,3%	45%	32,9%	34,1%	34,1%
Muy en desacuerdo	58,4%	65,8%	55,6%	60,1%	42,1%	58,8%	59,9%	55,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Como se mencionó antes, los números de la tabla 15 desmienten en cierto sentido la posición que se nota en los datos arriba presentados. Si se suma el “siempre” y el “muchas veces”, el 38.2% de profesores y directores asumen que ha habido cambios que les impiden hacer cabalmente su trabajo (Tabla 15). Los números no varían demasiado entre primaria y secundaria.

Como se observó a través del estudio cualitativo, los profesores aducen que uno de los factores que en los últimos años hace más difícil su trabajo es la manera en que los estudiantes enfrentan el trabajo pedagógico de la escuela, en cómo hacen intervenir valores que contravienen en gran medida los valores que el dispositivo escolar está diseñado para inculcar a los jóvenes. Se percibe una oposición entre casa y escuela, padres y do-

Tabla 15

Percepciones de los docentes y directivos de primaria y secundaria respecto al cumplimiento de su trabajo. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

En los últimos años cada vez es más difícil cumplir con mi trabajo como maestro/director								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Siempre	13,7%	14,9%	13,2%	13,6%	14,9%	13,5%	13,9%	14%
Muchas veces	24,5%	24%	24,7%	24,4%	25,4%	25,3%	22,4%	25,3%
Pocas veces	33,5%	28,5%	35,4%	33,4%	33,6%	33,3%	33,7%	33,6%
Nunca	28,4%	32,6%	26,7%	28,6%	26,2%	28%	30%	27,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

centes. La relación con los padres tiene una elevada percepción de conflicto. En la investigación cualitativa salió a la luz la conflictividad entre padres y escuela, sobre todo con relación a la disciplina. Los profesores perciben que los padres ayudan poco en el disciplinamiento y la educación de los hijos y no coadyuvan al proceso formativo (tanto técnico como cívico de los muchachos). La encuesta a profesores explora esta relación por diferentes ángulos. En la cuestión del reconocimiento del profesor según su labor por parte de los padres los datos se acumulan en el “de acuerdo”, con el 56.8%, sumados al “muy de acuerdo” la cifra es del 87.1% (Tabla 16). Número elevado que cuestiona los resultados de la investigación cualitativa. Sin embargo, los datos sumados del desacuerdo (12.9%) (Tabla 16) no parecen marginales y si se les cruza con la percepción de que en la actualidad las condiciones dificultan el trabajo tanto de maestros como de directivos, la manera en que los padres valoran el trabajo docente parece ser parte de ese nuevo entorno más complejo. En ese sentido, entre secundaria y primaria el desacuerdo respecto a que los padres valoran positivamente el trabajo de los profesores, la secundaria muestra números más altos que el total (14%) y la primaria un 10% (Tabla 16). La secundaria presenta un momento donde las relaciones entre familia, escuela y pares implica un proceso de desprendimiento de unos (familia), compenetración en otro (escuela) y un momento de quiebre entre seguir la escuela (no seguir al siguiente nivel) y estrechar lazos

con los pares. Por otro lado, con relación a la valoración por parte de los estudiantes, el 11,6% de los profesores de primaria afirmaron sentirse pocas veces valorados, mientras que los de secundaria fueron el 15,1% (Tabla 4). En el “nunca” los números son similares (1,7% y 1,6% respectivamente) (Tabla 4). Así, es tanto el afuera como la relación interna en el aula donde una de las dificultades que observan hoy los profesores es la valoración de su trabajo. En el mismo tenor está la percepción de que los padres entorpecen el trabajo académico, los números son más altos. En esto el 25.4% de profesores y directores están de acuerdo (Tabla 17). Aquí es interesante que, al revés que la valoración, los docentes de primaria se sienten más entorpecidos en su labor por los padres que los de secundaria. 28.9% de los profesores de primaria están de acuerdo en este entorpecimiento por parte de los padres, en secundaria el dato es menor al total (24% [Tabla 17]).

Las Tablas 18 y 19 dejan ver una contradicción que permite comprender mejor las discrepancias entre la investigación cualitativa y los datos ofrecidos por la encuesta con relación a la conducta paterna para dificultar la labor docente, según la percepción de profesores y directores. La primera que indaga sobre el respeto de los padres a los profesores (que no profundiza en si respetan su labor o se refiere a respetar a los profesores como personas y no como profesionales de la educación), deja ver que sólo 5% estaría en desacuerdo con que los padres no les respeten (Tabla 18). Sin embargo, en lo que se refiere

Para docentes y directores las condiciones actuales suponen mayores obstáculos para hacer su trabajo.



Tabla 16

Valoración del trabajo de docente y directores por parte de padres de familia de estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los padres de familia reconocen mi trabajo como docente/director								TCompleto + JAmpliada
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	
Muy de acuerdo	30,3%	35,1%	28,4%	29%	42,3%	31,5%	28,3%	30%
De acuerdo	56,8%	54,9%	57,5%	57,1%	53,3%	56,3%	57,3%	57,3%
En desacuerdo	10,6%	8,7%	11,3%	11,3%	3,5%	10,3%	11,9%	9,6%
Muy en desacuerdo	2,3%	1,3%	2,7%	2,5%	0,9%	1,9%	2,5%	3,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 17

Valoración de la participación de los padres de familia en las actividades docentes o administrativas de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

En mi escuela, los padres de familia entorpecen mi trabajo como maestro/director								TCompleto + JAmpliada
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	
Muy de acuerdo	6%	9,1%	4,7%	5,8%	7,6%	6,1%	4,2%	8,1%
De acuerdo	19,4%	19,8%	19,3%	20%	14,3%	19,4%	17%	22,7%
En desacuerdo	44%	38,9%	46%	44,1%	43,6%	43,9%	47,2%	40,3%
Muy en desacuerdo	30,5%	32,2%	29,9%	30,1%	34,5%	30,6%	31,7%	29%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

a si los padres obstaculizan el trabajo docente, los números son altos. Del total de profesores y directores, el 54.6% está de acuerdo que los padres llegan a ser un problema en cuanto no apoyan su trabajo. En primaria la cifra es más elevada, 56.5%. En secundaria el número baja a 53.8%, lo que podría ser debido a la interacción menos cotidiana. (Tabla 19) Sin embargo, las Tablas 20 y 21, que se refieren a la interacción constante con los padres, permiten observar que la relación cotidiana entre padres y profesores no es muy distante. El asunto aquí es que esta interacción es más cercana a la sanción. Los jóvenes de los grupos de enfoque dejaron ver que la citación de los padres era percibida más como una sanción que como un proceso de corrección y apoyo, también que esta presencia paterna, a pesar de causar cierto temor, era llevada con cierta astucia por los chicos, como se puede observar en el siguiente dicho extraído de uno de los grupos de enfoque:



Tabla 18
Nivel de respeto identificado por los docentes y directores de primaria y secundaria por parte de los padres de familia.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los padres de familia me respetan								TCompleto + JAmpliada
Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino		
Muy de acuerdo	43,2%	44,8%	42,5%	42%	54,6%	43,2%	42,8%	43,7%
De acuerdo	50,7%	48,9%	51,3%	51,5%	42,3%	50,5%	50,5%	51,2%
En desacuerdo	4,9%	4,6%	5,1%	5,2%	2,4%	4,9%	5,9%	3,7%
Muy en desacuerdo	1,2%	1,6%	1,1%	1,3%	0,6%	1,3%	0,9%	1,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 19
Nivel de valoración del trabajo docente y directivo en nivel primaria y secundaria por parte de los padres de familia. Distrito Federal 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los padres de familia llegan a ser un problema porque no apoyan nuestro trabajo								TCompleto + JAmpliada
Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino		
Muy de acuerdo	15,6%	17,7%	14,8%	15,8%	14,1%	13,3%	16,2%	20,4%
De acuerdo	39%	38,8%	39%	38,9%	39,8%	39,4%	39,7%	36,9%
En desacuerdo	31,7%	31,9%	31,6%	31,8%	30,7%	32,7%	30,7%	30,4%
Muy en desacuerdo	13,7%	11,5%	14,6%	13,6%	15,4%	14,5%	13,4%	12,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

- (...) Primero a mí me están cagando y me dicen ahora por qué, y cuando van en la mañana platicamos y le dicen lo que hice, me dan dinero y se van.
- A mí me dicen, ya pórtate bien.
- A mí es el fin del mundo, por mi hermano, porque él ni acabó la secundaria, tiene un buen trabajo, pero no lo acabó (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Tanto en primaria como en secundaria los profesores indican que recurren a los padres cuando los estudiantes tienen algún problema (93.7% del total [Tabla 20]). Sin embargo, la Tabla 20 deja ver que la relación es un tanto ríspida (como también se deja ver en los grupos de enfoque con profesores), al preguntarles si la coordinación con los padres es buena para trabajar con jóvenes y niños. En primaria este asunto aparece más complejo, pues 22.5% de los profesores dicen no coordinarse bien con los padres y en secundaria el número es del 19.5% (Tabla 21).

Algo constante en la investigación cualitativa fue la percepción por parte de profesores y directores sobre la falta de disciplina de niños y jóvenes en el hogar, lo que repercutía en indisciplinas constantes en la escuela y, sobre todo, la imposibilidad de pedir apoyo a los padres para que corrigiera actitudes en casa. Las siguientes tablas permiten observar que esta percepción está bastante extendida entre profesores y directores. Cuando se les pregunta si los padres educan con suficientes límites a sus hijos, el 66.9% de total opina que no lo hacen (Tabla 22). En primaria el número es de 62.9%, un poco menor, en secundaria la indisciplina en el hogar es percibida como un problema más importante, 68.4% de los profesores



68.4% de los profesores de secundaria opina que los estudiantes no tienen suficientes límites en casa.

Tabla 20

Nivel de comunicación frente a problemáticas recurrentes entre docentes y directores con los padres de familia de estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Cuando algún estudiante tiene un problema importante o recurrente hablo con los papás								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	49,9%	57,4%	47%	48,5%	63,1%	49,9%	49,4%	50,3%
De acuerdo	43,8%	36,4%	46,7%	45,1%	31,6%	43,5%	45%	43,2%
En desacuerdo	5,1%	4,9%	5,1%	5,1%	4,5%	5,1%	4,8%	5,3%
Muy en desacuerdo	1,3%	1,4%	1,2%	1,3%	0,7%	1,5%	0,8%	1,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 21

Nivel de coordinación de docentes y directivos en objetos comunes con padres de familia de estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Cuando es necesario trabajar con los padres de familia, nos coordinamos bien								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	28,1%	30,6%	27,1%	26,8%	40,2%	29,5%	26,7%	26,1%
De acuerdo	51,6%	46,9%	53,5%	52,1%	47,1%	52,2%	51,8%	49,9%
En desacuerdo	17,1%	18,8%	16,4%	17,8%	10,4%	15,3%	18,1%	20,3%
Muy en desacuerdo	3,2%	3,7%	3,1%	3,3%	2,3%	3%	3,4%	3,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

de secundaria opina que los estudiantes no tienen suficientes límites en casa (Tabla 22). Este dato es interesante también para observar la discrepancia entre la experiencia escolar y la experiencia juvenil. En secundaria los jóvenes inician un recorrido de intermediación por pares para realizar prácticas que les definirán como jóvenes según una experiencia (prácticas, formas de pensar, producciones simbólicas, culturales, éticas y estéticas tramitadas en horizontalidad, refractarias al mundo adulto). Si niños y jóvenes no tienen suficientes límites en casa, entonces la relación con los padres para buscar resolver asuntos de conducta es limitada y poco fructífera. Cuando se indaga si los padres coadyuvan a la corrección de comportamientos (Tabla 23), los profesores de primaria opinan negativamente en un 40.2%, en secundaria la situación se percibe más negativa, pues el 47.7% (Tabla 23) de los profesores perciben que, a pesar de tener una relación estrecha y cotidiana con los padres en casos de conductas indisciplinadas, los padres no apoyan para corregir en casa. Cuando se les pregunta si necesitan más autoridad frente a los padres, los datos se consolidan según la percepción de profesores y directores de que se les ha restado autoridad frente a

los estudiantes (como se ve también en la investigación cualitativa) y permiten afirmar que uno de los aspectos centrales en lo que se refiere a que en la actualidad su trabajo sea más complicado es la relación con los padres de familia y una supuesta falta de disciplinamiento al interior del hogar. Somos una sociedad que precisa de sujetos menos disciplinados para darle fuerza motriz al sistema de sociedad actual (capitalismo de consumo. Ver Bauman, 1999 y Moreno, 2010). El 67.9% de profesores y directores está de acuerdo en que les falta autoridad frente a los padres para disciplinar a los estudiantes. (Tabla 24)

La capacidad de los profesores para poner reglas al interior del salón resulta un asunto de suma importancia en lo que respecta al disciplinamiento de los estudiantes. Muchas veces, según dejan ver los grupos de enfoque del estudio cualitativo, las reglas de las autoridades superiores (SEP) no coadyuvan a mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje. Lo mismo pasa con las reglas generales de la escuela, donde las sanciones pueden llegar a ser discrecionales en la medida que los padres de familia intervienen constantemente, restando autoridad a los docentes, tal como lo perciben en la tabla anterior.

Tabla 22
Percepción de docentes y directores sobre los límites educativos que los padres de familia ofrecen a sus hijos (estudiantes de primaria y secundaria). Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

La mayoría de los padres de mi salón educan con suficientes límites a sus hijos								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	7,2%	8,6%	6,6%	7,1%	7,7%	8,1%	5,8%	6,6%
De acuerdo	25,9%	28,5%	24,9%	25,9%	26,2%	27,3%	24%	25,1%
En desacuerdo	48,8%	46,9%	49,5%	48,7%	49,7%	48,6%	51,1%	46,4%
Muy en desacuerdo	18,1%	16%	18,9%	18,3%	16,3%	16%	19%	21,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 23
Nivel de participación conjunta entre el docente y el padre de familia. Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Cuando hay problemas, la mayoría de los papás de mi salón ayudan a corregir el comportamiento de sus hijos								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	10,5%	13,2%	9,4%	10,3%	11,6%	11,8%	8,9%	9,2%
De acuerdo	44,0%	46,6%	42,9%	43,4%	49,4%	47,2%	41,5%	39,3%
En desacuerdo	36,8%	33,9%	37,9%	37,4%	30,6%	34,2%	39,3%	39,9%
Muy en desacuerdo	8,8%	6,3%	9,8%	8,9%	8,5%	6,9%	10,3%	11,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 24
Demanda de los docentes y directores de primaria y secundaria de nivel de autoridad frente a los padres de familia. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Los docentes necesitamos más autoridad frente a los padres de familia								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	25,4%	25,4%	25,4%	25,8%	21,3%	24,3%	25,5%	27,9%
De acuerdo	42,5%	43%	42,3%	42,4%	43,1%	43,7%	41,2%	41,2%
En desacuerdo	24,4%	21,9%	25,3%	24,2%	26%	24,6%	25%	23%
Muy en desacuerdo	7,7%	9,6%	7%	7,5%	9,6%	7,4%	8,3%	7,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.



A este respecto, la Tabla 25 ilustra esta situación de la relación entre las reglas de la escuela y la imposición de sanciones en el hogar, donde, para profesores y directores hace falta disciplina, como mencionan los docentes en el grupo de enfoque y vale la pena repetir:

Porque hay papás que tienen miedo de ser autoridad porque piensan que le bajan la autoestima al niño o le van a afectar psicológicamente, siento que además se ha juntado ese lado, ya no es soy el papá y pongo las reglas, que muchos casos tienen miedo de poner límites, no enseñan, o terminan siendo el amo de la casa. (Grupo Focal EAE-DF, 2013)

Esto se filtra en la escuela y se puede ver cuando se les pregunta si la intervención de los padres influye en la atenuación de sanciones severas, del total el 36.4% está de acuerdo en que esto sucede (tabla 25). La situación entre primaria y secundaria es dispar. Para los profesores de primaria el 29.6% está de acuerdo, mientras que en secundaria los profesores perciben que los padres intervienen en las sanciones en menoscabo de las reglas en un 39.1%, casi 10 puntos por arriba del total (tabla 25). Es interesante que hasta los directores están de acuerdo con que sucede esta situación, aunque claramente menos que los profesores de secundaria, con un 31.1%, incluso más alto que los profesores de primaria. (tabla 25)

La investigación cualitativa deja ver que existe una fuerte discrepancia entre las reglas de las autoridades (SEP) y la vida cotidiana de las escuelas. Los profesores observan que a veces son incompatibles y dificultan su labor docente y formativa (tablas 26 y 27). Cuando se les pregunta si la escuela carece de libertad para poner reglas, el 45.3 de profesores y directores están de acuerdo (tabla 28), mientras que el 35.2% (tabla 29) considera que esta situación dificulta la imposición de disciplina al interior del salón, es decir, en el día a día con niños y jóvenes.

Tabla 25
Nivel de intervención de padres de familia en las acciones de autoridad de docentes y directivos de escuelas de primaria y secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Cuando hay sanciones severas para los estudiantes, los papás logran que el director las cambie y ponga otras menos estrictas								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	9,9%	8,5%	10,4%	10%	8,1%	9,5%	9,4%	11,4%
De acuerdo	26,5%	21,1%	28,7%	26,9%	23%	25,4%	26,8%	29%
En desacuerdo	38,7%	34,1%	40,4%	39,3%	33,2%	40,3%	39%	34,3%
Muy en desacuerdo	24,9%	36,4%	20,5%	23,8%	35,7%	24,8%	24,8%	25,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.



Tabla 26

Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria sobre el acatamiento de las reglas. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Faltan consecuencias para que los estudiantes obedezcan las reglas								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	19,7%	14,8%	21,6%	20,2%	15,3%	18,6%	19,8%	22,3%
De acuerdo	38,6%	32,2%	41,1%	39,1%	34%	38,5%	36,6%	41,5%
En desacuerdo	28,3%	29,3%	28%	28,2%	30%	28,9%	29,5%	25,3%
Muy en desacuerdo	13,3%	23,7%	9,3%	12,6%	20,7%	13,9%	14,1%	10,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 27

Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria respecto al desacato de reglas en la escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Algunos niños de su escuela desobedecen porque nadie tiene autoridad								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	9,5%	6,9%	10,5%	9,9%	5,8%	8,7%	9,7%	11,3%
De acuerdo	23,3%	16,4%	25,9%	23,8%	17,9%	22,3%	24,5%	24,1%
En desacuerdo	42,3%	36,8%	44,4%	42,7%	38,5%	43,4%	41,5%	40,8%
Muy en desacuerdo	24,9%	39,9%	19,1%	23,5%	37,7%	25,6%	24,3%	23,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.



Esta situación se conjuga con la percepción de que los padres no imponen autoridad en el hogar, mientras que las autoridades les limitan también, dejando a los profesores en un doble frente. Los datos son consecuentes con los resultados de la investigación cualitativa, vale la pena reproducir un extracto de los grupos de enfoque para ilustrar este punto:

- (...) hay maestros que menos bajan a alumnos a orientación, como le comentaba, los bajé a estos chicos porque desde que llegaron el primer día al salón de clases son niños que no hacen nada, no tengo cómo evaluarlos, ahora las nuevas reglas de la SEP es no reprobar a ningún niño siempre y cuando asista no puede reprobar.
- ¿Eso ha sido bueno o malo?
- Eso ha sido malo
- Es pésimo
- ¿Qué ha pasado con la autoridad, el papel del maestro?
- Ha bajado muchísimo.
- Se han encargado de tirarlos.
- Desde el momento que nos dijeron, no puedes reprobar a ningún niño...
- Sí, ya no te tienen el mismo respeto.
- ...la autoridad se acaba.

-¿Así de plano?

-Sí.

-Sí.

- Por una parte sí, pero por la otra también la autoridad por parte de los padres, antes te decían aquí le dejo a mi hijo y te decían si es necesario jálele las orejas y si ahora tu tratas de tocar a un niño aunque sea para rascarles la espalda ya te llevas tu sanción y vas a la cárcel sin derecho a fianza (Grupo Focal EAEDF, 2013).

La percepción de injusticia por parte de los estudiantes se relaciona con la manera en que las reglas llegan a ser discrecionales o diferenciadas entre estudiantado y cuerpo docente y administrativo. La Tabla 30 muestra la percepción de directores y docentes al respecto, que el 15.4% [total: muy de acuerdo (3.9%) y de acuerdo (11.5%)] señale esto sucede resulta un dato revelador a pesar de parecer marginal. Sobre todo si se observa que el rechazo tajante de esta situación no llega al 50% del total [Muy en desacuerdo (47.3%)]. Es un campo de oportunidad para trabajar en la relación con las reglas y la formación cívica de los estudiantes, reconociendo en la práctica que las reglas son para todos y coadyuvan a la convivencia y resolución de conflictos. En este sentido, esta claridad se observa tam-

Tabla 28

Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria respecto a la libertad escolar para implementar normatividad. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

A la escuela le falta libertad para poner sus propias normas porque son dictadas por las autoridades								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	15%	11%	16,6%	15,4%	11,6%	14,4%	14,6%	17%
De acuerdo	30,3%	24,5%	32,5%	30,6%	27,1%	30%	30,3%	30,9%
En desacuerdo	35,1%	33,8%	35,5%	35,3%	33%	36,4%	33,6%	33,5%
Muy en desacuerdo	19,6%	30,6%	15,4%	18,7%	28,3%	19,1%	21,5%	18,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 29

Percepciones de docentes y directores de primaria y secundaria sobre la efectividad de las normas para el establecimiento de disciplina en la escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

Las normas dictadas por las autoridades dificultan establecer disciplina en el salón de clases								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	14,8%	11%	16,2%	15,2%	11,1%	14,7%	13,3%	16,9%
De acuerdo	30,4%	26,1%	32,1%	30,8%	26,6%	30%	30,6%	31,2%
En desacuerdo	34,6%	31,8%	35,7%	34,8%	33,2%	34,8%	36,4%	32%
Muy en desacuerdo	20,2%	31,2%	16%	19,2%	29%	20,5%	19,7%	19,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

bién cuando se les pregunta si platican con sus estudiantes sobre el motivo de las reglas, la mayoría de los profesores y directores están de acuerdo en hacerlo. (tabla 31)

La relación entre el nivel de percepción positivo respecto al día a día con los estudiantes y la cotidianidad conflictiva con el afuera inmediato de la escuela (los padres y las autoridades), donde el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje queda un tanto oscurecido, sin duda, responde a la comprensión de la escuela como algo más allá de lo puramente educativo, sino como espacio de contención social, es decir, como un lugar de seguridad para los jóvenes en un entorno social agresivo, donde

la familia se configura de formas cada vez más endeble como para producir la subjetividad formada adecuadamente (normal) debido a los influjos del sistema económico. El vacío de autoridad se siente en el seno familiar, como lo describe una profesora:

Porque hay papás que tienen miedo de ser autoridad, porque piensan que le bajan la autoestima al niño o le van a afectar psicológicamente, siento que además se ha juntado ese lado, ya no es soy el papá y pongo las reglas, que muchos casos tienen miedo de poner límites, no enseñan, o terminan siendo el amo de la casa (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Tabla 30
Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria respecto a la excepción de las reglas para sí mismos.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

En cuanto a las reglas, los maestros y el director estamos exentos								
	Total	Primaria	Secundaria	Profesor	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	3,9%	3,6%	4%	3,9%	3,8%	4,2%	3%	4,2%
De acuerdo	11,5%	10,8%	11,8%	12%	6,8%	10,3%	12,9%	12,9%
En desacuerdo	37,3%	30,6%	39,8%	38%	30%	37,5%	36,2%	38,1%
Muy en desacuerdo	47,3%	55%	44,3%	46%	59,4%	48%	47,9%	44,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 31
Percepciones de los docentes y directores de primaria y secundaria respecto a la negociación sobre las reglas en la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de docentes y directivos de primaria y secundaria

n= 6058 docentes

En la escuela platicamos sobre las razones por lo que es necesario tener reglas							
	Total	Primaria	Secundaria	Director	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Muy de acuerdo	53,3%	49,3%	57,5%	53,3%	55%	48,6%	55,1%
De acuerdo	32,7%	33,6%	31,8%	32,7%	29%	34,5%	38%
En desacuerdo	6,3%	7%	5,6%	6,3%	5,6%	10,3%	3,4%
Muy en desacuerdo	7,7%	10,1%	5,1%	7,7%	10,4%	6,7%	3,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Diferenciales entre turnos matutino y vespertino. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Bajo esta doble falencia (profesores sin herramientas para ejercer autoridad, padres sin ganas de ejercer autoridad) el joven queda en una especie de libertad “inocente” según el sentido que ofrece Pascal Bruckner:

Llamo inocencia a esa enfermedad del individualismo que consiste en tratar de escapar de las consecuencias de los propios actos, a ese intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de sus inconvenientes. Se expande en dos direcciones, el *infantilismo* y la *victimización*, dos maneras de huir de la dificultad de ser, dos estrategias de la irresponsabilidad bienaventurada. En la primera, hay que comprender la inocencia como parodia de la despreocupación y de la ignorancia de los años de juventud; culmina en la figura del *inmaduro perpetuo*. En la segunda, es sinónimo de angelismo, significa la falta de culpabilidad, la incapacidad de cometer el mal y se encarna en la figura del mártir *autoproclamado* (Bruckner, 2005: 15).



*La escuela como punto de encuentro,
es neurálgica para la vivencia de la
experiencia juvenil.*

En la lectura que hace Vanessa Lemm de Nietzsche (2013), cuando analiza la cuestión del educador y la libertad y la responsabilidad, halla un vínculo entre educador y educado a través de la autoridad que el primero tiene sobre el segundo, sin que medie alguna instancia exterior, es en la relación donde opera la autoridad. La crítica acerba de Nietzsche a la modernidad tiene que ver con la función del sistema educativo para igualar y restar facultades de distinción a los individuos (uniformizarlos). Esta uniformidad coloca a los sujetos en el espacio inane de lo que Bruckner (2005) señala como infantilismo y victimización al desvincular libertad de la responsabilidad del sujeto creativo (noble en el vocabulario nietzscheano). Las culturas juveniles (pensadas aquí como espacio simbólico donde la experiencia juvenil se exploya) permiten a los jóvenes practicar su singularidad creativa, a pesar de la masificación de los objetos con que identifiquen estilos y estéticas, pues se localizan, se *glocalizan* en los cuerpos y los lenguajes, son locales y globales. En ese espacio simbólico los jóvenes logran sentido de autoridad según las valoraciones que coagulan el grupo (desde el conocimiento sobre un estilo musical, las habilidades de uso de un objeto –patinetas, latas, etcétera–, saber portar la vestimenta y los símbolos, etcétera). La escuela como punto de encuentro, ya sea en las aulas, patios o pasillos, o en su exterior, en las bardas grafiteadas, es neurálgica para la vivencia de la experiencia juvenil. La escuela todavía es un lugar de socialización que soporta el impacto de la marginación social, el sistema educativo actúa como amortiguador de las fuerzas marginalizantes, no en el sentido de formación, sino como espacio de aseguramiento, al ser el lugar seguro de encuentro, distinta a otras formas adoptadas por la escuela, como en el proceso de hiperguetización estadounidense.

Aquí, según la observación de Philippe Bourgois (2010), la escuela funciona también como barrera social que enclaustra aún más la *Inner City* (el gueto puertorriqueño del West Harlem de Nueva York), la encapsula sólidamente al evitar la construcción de lenguajes para el diálogo interracial y entre clases. Las estéticas no se hablan, son hostiles y se imponen violentamente. La escuela es un espacio para la socialización callejera. Lo que hace de la calle el lugar social donde los habitantes de la *Inner City* establecen sus lazos sociales: “la cultura callejera adquiere mayor poder como fuerza de socialización a medida que la desintegración familiar empuja a los niños a buscar amparo en las calles” (Bourgois, 2010: 274), lo que Wacquant llama hiperguetificación o, en otros términos, la clausura de las burbujas de marginación social.

En lo que se refiere a las escuelas de secundarias del Distrito Federal, su rol sigue aislado de dinámicas más expuestas a las inclemencias del sistema de sociedad imperante. Por otro lado, el entorno sociopolítico no ha producido burbujas de marginación social totalmente marginadas y en el caso de estar claramente delimitadas, la escuela no se alía con el entorno, sino que se le opone. En este sentido, es interesante el relato de una profesora que trabaja en una de las zonas considerada como de las más conflictivas de la ciudad: Tepito. La fama del barrio es bien conocida, centro de distribución de diversas mercancías (legales e ilegales); la zona no es un gueto, en el estricto sentido conceptual, pero sí un entorno donde las falencias más pronunciadas del sistema de sociedad actual se presentan. Dice la profesora:

(...) Considero que trabajo en un contexto un poco fuerte, porque mis alumnos son de Tepito, de la Romero Rubio, son colonias muy fuertes y precisamente esos niños tienen una característica diferente a los demás, los considero como unos niños sumamente inteligentes, con mil problemas, todos mis alumnos tienen mil problemas, la mayoría vienen de una desintegración familiar, viven con tíos o abuelos y los que viven con papás están exageradamente consentidos (Grupo Focal EAEDF, 2013).

El entorno complicado, plagado de inseguridades y violencia social, se trasmite a la escuela mediante lo que Dubet identifica como violencia contra la es-



cuela, contra lo que ésta simboliza desde afuera. La violencia contra la escuela incluye lo material y a los otros. La escuela, más allá del dispositivo escolar, es decir, como espacio de seguridad, necesita lidiar con esta violencia imponiendo autoridad, continua la profesora:

(...) sin embargo yo me considero una maestra muy estricta en cuestión de sigamos reglas, sigamos normas, las bancas bien alineadas, que me pongan atención, que respeten, las participaciones, y no es porque yo quiera ser súper estricta sino por el contexto, me obliga, porque entre ellos mismos se faltan al respeto de una forma exagerada, entonces no quiero provocar un disgusto entre ellos y que a la salida haya golpes, porque a eso se acostumbran, los niños a la hora de ir a la escuela quieren ser líderes en todo momento. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

La escuela cumple un rol que excede su función normalizadora. Como la prisión, según la genealogía que se ha seguido en este documento, la escuela se ha montado sobre el cadáver viviente de su ser decimonónico y de la putrefacción que supura ha descubierto una manera distinta de engranarse en la máquina social. Si la prisión hoy tiene más una función de contención de grupos sociales peligrosos (más que la gestión de los ilegalismos), la escuela es una herramienta de contención de los entornos peligrosos, ahí los jóvenes se encuentran en un lugar seguro, donde pueden vincularse con sus pares de otra manera, según otras reglas del juego que afuera serán revocadas. Esa dicotomía dentro-fuera es el drama más consistente de la escuela:

(...) Pues estoy exactamente en la zona de Tepito, estoy por el metro Morelos igual los chicos que tengo son de las zonas de Tepito igual vienen de la 20 de noviembre, lo que es Morelos, Tepito, todas esas colonias. Se me ha hecho muy pesado porque son chicos sumamente agresivos siento como que siguen ese mismo rol de sus papás, ellos al ser agresivos ellos también son así, se da muchísimo la drogadicción, es muy común ver y escuchar eso, no se les hace raro escuchar que su tío está en la cárcel o que es narcotraficante, no les parece nada fuera de serie, hay mucha desintegración familiar, muchos, por lo mismo que están en la cárcel o que mamá los dejó y viven con abuelita o tía pues no se preocupan por ellos, yo veo que muchos de los niños que asisten aquí, siento que de alguna manera se sienten como protegidos, motivados, el hecho de que uno se preocupa un poquito por ellos porque a pesar del contexto en que se mueven en la secundaria siempre hemos tratado de motivarlos así es que pues no sé el día del amor y la amistad se hacen convivios, nosotros hacemos un rally, es un método que se lleva mucho en la escuela y eso los motiva mucho, trabajamos en equipo y eso los motiva mucho, no con mi equipo de siempre, no, hacemos que trabajen así en conjunto (Grupo Focal EAEDF, 2013)...

Si el afuera de la escuela es un entorno con serios niveles de violencia social, la violencia contra la escuela, aunada la violencia natural (aquella desviación tolerada identificada por Dubet, 2003) del momento vital de los estudiantes, debe ser tratada con autoridad y responsabilidad en el sentido nietzscheano ya señalado arriba. Para esto, resultaría importante que la experiencia escolar, además de contener las violencias externas, supiera integrar la experiencia juvenil de los estudiantes que también opera como mundo simbólico de contención de la violencia adulta, “sería importante formular una ética de la responsabilidad por parte de maestros y alumnos, soportada por lo menos en dos direcciones: primero, compromiso de aquel que enseña y aquel que aprende; segundo, separando en la medida de lo posible los lugares de la vida académica de aquel de la vida política –y que no se traduce directamente en vida pública” (Covarrubias, 2012: 101), y vinculando la vida cotidiana de los estudiantes con la experiencia escolar más allá de los contenidos curriculares, los cuales, poco peso tienen en los relatos sobre la vivencia de la experiencia escolar.



3.1. Sales como jaguar y entras como tortuga⁵

En los grupos de enfoque se logra observar que la escuela se convierte en un espacio disciplinario que se soporta gracias a las transgresiones «leves» capaces de fortalecer lazos de horizontalidad, quedando la verticalidad (profesores, directivos, prefectos) como forma exterior a la experiencia juvenil. De ahí que como hipótesis de trabajo, se establece que la escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar.

Esta hipótesis se nutre de los relatos donde la experiencia escolar no alcanza narrativas en que lo académico (supuestamente central en la escuela) surja claramente, se queda en un nivel ambiental, estructural a nivel espacial y no de subjetivación. Pareciera que sólo la disciplina y la resistencia logran forjar los tres estratos deleuzianos, más los gestos que los contenidos, más los saberes sobre cómo conducir los cuerpos (quietos, atentos y obedientes) y cómo sortear el cerco, son los elementos constitutivos de la experiencia escolar.

Las preguntas ¿aprender qué?, ¿aprender a qué?, implican a la escuela, el cuerpo, la disciplina y la resistencia como vectores que atraviesan al sujeto, como elementos para la producción de subjetividad. En uno de los grupos de enfoque piloto, que sirvió para afinar el instrumento, el moderador escuchó con claridad que uno de los participantes, a la pregunta ¿con qué palabra describirían la escuela?, respondió: aprendizaje. El concepto no había surgido en grupos anteriores, así que el coordinador exploró por ahí y se dirigió al muchacho: “me dijiste aprendizaje, ¿por qué?”, a lo que éste respondió:

(...) Desde el primer día que entré empecé a aprender, aprendí desde no dejarme pisotear, porque había unos alumnos que eran repetidores, no era la primera vez que cursaban el grado y querían abusar de mí, no sexualmente pero... (risas) querían pasarse de listos conmigo y desde ahí aprendí a no dejarme pisotear, a llevarme bien con más compañeros, nuevas materias también fueron, aprendí a ir creciendo, a madurar. Porque en la primaria era básicamente un 60% juego y 40% aprendizaje, **se la pasaban haciendo actividades didácticas con nosotros**, sí aprendíamos pero yo lo sentía –disculpe la palabra– un poco estúpida, y ya, por eso para mí la secundaria fue aprendizaje, la escuela más que nada (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Esta percepción sobre el aprendizaje permite ver, por un lado, el momento de transición hacia la juventud, es decir, el inicio de la vivencia de la experiencia juvenil inserta en la experiencia escolar, donde los aprendizajes tienen que ver más con el cuerpo propio y la identidad, el posicionamiento del sujeto en un entorno complejo, agresivo en la horizontalidad y un tanto vacío en la verticalidad: “nuevas materias

también fueron”, dice al colocarse como estudiante, pero es sólo un instante, algo más bien ambiental. Asumir la posición en el escenario para realizar el rol de estudiante sólo como un momento pesado, casi inasible respecto a la experiencia juvenil: crecer, madurar, relacionarse con otros, etcétera. El dispositivo escolar brinda aprendizaje, sí, pero no técnico-científico, o no solamente éste, o no primordialmente éste. La escuela queda a la zaga en la producción de subjetividad, es espacio de encuentro, de formación de identidad, pero ésta se da horizontalmente, disciplina con la interiorización de normas, pero las resistencias a ellas transmiten otros saberes. Si aún podemos hablar de representaciones y prácticas de la cultura estudiantil, es considerándola alterna y la escuela es posibilitadora, pero no necesariamente la fabricadora de identidad y subjetividad. Esto porque los estudiantes actuales, como el mundo contemporáneo, ya no están bajo los esquemas de la modernidad y el dispositivo escolar sigue configurándose para producir sujetos modernos: cerrados, unidimensionales, disciplinados para el trabajo y la vida cívica, mientras la realidad social prefiere sujetos más abiertos [con identidades más dúctiles, líquidas, diría Bauman (2004)], por ello indisciplinados frente a los mercados (económicos y culturales) y un tanto indolentes frente a la política en un sentido de ensimismamiento hacia lo privado, es decir, obtusos hacia lo público.

Con relación al trabajo, la realidad económica del sistema de sociedad contemporáneo se ancla en el consumo, más que en la producción, lo que no significa la ausencia de fuerzas productivas, sino una relación de fuerzas entre capital y trabajo donde este último va perdiendo fuerza para negociar frente al capital (en una observación extrema se podría decir que el capital se está emancipando del trabajo) y los mercados laborales se terciarizan. Las consecuencias de esto son, por un lado la pauperización del trabajo, por otro la superespecialización de la mano de obra. Creando brechas sociales insalvables. La educación está inmersa en este proceso y presenta el elemento extra de su expansión, permitiendo el ingreso a la instrucción formal de contingentes poblacionales cada vez mayores, generando más tensiones hacia los mercados laborales, convirtiéndose, también, en filtro para la superespecialización. Esto, sin duda, impacta negativamente en los dispositivos escolares enclavados en zonas pauperizadas y le hace perder sentido como herramienta de movilidad social para los individuos y colectivos:

⁵ Dicho por una joven participante en los grupos de enfoque. Grupo Focal EAEDF 2013.



Por otra parte, como analizan diversos autores este proceso de crisis del sentido de la escolaridad tendría aún mayor impacto en los sectores populares. El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar (Falconi, 2004: 4).

La enseñanza; qué se enseña; a ser qué. Según los relatos de los chicos participantes en los grupos de enfoque, si bien la escuela sirve para aprender, la enseñanza queda en un lugar muy alejado de su perspectiva. Funciona más como espacio de contención. Se enseña a ser el sujeto necesario, pero, según la experiencia juvenil y social, la escuela parece más un dispositivo de remisión a la banca de espera, un contenedor, un momento vacío entre los aprendizajes necesarios para practicar el mundo social y la capacidad de producir efectivamente, mediante relaciones y acciones, en el mundo social. La experiencia escolar estaría inscrita en ese momento de espera, mientras se llena el vacío con aburridos procesos de examinación para pulir al sujeto dócil de la modernidad, como explica Foucault:

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar (Foucault, 2001: 192).

Por otro lado, la escuela es lugar de encuentro y en esa amplitud en horizontalidad permite la producción de valoraciones diseñadas por los propios jóvenes. Según los datos ofrecidos por la encuesta a estudiantes realizada por el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM⁶, la relación con la escuela está mediatizada por la horizontalidad de los pares. En el reactivo “Me siento muy orgulloso de estar en esta escuela” (tabla 32), el comportamiento por grado disminuye el porcentaje de sentirse siempre orgulloso de estar en determinada escuela, y lo hace de manera consistente entre primer grado y tercer grado, bajando de 66,4% a 55,1%, en el sentido “pocas veces” entre segundo grado y tercer grado la variación de 0.5% hacia abajo (tabla 32). Esto se relaciona con la sensación de bienestar en la escuela, que por grados varía significativamente (casi 5%) de primero a segundo, mientras que de segundo a tercero varía 1% hacia mayor bienestar (siempre), y en “muchas veces” se mueve hacia arriba con poca variabilidad (poco más del uno % [tabla 33]).

⁶ La descripción detallada de la encuesta, la muestra, la ficha técnica y otros aspectos metodológicos, puede ser consultada en el informe final de la investigación presentado por el SIJ-UNAM *Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal* (2014). La encuesta se aplicó en el año 2014.

Tabla 32

Percepción de orgullo de los estudiantes de secundaria por estar en determinada escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Me siento muy orgulloso de estar en esta escuela							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	60,4%	60,5%	62,4%	56,4%	66,4%	59,7%	55,1%
Muchas veces	26,3%	27,9%	22%	28,3%	23,1%	25,2%	30,5%
Pocas veces	12,4%	10,8%	14,7%	13,5%	10%	13,8%	13,3%
Nunca	1%	0,8%	1%	1,8%	0,5%	1,3%	1,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 33

Percepciones de los estudiantes de secundaria de estar contentos en su escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Me siento contento en mi escuela							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	57,9%	58,6%	59,8%	52,9%	61,2%	55,8%	56,8%
Muchas veces	30,6%	31,5%	27,2%	33,9%	29,6%	30,5%	31,9%
Pocas veces	10,3%	8,9%	11,9%	12%	8,5%	12,4%	10%
Nunca	1,1%	1,1%	1,1%	1,3%	0,7%	1,4%	1,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Sin embargo, la sensación de bienestar parece no estar del todo conectada con la estancia en la escuela, a la pregunta de si en la escuela pasan cosas muy buenas (tabla 34), la suma de pocas veces y nunca del total es de 22.9%, lo que permite ver que la relación entre lo bueno y la escuela no se trata de una cuestión marginal, es decir, este casi 23% no es una minoría que pueda tomarse como casos aislados, sino que muestra un problema importante, respecto a la sensación de inseguridad.



Tabla 34
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a las cosas buenas que suceden en la escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En la escuela pasan cosas muy buenas							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	37,3%	38,2%	37,6%	34%	40,7%	34,3%	36,9%
Muchas veces	39,8%	41,1%	36,5%	41,2%	37%	39,1%	43,3%
Pocas veces	21,6%	19,5%	24,8%	22,8%	21%	25,1%	18,7%
Nunca	1,3%	1,2%	1,1%	2%	1,3%	1,5%	1,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Con relación al autoestima producido en la escuela (habría que indagar si este autoestima es fomentado por la escuela), parece marginal la situación de autoestima baja (13.6 del total si se suman “pocas veces” y “nunca”) (tabla 35), en este sentido, quizá se podría pensar en casos más específicos que precisan de detección y atención por parte del dispositivo escolar, buscando la especificidad de cada caso, las variables que tienen que ver con el espacio escolar, con la relación entre pares y las relaciones familiares y amicales fuera de la escuela, entornos, etcétera, a diferencia de los casos anteriores, que permiten observar un descontento respecto a la escuela, esta pregunta implica un asunto, no menor, pero de tratamiento particularizado. Un trabajo fino en cada escuela. Si más de trece jóvenes por cada cien presentan una autoestima baja que, en primera instancia, relacionan con la escuela, es clara la necesidad de descubrir y comprender todos los factores.

Tabla 35
Autoreconocimiento de fortalezas de los estudiantes de secundaria a partir de su adscripción a la escuela.

Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En la escuela he aprendido a reconocer para lo que soy bueno							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	49,1%	50,9%	47,9%	45,7%	52,2%	48,3%	46,9%
Muchas veces	37,4%	37,3%	37,3%	37,6%	34,2%	37,1%	40,7%
Pocas veces	12,4%	10,4%	13,7%	16,1%	12,7%	13%	11,4%
Nunca	1,2%	1,4%	1,1%	0,6%	0,9%	1,6%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.



La sensación de seguridad en la escuela (**tabla 36**) puede relacionarse con las relaciones entre pares, peleas y maltratos, según estos datos, del total, 16.5 % de los jóvenes pocas veces se sienten seguros en la escuela, si se suma el 1.8 % del nunca seguros, veremos una sensación de inseguridad de 18.3%, al parecer manejable, pero deja ver que no se trata de casos aislados, de jóvenes sometidos a un continuo abuso, sino de condiciones que envuelven muchos otros factores. Aunque son minoría, no son, repito, según los datos, situaciones aisladas.

Tabla 36
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a la escuela como un espacio seguro.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Mi escuela es un lugar seguro							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	48,7%	49,7%	49,6%	44%	53,8%	46,6%	45,7%
Muchas veces	33,1%	34,2%	29,6%	35,3%	29,6%	33,6%	35,9%
Pocas veces	16,5%	14,7%	18,4%	19%	15,2%	17,9%	16,3%
Nunca	1,8%	1,4%	2,4%	1,8%	1,3%	1,8%	2,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

En términos de la relación con los pares y la sensación de la inseguridad, los datos de la tabla 37 permiten ver un comportamiento interesante, al observar cómo varían los porcentajes por grado, a la respuesta “siempre” se observa un descenso consistente, fuerte entre primer grado y segundo grado y más leve entre segundo y tercero, pero al observar la opción “muchas veces”, el comportamiento es inverso, asciende, como si los jóvenes aprendieran que la tramitación del conflicto no implica su solución absoluta, sino eso, una tramitación en la manera de encarar los conflictos más que solucionarlos. Por el lado del “pocas veces” y el “nunca”, también por grado, parece que al tercero muchos jóvenes han aprendido a tramitar conflictos de manera no violenta. Sin embargo, el 2.5% (nunca), aunque marginal (4% en el turno vespertino) podría cruzarse con la sensación de inseguridad.



Tabla 37
 La escuela como espacio de aprendizaje de resolución de problemas entre estudiantes.
 Percepciones de estudiantes de secundaria.
 Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En la escuela he aprendido a solucionar problemas con mis compañeros de manera pacífica							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	38,9%	40,5%	37,5%	36,5%	41,3%	37%	38,5%
Muchas veces	38,1%	38,2%	36,9%	40,1%	35,1%	37,9%	41,4%
Pocas veces	19,7%	18,5%	21,6%	20,4%	19,8%	21,9%	17,5%
Nunca	3,2%	2,8%	4%	3%	3,9%	3,2%	2,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
 FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

En la Tabla 38 es interesante que “siempre” disminuya consistentemente de primero a tercero y tenga un comportamiento opuesto en “muchas veces” y suba y baje en “pocas veces” y “nunca”, aunque en “total” sea, sumados, el 13.4% pareciera tener más relación con los datos de la tabla anterior (tabla 37), es decir, un aprendizaje de los jóvenes respecto a los conflictos y la relación con los pares e, incluso, con lo opaco que puede resultar la enseñanza sobre los sentimientos del otro. Quizá podría hacerse un cruce de datos para pensar cómo se comportan los jóvenes con el concepto de otredad siempre conflictivo y como, en la medida que inician procesos de compenetración con pares, donde comienzan los intercambios simbólicos que les brindarán cierta identidad a través de la vivencia de experiencias específicamente juveniles (consumos, producciones éticas, estéticas y lingüísticas).

Tabla 38
 La escuela como espacio de aprendizaje de respeto por los sentimientos entre estudiantes.
 Percepciones de estudiantes de secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En mi escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de los compañeros							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	59,5%	61,1%	59,5%	54,3%	64,9%	58,8%	54,8%
Muchas veces	27,2%	27,1%	24,4%	32%	22,5%	27,1%	31,9%
Pocas veces	11,2%	9,8%	13,4%	11,8%	10,4%	12,1%	11%
Nunca	2,2%	2%	2,7%	1,9%	2,2%	2%	2,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
 FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.



3.2. Nos interrumpen dando su clase⁷

Dónde queda, entonces, en el relato de los jóvenes, la cuestión académica ¿aprender qué?, ¿aprender para qué? “En las horas libres se puede hacer relax”, aseguró uno de los participantes. Lo “divertido” es la sombra, es decir, el lugar donde la mirada de la autoridad no llega y entonces los jóvenes se evaden de la escuela a través de sus relaciones horizontales. “¿Qué tiene eso de entrar a las clases que no es divertido para ustedes?”, se les preguntó: “Trabajar; que te estén dictando; que no entiendas; que sólo te sientas, lees, guardas los cuadernos”, fueron las respuestas. Si bien la escuela no tiene por qué ser divertida, lo interesante de los relatos vertidos en los grupos de enfoque es el papel que los estudiantes le imponen al aprendizaje, a la obtención de conocimientos básicos para la vida cotidiana e, incluso, para la vida laboral. No consiguen vincular escuela con formación para la vida:

(...) - Cuando tienen que ir a la escuela, ¿qué piensan?

-Sueño.

-Que tengo que subir el promedio.

-Hueva.

-Flojera.

-Juego.

-A que nos den una plática del sexo, nos dan como 3 veces al mes para que no aprendamos nada y de todas maneras nos echamos a las compañeras.

- ¿Qué es lo que más les gusta hacer en la escuela?

-Platicar.

-Jugar.

-Socializar.

-Hacer amigos. (Grupo Focal EAEDF, 2013)

En los datos vertidos por la encuesta realizada a estudiantes de secundaria del Distrito Federal, cuando se pregunta si las clases son aburridas (**tabla 39**), del total sólo el 4.1% contestó que siempre lo son, lo cual contrasta con los resultados de los grupos de enfoque, donde invariablemente los chicos identificaban aburrición con tomar clases. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que frente al cuadernillo de la encuesta, el estudiante busca una respuesta correcta, en este caso, incluso una respuesta correcta. Si se suma el 4.1% del “siempre” al “muchas veces”, tenemos que el 21.8% de los jóvenes encuestados se sienten aburridos en clase (**tabla 39**). Por otro lado, el nunca no acumula la mayoría de las respuestas, queda en el 28.2%, siendo el “pocas veces” la respuesta más amplia (**tabla 39**). Esta tabla 39 podría cruzarse con los datos sobre si lo mejor de la escuela son los amigos, donde el “siempre” y “muchas veces” acumulan el 69.9% de las respuestas y el nunca apenas un 3.2% (**tabla 43**), de esta manera se logra observar que para la mayoría de los chicos el encuentro con sus pares hace de la escuela un lugar de encuentro y de las clases un trámite para la horizontalidad. En otro sentido, los números, en apariencia marginales, aquí se convierten en lugares donde la observación exige mayor precisión, por un lado, el que para un 4.1% de los estudiantes las clases siempre sean aburridas (**tabla 39**) contrasta con el 3.2% de los chicos para quien los amigos nunca son lo mejor de la escuela (**tabla 43**). Estos extremos producen una sensación de ensamble de confrontación, es decir, del encuentro entre “fuertes” y “débiles”. Sobre este asunto se abundará más adelante, por lo pronto, en este momento, los datos permiten operar una concatenación con la evidencia surgida de los grupos de enfoque, donde la cuestión académica aparece de manera marginal, casi accesoria, como se puede ver en la tabla 40.

⁷ Dicho por una joven participante en los grupos de enfoque. Grupo Focal EAEDF, 2013

para la mayoría de los jóvenes el encuentro con sus pares hace de la escuela un lugar de encuentro y de las clases un trámite para la horizontalidad.

Tabla 39
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre el nivel de aburrimiento que le producen las clases. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

	Las clases son aburridas						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	4,1%	3,8%	4,6%	4%	4,1%	4,6%	3,5%
Muchas veces	17,7%	18,1%	15,4%	20,3%	15,7%	18,3%	19%
Pocas veces	50,1%	49,8%	50,2%	50,7%	45,3%	50,6%	54,3%
Nunca	28,2%	28,3%	29,8%	25%	34,9%	26,5%	23,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Si las clases son el momento específico donde sucede el aprendizaje académico, la tabla 40 muestra claramente que la relación con los pares es fuerte (como también lo permite observar el resultado del cuestionamiento sobre si lo mejor de la escuela son los amigos) (tabla 43). Las actividades relacionadas con lo “educativo” son marginales y aún más las actividades en solitario (tabla 40). Es interesante el movimiento ascendente de la opción “Platico con mi novio (a)” por año escolar. En cuanto a las actividades en solitario, como ir a la biblioteca o repasar notas (lo que tiene que ver con la cuestión académica) o comer solo, el porcentaje de 3% (tabla 40) resulta cercano al 3.2% del “nunca” lo mejor de la escuela son los amigos (ver tabla 43).

Tabla 40
Uso del tiempo libre de los estudiantes de secundaria en el espacio escolar. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

	En tus recreos o tiempo libre en la escuela, ¿qué haces con mayor frecuencia?						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Platico con mis amigos	65,2%	65,4%	64,3%	66,2%	65,5%	64,7%	65,4%
Voy a la biblioteca a buscar libros / repaso mis notas	2,1%	2,2%	2,4%	1,3%	2,2%	1,9%	2,1%
Voy a jugar con mis amigos(as)	12,4%	11,7%	13,9%	11,9%	12,1%	13,6%	11,4%
Platico con mi novio(a)	2,9%	2,4%	3,1%	3,8%	1,7%	3%	3,8%
Uso Internet	,5%	0,6%	0,5%	0,2%	0,5%	0,6%	0,4%
Otra actividad solo	1,1%	0,8%	1,2%	2,2%	0,9%	1,1%	1,5%
Comer solo	,9%	1%	0,9%	1,0%	1,4%	0,6%	0,8%
Comer acompañado	11,7%	13,1%	10,1%	10,2%	12,8%	11,0%	11,3%
Otra actividad acompañado	3,2%	2,9%	3,6%	3,3%	2,8%	3,5%	3,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Si se le suma la opción “Otra actividad solo”, los jóvenes solitarios en el momento más abierto para la socialización con los pares, resultan ser el 4.1% (tabla 40), aunque parece marginal, este número es cercano a los resultados que arrojó la encuesta sobre actos de maltrato. Para determinar un porcentaje real sobre los jóvenes que padecen violencia constante y perpetrada por pares en cantidad considerable, se recabaron datos sobre actos

como insultos, chismes, apodos, burlas, excluir, empujar, pegar, destruir pertenencias y obligar a hacer algo (tabla 41). Se tomó en cuenta que estos actos, por sí mismos, no convierten a los estudiantes en víctimas contantes, por lo que se procedió a buscar una categoría capaz de dar a entender que los actos agresivos o de maltrato constituyen parte del proceso de socialidad de los jóvenes, tal y como se puede observar en el estudio cualitativo.

Tabla 41
Nivel de actos y/o maltratos en estudiantes de primaria y secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria

n= 12017 estudiantes

Actos-Maltrato	Secundaria		Primaria		GRUPO
	Incidencia acto % sí	Tamaño segmento % sujetos	Incidencia acto % sí	Tamaño segmento % sujetos	
Ningún acto	18%	18%	29%	29%	Sin maltrato
Robo	21%	2% solo	12%	1% solo	
Insultos	51%		43%		Maltratos psicológicos (sin ningún maltrato físico)
Chismes	40%		29%		
Apodos	37%	37%	32%	37%	
Burlas	32%		32%		
Excluir	9%		14%		
Empujar	35%		24%		Maltratos Físicos (con al menos un maltrato físico, puede tener también maltratos psicológicos)
Pegar	12%		14%		
Destruir tus cosas	12%	43%	10%	33%	
Obligar a hacer algo	3%		4%		

Maltratos medidos: 10 en total, 4 físicos y 6 psicológicos. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

En la Tabla 41 se observan las incidencias de actos de maltrato. En estos datos, el primero que llama la atención, es el porcentaje de jóvenes y niños que declararon no haber padecido un solo acto de maltrato, no los apodaron o insultaron, no les empujaron o pegaron. En secundaria este número es del 18%, el cual resulta alto según los dichos por los jóvenes en los grupos de enfoque, donde asuntos como los apodosos son centrales en la horizontalidad, esto no les resta crueldad, pero como expusieron los jóvenes participantes en un grupo de enfoque: “Ponen apodos”, “A mí me pusieron meñonga, es una viejita” (risas) “Son como una parte de tu vida”, “¿Qué haríamos sin los apodos?”. La agresividad está inserta en la cotidianidad de la escuela, el coordinador del mismo grupo de enfoque, después de esas declaraciones, preguntó “¿Qué más es parte de su vida?”, la respuesta fue: “Las peleas”, mientras un segundo complementó “Sí, dejan marca”. Así, la agresividad, los golpes, insultos, apodosos y exclusiones no pueden comprenderse como algo aislado o “anormal”, pasible de extirparse del proceso de socialidad de los jóvenes, como puede verse en el siguiente extracto de un grupo de enfoque con las estudiantes de secundaria:

(...) - *¿Con qué personas te llevas del salón?*
 Con la mayoría de las niñas y como 10 niños.
 - *¿Es más fácil llevarse bien con los niños que con las niñas?*
 Sí, a las niñas les tienes más confianza y a los niños luego se les salen las cosas y son más bruscos.
 - *¿Las niñas son buenas para guardar secretos?*
 Sí.
 - *¿O a veces se les sale?*
 Sí.
 - *Cuéntame cosas.*
 Yo le conté a una amiga unas cosas y le dijo a un amigo y él se lo dijo a todos.
 - *¿Hay grupos que también se pasan de la raya?*
 Nada más uno, Johan
 - *¿Qué pasa con Johan?*
 Y Neftalí.
 - *¿Qué pasa con Neftalí?*
 Es chaparrito y le dicen pitufo y chaparro y así y lo molestan, y a Johan es chaparrito usa lentes, es gordito y camina raro y se ríe como Santa Claus, pero es su risa normal y le hacen burla Saúl y sus amigos.
 - *¿O todos los niños del salón?*
 Algunos.
 - *Y el grupo que queda en medio cómo se relacionan los demás con Neftalí, Johan y mane.*
 A Johan es al que más le hacen burla, Neftalí es buena onda y aguanta.
 - *¿Cómo aguanta?*
 Si le dices enano no va y te acusa con la profesora, él dice “es que me faltó crecer”, él solito, aguanta. Pero Johan va con la profesora, con la maestra de música (Grupo Focal EAEDF, 2013).

En este extracto se logra ver cómo los estudiantes generan un espacio de relación donde ciertos actos de maltrato (apodosos, burlas, exclusiones) acuerpan en sentido horizontal al grupo (Tabla 41). Aquel que logra tramitar los insultos y burlas con humor es “buena onda”, mientras que el otro, incapaz de hallar una vía de relación mediante la lógica del juego de burlas y apodosos, es considerado más lejanos y mejor, por decirlo de alguna manera, víctima, sobre todo al acercarse a la autoridad adulta, rompiendo el plano de horizontalidad. Por supuesto, hay ahí una serie de construcciones éticas que permiten a los estudiantes tramitar conflictos y enriquecer su experiencia escolar con formas extrañas al dispositivo escolar. Esto no implica la negación sobre la existencia de sujetos convertidos en blanco continuo, duradero y cometido por los mismos personajes. Por ello, la encuesta se diseñó de manera que fuera posible descubrir más clara-

mente el segmento de estudiantes que padecen acoso o violencia constante. De ahí que se definió el “acoso construido” (Tabla 41), el cual considera cuatro criterios: 1) que haya algún maltrato físico; 2) la cantidad de maltratos: que el total de veces esté arriba del percentil 75 (los valores extremos o de cola); 3) que haya intención: que la intención de molestar en el contador del total de veces sea mayor al promedio de cada nivel escolar/grupo, es decir, que sea clara la intención de lastimar; 4) que sean los mismos compañeros: esto es que en el 33% de la variedad de actos hayan participado los mismos compañeros en todas las ocasiones.

Al observar que el 4.1% de los jóvenes pasan solos su estancia en la escuela durante los momentos donde la socialidad es abierta, es decir, no en el aula, sino durante los descansos o tiempos libres, y según los criterios para definir el acoso, podemos notar la cercanía del 4.1% con

el porcentaje de jóvenes que, según la encuesta, padecen acoso en secundaria: la incidencia es de 5% y si no se toma en cuenta el cuarto criterio (que sean los mismos compañeros quienes violentan), el número aumenta al 6.3%. En primaria los valores respectivos son de 3% y 4.5%.

Esquema 1
Tipos de actos de maltrato y nivel de intención en estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

Tipos de actos sufridos durante año escolar	Número total actos (todos los 10 tipos)	Se hicieron con intención	Mismos compañeros siempre	Segmento	
Ningún maltrato 18%		% actos recibidos c/intención MENOR promedio 28%		Sin ningún acto de maltrato	18%
Robo solo 2%	10 o menos en un año 28%	% actos recibidos c/intención MAYOR promedio 16%		Robo solo	2%
Psicológicos 37%			Pocos actos psicológicos sin intención	12%	
Insultos, Chismes, Apodos, Burlas, Excluir-SIN físicos	11 o más en un año 10%	% actos recibidos c/intención MENOR promedio 5%		Pocos actos psicológicos con intención	16%
		% actos recibidos c/intención MAYOR promedio 5%		Pocos actos psicológicos sin intención	5%
Maltratos Físicos 37%	27 o menos en un año 30%	% actos recibidos c/intención MENOR promedio 14%		Pocos spectos psicológicos sin intención	14%
		% actos recibidos c/intención MAYOR promedio 18%		Pocos spectos psicológicos con intención	18%
	28 o más en un año 11%	% actos recibidos c/intención MENOR promedio 5%	Menos 33% Mismos 2%	Se llevan pesado? muchos actos (todos) s/intención	5%
		% actos recibidos c/intención MAYOR promedio 6%		Riesgo: muchos actos (físicos y psicológicos) c/intención, pero diferentes compañeros	2%
Empujar, Pegar, Destruir tus cosas, Obligar a hacer algo Incluye otros			Menos 33% Mismos 5%	Acoso construido: más 28 actos, maltratos físicos, c/intención de molestar y mismos compañeros	5%

Nota: Por redondeo el total suma 102% y puede parecer que algunas sumas están mal (pero son diferencias sólo por redondeo)
Maltratos medidos: 10 en total, 4 físicos y 6 psicológicos. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

La experiencia escolar está constituida según su sentido institucional por la formación académica, pero en la relación de simultaneidad que tiene con la experiencia juvenil sucede un estriado de relaciones que forman espacios donde no todos los jóvenes saben entrar. Existen jóvenes incapaces de resistir la presión del efecto de simultaneidad y se quedan “solos” en un momento vital para la socialidad, es decir, para la construcción de sentidos simbólicos horizontales, donde el mundo adulto queda fuera. Según los datos vistos antes, la escuela es un lugar de horizontalidad esencial, de ahí que lo académico quedé en cierto impasse, el tiempo muerto que enriquece el tiempo vivo del solaz. Es muy probable, según los números expuestos, que los jóvenes solitarios sean blanco de acoso y violencia y no necesariamente suceda con aquellos de marcadas diferencias en la medida que logran tramitar su pertenencia en el plano simbólico (como el caso de Neftalí, citado por una de las estudiantes en el grupo de enfoque). Como expresó una profesora en un grupo de enfoque acerca del maltrato persistente contra ciertos estudiantes,

A veces suceden mucho con los niños que sacan buenas calificaciones y les ponen apodosos como el nerd, que es como el apestado y pues ese niño sufre y hay que buscar la manera de integrarlo, haciendo de alguna manera como colaborador (Grupo Focal eaedf, 2013).

La integración del solitario es asunto que incumbe a profesores, directivos y administrativos, pero, sobre todo, es un asunto de subjetividad, el sujeto precisa de reconocer su capacidad de autocuidado y valía en el rango de la horizontalidad. Como expone la misma profesora,

a veces es difícil, yo creo que es muy difícil porque son niños que por su forma de ser son un poco solitarios, que les gusta aislarse en sus cosas, pero sin embargo como están en una edad en la que por naturaleza deben de convivir con los demás niños, aun así les cuesta mucho trabajo relacionarse y los otros pues sí los molestan un poco, sí es difícil a veces integrar al niño solitario que generalmente son los que se portan bien (Grupo Focal EAEDF, 2013).

En ese portarse bien está la incapacidad de penetrar en los intersticios que los demás jóvenes encuentran y generan. Ese portarse bien rompe con el alejamiento construido por los estudiantes respecto a la función académica del dispositivo escolar. En la cotidianidad, evadir la responsabilidad académica se convierte en generador de valores horizontales que se oponen a los valores adultos que deberían, según el discurso escolar, desarrollar. Pero la escuela es más que eso.

Sin embargo, los chicos lo tienen claro: a la escuela se va a estudiar, a vivir una experiencia escolar acotada por las asignaturas, los profesores, los prefectos y directivos, las bardas altas, los pupitres dispuestos de tal manera que el profesor no pierda de vista a cada uno de sus pupilos, no para encausarlo en el aprendizaje, sino para mantenerlos quietos, atentos y sancionar la desobediencia. Ante la ausencia de una narrativa sobre la experiencia escolar signada por lo académico, en otro grupo de enfoque el coordinador insistió sobre lo que es la escuela: “¿de eso se trata la escuela?”, obtuvo como respuesta una dubitación orientada por la claridad de los jóvenes sobre su cualidad de estudiantes: “Sí, bueno, y estudiar”. “Exacto”, confirmó otro como si se estuviera explicando algo elemental, tanto que era absurdo siquiera mencionarlo. Como dije antes, lo académico aparece como un asunto meramente ambiental. Una constante en el ambiente global de la escuela que sólo interrumpe lo importante:

(...) - ¿Estudiar es malo o aburrido o hacer amigos es mucho mejor?
Sí, es más divertido hacer amigos, porque por otra parte tiene sus consecuencias porque ya no estudias.
- ¿Por qué la escuela es aburrición?
Porque los maestros te ponen a trabajar y si tantito pláticas te ponen reporte.
Suspensión.
Puntos menos.
Exposiciones.
Examen sorpresa.
Porque en la escuela no puedes escuchar música.
Sí puedes, pero luego te cachan.
Porque no puedo platicar a gusto.
- ¿Para qué van a la escuela?
Se supone que para estudiar.
Yo voy a dos cosas. El relajo y el estudio.
Igual yo, en las clases trato de poner atención y cuando se voltean así ya hago lo que quiero pero me distraigo muy fácilmente, soy de la bolita que echan relajo.
A hacerme tonta.
A calentar la silla.
A veces es un rato, depende la clase porque a la de español no le entiendo nada.
Hay clases en las que sí pongo atención.
Yo me quedé dormida en una clase porque me dolía la cabeza.
Yo voy a estar con mis amigos, a platicar, al chisme (Grupo Focal EAEDF, 2013).



Como mencioné, si bien la cuestión académica poco aparece en los relatos de los muchachos sobre su experiencia escolar, ésta no queda del todo fuera, está opacada por asuntos más interesantes para ellos, pero reconocen, aunque difusamente, la necesidad de adquirir conocimientos para la vida cotidiana. Pero la escuela, como lugar y estructura, quizá como institución, se prefiere ausente. Cuando el coordinador de un grupo de enfoque preguntó “¿Cómo describirían ustedes la escuela ideal?”, las respuestas fueron: “Cerrada; sin clases todo el año; que en realidad vayan las personas que quieran estudiar; que nos enseñen y sean divertidos a la vez; que sean dinámicas; con más horas de música; o de artes; más receso; que te lleves mejor con los maestros; divertida; que trabajas y sacaras buenas calificaciones”. En la mayoría de los grupos de enfoque las respuestas fueron similares. Se puede observar la ambivalencia en la que se sitúa la escuela, entre la desaparición y la transformación, en cualquier caso, otra cosa de lo que es.

En este anhelo de transformación los estudiantes son claros respecto a su relación con los docentes,

los payasos que nada les parece. La de geografía, es que te mueves y ya te baja un punto. La que da bien [su clase], pero nada le parece. Si te equivocas en tu tarea te la hace repetir. Nadie la quiere, la respetan porque si no les baja en la calificación (Grupo Focal EAEDF, 2013).

La relación vertical pierde importancia en la medida que no existe con firmeza. Los profesores, trabajadores al fin y al cabo, con jornadas extenuantes, enfrentados a chicos con ánimos a punto de desbordarse, quedan petrificados frente al grupo, imponiendo su ley a rajatabla, cometiendo injusticias percibidas por los estudiantes como graves, poniendo en escena una farsa de aprendizaje donde unos fingen enseñar y otros fingen aprender.

(...) Pues aprender, porque se supone que para eso es la escuela, en mi salón hay un compañero que no hace nada y se la pasa distraendo a todos, hablándote y no hace nada, lo han tratado de expulsar y no pueden (cursivas del autor) (Grupo Focal EAEDF, 2013).

La postura de los jóvenes es implacable, pero no absoluta. Si la mayoría de los profesores aparecen indolentes, furibundos, injustos o apáticos, saben reconocer aquellos elementos del cuerpo docente que saben relacionarse con sus estudiantes. “¿Y no hay un maestro que podamos señalar que haga algo bueno?”, se preguntó en uno de los grupos de enfoque:

-(...) Sí, yo tengo uno que se llama Enrique, le decimos Monti, él es muy estricto, pero es bueno dando clase, no es de los que dejan resumen o copiar el libro, es de los que hablan contigo, te hacen reflexionar.

-Yo el año pasado fui con él a una conferencia de radio, era yo y 4 niñas, en la radio teníamos que participar y eso estuvo bien.

-Sí, también el de artes, tú pláticas, sacas tu celular, a él lo que le importa es que pongas atención y saques bien tu trabajo, a él no le importa si haces travesuras o desastres, no te hace nada, a él lo único que le importa es que hagas bien tu trabajo y que aprendas, a todos los niños les cae bien el maestro porque no nada más es estricto y el de matemáticas es bien grosero, una vez un niño no le entrego un trabajo y nos dijo a todos que éramos unos inútiles, algunos le dijeron a sus papás y entonces después así le respondíamos, y en la junta lo negaba.

-En primero teníamos un maestro de matemáticas, era grosero, alburero pero nos enseñó muchos apuntes y de todo, nos enseñó matemáticas bien, cuando se enojaba decía: chingao, pero lo decía no queriendo insultar, sino porque lo hacíamos enojar. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Dubet (Guzmán, 2012), al pensar la violencia escolar y cómo disminuirla, entiende la necesidad de crear espacios de tolerancia, esto es, evitar la imposición de reglamentos absurdos (como el uso del celular, las charlas entre compañeros, etcétera) que más que imponer orden, molestan a los estudiantes. Como se observa en lo vertido por los participantes en los grupos de enfoque, ellos asumen que un profesor estricto no sólo sanciona, o sanciona mediante resultados exclusivamente académicos, los cuales les parecen válidos si están en consonancia tanto con su desempeño como con el del profesor. Cuando la relación pedagógica se sale del corsé “quietos, atentos y obedientes”, los estudiantes se sienten activos y productivos en la medida que su participación es abierta, más allá de repetir en resúmenes o participar en una clase como copistas. Atender a los contenidos de una asignatura es percibida una experiencia rica cuando son ellos quienes producen los contenidos. Sobre todo cuando se han convertido en usuarios de tecnologías que les permiten producir (texto, video, imagen, opinión, etcétera). La escuela ya no es el único medio de aprendizaje al que pueden acceder los jóvenes, el asunto está en convertirla en el mejor medio de orientación para el aprendizaje. Por otro lado, la percepción de estrictez no descalifica las cualidades de los profesores, es más la sensación de injusticia.

No se trata de mayor laxitud cuando se habla de tolerancia, sino de espacios que permitan una relación no oponible ni excluyente entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar. Ser estricto tampoco significa tener el grito a flor de labios, la desvaloración de las cualidades de los estudiantes, sino encauzarlos hacia el aprendizaje con herramientas en la que los jóvenes participen. Sin embargo, para ello, la educación previa debería formar sujetos capaces de dar opinión, de decir “yo pienso, opino, propongo”. En los grupos de enfoque, tanto para estudiantes de primaria como de secundaria, fue notable la dificultad de niños y jóvenes para dar una opinión directa, hacían circunloquios, recurrían a anécdotas de terceros y dudaban mucho en cuestiones complejas. No se trata de que brinden la mejor opinión, sino de que den su opinión.

3.3. Relación entre pares (experiencia escolar y experiencia juvenil)

Como se vio en el apartado anterior, la escuela es un espacio donde la experiencia juvenil y la experiencia escolar se trenzan en simultaneidad y donde lo académico queda a la deriva de futuro, del momento de pase de notas, de la sanción paterna y el señalamiento adulto. En el día a día lo mejor de la escuela son los amigos, la relación con los pares que va tejiendo sentidos simbólicamente horizontales. La tabla 42 presenta datos que muestran una fuerte relación de amistad entre pares. La atención sobre los datos minoritarios, “pocas veces” y “nunca”, debería cruzarse con aquellos que hablan sobre inseguridad, autoestima y preferencia por la soledad (como se comentó a propósito del Esquema 1), quizá sea posible crear un dato duro sobre cuántos jóvenes presentan baja autoestima, se sienten inseguros en la escuela y no tienen o no les gustan los amigos de la escuela. En total (y aquí los porcentajes se parecen) los datos reflejan en la suma de “pocas veces” y “nunca” un 12.2% (Tabla 42), números muy consistentes con un sector minoritario de jóvenes que precisan de atención específica, focalizada y eficaz, más que programas que generalicen la victimización, esto sin dejar de notar que este número es casi del doble del 6.3% (Tabla 41) de jóvenes que padecen maltratos continuos y abundantes, donde deben acentuarse protocolos eficaces de seguimiento para evitar daños irreparables. Si se cruza con el dato de aquellos jóvenes abusados, los datos cruzados presentarían la gravedad de la situación de este sector y la necesidad de ponerle atención eficaz sin mediatizarla.



Tabla 42

Niveles de gusto de los estudiantes de secundaria respecto a los amigos de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Me gustan los amigos que he encontrado en la escuela							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	59,6%	60,5%	59,3%	57,3%	59,6%	57,6%	61,7%
Muchas veces	28,1%	28,1%	26,7%	30,6%	27,9%	28,1%	28,4%
Pocas veces	11,1%	10,2%	12,6%	11,2%	11,4%	12,9%	8,9%
Nunca	1,1%	1,1%	1,4%	0,9%	1%	1,4%	1,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

La información de la tabla 42 (discutida también en el apartado anterior) puede dividirse en tercios si sumamos el “nunca” al “pocas veces”. En ese sentido, los datos nos dicen que la escuela sigue siendo un espacio fuerte de socialización (los dos tercios “siempre” y “muchas veces”), pero no el único espacio y tampoco el mejor para un tercio de los jóvenes. Como ya se dijo, el dato del “nunca” es preocupante debido a su cercanía con el porcentaje de chicos que evidenciaron ser blancos de maltratos constantes y cotidianos (6.3%) (Tabla 41), aunque esto no signifique que este sector es en absoluto maltratado por los compañeros, sólo que sí se colocan dentro de un margen de riesgo.

Tabla 43

Los amigos como lo mejor que perciben los estudiantes de secundaria en el espacio escolar.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Lo mejor de la escuela son los amigos							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	36,6%	37,9%	35,4%	34,5%	39,1%	35,5%	35,1%
Muchas veces	33,3%	35,2%	30,1%	32,7%	30,8%	34,8%	34,1%
Pocas veces	26,9%	24,6%	29,9%	29,2%	26,9%	25,9%	28%
Nunca	3,2%	2,3%	4,6%	3,6%	3,1%	3,7%	2,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Comparando la tabla 42 con la 43, la confianza en la escuela, entre pares, fortalece el argumento de la escuela como espacio fuerte de socialización (y socialidad), sobre todo porque el tercio del cuadro anterior disminuye. Para el 30.1% “pocas veces” o “nunca” lo mejor de la escuela son los amigos (quizá la socialidad para ellos sucede fuera de la escuela y encuentran en ella mejores cosas que los amigos), pero es el 21.4% de los jóvenes que no se sienten en confianza. En este sentido, este dato debe cruzarse con aquellos que muestran la baja autoestima, la sensación de inseguridad y la calidad de víctimas o victimización. Sin embargo, la información que brinda el lugar donde se acumulan los valores deja ver que la escuela, como espacio, se convierte en lugar de fuerte socialidad.

Tabla 44
Percepción de confianza en la escuela de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

	En la escuela me puedo sentir en confianza						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	43,3%	44,9%	42,5%	39,4%	48,5%	41,1%	40,2%
Muchas veces	35,3%	36,5%	32,3%	36,8%	31,1%	35%	39,8%
Pocas veces	18,9%	16,9%	21,9%	20,2%	17,5%	21,4%	17,8%
Nunca	2,5%	1,7%	3,3%	3,6%	2,8%	2,5%	2,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Los datos de la tabla 44 refuerzan los vertidos por las anteriores y el argumento de la división en tercios (“siempre”, “muchas veces” y “pocas veces-nunca”), poniendo el énfasis en el tercer tercio sobre la percepción de baja autoestima, inseguridad y victimización, apuntalándose en los datos que están entre el 10 y el 15% de jóvenes en situaciones de alto riesgo de victimización.

Tabla 45
Percepciones de compañerismo en la escuela de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

	Cuando faltó más de un día alguien en la escuela pregunta por mí y por qué falté						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	37,9%	38,3%	37,4%	37,5%	38,5%	38,8%	36,5%
Muchas veces	34,7%	34,7%	32,5%	38,2%	32,5%	33,7%	37,9%
Pocas veces	22,1%	22,2%	23,4%	19,9%	23%	22,2%	21,3%
Nunca	5,2%	4,7%	6,7%	4,4%	6,1%	5,3%	4,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

En lo que se refiere a tener o no amigos en el salón de clases, lo primero que salta no es el 99.1% de quienes contestaron sí tenerlos, sino el 0.9%, pues sólo un joven de cada cien no tiene amigos. Con relación al riesgo de ser maltratados en cantidad y constancia, esta tabla 45 debe ser ponderada con los datos sobre autoestima, inseguridad y victimización (Tablas 41, 42, 43 y 44). De ese 6.3% de jóvenes en alto riesgo se descubre un porcentaje más claro y se refuerza la hipótesis de que se trata de casos y no de una generalidad. Esto, por supuesto, impone retos de política pública más elevados, porque lo fácil es reprimir al conjunto en lugar de implementar dispositivos de detección y tratamiento localizados y eficientes, esto resulta muy costoso económicamente (visores, especialistas, etcétera) y poco visible en términos políticos, pero resulta la estrategia más pertinente, en lugar de culpabilizar a la totalidad de los jóvenes, como se observa en los capítulos 6 y 7.

Tabla 46
Identificación de amigos en el salón de clase de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Y ¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en "tu salón de clases"?						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	99,1%	99,2%	98,7%	99,1%	99%	99%	99,1%
No	0,9%	0,8%	1,3%	0,9%	1%	1%	0,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

La Tabla 46 presenta un número más cercano al del porcentaje de jóvenes que padecen acoso constante y numeroso, se encuentra en el mismo sentido que la (Tabla 45), pero abunda en la incapacidad de algunos sujetos para socializar fuera de espacios más o menos seguros.

Tabla 47
Identificación de amigos dentro de la escuela -exceptuando el aula de clase- de estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Y ¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en "la escuela fuera del salón"?						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	94,4%	95%	92,7%	95,4%	92,8%	94,5%	95,9%
No	5,6%	5%	7,3%	4,6%	7,2%	5,5%	4,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Las Tablas 46 y 47 dejan observar que el espacio escolar nutre lazos amicales y el salón es el espacio de encuentro más robusto, aunque el dato no es muy distante de la relación de amistad fuera de él. Esta información sirve para reforzar el argumento de que la escuela sigue siendo un espacio de socialización o socialidad fuerte. En el caso de la tabla 48, sobre si tienen o no amigos fuera de la escuela, los datos ponen al espacio escolar por encima de otros espacios, como la colonia o la calle. Según el comportamiento por año escolar, los jóvenes de tercero están menos relacionados con sujetos fuera de la escuela, pero no en un porcentaje mucho mayor. Esto permite argumentar que la relación de simultaneidad entre experiencia escolar y experiencia juvenil sigue vigente y en la medida que los jóvenes van obteniendo herramientas simbólicas e identitarias, la escuela aparece como el escenario más buscado para los intercambios estéticos, éticos y lingüísticos producidos en horizontalidad.



Tabla 48
Identificación de amigos por fuera del espacio de la escuela de estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Tienes amigos con quien juegues o platicues “entre tus vecinos”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	71,4%	69,7%	73,4%	73,2%	72,1%	72,4%	69,7%
No	28,6%	30,3%	26,6%	26,8%	27,9%	27,6%	30,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Los datos sobre el número de amigos dentro del salón y fuera de él (es decir, en la escuela en general) refuerzan el argumento de que la escuela es un lugar fuerte de socialización y socialidad. En el sentido opuesto, quienes declararon tener menos de cuatro amigos, en el salón (11.6%), y fuera de él (13.4%) (Tabla 49) es consistente con la hipótesis de que existe un margen de alrededor del 10% de los jóvenes de secundaria están en alto riesgo de victimización, tomando en cuenta el 6.3% de jóvenes que padecen acoso constante y cuantioso.

Tabla 49
Número de amigos que identifica el estudiante de secundaria en el salón de clase.
Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Cuántos amigos tienes en “tu salón de clases”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
1	1,8%	1,6%	2,1%	1,9%	2,2%	1,7%	1,6%
2 a 3	9,8%	9,3%	10,5%	10,1%	9,8%	10%	9,7%
4 a 6	24,4%	23%	25,7%	26,8%	22,4%	25,4%	25,5%
7 a 10	20%	21,2%	18,9%	18%	19,5%	20,3%	20,2%
11 a 20	14,4%	14,8%	14,8%	12,7%	15%	14,6%	13,7%
Más de 20	29,5%	30%	28%	30,6%	31,1%	28,2%	29,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7136	3884	2040	1212	2375	2378	2383

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Tabla 50
Número de amigos que identifica el estudiante de secundaria dentro de la escuela –exceptuando el salón de clase–. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Cuántos amigos tienes en “la escuela fuera del salón”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
1	2,6%	2,7%	3,1%	1,5%	2,6%	2,3%	3%
2 a 3	10,8%	10,2%	11,9%	10,9%	11,6%	11,4%	9,5%
4 a 6	18,6%	18,6%	18,8%	18%	19,2%	18,8%	17,7%
7 a 10	19,5%	20%	18,6%	19,6%	20,7%	18,5%	19,5%
11 a 20	17,1%	17,1%	16,7%	17,4%	16,9%	17,6%	16,7%
Más de 20	31,4%	31,2%	30,9%	32,6%	29%	31,4%	33,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	6789	3708	1923	1158	2224	2269	2296

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer grado de turno matutino, vespertino y tiempo completo-jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Por otro lado, la encuesta mostró que los jóvenes declaran tener menor número de amigos fuera de la escuela. En promedio, el 30% de los jóvenes (Tabla 50) dijo tener más de 20 amigos fuera y dentro del salón, mientras que entre sus vecinos, quienes dijeron tener más de 20 amigos fue la mitad (14.8%) (Tabla 51), además, los jóvenes que declararon tener sólo un amigo aumenta fuera del entorno más íntimo del aula. Para quienes sólo tienen un amigo en el salón el número fue de 1.8% (Tabla 49), en toda la escuela del 2.6% (Tabla 50), y entre sus vecinos fue del 7.2% (Tabla 51). Estos datos refuerzan el argumento de que la escuela es espacio de socialización y socialidad fuerte.

Tabla 51
Número de amigos que identifica el estudiante de secundaria fuera del espacio escolar. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Cuántos amigos tienes “entre tus vecinos”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
1	7,2%	7,2%	7,2%	7,3%	7%	6,9%	7,6%
2 a 3	22,8%	23,3%	22%	22,8%	24,7%	23%	20,6%
4 a 6	24,4%	23,3%	25,3%	26,4%	25,3%	25,2%	22,8%
7 a 10	18,6%	20,1%	16,3%	18,2%	18,9%	19,2%	17,8%
11 a 20	12,1%	11,8%	12,9%	11,6%	11,7%	11,8%	12,8%
Más de 20	14,8%	14,4%	16,3%	13,7%	12,3%	14%	18,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	5080	2695	1499	886	1712	1720	1648

Número de amigos que identifica el estudiante de secundaria dentro de la escuela –exceptuando el salón de clase– FUENTE: SIJ-UNAM.
Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014.

Para pensar la experiencia juvenil, la socialización y la socialidad, las actividades que realizan los jóvenes entre sí es determinante, pues es a través de éstas que se van forjando los derroteros de sus producciones estéticas, éticas y lingüísticas, mediante la música, el deporte, los juegos y el intercambio de puntos de vista, donde el acuerdo sobre el mundo que les circunda aprieta los lazos de pertenencia

y horizontalidad. En los grupos de enfoque, a manera de presentación, se les pidió a los jóvenes que dijeran aquellos que les gustaba hacer. Las diferencias por género no son demasiado notorias: a los y las jóvenes les gusta jugar fútbol, escuchar música y regodearse en las tecnologías de la información, pero los jóvenes prefieren los videojuegos y las jóvenes Facebook. También aparecen

Cuadro 1.
Actividades que realizan por gusto los estudiantes
de secundaria. Distrito Federal, 2014.

Opinión de los estudiantes de secundaria

Hombres	Mujeres
Me gusta dibujar y patinar, dibujo en hojas en mi casa, vivo en una unidad y ahí patino con los amigos.	Me gusta salir con mis amigos, ir al cine, hacemos muchas travesuras, nos gusta mucho hacer deporte, tengo una amiga que hacemos danza, son como 5 o 6, puras niñas y vamos a jugar futbol y ahí es mixto, mis amigas son de la escuela.
Me gusta dibujar, los videojuegos, estar con los amigos y amigas.	No me gusta poner atención, me gusta estar en Facebook, casi todo el día o como 8 horas.
Me gusta jugar videojuegos y jugar futbol, juego solo en casa.	No me gustan las matemáticas, paso 2 horas en Facebook.
Me gusta hacer de todo, me gusta convivir con personas.	No me gustan las matemáticas y física, no me gusta hacer mis obligaciones y paso la mayor parte revisando el whatsapp, me gusta salir con los amigos.
Me gusta jugar futbol y practico box.	Me levanto temprano, me gusta bailar, escuchar música, estar en face y salir con mis amigos.
Me apasiona el futbol.	No me gusta que sean tantas horas de escuela, me gusta escuchar música, las redes sociales, la tele.
Me gusta hacer amistades.	Me gusta hacer deporte, estar en las redes sociales, platicar y salir con mis amigos.
Me gusta el graffiti y el futbol.	Estoy casi todo el día en Facebook, me gusta jugar, hacer deporte.
Me gusta escuchar música y estar en internet y en los videojuegos.	Me gusta platicar en la clase de historia, me gusta salir con mis amigos al cine y parque.
Me gusta escuchar música y platicar con mis amigos en Facebook.	Me gusta dibujar. Me gusta jugar futbol lo práctico en mi casa.
Me gusta jugar futbol, salir con mis amigos a dar la vuelta e ir a las fiestas.	Me gusta jugar futbol.
Me gusta patinar, dibujar y chatear.	Me gusta graffitear.
Practico futbol americano, escucho música y me la vivo en internet, chateo, busco música, bajo música de toda.	Me gusta jugar futbol, tengo equipo.
Me gusta jugar futbol, estar en internet, salir a dar la vuelta, el cine.	Me gusta jugar futbol.
	Me gusta la natación.
	Me gusta jugar voleibol.
	Me gusta ir al cine.
	Me gusta ir al cine, a la biblioteca, las fiestas.
	Me gusta dibujar, ver la tele, charlar con mis amigas.
	Me gusta escuchar música.
	Me gusta salir a fiestas, al cine, me gusta dibujar, escuchar música.
	Me gusta estar con mis amigos y me gusta la música.

Actividades que realizan por gusto los estudiantes de secundaria. División por sexo.
 FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir del análisis del Grupo Focal EAEDF, 2013.

gustos que pueden ser ubicados en alguna cultura juvenil, como el grafiti o patinar. Es interesante que las diferencias por género no sean pronunciadas, incluso en actividades deportivas o, como declaro una joven, el grafiti. En la encuesta también se les preguntó sobre las actividades que realizan con sus amigos, aunque no se cuestionó sobre lo que más les gusta, en la tabla 51 se muestran las actividades más recurrentes con los amigos del salón. Aquí

las diferencias parecen más pronunciadas, por ejemplo, en lo que se refiere a actividades deportivas, que en los grupos de enfoque aparecieron más similares entre jóvenes. Por género los hombres realizan deporte en un 35% y las mujeres 23.8%, siendo el total el 29.5% (Tabla 52), esta diferencia es similar entre hombres y mujeres en lo que se refiere a videojuegos y no aparece su actividad en redes sociales, aunque la encuesta sí pregunto sobre esto,



como se verá más adelante. En cuanto a las actividades con los amigos de la escuela fuera del salón, aumenta el porcentaje de las actividades deportivas en ambos géneros, 62.0% para hombres y 45.8% para mujeres (Tabla 53), mientras que jugar videojuegos disminuye un poco. Conversar con los amigos tiene un comportamiento inverso a la actividad deportiva, los jóvenes conversan más en el salón de clases, donde se encuentran más cercanos y donde la charla puede convertirse en una transgresión leve, aquí las diferencias por género son menos pronunciadas con el 83.4% para hombres y el 87% para mujeres (Tabla 52). Fuera

Tabla 52
Actividades usuales que realiza el estudiante de secundaria con los amigos del salón de clase.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

¿Y qué actividades realizas generalmente con tus amigos de tu salón de clases?									
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar			Género	
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.	Hombre	Mujer
Actividad deportiva	29,5%	28,7%	29,3%	32,1%	27,4%	30,2%	30,7%	35%	23,8%
Jugar videojuegos	6,1%	5,8%	6,7%	6,1%	5,9%	6,4%	6,1%	7,5%	4,7%
Juegos tradicionales/de mesa	19,8%	18,2%	21,9%	21,2%	22%	20,5%	16,9%	20,2%	19,3%
Platicar/conversar	85,1%	86%	83,9%	84,5%	85,1%	85,6%	84,7%	83,4%	87%
Ver películas (cine/casa)/Videos	1,1%	0,9%	1,7%	0,9%	0,9%	1%	1,5%	1%	1,3%
Escuchan música	13,5%	12,9%	14,1%	14,1%	11,5%	13,3%	15,6%	11,6%	15,4%
Tareas/actividades escolares	42,7%	44,5%	39,6%	42,1%	45,8%	39,8%	42,5%	41,2%	44,3%
Comer	9,4%	10,1%	8,5%	8,6%	9,1%	8,6%	10,6%	8,4%	10,5%
Otra	2,6%	2%	3,9%	2,2%	2,4%	2,5%	2,8%	2,7%	2,4%
Base	7136	3884	2040	1212	2375	2378	2383	3575	3561

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Diferenciados por sexo y turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 53
Actividades usuales que realiza el estudiante de secundaria con los amigos de la escuela por fuera del salón de clase.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

¿Y qué actividades realizas generalmente con tus amigos de la escuela fuera del salón?									
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar			Género	
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.	Hombre	Mujer
Actividad deportiva	54%	54,4%	51,9%	56,3%	54,1%	52,2%	55,7%	62%	45,8%
Jugar videojuegos	5,7%	5,7%	5,6%	5,7%	5,7%	7%	4,3%	6,6%	4,7%
Juegos tradicionales/de mesa	10,8%	10,2%	11,5%	11,6%	11,8%	10,9%	9,8%	10,4%	11,2%
Platicar/conversar	75,4%	75,5%	74,5%	76,3%	76,5%	75,3%	74,3%	71,2%	79,6%
Ver películas (cine/casa)/Videos	2,9%	3,2%	3%	2,1%	2,2%	3%	3,5%	2,1%	3,8%
Escuchan música	13,1%	13,8%	12%	13%	11%	13,7%	14,5%	11,2%	15,1%
Tareas/actividades escolares	8,2%	8,6%	6,7%	9,4%	7,2%	8,2%	9,1%	8,2%	8,1%
Comer	18,1%	18,3%	17,3%	18,8%	17,4%	18,2%	18,7%	17,2%	19%
Otra	2,2%	1,9%	2,9%	2,2%	2,4%	2,3%	2%	2,2%	2,3%
Base	6789	3708	1923	1158	2224	2269	2296	3401	3388

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Diferenciados por sexo y turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

del salón la conversación disminuye, pero sigue siendo la actividad más recurrente y las jóvenes platican más que los jóvenes (hombres 71.2%, mujeres 79.6 por ciento). (Tabla 53)

Como se abundó en el apartado 4, la cuestión académica resulta algo marginal en los imaginarios de los jóvenes. En las tablas 51 y 52 es interesante cómo se comportan los porcentajes de la opción “Tareas/actividades escolares”. En el aula, los estudiantes que declararon hacer más esto con sus amigos fueron apenas el 42.7% (Tabla 52), número bajo si se toma en cuenta que están en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, con un profesor al frente y los libros abiertos, lo que hace de la actividad académica un asunto de circunstancias, como dije antes, casi puramente ambiental. Fuera del aula, el porcentaje baja ostensiblemente (8.2%) (Tabla 53) y como declararon los jóvenes en los grupos de enfoque, estudiar, las matemáticas, la física o la historia son cosas que no les gustan. Como explicó una de las estudiantes participantes en los grupos de enfoque, la escuela “a mí me gusta porque cuando no llega un maestro escuchamos música o que (sino) llevamos algún trabajo y no pasa nada”. Los jóvenes producen espacios de transgresión entre las grietas del tiempo transcurrido. Las asignaturas, los profesores parecieran ser meros obstáculos: “La mayoría nadie hace caso a los maestros, cada quien hace lo que quiere, cuando están dando la clase muchos están afuera u otros en su celular en Facebook y otros escuchando música”, haciendo lo que más les gusta.

El tiempo se distiende entre clase y clase, el receso se convierte en premio a la paciencia que es fácilmente quebrada por las ansias juveniles: “Yo, como mi salón esta así saliendo, está luego(-)luego las canchas de futbol, nos salimos del salón, jugamos y hasta que nos llaman los docentes entramos. Durante las clases, como cambiamos de profesor, en lo que llega el otro docente, nos salimos y cuando llega el otro profesor entramos”. La labor académica es accesoria, por eso se platica más y mejor durante la clase, cuando el profesor se distrae o hace la mirada floja para evitar el constante reconvenir a la quietud y atención. El aula pareciera el centro de ejercicios de paciencia, una tortura definida por la ausencia de actividades que les gusta. Las asignaturas son marcadores que definen el tipo de espera, lo que la convierte en algo más o menos tortuoso:

(...) Yo llego y nos formamos y ya que avanzamos el lunes a primera hora tengo geografía, recesos nos dan 20 minutos, platicamos, jugamos y ya, lo que resta de la escuela son 3 y nos vamos a la casa.

Llego y me formo y después avanzamos al salón y el lunes me toca mi tutor, ciencias, química, subimos al laboratorio y ya bajando cambio de maestro y nos salimos y jugamos, y en receso igual estamos jugando, cuando es receso nos dejan jugar futbol con distintos grupos, luego jugamos con 3° B y así y regresando de receso me toca cívica tomamos clases y ya salimos. A la hora de la salida estamos en grupo hasta que llegan mi mamá o mi papá por mí, llegando a mi casa me cambio (Grupo Focal EAEDF, 2013).

El desmadre, el relajo vertebra mejor el sentido de estar en la escuela, de encontrarse con los amigos y construir lo divertido a pesar del deber estar quietos, sentados y atentos a las clases y contenidos que poco orientan su estar en el mundo con los otros, con los pares, en la horizontalidad del desmadre y el relajo. Asunto que es cualquier cosa, todo aquello que les gusta:

(...) ¿QUÉ ES ECHAR RELAJO? Estar parado. Para mí es estar con amigos, gritando, jugando. Estar escuchando música. Corriendo en el salón. O pintar el pizarrón. O aventar papeles. A mí me aventaron una goma una vez. La rompemos en pedacitos y los aventamos. Hay algunos que se quedan sentados, son como los más tranquilos, no se meten con nadie. Escuchar música. Hablamos con los amigos. Pintamos en el pizarrón (Grupo Focal EAEDF, 2013).

La escuela, más que ser lugar de aprendizaje, es el espacio de socialidad donde los jóvenes se reconocen y producen horizontalidad a través de una experiencia vital poco encarnada por lo académico. De ahí que el otro, el amigo, el compañero, se convierta en puntal de su proceso de crecimiento y en la toma de decisiones personales, ideológica e, incluso, políticas. El comportamiento de la tabla 54 es interesante en su evolución por grado escolar, donde en primero, el 12.1% siempre teme ser rechazado, cercano al 13.8% del muchas veces. El siempre, en segundo, baja 3 puntos, y ente primero y tercero, la diferencia es de 6 puntos, como si a medida que se acerca el fin de la estadía en la secundaria este miedo disminuyera. En el “muchas veces” los porcentajes entre primero y segundo son muy parecidos, apenas se diferencian por 0.2%, en tercero baja casi un 2%, comportándose de manera similar en las otras filas. Aquí el “siempre”, por sí solo, permite observar un sector de la muestra angustiado por el rechazo (si se suma el muchas veces el número total es de 22.2% y para primero 25.9%, en segundo 22.6% y para tercero 18.1%) (Tabla 54). El rechazo por parte de los pares repercute en sensaciones de inseguridad y baja autoestima. Las siguientes tablas exploran estos aspectos mediante la relación con los amigos y compañeros.

Tabla 54
Miedo al rechazo por los compañeros de estudio de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Te da miedo que tus compañeros te rechacen							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	9,3%	8,9%	9%	11,3%	12,1%	9%	7%
Muchas veces	12,8%	13%	12%	13,8%	13,8%	13,6%	11,1%
Pocas veces	36,8%	37,7%	35,4%	36,5%	36,4%	36%	38%
Nunca	41%	40,4%	43,6%	38,4%	37,7%	41,5%	43,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año de acuerdo al turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los datos de la Tabla 55 dejan ver la existencia un sector de jóvenes en alto riesgo de victimización debido a cuestiones de autoestima y sensación de inseguridad, si se suman del total de “pocas veces” y “nunca” tenemos un 14.8%, de estudiantes que no se siente apoyado por un grupo de amigos, mientras que por año escolar es en segundo grado donde aumenta a 17.1 por ciento.

Tabla 55
Niveles de apoyo entre amigos del salón de clase que perciben los estudiante de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En mi salón tengo un grupo de amigos que me apoyan							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	54%	55,3%	52,3%	52,8%	55,3%	53,1%	33,6%
Muchas veces	31,2%	31,8%	30,2%	31,5%	30,3%	29,8%	11,1%
Pocas veces	12,6%	11,2%	15%	12,7%	12,1%	14,5%	1,8%
Nunca	2,2%	1,8%	2,6%	3,0%	2,3%	2,6%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	2400
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En el sentido de percibir un ambiente hostil, aquí, si se suman “nunca” y “pocas veces”, el total muestra que 28.1% de los jóvenes perciben animosidad en su salón de clases (Tabla 56). Lo que se puede relacionar con los datos sobre tener pocos amigos en el salón, pareciera que a menos amigos, mayor percepción de hostilidad. En cuanto a llevarse bien a pesar de no ser amigos (Tabla 57), los jóvenes afirman no hacerlo en números similares a no considerar amables a sus compañeros, pues la suma del “nunca” y “pocas veces” arroja el mismo 28.1%.

En cuanto a las dificultades para hacer amigos (datos que pueden enriquecerse al observar las tablas sobre tener o no amigos, número de ellos, etcétera), quienes dicen les cuesta mucho hacerlos (“siempre” 5.8% y “muchas veces” 10.6) (Tabla 58). permiten identificar los límites de rango donde los jóvenes están en riesgo de padecer acoso continuo y cuantioso.

Tabla 56
Percepciones de amabilidad de los compañeros del salón de clase de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

La mayoría de los compañeros en mi salón de clases son amables							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	31,3%	31,5%	31,1%	31,1%	31,5%	31%	31,5%
Muchas veces	40,6%	42,6%	36,4%	41,5%	39,3%	38 %	44,5%
Pocas veces	26%	24,3%	29,7%	25,3%	26,9%	28,9%	22,3%
Nunca	2,1%	1,6%	2,8%	2,1%	2,3%	2,1%	1,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 57
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al compañerismo en el salón de clases.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

En mi salón todos nos llevamos bien aunque no seamos amigos							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	35,6%	35,4%	35,9%	35,9%	38,2%	32,5%	36,2%
Muchas veces	36,3%	37,4%	34,4%	36,2%	33,9%	36,1%	38,9%
Pocas veces	24,7%	24,2%	25,4%	25,1%	24,7%	27,5%	21,9%
Nunca	3,4%	3,1%	4,3%	2,8%	3,3%	3,9%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 58
Percepción del nivel de dificultad para hacer amigos de los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

Te cuesta trabajo hacer amigos							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	5,8%	5,8%	6,1%	5,2%	5,2%	7,6%	4,5%
Muchas veces	10,6%	9,7%	11,4%	12,4%	10,6%	10,1%	11,3%
Pocas veces	30,3%	32,3%	27%	29,7%	29,8%	30%	31,2%
Nunca	53,3%	52,2%	55,5%	52,7%	54,4%	52,4%	53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



En lo que se refiere a la autoestima, las tablas 59 y 60 permiten explorar el límite del rango de riesgo para los estudiantes de secundaria del Distrito Federal. La tabla 59, donde se reportan los resultados a la pregunta “¿Cuándo haces algo en el salón, lo haces bien?” el porcentaje que suman “pocas veces” y “nunca” indica que 18.1% de los jóvenes tienen algún problema de autoestima, número consistente con la ubicación de un 10 a 15 % de jóvenes en riesgo de victimización. Los datos de pocos ami-

gos y percepción de peligro se correlacionan. En la tabla 60 se reporta el resultado de la pregunta “¿Te sientes muy orgulloso(a) de lo que eres frente a tus compañeros?”, la suma de “nunca” y “pocas veces” es consistente con el 10-15% del sector en riesgo (15.1%), no se sienten orgullosos o muy poco orgullosos de lo que son (baja autoestima). Esto se cruza con la percepción de peligro y la relación pobre con pares (pocos amigos).

Tabla 59
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la calidad de sus actividades en el salón de clases.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

Cuando haces algo en el salón, lo haces bien							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	32,8%	33,6%	33,9%	28,2%	32,8%	31,2%	34,3%
Muchas veces	48,3%	50,5%	41,9%	52,3%	45,8%	47,9%	51,3%
Pocas veces	18,5%	15,5%	23,6%	19%	20,8%	20,4%	14,1%
Nunca	0,5%	0,3%	0,6%	0,5%	0,6%	0,5%	0,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 60
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre el orgullo de sí mismo frente a sus compañeros.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

Te sientes muy orgulloso(a) de lo que eres frente a tus compañeros							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	49,1%	48%	48%	47,4%	49,5%	49,4%	48,4%
Muchas veces	35,9%	38,1%	38,1%	36,8%	35,5%	34,7%	37,6%
Pocas veces	12,9%	11,8%	11,8%	13,7%	13,1%	13,4%	12,1%
Nunca	2,2%	2%	2%	2,2%	2%	2,5%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	3912	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los jóvenes contemporáneos tienen a la mano espacios de socialización y socialidad enmarcados por las tecnologías de la comunicación. A pesar de la desigualdad en el acceso a, por ejemplo, la banda ancha o dispositivos personales como tabletas electrónicas, los cafés internet o los laboratorios de cómputo de las escuelas permiten a los estudiantes abrir diversos campos de interacción virtuales. Las redes sociales como espacio de socialidad tiene gran importancia para los jóvenes, quizá eso explica la menor interacción con pares fuera de la escuela y por qué los de estudiantes de tercero dicen tener menos amigos fuera de la escuela que los de primero y segundo. Los datos por año con relación a tener o no amigos en redes sociales, muestran una evolución ascendente, que varía fuertemente entre primero y segundo (6.6%) y muy poco entre segundo y tercero (0.5%). (Tabla 61).

Tabla 61
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria respecto a los amigos en la red social Facebook.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en “alguna red social como Facebook”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	87,7%	88,5%	84,8%	89,6%	83,1%	89,7%	90,2%
No	12,3%	11,5%	15,2%	10,4%	16,9%	10,3%	9,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ -UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Según los resultados del 2012 presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en la encuesta sobre Usuarios de Internet en México, 32.2% de los hogares del país contaba con una computadora, y el 26% de los hogares contaba con conexión a Internet (INEGI, 2012). Para abril de 2013, INEGI reporta que 46 millones de personas de seis años o más son usuarias de Internet, representando aproximadamente el 43.5% de esta población, con base en el Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares 2013 (MODUTIH 2013), el crecimiento de usuarios fue del 13.9%, en el periodo del 2006 al 2013 (INEGI, 2013). Estos datos permiten observar un crecimiento sostenido de acceso a Internet. El Distrito Federal es la entidad con mayor penetración de Internet, con el 53.6% de personas mayores de 6 años de edad y la mayor concentración de usuarios se presenta en la población de 12 a 34 años (64.5 por ciento). Por tanto, los números, en términos sociodemográficos, dejan ver que los espacios virtuales son, para los estudiantes de secundaria, lugares de encuentro y socialidad.

Según los datos de la tabla 61, 87.7% de los estudiantes de secundaria del Distrito Federal tienen acceso a internet, en cuanto a los resultados de la tabla 62, sobre si tienen

compañeros de juego a través de los grupos de internet, los datos contrastan con los de la tabla 61 en cuanto bajan sustancialmente. Del 87.7% con acceso a redes sociales (por ende a internet), sólo 25.9% declararon tener amigos por juegos vía internet. Esto puede deberse a que para iniciar grupos de juego en línea es preciso contar con equipos más sofisticados, como consolas de videojuego, tabletas electrónicas o *Smartphone*. En cualquier caso, los jóvenes están fuertemente presentes en el espacio virtual.

La amistad virtual y su importancia en los jóvenes contemporáneos se define por el cruce entre los pares con quienes conviven día a día y la cantidad de relaciones cibernéticas que puedan acumular, la tabla 63 muestra una evolución interesante, de un amigo (1%) y entre (11 a 20) los porcentajes suben casi 1% en cada siguiente opción (2 a 3, 4 a 6, 7 a 10, 11 a 20 amigos), disparándose en más de 20 (86.6%). Pero, qué pasa con aquellos que tienen menos de 20 amigos en alguna red social ¿falta de habilidades técnicas, de acceso constante? En cualquiera de las dos opciones, parece muy marginal; sería interesante comparar con otras entidades.

Tabla 62
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria respecto a la plática y juegos con amigos por Internet.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Y ¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en “los grupos de juegos por Internet”?							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	25,9%	24,8%	26,3%	29%	27,7%	26,4%	23,7%
No	74,1%	75,2%	73,7%	71%	72,3%	73,6%	76,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ -UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 63
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria respecto al número de amigos en el Facebook.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Cuántos amigos tienes en “alguna red social como Facebook”?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
1	1%	1,1%	0,9%	0,9%	0,7%	1,1%	1,2%
2 a 3	2%	2%	1,9%	2,3%	2%	2,2%	2%
4 a 6	3%	2,4%	4,3%	3,1%	2,1%	3,2%	3,8%
7 a 10	3,2%	3,3%	3,3%	3%	3,5%	3%	3,1%
11 a 20	4,1%	4,1%	4,8%	3%	3,6%	4,6%	4,2%
Más de 20	86,6%	87,1%	84,8%	87,7%	88,2%	85,9%	85,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	6353	3493	1764	1096	2016	2156	2181

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

También, ¿tendrá que ver con falta de habilidades técnicas y acceso? Si se comparan estos datos con los de primaria los resultados son muy distintos, asunto que tiene que ver, también, con las restricciones de edad, pero que el 59. 1% del total de quinto y sexto de primaria sortean “¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en alguna red social como Facebook?” (Tabla 63) se les preguntó (tomando en cuenta que Facebook está restringido para niños menores de 11 años). Y por grado no varía demasiado, 55.1% para quinto y 63.1% para sexto, afirman tener acceso a alguna red social, seguramente Facebook, pues la Asociación Mexicana de Internet, “la red de referencia en nuestro país sigue siendo Facebook, seguida de

YouTube, Twitter y Google+” (AMIPCI, 2014) (Tabla 64). Con relación a la pregunta “¿Tienes amigos con quien juegues o platiques en grupos de juegos por internet?” Los datos no se comportan de manera muy distinta a los de secundaria, tomando en cuenta la información de la pregunta anterior, el 24. 6% responde que sí y en la pregunta “¿Cuántos amigos tienes en alguna red social como Facebook?” El más de 20 es apenas 10% menor a lo reportado para secundaria. Mientras que para la pregunta “¿Cuántos amigos tienes en grupos de juegos por internet?” El comportamiento mantiene la misma tendencia, con el más de 20 apenas un 5% menor.

Tabla 64
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al número de amigos en grupos de juegos por internet.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

¿Cuántos amigos tienes en “los grupos de juegos por Internet”?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
1	6,5%	7,3%	6,6%	4,2%	7,5%	6,5%	5,3%
2 a 3	15,1%	15%	15,3%	14,9%	14,1%	14,5%	16,9%
4 a 6	12,4%	12,9%	12,5%	10,9%	14,3%	11,6%	11,2%
7 a 10	9,7%	8,9%	9,9%	11,6%	9,4%	12,7%	6,7%
11 a 20	11,1%	11,7%	11,6%	8,8%	10,5%	11,5%	11,5%
Más de 20	45,1%	44,1%	44%	49,6%	44,2%	43,2%	48,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	1879	987	547	345	665	637	577

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Capítulo 4. Disciplina: silenciamiento del estudiante ¿Cuáles son las tácticas éticas frente a la imposición de la disciplina que implementan los estudiantes según su experiencia juvenil?

Sin espacios de tolerancia en la relación vertical, los estudiantes se ven enmudecidos. Si los manuales de formación cívica y ética contienen temáticas a desarrollar en clase para formar ciudadanos democráticos, el aula se convierte en un sitio autoritario la mayoría de las veces, La relación con los profesores cae en el conflicto, donde el docente tiene la última palabra y la impone o no la dice, dejando, en ambos casos, un abismo donde los estudiantes no aprenden a decir lo que piensan de la mejor manera. En los relatos obtenidos por los grupos de enfoque no aparece un autoritarismo brutal, sino, más bien, un autoritarismo flojo, indolente e incapaz de gestionar los conflictos. Esto repercute en una exclusión de facto de los estudiantes para proponer reglas y sanciones en el plano horizontal. Como explica Rossana Reguillo:

Gestión del conflicto, gestión del yo, gestión de la sobrevivencia, son formas, no las únicas, que indican los modos en que desde lugares diferenciados se administra para ingresar o excluir saberes, narrativas, representaciones en la disputa por la visibilidad y el espacio interpretativo en el actual orden de cosas (Reguillo, 2008: 32).

Los saberes prácticos y externos a la escuela que llevan los estudiantes son silenciados por la inacción o por el estruendo de los gritos sin llegar a resoluciones, sin gestionar un gramo del conflicto que se abre entre estudiantes y profesores. Sólo hay intolerancia que los estudiantes perciben como injusticia. En realidad, el autoritarismo de antaño, en que el profesor tenía la anuencia de los propios padres para sancionar a los estudiantes incluso físicamente, está ausente en el ambiente escolar actual. Esto se puede observar en la siguiente nota de campo:

(...) Los cuestionamientos siguientes giraron alrededor de la sanción y solución de este tipo de conflictos. Para las orientadoras el principal obstáculo para la solución de los conflictos está en los padres. Los padres son más problemáticos que los estudiantes, según esto, poco colaboran para ayudar en la disciplina, sobreprotegen a los chicos “es que ahora tienen más derechos”, explicaron, sin duda, refiriéndose a que hoy se pone por encima de la disciplina el bienestar de los jóvenes imponiendo a los padres un sentido de protección a veces desmedido, como quejarse porque alguna profesora les grita o porque el profesor de educación física los hace correr demasiado, asuntos quizá baladíes, pero que en el trámite cotidiano brinda armas importantes a los jóvenes para superar los límites, una especie de acomodo del débil para usar esto a su favor, una especie de comodidad desde y en el perjuicio, para recordar a Assoun (1999). El asunto de los padres y la escuela, los profesores, la maestra gri-

*Docentes, ¿qué son para ustedes?
Son esas personas que no tienen vida propia y que solo
intentan hacer algo mejor para las generaciones que vienen⁸*

⁸ Dicho por un joven participante en los grupos de enfoque.



tona, aleja aún más a jóvenes y adultos, el acercamiento, probablemente, esté, no en arreciar las formas disciplinarias ni en dejar todo a la escuela o al hogar, sino en elucubrar un lenguaje que forme, pero el sistema es así, rígido y gritón, opuesto a su afuera –como diría Cristóbal en la visita a otra escuela–. La conversación siguió pero me sacaron de ella un cartel de prohibiciones y tres niñas contra un niño, es decir, tres muchachas acusando a un compañero por no sé qué cosas. No alcancé a concentrar mi atención en las voces, así que leí el anuncio: con iconos se avisaba la prohibición de portar celulares (y supongo que cualquier otro dispositivo electrónico), usar maquillaje, preferir otra prenda a la del uniforme, etcétera (Notas de campo. EAEDF, 2013).

Sin embargo, continúa ese aire de modernidad, de producir al sujeto dócil, capaz de leer y actuar los reglamentos sin crítica y, por ende, sin producir resistencias. Todo el espacio escolar es un lugar de prohibiciones que, como se ve en la nota de campo anterior, se impone a los estudiantes sin que éstos tengan manera de alegar a su favor, dejándoles las pequeñas transgresiones como única vía de crítica y resistencia (usar el celular furtivamente, escuchar música a escondidas, echar “relajo” cuando el profesor se voltea, usar el baño para ocultarse, encontrar lugares propios, dentro y fuera del plantel para realizar peleas, encuentros amorosos, etcétera), teniendo en cuenta de que si “los cachan” se atenderán a las consecuencias.

(...) Si, a mí por mi cabello, por traerlo largo, desde la entrada dicen ay ¿tienes el cabello largo? Vete a reportar.

Te quitan la credencial y te mandan reportar yo saque muchísimas copias de mi credencial, tengo como 40.

La otra vez expulsaron a dos niños sólo porque tomaron fotos y las subieron al *face* (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Y la escuela sigue con su viejo sistema de micropenalidades en un ambiente donde los estudiantes tienen “más derechos”:

(...) En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante (Foucault, 2001: 184).

En el choque entre la persistencia de la micropenalidad de la escuela moderna y la aparición de “nuevos” derechos del estudiante sucede un vacío de autoridad y la aparición de una autoridad indolente y ensimismada en la postura del profesor frente al grupo. El gesto general se mantiene, pero ya no opera del todo adecuadamente. Como se vio anteriormente con los datos recabados por la encuesta a profesores y directores de las escuelas públicas del Distrito Federal, la relación con los padres respecto a la disciplina en el hogar, así como la autoridad para imponer reglas, abonan a este autoritarismo aflojado, con poca sustancia.

La disposición de los cuerpos es otro asunto interesante para observar cómo, a pesar de la obsolescencia de ciertos mecanismos disciplinarios (los cuales, desde el principio histórico de su operación nunca produjeron la acción ortopédica que los suponía) su uso permite la producción de una subjetividad culpable, que se siente culpable por su desviación, pero no específicamente por lograr resistir, sino por la forma en que es sancionada.

(...) Algunos ni ven y si ven hacen como que no ven porque luego los niños son groseros, tengo un amigo que una maestra nos cae mal y le contestó bien feo; Prefieren no meterse con los peleones; Mi maestro de música, él los defiende; Mi maestra sí se metió porque hay niños que platican mucho y no dejan dar clases, al más jugueteón le dio un santo golpe que hasta sonó; Hay quienes los amarran a las sillas, si te quieres parar te paras con todo y silla; Eso es algo que la autoridad no debería dejarlos hacer ¿no?; Es que hay unos que ya se los traen contra ellos, como quienes reprueban el año y ya se la traen contra él, que ya los quieren sacar (Grupo de enfoque con estudiantes de secundaria) (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Esta autoridad indolente, llena el vacío que produce con la sensación de injusticia en los estudiantes. Profesores que burlan las sanciones o reglas que sólo operan con los estudiantes, como el uso de dispositivos electrónicos, provocan mayor alejamiento en la línea vertical y mayores fuentes de malestar y conflicto entre profesores y estudiantes.

La escuela, como espacio y lugar de encuentro pareciera dejar sentir la disciplina como un elemento más del encuentro y el juego, como aderezo a una experiencia juvenil que se halla al interior del dispositivo escolar como podría estarlo en cualquier otro lado, pero que brinda un encuadre mejor focalizado. Si por un lado los profesores y directores se quejan por la falta de disciplina en el hogar (ver tablas 23, 24, 25 y 28, así como la discusión del apartado 4), para los estudiantes la disciplina es más severa en casa, según las respuestas vertidas en la encuesta a estudiantes de secundarias públicas del Distrito Federal:

Tabla 65
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a la relación entre la disciplina en la casa y la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	La disciplina es más severa en mi casa que en mi escuela						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	23,8%	23,3%	26%	21,9%	25,8%	24,2%	21,5%
Muchas veces	33,5%	34%	31,8%	34,6%	32,3%	32,3%	35,9%
Pocas veces	32,8%	33%	32,3%	33%	32,1%	33%	33,2%
Nunca	9,9%	9,7%	9,9%	10,5%	9,9%	10,5%	9,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Al parecer, según los datos de la Tabla 65, los jóvenes perciben mayor disciplina en casa que en la escuela. Los grupos de enfoque presentan una escuela más allá de lo escolar, como punto de encuentro presenta suficientes intersticios para la indisciplina a pesar de que el dispositivo escolar tiene vocación disciplinante, la relación con los padres, donde los datos de la encuesta con profesores y directores permite observar una muy constante demanda de la presencia de padres de familia en casos de indisciplina, a pesar de ser percibida como algo poco útil, decanta en la figura paternal la función de sancionador. No es complicado comprender la discrepancia entre el dicho de jóvenes y el de profesores y directores, sobre todo si se atiende a los resultados del estudio cualitativo.

Al revisar la Tabla 66, donde se vierten los resultados de la pregunta a los estudiantes de secundaria sobre si a los profesores les falta autoridad para disciplinar a los estudiantes, la percepción de los jóvenes es significativa y permite observar, por un lado, cómo opera el autoritarismo indolente y, por otro, por qué para los chicos la escuela presenta menor grado de disciplinamiento que el hogar. La figura del profesor no es una figura de autoridad, sino de un autoritarismo endeble y superable con cierta facilidad. Esto se cruza con la percepción



de los profesores respecto a su autoridad minada (ver apartado 4) y la ausencia de disciplina de los estudiantes, agrietando el dispositivo escolar, dejando intersticios más amplios para que los jóvenes tengan experiencias más allá de lo escolar. De los estudiantes de secundaria del Distrito Federal encuestados, el 36.3% están de acuerdo en que a los profesores les falta autoridad para disciplinarlos. Por grado no varía demasiado, pero esta

percepción aumenta consistentemente. Los estudiantes de primero, que padecen el cambio de la primaria a la secundaria, están de acuerdo con esta falta de autoridad en un 33.7%, los de segundo perciben esta falta de autoridad con mayor presencia, pues el 38.6% están de acuerdo, mientras que los chicos de tercero, en el límite del cambio, están de acuerdo en la falta de autoridad de sus profesores para disciplinarlos en un 36.5 por ciento.

Tabla 66
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a la autoridad de los docentes frente a los estudiantes.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

En mi escuela a los maestros les falta autoridad para disciplinar a los alumnos							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	10,8%	10,2%	11,5%	11,4%	11,3%	11,4%	9,6%
De acuerdo	25,5%	25,3%	25,2%	27%	22,4%	27,2%	26,9%
En desacuerdo	35,9%	35,6%	37,3%	34,3%	34,8%	36,4%	36,4%
Muy en desacuerdo	27,8%	29%	26%	27,3%	31,5%	25%	27,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Más que entrar en oposición, los datos confirman la presencia de aquello que he llamado aquí autoritarismo indolente. La percepción de disciplina, por parte de los jóvenes, está más orientada a la casa, donde, a decir de sus profesores y directores hace falta. Esto produce distancias más pronunciadas entre el ser estudiante y el ser joven, pues la orientación para la primera investidura queda anclada a la asistencia al plantel vestido de uniforme.

(...) Llegan y nos dice "buenas tardes". Y nos pone trabajo y nos deja que lo hagamos solos. Y empiezan a aventarse bolitas de papel y así.

- ¿Y qué dice la maestra?

Nada, nada más dice "estense en paz", pero nadie le hace caso.

- ¿Y ella qué hace?

En su celular.

¿Pero no es que no se puede llevar celular?

Se lo dijimos pero dijo que ella es la maestra y como es la maestra puede llevar celular.

- ¿Es así, las reglas aplican a unos y no a otros?

Sí.

Igual mi maestra llega y nada más está hablando de sus novios, luego nos dice que fue lo que le paso y así, apenas nos dijo que se iba a casar su hermana y se cayó al pintar la casa.

- ¿Y da clases esta profesora?

Sí, pero la mayoría anda hablando, se la pasa hablando de su novio o habla por teléfono en clase (Grupo Focal EAEDF 2013).

En la encuesta a estudiantes de secundaria del Distrito Federal, a la pregunta sobre si las reglas de sus escuelas se aplicaban a todos de la misma forma, 86.3% del total afirmó estar de acuerdo (Tabla 67). El 13.8% que no está de acuerdo con que las reglas se apliquen sin parcialidad no resulta del todo marginal, y si se observa la distinción entre el "muy de acuerdo" y el "de acuerdo", se nota que la mayoría se concentra en la respuesta más positiva, quizá la mayoría de los jóvenes supone la correcta, lo cual se observa también en el sentido del "muy en desacuerdo", la respuesta que podría considerarse la más incorrecta. (Tabla 67) Por ello, los datos del desacuerdo presentan un aumento consistente por grado, en primero el desacuerdo es del 12.4%, en segundo de 13.9% y en tercero 14.9%, es decir, a medida que los jóvenes se perfilan a vivir una experiencia juvenil cada vez más alejada de la experiencia escolar, la percepción sobre la aplicación pareja de las reglas va implicando asuntos que involucran a todos los implicados en el dispositivo escolar, maestros, directores y personal administrativo sobre quienes las reglas deberían imponerse con el mismo rigor que a los estudiantes (uniformes, higiene, prohibiciones sobre uso de dispositivos electrónicos, etcétera). El autoritarismo indolente produce conflicto en la medida que ejerce autoridad dispareja, donde las reglas son sólo para unos (los estudiantes), mientras que para los adultos son distintas.

Tabla 67
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a lo equitativo en las reglas de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Las reglas de mi escuela se aplican a todos de la misma forma						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	46,2%	46,7%	46,2%	44,4%	49,8%	44,9%	43,8%
De acuerdo	40,1%	40,9%	38,7%	40,1%	37,8%	41,2%	41,3%
En desacuerdo	11,3%	10,3%	12%	12,9%	10,1%	11,7%	12%
Muy en desacuerdo	2,5%	2,1%	3,1%	2,6%	2,3%	2,2%	2,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

La sensación de injusticia, alimentada por reglas inequitativas e intolerancia en su aplicación, sobre todo en las más obtusas, aquellas que tienen que ver con el cuerpo (la vestimenta, el cabello, el maquillaje, etcétera, que además son las reglas que más reconocen los estudiantes en la encuesta y para profesores están en segundo lugar de importancia) y poco o nada contribuyen al aprendizaje (salvo en el sentido del disciplinamiento de los cuerpos), construyen una perspectiva que aleja más y más a estudiantes y profesores. No se trata de establecer relaciones estrechas basadas en valoraciones que quedan fuera de la experiencia escolar, pero sí de relaciones donde estudiantes y profesores produzcan saberes efectivos para la vida cotidiana sin que se opongan a las otras experiencias de los jóvenes, sino que las enriquezcan.

Respecto a la consideración de las reglas como justas o injustas, los estudiantes en los grupos de enfoque no lograron calificar las reglas en esta dicotomía. Lo que sí dejaron ver con claridad es la ininteligibilidad con que se relacionan con ellas. A la pregunta sobre quién hace o redacta los reglamentos las respuestas iban de asumir que las reglas salen “de sus cabezas”, refiriéndose a los profesores. Sobre qué son las reglas, las respuestas hacía referencia al límite y la obstaculización: “Cuando no te dejan hacer lo que quieres”, “Te hacen poner orden”. “Es lo que no te dejan hacer por tu bien como no correr, no empujar, eso evita accidentes”, “Aunque te limitan mucho”. “Son límites”, explicó uno de los participantes en los grupos de enfoque. El límite como obstáculo: “No te dejan decidir”, “Algo para fregarte la vida”. También como orientación autoritaria: “Se supone que es una línea”, “Que no puedes decir groserías”, “Son cosas que quieren que hagas”, “Que tienes que respetar”, “Son escritos que te ponen”. En la encuesta a estudiantes de secundaria del Distrito Federal, las respuestas sobre la consideración de las reglas como justas o injustas da como resultado un número contundente en primera instancia: 93% de los estudiantes considera justas las reglas de su escuela. El comportamiento por grado es interesante en lo que se refiere a los estudiantes que las consideran injustas, pues va en ascenso según el grado: los chicos de primero que consideran injustas las reglas apenas son el 3.9%, este número se eleva a un 7.7% en segundo y tiene un leve aumento en tercero (7.8%) (Tabla 68). Ante la dicotomía simple del sí o no, los jóvenes van a la segura, mientras que en los grupos de enfoque, donde pueden expresarse mejor y dejar sentir su incomprensión de un código binario que alcanza escala de grises significativa en la cotidianidad, la respuesta formativa no aparece debido a la opacidad surgida de la tensión entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar, como se puede ver en los testimonios recabados por el estudio cualitativo. Otra vez, no hay discrepancia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sino una complementariedad que deja sentir el autoritarismo indolente que los chicos padecen en la escuela y, también, en el hogar.

Tabla 68
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a las reglas de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	¿Consideras que la mayoría de las reglas de la escuela son justas?						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Sí	93,5%	94,5%	92,3%	92,6%	96,1%	92,3%	92,2%
No	6,5%	5,5%	7,7%	7,4%	3,9%	7,7%	7,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Por otro lado, los estudiantes saben la existencia de las reglas. Se las recitan, escriben, señalan, las descubren en paredes y listados, las aprenden de memoria o las deducen: “En la dirección o muchos docentes los ponen en los cuadernos”; “Dicen que ahí está, pero quién sabe”; “Pues el director o los mismos maestros te lo van diciendo”; “Nos dan a veces copias de los reglamentos, sobre el uniforme, sobre lo que tenemos y no que hacer en la escuela, no pelearse, venir bien uniformadas”.

Reconocen que son límites para guiar su comportamiento, para convertirlos en sujetos “educados” cívicamente y saben que las reglas suponen un orden que les permitirá adquirir los conocimientos técnicos para su desarrollo en la economía (como trabajadores).

A la pregunta sobre si conoce las reglas de sus escuelas, el 89.7% respondió afirmativamente.

Tabla 69
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al conocimiento de las reglas de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Los estudiantes sabemos cuáles son las reglas de la escuela						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	40,8%	41,3%	41%	39,1%	43,5%	39,6%	39,5%
De acuerdo	48,9%	49%	47,1%	51,4%	46,6%	49,7%	50,2%
En desacuerdo	8,7%	8,4%	9,6%	8%	8,4%	8,9%	8,7%
Muy en desacuerdo	1,6%	1,3%	2,3%	1,5%	1,6%	1,8%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

El 85.3% de los estudiantes reconocen en las reglas una herramienta útil para la resolución de conflictos.

Conocen las reglas, memorizan los reglamentos, pero “¿Qué son los límites?”, preguntó el coordinador de un grupo de enfoque. “No sé, como no las sigo”, respondió una niña. “Yo digo que son las diferencias y las de edad, porque alguien mayor te dice no hagas eso” complementó otra, mientras que alguien más terció: “Y tú ya lo hiciste”. Las reglas están ahí, siempre presentes pero totalmente alejadas de los jóvenes, porque las reglas las hacen “los maestros” o “los directores”, y cuando ellos participan tienen claro que irán en detrimento de sus deseos: “¿ustedes no hacen reglas?”, preguntó el coordinador, “pues a veces sí, pero te friegas tu solito”, respondió uno de los chicos. También saben que hay algo útil en las reglas, que les permite mejorar la convivencia y es posible usarlas para tramitar conflictos: “También yo creo que existe algo que sabes que no está bien hacer, ciertas cosas”; “Consciencia”; “Es consciencia”. La encuesta muestra que el 85.3% de los estudiantes reconocen en las reglas una herramienta útil para la resolución de conflictos. Sin embargo, si se observa el desacuerdo, sobre todo por grado, se percibe cómo va en aumento. En primer grado, los alumnos están en desacuerdo con que las reglas permiten la resolución de conflictos en un 13.4%, en segundo grado lo están el 15.5%, mientras que los jóvenes de tercer grado presentan el mismo desacuerdo a este respecto, 15.3%. Por su parte, los docentes participantes en el grupo de enfoque, observan que las reglas funcionan y las valoran desde su cualidad de límites de comportamiento: “Yo creo que sí las valoran, a veces son, las han de sentir estorbosas, pero también es una forma de seguridad de saber que si hago eso, estoy bien y si no, habrá una consecuencia”; “Sí, yo creo que desde el hecho de que les dices que hay reglas y que hay una sanción, desde ahí sobre todo”.

Tabla 70
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al funcionamiento de las reglas dadas en la escuela para prevenir conflictos. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	La mayoría de las reglas que seguimos ayudan a prevenir conflictos en mi escuela						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	39,2%	41%	38,6%	34,5%	42,2%	38,7%	36,7%
De acuerdo	46,1%	45,6%	44,3%	50,8%	44,4%	45,8%	48,1%
En desacuerdo	12%	11,1%	13,8%	12,1%	10,9%	12,9%	12,3%
Muy en desacuerdo	2,7%	2,4%	3,3%	2,6%	2,5%	2,6%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turno (matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada).

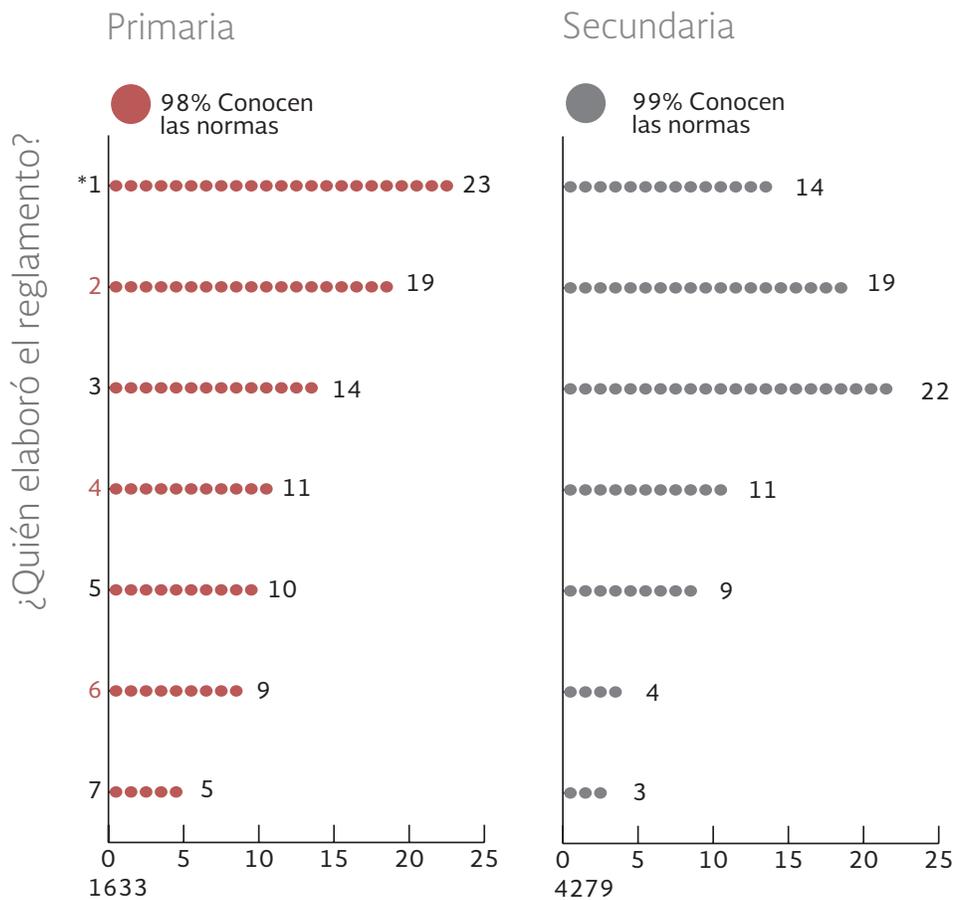
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Los jóvenes se enfrentan a las reglas de manera conflictiva, por ello, las respuestas binarias del tipo sí o no siempre tienden al lado positivo, es decir, a lo que se espera que respondan. Esto sucede incluso en los grupos de enfoque, cuando uno de los coordinadores preguntó “¿Están a gusto con esas reglas?”, la respuesta fue un sí, tímido pero unánime, que sólo alcanza a matizarse cuando se les cuestiona por qué, si están a gusto con las reglas, las conocen y saben que tienen utilidad para el día a día, no las siguen: “Es que les haces caso pero... ni se dan cuenta que, no te ponen atención”. Saben de su utilidad, pero no alcanzan a hilvanarlas con su experiencia no escolar. Para qué sirven las reglas, pareciera que en la mayoría de las ocasiones, para nada o, al menos, no les sirven a ellos. “¿Las reglas, son justas, injustas, de ayuda,

les sirven de algo?”, se les preguntó, “No. No. Son como si estuvieran invisibles”. Respondieron. En cuanto a quiénes benefician, las respuestas no los implicaron. Las reglas sirven a “los maestros solamente”; “A los conserjes. Luego ni hacen la limpieza, el salón está bien sucio”; “A mí no”. O si perciben cierta utilidad, les es complicado enunciar para qué: “Sí sirven, pero casi nadie las sigue”. Las reglas aparecen como una entelequia que sólo les estorba, sobre todo porque no se respetan: “No, porque nadie hace lo que dice el reglamento”; “Algunas veces sí está bien, como dice que no te debes pelear, por los accidentes o venir bien uniformados y los tenis blancos, la verdad a mí no me gustan”. Las reglas, por supuesto, no se hacen para dar gusto, sino para orientar el comportamiento y permitir un ambiente ordenado en la escuela y el salón de clases.

Gráfica 1.
Conocimiento de las normas y de los autores de las mismas de los
estudiantes de primaria y secundaria. Distrito Federal. 2014.
 Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria n= 12 017 estudiantes



- *1.- Directores y maestros
- 2.- La SEP/ autoridades/ zona escolar/ dirección gral.
- 3.- El consejo técnico/ escolar
- 4.- La dirección de la escuela
- 5.- Es el Marco de Convivencia
- 6.- Los maestros
- 7.- Todo personal docente

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Como se observa en el apartado 4, los profesores sienten que las reglas deberían estar bajo su control y no como una orientación desde las autoridades institucionales (SEP), pero, según se ve en la Gráfica 1, los estudiantes están ausentes en la formulación de las reglas. No es extraño, entonces, que para los jóvenes las reglas sean inservibles para sus intereses, los cuales van más allá del puro “echar desmadre”. En uno de los grupos de enfoque, uno de los participantes explicó cómo participaron los estudiantes en el diseño del reglamento: “Sí, de hecho, cuando entramos, te hacen, entre todos hacemos las normas con el profesor y, a parte, con el tutor, él dice no comer en clase y la maestra dice sí o no, es como un debate” (Grupo Focal EAEDF, 2013). Profesor o tutor o director, no importa, los estudiantes sólo aparecen como consultados de quienes, a priori, se espera anuencia. No tienen que darla, la han dado al estar uniformados. Lo que más conflicto produce, más allá de participar o no en la redacción de los reglamentos, es el incumplimiento de las reglas: “Aunque no se cumple, como la regla de no comer en el salón y la mayoría están comiendo en el salón”; “Todos te ven comiendo y casi no te dicen nada, solo deja de comer y lo vuelves a sacar”. En los grupos de enfoque, los jóvenes, en su mayoría, dijeron estar en desacuerdo con las reglas, cuando se les preguntaba por qué, las respuestas aducían a su incumplimiento y el hartazgo por la retahíla de reconvenciones: “Nadie las respeta”; “Luego te hartan de que te digan recoge muchas veces la basura y al final aunque la recojas sigue igual”; “Los que comen en clase dejan su basura a la mitad del salón”. En la encuesta a estudiantes de secundaria del Distrito Federal, a la pregunta sobre si las reglas se respetan en sus escuelas, 28.9% estuvo en desacuerdo, pero en la timidez del “de acuerdo” se concentra la mayoría con el 46.2% (Tabla 71). Un ambiente saturado de reglas que no se cumplen se convierte en un espacio donde la convivencia se complica.

Tabla 71
Percepciones de los estudiantes de secundaria del respeto a las reglas de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Las reglas de la escuela se respetan						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	24,9%	25,4%	24,8%	23,5%	29,1%	23,3%	22,3%
De acuerdo	46,2%	47,6%	44,9%	44,2%	43,9%	46,7%	48,1%
En desacuerdo	23,6%	22,6%	23,1%	27,3%	21,3%	24,4%	25%
Muy en desacuerdo	5,3%	4,4%	7,2%	4,9%	5,7%	5,6%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.

FUENTE: SIJ. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



En otro sentido, el rompimiento de las reglas tiene que ver con producciones éticas de los jóvenes, es una manera de saturar la experiencia escolar con experiencias no escolares. La escuela es aburrida en cuanto estructura de dominación y se convierte en espacio de horizontalidad y socialidad cuando los estudiantes buscan el límite y el intersticio. Cuando el coordinador de uno de los grupos de enfoque preguntó “si se hiciera lo que dice el reglamento ¿qué pasaría?”, la respuesta honesta y al rebote fue “sería muy aburrido”, ya con cierto tiempo de reflexión otro de los chicos contestó: “Pues no habría desorden porque todos lo obedecen y la mayoría dice que no te levantes, que no platiques, no comas”. En otro grupo la pregunta fue “¿y si no hubiera reglas, qué pasaría?”. Las respuestas fueron entre el “Puro desmadre”, el “Sería un desastre”, donde notan en el desorden un obstáculo para la convivencia cotidiana, y sin embargo, a la misma respuesta se filtró el hecho de que las reglas, de cualquier forma, no se siguen: “Nadie hace caso a esas reglas”, además del descontento generado por la im-

posición del cumplimiento de las reglas: “Al jefe de grupo, por ejemplo, todos lo odian por las reglas”. La horizontalidad, esencial para proceso de socialidad entre pares, produce reglas que contravienen la verticalidad de esas reglas que hasta los mismos profesores sienten impuestas por instancias superiores (ver Tabla 41 y capítulo 4), las producciones éticas, entendidas éstas como valoraciones sobre comportamiento y percepciones entre los jóvenes, están en oposición a las reglas institucionales. Por ello, cuando se pregunta sobre las reglas entre amigos, o se dice que no existen o se enumeran unas cuantas muy elementales y se filtra el disgusto por las reglas impuestas por los adultos. De ahí que, incluso, parezca desproporcionada la relación de los números ofrecidos por la encuesta a estudiantes de secundaria del Distrito Federal cuando se les pregunta a los estudiantes si consideraban absurdas las reglas de su escuela. Del total, el 24% estuvo de acuerdo con que las reglas de su escuela son absurdas (Tabla 72). Aunque la cifra no es marginal.

Tabla 72
Valoración de los estudiantes de secundaria respecto de las reglas de la escuela.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

	Las reglas de mi escuela son absurdas						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	6,6%	6,5%	6,8%	6,9%	7,8%	6,3%	5,9%
De acuerdo	17,4%	17,1%	16,8%	19,3%	15,7%	17,9%	18,7%
En desacuerdo	37,5%	36,9%	38%	38,6%	34,2%	39,9%	38,5%
Muy en desacuerdo	38,4%	39,4%	38,4%	35,2%	42,3%	36%	37%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7081	3855	2019	1207	2355	2358	2368

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Lo absurdo de las reglas no sólo deviene de su incumplimiento (para qué hacer reglas si no se cumplen), sino también de la manera en que los jóvenes juegan con ellas, como límites por trasgredir, como herramientas para colocarse en horizontalidad y ganar prestigio entre sus pares: “Romper las reglas te hace sentir bien ¿no?”, explicó uno de los chicos participantes en los grupos de enfoque. Romper las reglas tiene una ganancia anímica “Porque el profesor se enoja”, “O así no se meten contigo”, “Te ponen en un lugar especial”. Romper las reglas se convierte en objetivo de los jóvenes en aras de reforzar la socialidad que en el salón de clases ha producido por el simple hecho de ponerlos juntos, por el azar del entorno, por las inclemencias de la edad, porque ellos no deciden a qué escuela ir y ahí, entonces, pueden decidir cómo lidiar con las horas de claustro y, muchas veces, de hacinamiento: “Aunque siento que es bueno que seas capaz de romper una regla”; “Es como una cierta satisfacción, y dices,

valió la pena hacer eso”. Por eso, las reglas se convierten en herramienta de resistencia en la medida que poco les impele, por ello, resulta más “agradable” transgredirlas, porque poco significan: “¿y qué les dice, qué son las reglas?” “Que es algo que tienes que respetar” “¿Y ustedes qué piensan?” “Pendejadas”; “Por el momento te estás quieto y ya después andas echando desmadre”. Transgredir las reglas no supone una mera acción hacia lo absurdo. La sanción o el peligro de sanción “hace que valga la pena romper la regla”, salirse con la suya, evitar ser cachado. Cuando el coordinador de un grupo de enfoque preguntó “¿cómo describirían un mejor día en la escuela?”, las respuestas fueron: “Que te lleves a la novia al salón de música”, “Chupar con los amigos”, “Fumar”. El mejor día sería la transgresión absoluta según una moralidad que busca en los jóvenes sujetos sanos, fuertes y políticamente manipulables. Sexualidad desordenada y adicciones, cuerpo. Sin duda, el espanto para la mirada adulta, de hecho, la siguiente pregunta del coordinador del grupo de enfoque (adulto, por supuesto), no pudo ocultar el temblor cuando replicó: “¿y todo eso ha pasado?”. Los jóvenes respondieron afirmativamente. Sin embargo, el juego de la trasgresión es divertido porque impone la necesidad de ser sagaz, de aprender a ocultarse y habitar los intersticios. Los estudiantes reconocen la sanción y con eso dejan ver que romper las reglas no supone un hedonismo irracional, sino que por la sanción romper las reglas se vuelve interesante. Es una resistencia al dispositivo escolar. Romper las reglas “Es feo, porque después te cachan”, “Pero si no, lo haces otra vez”; “Si sé que lo hice mal, es ¡chin! tengo que hablar, te sientes culpable”; “Si sientes que lo hiciste por el bien de alguien más, no te preocupa”. “¿Cuándo ves que alguien se saltó una regla?” “Súper”; “Orgullosa”.

Los estudiantes perciben a sus docentes como elementos violentos sobre los cuales padecen la experiencia social, quizá por ello los contenidos académicos son escasos, al estar sepultados por aprendizajes tendientes a la disciplinabilidad y la producción de subjetividad dócil. En un grupo de enfoque se le preguntó a los muchachos “¿Cuál sería la diferencia entre el mundo de los docentes con el de ustedes?”, sus respuestas fueron: “Calidad; Libertad; Nosotros no somos tan independientes; Los docentes ya son independientes, ellos ya ganan dinero; A nosotros nuestros papás nos mantienen; La edad; El pensamiento y la edad; Que ellos tienen diferente manera de pensar que nosotros; Las actitudes; Nosotros somos más vale madres y ellos lo ven más en serio; Ellos van a enseñar y nosotros a jugar; En la forma de convivir; Son más serios”. En la percepción de los jóvenes sobre sus profesores impera la oposición, la afirmación de una diferencia que tiene que ver más con la experiencia juvenil que con la experiencia escolar. La diferencia está dada por la identificación horizontal entre ellos como

jóvenes y la cualidad de estudiantes aparece como contradictoria al profesor en lugar de complementaria. Además, no existe ninguna fuente de vínculo identitario (clase, raza, género), sólo la edad (la experiencia juvenil) como demarcador.

En ese choque mencionado antes, siguen apareciendo estrategias equivocadas dirigidas a la distribución de los cuerpos para marcarlos por sus actitudes, como la segregación, para muchos estudiantes dichas estrategias son parte de una cotidianidad que en poco ayuda al aprendizaje, pero permite la generación de lazos solidarios, frente y contra la autoridad. En los grupos de enfoque surgió un caso harto interesante. Un chico grafitero (dijo que el grafiti era lo que más le gustaba), en su relato, apareció noble e interesado por los demás (había defendido a compañeros del abuso de tipos más fuertes). Al identificarse con el grafiti mostró una madurez más avanzada en su experiencia juvenil respecto a los otros muchachos, no parecía material para la fila de los “súper malos”, pero ahí estaba:

(...) A nosotros nos acomodan por filas, la primera es de los más aplicados, la otra es de los que sí trabajan, la otra de los que no trabajan y echan relajo y la última de los que no asisten, flojean y se van de pinta.

-¿Y tú en que fila estas?

En la de los súper malos, la última, estamos Pablo el de la bitácora, Juan el que metió droga (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Los reglamentos, más que seguridad, producen estrés y sensación de injusticia en los estudiantes. Es claro, en sus relatos, que las reglas los importunan, desde su diseño hasta su aplicación en la que poco o nada tienen que ver. Además, las sanciones se aplican sin posibilidad para que los jóvenes alcancen cierta horizontalidad respecto a los adultos (a la cual podría accederse si ellos participan en su diseño y aplicación), si bien, como nos dijo la orientadora escolar en la nota de campo reproducida más arriba, ahora los jóvenes “tienen más derechos”, éstos son exclusivamente de tutelaje. Son menores de edad, ciudadanos incompletos y, por ende, son tratados como sujetos en formación, es decir, inconclusos. Como he argumentado, la experiencia juvenil en simultaneidad con la experiencia escolar y social, siguiendo la aportación de Dubeť en la lógica del sujeto, los jóvenes son sujetos plenos, no en construcción. Pero la escuela necesita asumirlos en su situación de minoría de edad (tal y como lo hace el derecho); inimputables y, por lo mismo, incapaces para defenderse ante una sanción. Como señala Octavio Falconi, “de este modo, el estudiante es objeto de sanción, no posee instancias de defensa, ni de apelación, ni de diálogo. El dispositivo es ‘la concreción de la negación del adolescente como sujeto legal’, como ciudadano de pleno derecho. Dispositivo



que construye un sujeto juvenil ‘en un mero objeto de castigo con incapacidad jurídica de hacerse cargo de su propio comportamiento’ (Falconi, 2004: 6). Los estudiantes no participan en el diseño de las reglas (pero los contenidos educativos hablan de formar ciudadanos participativos), ni tienen formas de autodefensa que horizontalicen la relación con los adultos que, además, son autoridades reglamentarias (aún cuando académicamente se convierten en elementos inasibles para los jóvenes), así el conflicto vertical y horizontal encuentra pocas posibilidades para su trámite. Y la sensación de injusticia e intolerancia es la que impera:

(...) Te regañan si haces algo que al maestro no le gusta; O de cosas que ni siquiera haces tú y no les importa lo que digas, te mandan por un citatorio; Gritan; Como que te reclaman algo; Piensan que lo que están pensando ellos es lo correcto y no te dejan explicar; Los maestros que no saben nada de ti, tienen a sus consentidos, hay algunos que te gritan y te dicen groserías; Además hay maestros que desde un inicio te dicen yo estoy aquí y tu acá y bien fresas; Es malo, te empuja la silla con el pie y dice siéntate bien, te grita bien feo y luego te pone en la pared o te pone a escribir 500 veces frases.

Es que sabíamos que es el más enojón de la escuela y nos espantaba que dijeran eso porque era muy regañón y si hacías algo mal te gritaba y te regañaba muy fuerte, no te toleraba mucho como otros maestros y desde que empezó el año, tenía mi cabello un poco largo, me paraba los pelos y de ahí me agarro, péinate o no te dejo entrar o te llevo a la dirección, de hecho me pidió cepillo y gel, y veo que a otros no les dice nada. Están obsesionadas con el poder, por ejemplo uno –Sí, esa fue la de danza– Me dice: yo vengo a dar mi clase y me pagan, si quieren tomarla bien, si no, sálganse. –Sí, pero se la pasa dando otras cosas, o hasta luego nos trata como perros, nos chifla para que volteemos porque a veces nos distraemos porque es aburrida y nos chifla o así como a los perros.

En mi caso fue el grupo, porque el maestro falta demasiado y exige mucho, te deja una reseña y la deja luego no viene, luego deja más y así, luego ya ni se acuerda y casi la mitad de grupo reprobó historia, el grupo y las mamás se empezaron a quejar e hizo una junta donde la mayoría de los papás trabajan y pues no fueron por estar trabajando y dice, ah si les hubieran importado hubieran ido conmigo, a la siguiente que se quejen les dicen que vengan (Grupo Focal EAEDF, 2013).

En este autoritarismo indolente, generador de sensación de injusticia, opera la acción de reventar la horizontalidad entre los estudiantes ofreciendo cierto grado de verticalidad a elementos específicos que funcionan como visores (chivatos, ratas, sapos) y bisagras ente la horizontalidad y la verticalidad, la mayoría de las veces para las relaciones de autoridad verticales, pero también,

dependiendo del sujeto en esa posición, puede actuar a favor de los estudiantes, cuando las críticas y resistencias son maximizadas por la acción inconsecuente e indolente de los adultos con autoridad dentro de la escuela. Los jóvenes identifican estos elementos como los consentidos, que pueden ser jefes de grupo o simples simulacros de orden para usarse de ejemplo y humillar a quienes no se comportan adecuadamente, según lo esperado por el dispositivo escolar. Esto también genera conflictos entre los estudiantes y crea un ambiente de dificultad para tramitarlos:

(...) –¿Qué tienes que hacer para ser consentidos de los maestros?

Limpiarles las botas.

Ellos dicen que no tienen sus consentidos, pero se nota, sólo mencionan a quienes les ayudan y dicen que son los mejores y todo, aunque al otro día diga que no tiene favoritos.

Yo tengo un maestro de matemáticas que organizó por filas jefes, quien hace tareas y nada, y sólo ves su registro, ella tiene puras palomitas y los demás taches. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Los jóvenes lo tienen claro: las reglas sólo sirven para limitarlos, para hacerlos entrar en un orden incomprensible, pues ¿en qué ayuda llevar el cabello a lo militar o usar un uniforme feo, sin estilo? Es claro que no comprenden el fondo de reglas, a veces bobas, y entonces entienden que lo mejor es fingir seguir las reglas para hallar satisfacción al violarlas, para sentir que ellos son los que hacen algo y no sólo siguen los llamados al orden. Cuando en un grupo de enfoque (aunque no varió la respuesta en todos los grupos) se les pidió definieran qué eran las reglas, respondieron: “Cuando no te dejan hacer lo que quieres; te hacen poner orden; es lo que no te dejan hacer por tu bien, como no correr, no empujar, eso evita accidentes; aunque te limitan mucho; son límites. No sé, como no las sigo; no te dejan decidir; se supone que es una línea”. Supuestos y prohibiciones, apenas un poco de positividad en reglas tan elementales como “no correr, no empujar”. Por otro lado, también tienen claro que la ley, el orden, el derecho y otras instituciones y valores, como la libertad, tienen que ver con ellos, con su participación. Es sólo asunto de que el dispositivo escolar salga del viejo sueño decimonónico y produzca los operadores capaces de formar jóvenes-estudiantes con las herramientas para ejercer sus derechos a plenitud:

(...) – ¿Qué es el orden para ustedes?

Que todos sean justos con todos.

– ¿Qué es sentirse libre?

No sentir al maestro enfrente de ti. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

4.1 Indisciplina en la escuela y sensación de peligro

La violencia social es parte del entorno de la escuela, como lugar, según el análisis cualitativo, logra crear una membrana de seguridad hacia su afuera inmediato, donde incluso los padres quedan limitados en su injerencia por lo menos durante el tiempo de clases (sin dejar de lado la manera en cómo se involucran con estudiantes y profesores un tanto disruptiva), los conflictos al interior de la escuela entre los estudiantes producen ambientes de convivencia donde la indisciplina es una forma de resistir a la operación del dispositivo escolar. Esta indisciplina coloca a algunos jóvenes en calidad de blanco de injurias que pueden llegar a ser constantes y en cantidad alarmante, provocando fuerte sensación de inseguridad. Como se puede ver en los datos recabados por la encuesta realizada a estudiantes de secundarias del Distrito Federal, el número de jóvenes en riesgo de maltrato insoportable muestra que no se trata de una generalidad, sino de casos que deben ser atendidos sin dilación. La percepción de inseguridad respecto a ser o percibirse débil frente a los pares es elevada, según los números de la tabla 73, si sumamos “siempre” y “muchas veces”, en el total, tenemos un 29.9%, más un 35.5% de pocas veces. Estos datos pueden cruzarse con los aprendizajes sobre la tramitación de los conflictos, que puede aclararse con los datos sobre cómo evoluciona el porcentaje según los grados, que en el “siempre” disminuyen consistentemente entre primero y tercero y en el “pocas veces” sube de primero a segundo un 4.4% para bajar un 1.1% de segundo a tercero, es decir, se nota un evolución a través de la estancia en la escuela, que puede deberse al aprendizaje específico de los estudiantes, es decir, no al proceso pedagógico sino a la tramitación de la cotidianidad a lo largo de los ciclos escolares y la convivencia con los pares.

Tabla 73
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre mostrar debilidad frente a otros compañeros.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Si te muestras débil los compañeros te pueden traer de bajada						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy de acuerdo	12,5%	12,3%	13,5%	11,3%	13,5%	12,6%	11,4%
De acuerdo	17,4%	16,7%	16,7%	20,8%	16,3%	18,9%	17,1%
En desacuerdo	35,5%	37%	33,3%	34,8%	33%	37,4%	36,3%
Muy en desacuerdo	34,5%	34%	36,5%	33%	37,2%	31,2%	35,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Al igual que en la tabla 72, en la siguiente se nota un comportamiento similar, pero más consistente en los saltos que suceden según los grados, en el “siempre” de primero a segundo varía sólo un 0.5% para bajar drásticamente alrededor de 7% en tercero, los chicos mayores han aprendido a sortear el conflicto, quizá ante el umbral del último grado, aunque en los otros resultados los datos presentan variaciones menos pronunciadas (entre 3% y 4%). Los jóvenes reconocen la presencia de sujetos inquietos y desproporcionalmente indisciplinados, esto también es claro en los grupos de enfoque, donde se reconocía sin ambages la presencia de elementos que se “pasan de la raya”, que exceden la normalidad de la indisciplina cotidiana, tienen nombre y descripción. Para el 21.4% siempre hay un compañero que sólo asiste a la escuela para molestar, el 25% afirma que “muchas veces”, es decir, el 46.4% reconoce esa presencia sobre la cual es preciso tramitar la cotidianidad. (Tabla 74)

Para el caso del salón, los datos de la tabla 75 son muy parecidos al anterior, aunque disminuyen un poco respecto a la suma del “siempre” y “muchas veces” con el 43.8%, la evolución por año escolar es también parecida, lo que refuerza el argumento sobre el aprendizaje en la tramitación del conflicto y la “normalidad” de la indisciplina, como si los jóvenes, según se nota también en los grupos de enfoque, alcanzaran acuerdos sobre los límites impuestos por ellos mismos a sus pares, sin mayor injerencia del mundo adulto.

Tabla 74
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto de compañeros que sólo van a molestar a otros. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

Hay algunos compañeros que nada más vienen a la escuela a molestar a otros							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	21,4%	20,7%	23,9%	19,1%	23,4%	23,9%	16,8%
Muchas veces	25%	25,6%	21,9%	28,2%	22,6%	26,3%	26%
Pocas veces	41,6%	41,5%	41,8%	41,4%	42,3%	39,3%	43,2%
Nunca	12,1%	12,1%	12,4%	11,2%	11,8%	10,5%	13,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 75
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a la presencia de compañeros que siempre molestan a otros. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

En mi salón hay algunos compañeros que siempre están molestando a los demás							
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	21,1%	20,5%	22,3%	21%	23,3%	24,4%	15,7%
Muchas veces	22,7%	22,5%	21,1%	25,8%	20,7%	23,2%	24,1%
Pocas veces	44,6%	45,4%	44%	43,5%	44,3%	42,5%	47,1%
Nunca	11,6%	11,6%	12,7%	9,6%	11,7%	9,9%	13,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Para pensar en la hipótesis de que el abuso y la victimización (en el sentido de la aparición de víctimas más que en la de victimarios) son asuntos particulares y no una generalidad (la generalidad serían los conflictos horizontales con tramitación entre pares) la tabla 76 deja ver, en sus porcentajes, que sí aparecen sujetos victimizados, pues si sumamos el “siempre” y “muchas veces”, el 33.3% y se compara con el 36.4% del “pocas veces” (Tabla 76), se percibe un problema observado por los propios jóvenes. Sin embargo, esto debe ser cruzado con la información cualitativa, es decir, sin duda, hay víctimas, pero habrá que entender el paso a una situación de alto riesgo con cómo tramitan los conflictos los jóvenes. Por ello, es necesario cruzar estos datos con los datos de las tablas 74 y 75 sobre debilidad y fortaleza (aquel que molesta). En los grupos de enfoque los jóvenes siempre ubicaron los extremos de la relación quien molesta y es molestado, asumían en esta relación un conflicto irresuelto, donde,

según el grado de sevicia, tomaban o no partido, “nada más la molestan, las demás tratamos de que sea más sociable, menos aislada”, explicó una muchacha sobre el caso de una compañera molestada. Los jóvenes reconocen claramente cuando los límites impuestos por ellos mismo son transgredidos, tanto en el asunto de mantener la horizontalidad, como dijo otra joven “sí, mi amiga, ella se lleva pero no se aguanta. Nos dice de cosas y nosotros también, pero va con el tutor y le dice, o sea, no se lleva bien con nosotras”, como en la intervención de los adultos, que rompe con las maneras de tramitación del conflicto y la cotidianidad horizontal, lo que provoca sanciones: “Por eso ya no nos llevamos con ella, no le decimos nada, nos dice pero no le hacemos caso”.

Tabla 76
Identificación de casos de compañeros de clase que sean agredidos constantemente. Estudiantes de secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	En mi salón hay algún compañero al que se lo traen de bajada						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	18,1%	17,7%	17,9%	19,9%	18,8%	21,1%	14,4%
Muchas veces	15,2%	14,1%	13,9%	20,9%	13,1%	15,9%	16,7%
Pocas veces	36,4%	37%	36,3%	34,6%	36%	36,4%	36,6%
Nunca	30,3%	31,2%	32%	24,7%	32%	26,6%	32,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Como se ha expresado a lo largo de los últimos apartados de este documento, es clara la presencia de casos en alto riesgo de sufrir acoso constante y cuantioso, jóvenes con dificultades de socialización y, por ende, un tanto aislados de los procesos de socialidad impulsados por la horizontalidad donde los jóvenes se encuentran. Los jóvenes débiles, a quien se les trae de bajada son aquellos un tanto incapaces de alinearse a las reglas íntimas de los estudiantes, reglas claras y simples: “Las últimas tres filas nos llevamos bien, con los aplicados no, nosotros hicimos el lema de que si te llevas te aguantas [...] Eso lo hicimos porque nos llevamos pesado”, no hay más, la situación es clara y el conflicto se tramita con rapidez en un ambiente de amistad siempre agresiva, debido a esa violencia natural que implica una desviación tolerada, un espacio operado por los jóvenes y tolerado por los adultos, un espacio ganado por los jóvenes que debe ser respetado por los adultos y cuya función específica es permitirles tramitar sus conflictos:

Para que se forme tal espacio, interesa que todos los actores compartan, más allá de sus conflictos, cierta “complicidad”. Es necesario que el profesor sepa distinguir una pelea “ritual” de una peligrosa. Es necesario que sepa distinguir las típicas revueltas de la violencia real. Es necesario que sepa hacer la diferencia entre una novatada ritual y la violencia colectiva. Es necesario que el docente sepa decodificar y leer las conductas de sus alumnos, es necesario que sepa fingir que los ignora, haciéndoles sentir al mismo tiempo que está presente para ellos. Es necesario que sepa regular la longitud de la correa, como el maestro de escuela de la película La guerra de botones. La desviación tolerada no es solamente una manera de dar algunas válvulas de seguridad en organizaciones rígidas, ella también participa de un modelo de educación en el cual es necesario pasar algunas pruebas, calcular su valor y coraje. Toda una literatura infantil y juvenil, difundida por la escuela misma, hace la apología de esta suerte de coraje que consiste en transgredir las reglas (Dubet, 2004: 31).



Esa desviación tolerada, por supuesto, implica que los jóvenes se internen en el espacio y les obliga a proveerse de herramientas físicas y simbólicas para sortear los obstáculos, se trata también de la necesidad de autocuidarse, de decidir hasta dónde y por quién: “Hay compañeros con los que te llevas pesado pero no te acusan”, se trata de definir el espacio de la horizontalidad respecto al propio cuerpo y seguridad, como dijo uno de los jóvenes en los grupos de enfoque “Luego también creen que los chiquitos no podemos, pero uno me quiere traer de bajada y no me deajo”. La desviación tolerada abre el espacio de horizontalidad donde sólo rigen las reglas “impuestas” por los propios jóvenes y los adultos, fingiendo voltear el rostro, debe limitar su injerencia para que los chicos tramiten sus conflictos solos, pero acompañados: “Mi papá dice que si llego a tener problemas con alguien es que no me deje, porque luego me agarran de bajada y por eso no me deajo”. Por ello, es preciso preguntarse si el supuesto aumento de la violencia al interior de la escuela (el llamado *bullying*) se trata del transgredir los límites de esa desviación tolerada por parte de los adultos, victimizando y culpabilizando a los jóvenes. Por supuesto, los casos de acoso desmedido existen, pero como casos y no generalidad, y al generalizar el espacio de desviación tolerada se constriñe, convirtiendo a los jóvenes en agentes enajenados por la violencia:

En este contexto, ¿cuántos coscorriones, desganos, miradas, son interpretados como violencia? Evidentemente, esta ceguera cultural acrecienta sensiblemente la violencia misma, refuerza el control, “criminaliza” conductas banales, y el nivel de exigencias disciplinarias de los establecimientos vulnerables se desarrolla sin cesar, reforzando así el sentimiento de violencia. Se exigirá más de los alumnos de un colegio “vulnerable” que de los alumnos de un colegio “burgués”. Es verdad que en el segundo, el pacto cultural entre los docentes y los alumnos es inmediato (Dubet, 2004: 31).

Por supuesto, no es deseable soslayar la evidente presencia de casos donde el abuso entre pares existe, la encuesta realizada a estudiantes de secundaria del Distrito Federal mostró la presencia de jóvenes que padecen actos de maltrato continuos y realizados por los mismos compañeros a lo largo del ciclo escolar (2013-2014) que están en alto riesgo, esto amplió el rango del número de actos de maltrato de manera alarmante, una lectura simple haría suponer la necesidad de generalizar, sin embargo, como he mantenido a lo largo del documento, se trata de casos específicos. El hecho de que un estudiante haya reportado en la encuesta cerca de dos mil actos de maltrato padecidos, indica la necesidad de actuar directamente con él, no la de generalizar el problema y desarticular el espacio de desviación tolerada donde los chicos operan en horizontalidad.

los conflictos al interior de la escuela entre los estudiantes producen ambientes de convivencia donde la indisciplina es una forma de resistir a la operación del dispositivo escolar. Esta indisciplina coloca a algunos jóvenes en calidad de blanco de injurias que pueden llegar a ser constantes y en cantidades alarmantes, provocando [les] una fuerte sensación de inseguridad.

Este sector en riesgo, como muestra la tabla 77, se encuentra, sin duda, en el del 6.3% de estudiantes de secundaria que padecen acoso continuo y numeroso, pero aquellos jóvenes que sienten inseguridad frente a sus pares, ante la suma del “pocas veces” y “nunca” que da 17.2%, invita a ampliar el rango para poner atención en casos donde los jóvenes muestran cierta incapacidad para entrar a los espacios de socialidad, esos jóvenes solitarios que no logran imponerse, que no pueden detener a quienes “los agarran de bajada” y por tanto quedan instalados en una horizontalidad que les apabulla sin lograr impeler a los adultos para intervenir sin afectar negativamente los límites de la desviación tolerada.

(...) -¿Dónde el conflicto es entre ustedes y cuando ya entran los pasas y maestros?

Yo creo que hay pasos, soy de los que puede aguantar mucho pero cuando me enojo ya no respondo, pero aguanto mucho.

- ¿Y cuando pasa eso?

Cuando ya pasa muchas veces, ahorita en la secundaria no, pero en la primaria sí, he procurado que no llegue a mis padres o maestros

- ¿Pero, por qué?

Te pueden ayudar pero también influir de más, siento yo. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Tabla 77

Percepciones de seguridad al estar con los otros compañeros de clase. Estudiantes de secundaria. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	Te sientes seguro(a) cuando estás con tus compañeros						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	46%	47,5%	45,4%	42,5%	47,6%	44%	46,4%
Muchas veces	36,8%	37,7%	33,9%	39%	34%	36,3%	40,1%
Pocas veces	15,2%	13,2%	18,2%	16,5%	16,4%	17,2%	12,1%
Nunca	2%	1,7%	2,5%	2%	2%	2,4%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Por el otro lado (Tabla 77), juntarse mucho con compañeros del salón, en el total, presenta un porcentaje que podría considerarse alto 72.2% si se suma el “siempre” y “muchas veces”. Existe, pues, una fuerte relación entre pares, la cual mantiene porcentajes muy similares por grado escolar (primero, 73.4%, segundo, 69.6% y tercero, 73.6 %) (Tabla 78). Sin duda, el salón, como espacio de encuentro cotidiano, presenta fuerte socialidad, que se nota en la idea de juntarse (no necesariamente de hacer amigos íntimos). Por el vector negativo, la respuesta a “pocas veces” se juntan mucho con los amigos puede jugar un doble papel en la observación. El porcentaje total

es de 22.4%, casi una cuarta parte del total, que al ser cruzado con las respuestas de jóvenes que dicen no tener amigos ni en el salón y la escuela, en la respuesta “pocas veces”, podría permitir observar una conducta de aislamiento, aunque no necesariamente de segregación. Por su parte, el “nunca” juntarse con compañeros del salón representa el 5.4% del total, una cifra que tampoco resulta del todo marginal y que incluso es más alta a la misma respuesta cuando se pregunta si se tiene o no amigos y es muy cercana al 6.3% de jóvenes que padecen acosos continuo y cuantioso. Este sector liminal es consecuente con los datos sobre maltrato.



Tabla 78
Número de compañeros del salón con quienes se juntan. Estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Me junto con muchos compañeros de mi salón							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Siempre	37,6%	37%	39,6%	35,7%	40,9%	36,9%	35%
Muchas veces	34,6%	35,8%	31,3%	36,6%	32,5%	32,7%	38,6%
Pocas veces	22,4%	21,8%	23,8%	22,3%	21,1%	24,4%	21,8%
Nunca	5,4%	5,4%	5,3%	5,4%	5,6%	6%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En la Tabla 79 se relaciona la respuesta sobre la relación en el salón entre pares y los actos de maltrato. El comportamiento de los datos permite observar que aquellos estudiantes que respondieron padecer muchos actos de maltrato a lo largo del ciclo escolar (lo que por frecuencia y número de actores reconocemos como acoso) eleva los datos del “pocas veces” y “nunca”, en el primer caso 7.6%, en el “nunca” el porcentaje casi se triplica, aumentando del “5.4” para el total al “14.7” para quienes declararon padecer múltiples actos de maltrato. Al observar la Tabla 79, en las columnas de “juegan” y se “llevan pesado”, los datos varían muy poco, lo que refuerza la tesis sobre el salón y la escuela como espacio de socialidad donde, debido a las dinámicas que se pueden observar al respecto en el estudio cualitativo y la operación de una desviación tolerada como horizontalidad, siempre existirá una línea de separación que puede llegar a la segregación de algunos chicos, ya sea por ser considerados débiles o diferentes. El acento debe ser puesto en ese sector en riesgo.

Tabla 79
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al número de amigos con quienes se junta en el salón de clases. Distrito Federal, 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Me junto con muchos compañeros de mi salón					
	Total	Seguros	Juegan	Se llevan pesado	Acoso
Siempre	37,6%	41,6%	38,2%	36,7%	24,5%
Muchas veces	34,6%	34,8%	35,9%	34%	30,8%
Pocas veces	22,4%	19,4%	21,1%	24,8%	30%
Nunca	5,4%	4,2%	4,9%	4,5%	14,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Base sin Ponderar	7197	1883	2685	2098	531

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En la tramitación del conflicto, como también se observa en el estudio cualitativo, es un valor relacional importante saber poner límites entre el llevarse y el abuso, los chicos reconocen “el pasarse de la raya” y cómo intervenir, “depende, si son tus amigos sí”, así como los motivos que convierten en blanco a ciertos compañeros: “Hay quienes les cuesta socializar”, “Lo tienes que jalar para que agarre más confianza”, y, sobre todo, la necesidad de que los compañeros aprendan a limitar el ensañamiento, que sepan cuidarse a sí mismos: “Me siento mal porque no lo ayudas”, “Pero si lo ayudas te vas a sentir más mal de los golpes si te dan”, “O se la van a traer más contra ti”. Las reglas simples, pero efectivas, no son arbitradas por una instancia superior, sino por la tramitación del conflicto en horizontalidad: “Cuando ya ves que algo sea mal y le dices no, ya hasta aquí, es sólo como nada más tres golpes y ya”. Sin embargo, los jóvenes no tienen manera de incentivar en aquellos sujetos menos capaces de involucrarse en la horizontalidad de los pares la fuerza para definir los límites entre la desviación tolerada y el acoso sistemático y continuo. Es esencial para la socialidad que los pares aprendan a convivir en “el desmadre” para evitar su conversión en víctimas.

La Tabla 80 muestra la opinión de los estudiantes respecto a si existen compañeros que no saben defenderse, el “muy seguido” representa el 17.8% y ese sector relacionado con el número de actos de maltrato aumenta la percepción de incapacidad para defenderse en un 38.4 (tabla 81), definiendo un amplio margen de vulnerabilidad.

Tabla 80
Identificación de compañeros que no se saben defender y por ello son maltratados en la escuela. Distrito Federal, 2014. **n= 7200** estudiantes

	Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Muy seguido	17,8%	16,5%	18,6%	20,4%	17,6%	20,1%	15,6%
A veces	39,2%	39%	38,4%	40,9%	38,9%	38,8%	39,9%
Pocas veces	33,7%	34,7%	33,7%	30,7%	33,5%	33%	34,6%
Nunca	9,4%	9,9%	9,2%	8,1%	10,1%	8,1%	9,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 81
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre las acciones que les ocurren a los compañeros que no se saben defender. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria **n= 7200** estudiantes

	Hay compañeros que no se saben defender y les va muy mal en la escuela				
	Total	Seguros	Juegan	Se llevan pesado	Acoso
Muy seguido	17,8%	11,1%	16,1%	20,1%	38,4%
A veces	39,2%	36,8%	39,4%	41,7%	36,5%
Pocas veces	33,7%	36,7%	35,7%	31,4%	22,7%
Nunca	9,4%	15,3%	8,7%	6,8%	2,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Base sin Ponderar	7199	1882	2688	2098	531

Estudiantes de secundaria que están seguros, que juegan, se llevan pesado, sufren acoso.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En este sentido, la demostración de debilidad y diferencia son asuntos importantes para orientar la detección y tratamiento de casos. La diferencia como factor de victimización, por ejemplo, asuntos que pueden cotejarse con los datos socioeconómicos y demográficos (religión, nivel económico) podría mostrar homogeneidad, mientras asuntos como peso, discapacidad, color de piel y gustos personales implican mayor acoso. Los jóvenes manifestaron en un 26.7% que a los diferentes se les molesta (Tabla 82). En la evolución por año escolar, es en segundo grado donde la diferencia supone mayor vulnerabilidad, pero en tercero esto baja sensiblemente (más de 8%), lo cual puede deberse, y con esto se apoya el argumento anterior, a la capacidad de los jóvenes alcanzada en el último grado para tramitar de mejor manera el conflicto.

Tabla 82
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la gente que es molestada por ser diferente, en el salón de clases.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	En mi salón a la gente que es diferente, la molestan						
	Turno				Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o.	2o.	3o.
Siempre	11,5%	10,6%	11,7%	13,7%	12,7%	13,9%	7,9%
Muchas veces	15,2%	15,1%	13,6%	17,9%	14,2%	16,3%	15%
Pocas veces	36,8%	36,9%	36,6%	36,7%	37%	36,6%	36,8%
Nunca	36,6%	37,3%	38,1%	31,7%	36,1%	33,3%	40,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En cuanto a los motivos, son las diferencias más evidentes las que desatan la intimidación contra los pares. Como vemos en la Tabla 83, Ser gordo aparece como el principal motivo de ataque (45.6%), el color de piel se coloca en segundo (37.2%), la estatura en tercero (23.6%), los gustos personales en cuarto (23%) y la discapacidad en quinto (19.1%). Estos, según los estudiantes, son los motivos más importantes por los que se molesta a alguien, son también, sobre todos los tres primeros, las principales fuentes para endilgar apodos (los cuales, muchas veces, tienen que ver con las características de cada quien). Es interesante que los gustos personales aparezcan en cuarto sitio, incluso por encima de la discapacidad, y que estén muy por arriba del nivel económico (7.2%), el origen étnico (6.1%), la preferencia sexual (5.4%), los ojos (4.4%), el género (2.9%) y la religión (1.7%) (Tabla 83), pero no es del todo inesperado, tomando en cuenta que los estudiantes de secundaria se encuentran en un momento de construcción de identidad juvenil, están tomando decisiones estéticas y relacionándose con quienes comparten gustos musicales, culturales, simbólicos y estéticos. La situación de sólo por molestar presenta un 25.7% de menciones, lo cual lo pondría en tercer lugar, sin embargo, al no ser un motivo claro, resulta una forma de cotidianidad, lo cual disminuye la sensación de que molestar por motivos de peso, estatura o gustos personales sean un motivo por sí mismos, aparentando ser sólo un indicador para detonar mecanismos de relación, donde molestar se presenta como algo más bien vinculante.

Tabla 83
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre los motivos por los cuales molestan a la gente diferente.

Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Mencionaste que en tu escuela a la gente que es diferente la molestan, ¿Cuáles son los motivos por los que molestan a tus compañeros?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o.	2o.	3o.
Peso	45,6%	45,9%	45,5%	44,5%	46,4%	44,7%	45,6%
Color de la piel	37,2%	37,4%	36,9%	37,1%	39,1%	37,7%	34,6%
Preferencia sexual	5,4%	5,3%	5,7%	5,6%	4,8%	5,9%	5,7%
Nivel económico	7,2%	7%	7,5%	7,2%	7%	7,8%	6,5%
Religión	1,7%	1,6%	1,7%	2%	1,2%	1,6%	2,3%
Capacidades diferentes	19,1%	19,1%	18,8%	19,5%	18%	20,2%	19%
Sexo (Hombre/mujer)	2,9%	3%	3,5%	1,7%	2,9%	2,9%	2,9%
Estatura	23,6%	23,5%	23,2%	24,6%	24,6%	23,3%	23%
Ojos	4,4%	3,9%	5%	5%	4,9%	4,9%	3,3%
Solo por molestar/ Sin motivo	25,7%	26,5%	25,8%	23,3%	24,1%	23,8%	29,5%
Origen étnico	6,1%	5,9%	5,3%	7,5%	6,4%	6,6%	5,1%
Por sus gustos personales (música, ropa, etc.)	23%	22,8%	23,8%	22,4%	21,6%	23,9%	23,5%
Otra	12,2%	12,1%	11,6%	13,3%	11,9%	14,3%	10,1%
Base	4573	2450	1285	838	1551	1590	1432

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los datos son muy diferentes a los niveles de discriminación en México. Por ejemplo, según la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2005 y la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2010, en 2005, la proporción de personas que no estarían dispuestas a permitir que en su casa vivieran personas diferentes, arrojó los siguientes datos: el 48.4% no viviría con homosexuales, el 42.1% no lo haría con extranjeros, 38.2% lo evitaría con personas de ideas políticas distintas a las suyas, 36.2 no viviría con alguien de religión distinta, 31.8 lo evitaría con gente de otra raza, 20.1% no viviría con indígenas y 15% con discapacitados. Por su parte, los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2010, arrojaron los siguientes números: 44.1% y 43.7% de los encuestados contestaron que no vivirían con lesbianas y homosexuales, respectivamente, 35.9 no lo haría con portadores de VIH-sida, 25.9% con personas con ideas políticas distintas a las suyas, 26.6% con extranjeros, 23.4% con gente de cultura distinta. 23.3% con personas de otra raza, 24.2% de otra religión y el 12.5% con discapacitados.

dejar de usar (...) [el bullying] espectacularmente como manera de culpabilizar a los jóvenes, permitiría tratarlo como síntoma, descubriendo cuáles son las causas -estructurales y personales - de los implicados, sin asumir víctimas y victimarios, sino casos de tratamiento con herramientas eficaces y no pláticas que mueven a la burla y el aburrimiento (...)

Capítulo 5. Violencia y discurso: la ética de la violencia y la violencia del discurso del bullying ¿Cómo lo entienden y cómo los silencian?

Las condiciones actuales que vive México respecto a la violencia ha complejizado el fenómeno más allá de un síntoma de descomposición social, que si bien es patente, las formas de la violencia contemporánea la han convertido en una forma autónoma de sus fuentes, es decir, está más allá del síntoma para convertirse en forma social. Para entender esto, podemos recurrir a la elocuente hipótesis de Rossana Reguillo:

“la violencia puede ser tratada como un lenguaje cuya variabilidad en sus dimensiones ‘intraoracionales’ tiende a confirmar las reglas y las pautas, y la idea de que estas pautas y reglas comandan de forma invisible los códigos y comportamientos violentos” (2012: 36).

La violencia como un lenguaje, como una forma social de comunicación, con sus códigos y consecuencias. Sin embargo, es necesario aislar el código del lenguaje violencia. Para esto, es preciso recurrir a otra teoría, una más esquemática por su capacidad de abstracción. Me refiero a la teoría de los medios de comunicación simbólicamente generalizados de Luhmann. Para Luhmann, el lenguaje es el medio de comunicación más elemental o simple (1991). Por tanto, la violencia, más que un lenguaje es un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Si los medios se distinguen por su capacidad de codificar preferencias y así de inducir selecciones, la violencia codifica preferencias e induce selecciones según un código que defina una disyuntiva, una valoración según la distinción sí/no (Luhmann 1998), que en este caso no sería sí violento/no violento, sino la aceptación de una selección que dé a la violencia capacidad de ser medio simbólico, más allá de un acto físico desmedido que produzca daño, sino la forma en cómo se produce el daño. Es decir, que produzca su paradoja, por tanto sí violento/no violento no fundamenta una operación de la violencia. Sin embargo, no se está afirmando aquí que la violencia sea un sistema social, sino un medio que puede ser usado por la política, el derecho, la economía y cualquier otro sistema. Y ahí está el *quid* de la cuestión: ¿a qué sistemas se ha integrado mejor la violencia como medio de comunicación? Porque si la violencia se ha convertido en un medio, esto significa que se ha institucionalizado y en la medida que mejor lo haga, mayores ventajas evolutivas tendrá respecto a otros medios (como el amor, por ejemplo) (Luhmann 1991: 250-257).

Para aislar el código de la violencia es preciso reconocer que la autorreferencia de los sistemas le tome como medio. Sin duda eso aún no sucede con la violencia, pues si bien el dinero no se intercambia por el amor, esta institucionalización de la violencia sí, es decir, la violencia se intercambia por dinero, respeto, territorio, notoriedad, etcétera, y favorece determinadas selecciones (Luhmann 1998: 120-121). A falta de una revisión más exhaustiva con más y mejores elementos, pensando en la propuesta de Reguillo:



Se trata de tres procesos que autorizan a pensar que la violencia, aquí en singular, puede ser metonímicamente asimilada a un lenguaje y a una cultura y por ende susceptible de ser leída o interpretada a través de la gramática: reglas, pautas, usos, dispositivos. El esquema que trato de esbozar contiene tres ingredientes clave: poder, racionalidad y alcances. En otras palabras, toda violencia está sustentada en la capacidad o, mejor, competencia, de unos sujetos conscientes que buscan alterar la realidad o el curso de los sucesos mediante el uso de métodos, mecanismos o dispositivos violentos para conseguir ciertos resultados previstos, más los que se añaden a la cadena en espiral de las acciones violentas (Reguillo, 2012: 36-37).

Entonces se propone como código de la violencia asumido medio de comunicación simbólicamente generalizada la distinción espectacular/no espectacular. Podría ser, también, horroroso/no horroroso, para pensar específicamente en el fenómeno de la violencia del crimen organizado, pero eso dejaría fuera otras formas que están igualmente comunicando, aunque no lleguen a lo horroroso, como el caso que nos ocupa en este capítulo, el *bullying*. Espectacular/no espectacular se articula también con la capacidad simbiótica del medio, violencia, con las nuevas tecnologías de comunicación: desde el blog del narco hasta canales de YouTube, donde más allá del daño físico, lo que se comunica es la violencia o la violencia comunica para urgir a una determinada selección. De esta manera, fenómenos como el *bullying* van permitiendo comunicaciones que buscan intercambiar, con base en la espectacularización de la violencia (o su contingente) poder, dinero e incluso amor, todo de manera simulada, porque el asunto de los decapitados bien puede entenderse como el empuje para intercambiar poder, dinero y mercado (territorio), pero la difusión de un video en redes sociales o imágenes, insultos, etcétera, irían más por el intercambio de afectos (en sus distinciones contingentes, por supuesto). Además, identificar el código espectacular/no espectacular invita a reflexionar sobre cómo determina ciertas selecciones en los estudiantes de secundaria, desde cómo entienden el *bullying* hasta cómo accedieron a la definición de éste.

Los grupos de enfoque con estudiantes de secundarias públicas del Distrito Federal permiten observar cómo definen el *bullying*. Según los comentarios de los jóvenes participantes, la percepción del *bullying* es una definición aprendida. Cuando aparecía el tema o era porque alguno lo mencionaba, casi como un chiste o porque el coordinador preguntaba. Inmediatamente cambiaba el semblante de los jóvenes, ponían esa cara de recordar una lección y soltaban las definiciones que habían escuchado, pero muy pocos lograban vincular el término con su experiencia escolar, incluso hubo quien afirmó “casi no he escuchado”.

Una visión general, según los estudiantes, sobre el *bullying* es:

(...) Maltrato a otra persona; Cuando agredes a otras personas; Es cuando molestas a alguien así le digas palabras feas ya es *bullying*, lo discriminas; Es que le pegan y entre varios luego; Es que alguien llegue y te empuje contra el pizarrón; Agredir a alguien, para mí es eso; Agredirlo física y verbalmente; Decirse sólo de cosas; Cuando te discriminan; Depende, hay varios, el verbal es que yo agreda con palabras por su físico, es la psicológica que empiezas a meterle cosas y se queda traumatado y la física son los golpes; Dicen que es un acoso verbal psicológico; Para mí es agresión; Discriminación; Ofensas; Es cuando insultan a una persona y ésta se molesta; Cuando molestas mucho a otra persona; Agresión e insultos; Cuando molestas mucho a una persona; Pues que es una forma de agredir a alguien hablándole con palabras; Pues hay varios de *bullying* ¿no? el verbal, el físico, el virtual; El *ciberbullying*; El que te afecta la mente, el psicológico (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* define el *bullying* como:

(...) La violencia entre iguales (*bullying*), debe ser entendida como un fenómeno escolar, no tanto porque se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario donde acontece y la comunidad educativa es la que sufre las consecuencias [...] La palabra *bullying* puede ser utilizada como acoso escolar, hostigamiento, intimidación, maltrato entre pares, maltrato entre niños, violencia de pares o violencia entre iguales. Por tanto, lo podemos definir como “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (SEP-SSP: 21).

Comparando las definiciones vertidas por los estudiantes con la ofrecida por la SEP, la detección del *bullying* parece fácil: resulta ser cualquier actitud de relación que se observa en las escuelas: gritos, insultos, empujones, peleas, pues no sólo puede ser observado en cualquier espacio del inmueble escolar, es también reiterado. O quizá, lo más correcto es que es muy difícil detectarlo, pues si las relaciones entre iguales (estudiantes entre 12 y 15 años de edad) pasan constantemente por lo físico, la confrontación, la búsqueda de afirmación identitaria frente al otro, etcétera, ¿qué es el *bullying*? Los relatos de los estudiantes sobre un día típico en la escuela incluyen una profusión de pleitos, heridas, insultos y desencuentros agresivos los cuales narran con sonrisas y evocaciones casi épicas, no parecen producirles angustias. Casi todos los grupos dejaron salir un lugar, dentro o fuera de la escuela, donde se realizan peleas pactadas y que incluso pueden degenerar en peleas campales, así también se observó en el grupo de enfoque con profesores. Sin duda eso es violencia entre pares (¿castellanización de la palabra *Bullying*?). Pero es con ciertos matices que se puede identificar una violencia, digamos, anormal en el día a día (aunque, según los relatos, no es tan discordante con la cotidianidad que viven), primero una visión matizada por la experiencia escolar que tendrá que ver con el desequilibrio de fuerzas (que no de poder, ése tipo sería en el eje vertical, entre docentes y estudiantes, de arriba-abajo, en el sentido contrario sería una resistencia, porque sí, la resistencia es violencia, pero como síntoma, no como medio), en el abuso contra los más débiles:

(...) Los de 3º les dicen de cosas a los de primero. Es que como la mayoría de los de 1º están bien chiquititos les dicen cosas o se pelean a la salida. Luego les quitan su dinero los de otros salones, los de 3º a los de 1º y se los quitan. Sí, porque si no les pegan. Los de 3º C y los de mi salón.

Sí, que si haces cosas así con un compañero como es chaparrito, o de que se intenta matar (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Es más interesante la distinción matizada por la (in)acción del agredido:

(...) Sería agredir a alguien pero que no te conteste; O más grande pero que se vea bien pendejo; No importa que no se sepa defender; Agarrar al más güey; No sé, cuando llegan y te empiezan a pegar sin razón, pero no nada más una vez, sino que ya es seguido; Cuando agreden los hombres a las mujeres. Pues también, agresión que entre muchos golpeen a un solo niño así (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Y sin embargo, para los estudiantes el *bullying* sigue siendo un tanto inasible como forma del conflicto, es decir, saben identificar el conflicto, lo que les produce interferencia es la asimilación del conflicto con la violencia y su especificidad en el ámbito escolar. Tienen claro cuando una agresión no es *bullying*, pues los conflictos se comprenden mejor bajo un esquema de valoración horizontal, con la distinción se vale/no se vale (sobre esto se abundará en el siguiente apartado):

-(...) Que la pelea es inmediata, como que de ahí no pasa; Yo siempre digo de juego es *bullying*; Hay una parte que bromeamos con el *bullying*; Pero ya cuando es pelea en forma pues ya no lo mencionas.

- ¿A quiénes les hacen *bullying*?

- A mí, cuando entré, yo participaba mucho y me decían ay ya cállate y cosas así.



- ¿Y qué pasa, dónde sucede eso?
- Es más fácil en el salón
- A una chava basta que esté con niños y ya le dicen puta
- ¿Pero eso es bullying?
- No, pero sí hay peleas.
- ¿Eso pasa en sus escuelas?
- Sí.
- Sólo los de tercero a tercero, porque con los demás grados no se meten.
- No.
- En mi escuela sí y más por un novio.
- ¿Es diferente peleas que bullying?
- Sí, porque pelea es entre dos y se agarran y bullying pueden ser hasta más 3 contra 1 o 3 contra 2 (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Por otro lado, la fuente de información sobre el *bullying* no es sólo la escuela, y de ahí su carácter de espectacularización. Con la constancia sobre sucesos de *bullying* (que parecen ser más la excepción que la regla), se promueven actividades (pláticas, cursos, talleres, conferencias) que han generado un mercado lucrativo (sobre todo teniendo como cliente al Estado) y un desierto de realidad, una distancia que al ser definida y difundida culpabiliza a los propios jóvenes (baste la definición “violencia entre iguales”) por ser violentos. Los rostros de los jóvenes cuando salía el tema denotaba incomodidad, los silencios se alargaban y las definiciones salían a cuenta gotas, como ya dije, intentando extraer de la memoria una lección que tiene que ver con ellos en cuanto los delimita excesivamente violentos. Y en un ambiente político y social plagado de violencias (donde, como he sostenido a lo largo de esta sección la violencia se ha convertido en un medio de comunicación simbólicamente generalizado) los jóvenes, expuestos a imágenes grotescas (sobre todo por la red) hallan la mejor definición sobre violencia, más porque muchas de esas imágenes en video que circulan por la red los tienen a ellos como protagonistas y son amplificadas sus consecuencias (espectacularizadas) cuando la televisión u otros medios de comunicación masiva (sobre todo diarios, de los cuales varios ya cuentan con canales de televisión) las reproducen *ad nauseam*, y editorializan con tono moralizante. Cómo distinguen, entonces, los estudiantes, si son violentos, victimarios, ejecutores o violentados, víctimas, ejecutados: “Le pregunté al que me quedó más cerca qué hacía ahí. ‘Por culpa de una niña’, ‘¿Qué le hicieron?’ ‘Dicen que la estábamos buleando’. ‘¿Y sí?’ ‘Nada más le dije fea’ ‘¿Y sí está fea?’, ‘Huy sí, si la viera. Y por eso dicen que le estábamos haciendo *bullying*, pero eso no es *bullying*, eso sería agarrarla así y pum, pum’ y entonces imitó la mímica de dar una golpiza” (nota de campo). En la nota de campo reproducida el joven no entiende por qué se le acusa de violento si no cometió ningún daño. Quizá no entró a alguna de las pláticas

donde se les explica la profusa cantidad de formas de la violencia. Y por qué las definiciones sobre el *bullying* son tan fragmentarias, mientras para uno sólo es cuestión de decirle cosas feas a otro o de discriminarlo hasta provocarle un trauma, para otros tiene que ver con el abuso de la fuerza, el “muchos contra uno” o el simple empujón. Será porque es indefinible, en la cotidianidad, el *bullying* y éste, para ser diagnosticado, debe ser identificado por casos más que por generalizaciones. Porque, claro, todos estamos expuestos a padecer “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un[a] [persona] o grupo de [personas] sobre [uno], con desequilibrio de [fuerza y] poder y de manera reiterada” (SEP-SSP: s/f 21), pero suponer que esto es un asunto global, cotidiano evita descubrir los verdaderos casos de abuso que deben ser resueltos en lugar de generar un ambiente discursivo que culpabiliza a los estudiantes.

Así pues, de dónde viene la definición del término a la que acceden los jóvenes, “nos lo dicen diario en la escuela. Los docentes más que nada, como a mi compañero chaparrito con el que juego siempre se queja: ‘maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, explicó un participante de los grupos de enfoque. “Nos lo dicen a diario”, reiteración, desdibujamiento de la gravedad por repetición, como por escansión, la palabra va perdiendo sentido y va mutando su semántica: “maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, se convierte en elemento del chiste y la broma, como mencionaron otros estudiantes, se hace menos inteligible para autoridades, profesores y alumnos: “Sí, dicen qué hacer y no hacer, luego sube la orientadora al salón porque le hacen *bullying* a un niño que se llama Javier porque es muy chillón, la orientadora nos dice que está mal el *bullying*”. La *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* está firmada también por la Secretaría de Seguridad Pública, convirtiendo el asunto en algo policiaco: “nos dan pláticas en la escuela, unos policías, algo así; Las autoridades, de la delegación. Pero son aburridas. Si las hicieran más divertidas (risas). Con ejemplos. Que te entretengan, pondrías más atención”.

Esta pobre inteligibilidad sobre lo que es el *Bullying* se aprecia cuando se les pregunta a los jóvenes sobre su identificación en sus escuelas:

(...) En mi escuela casi no hay, entre nosotros, en nuestro salón no, con otros salones sí. Los niños que les quieren pegar a los niños de mi salón. Porque se llevan bien con las chavas que les gustan y así.

Nada más a una niña que se llama Rosa todo el salón le dice cosas a ella. Y no se junta con los del salón ella sino con los del 2º porque todos le dicen de cosas en el salón que le dicen groserías, la avientan pero en nuestro salón se burlan de ella. ¿Por qué le hacen todo eso? Es que está muy chistosa ¿Qué tiene de chistosa? No sé, luego le dicen Chayito, pero no sé por qué. ¿Y cómo reacciona Rosa? Sólo se ríe, pero cuando está con sus amigas le dice de cosas a los otros.

Una de sus amigas se peleó con una de mis amigas afuera de la escuela porque le dijo cosas por medio del Facebook. *¿Qué cosas les dicen?* Yo no he visto. *Pero ¿no te contó?* No.

Luego los más desastrosos del salón ponen apodos o las machorras que se llevan con los niños, luego juegan con ellos, avientan las sillas (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Saben definir el *bullying*, pero no lo descubren claramente en su entorno inmediato. Gracias a los discursos que les han forjado la definición, confunden con conflictos que para ellos se resuelven fácilmente en la horizontalidad, con sus propios recursos. Pero el discurso desactiva la claridad para ambos lados: un pleito, un apodo, la agresividad física normal (como la desviación tolerada identificada por Dubet, 2003), se interioriza culpable.

Sin embargo, los jóvenes no quedan pasivos frente a esto, por eso ríen, por eso hacen chistes, por eso desactivan la gravedad del discurso (que generaliza), el problema está, repito, en la opacidad de los casos específicos, los cuales, debido a la persecución del fantasma, quedan ocultos. Pero ellos resisten al discurso, incluso saben elegir perfectamente la posición correcta para acreditar los exámenes. A la pregunta “¿cuál es su postura ante el *bullying*?”, respondían: “Es malo; Que no debes de permitirlo porque afecta a todos; Y está mal; Yo lo veo que está mal porque se ve feo que tú estés viendo que varios niños le peguen a uno”. Y en la posición del testigo es donde mejor aparece el carácter espectacular del *bullying* como violencia-medio, es decir, no como acto, sino como símbolo mediatizado generalizadamente:

(...) No, sólo he visto una vez a uno que le dicen el Kiko porque están inflados sus cachetes, le tiraron sus cosas, le pisaron sus cosas y trabajo.

- *¿En qué casos esto se ha salido de control?*

Ah sí, cuando a una niña le hacían mucho, ella ya no aguantó y ella se cortaba las venas y ya no aguantó y se suicidó.

- *¿Eso donde pasó?*

Me lo contó una amiga, que pasó.

Igual lo mismo, también me contaron que ya no aguantaba y que en su casa se suicidó, que las consecuencias son feas.

(risas)

- *¿Por qué se ríen, es una cosa seria o de broma?*

Es que es seria, pero del modo en que lo cuenta da risa.

Se necesita dar más emoción (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Restarle importancia al *bullying* (violencia) en su forma de medio de comunicación simbólicamente generalizado, es decir, dejar de usarlo espectacularmente como manera de culpabilizar a los jóvenes, permitiría tratarlo como síntoma, descubriendo cuáles son las causas, estructurales y personales, de los implicados, sin asumir víctimas y victimarios, sino casos de tratamiento con herramientas eficaces y no pláticas que mueven a la burla y el aburrimiento (de eso ya tienen demasiado). Cuando los participantes de los grupos de enfoque daban con un caso real de *bullying* la inasibilidad del término dejaba el lugar a la impotencia de los estudiantes y descubrían la impotencia de las autoridades:



(...) Sí, una vez a esta Guadalupe íbamos subiendo las escaleras y se tropezó, se cayó de panza y le pisaron los pies y las manos y le hicieron burla, cuando se paró la empujaron contra la pared.

- ¿Alguien se interpuso con eso?

No, eso fue en primero.

- ¿Y Guadalupe ha hecho algo para cambiar eso?

No. Es que se deja, le dice a los maestros, pero no les dan una sanción.

- ¿Cuál crees que sea la manera para que no seas víctima del bullying?

Pues decir, a los directores o a los papás o luego no ayudan tampoco, sólo les dicen, bueno, déjalo y ya vámonos, es todo.

- ¿Qué hacemos con el bullying como estudiantes, es algo que debemos tolerar, combatir?

-silencio-

- ¿Habría que ayudar a estos chicos o ni modo?

-silencio-

- ¿Por qué creen que pasa eso ante esta situación de quedarse calladas?

(risas)

Tal vez, puede ser.

- ¿Cómo se resuelven, entonces?

Uno como compañero le dice dile a la directora, no te dejes, o con sus papás

- ¿Qué otra cosa se les ocurre?

No sé.

-silencio-

(Grupo Focal EAEDF, 2013).

Este caso es interesante porque deja ver dos asuntos clave que se abordarán en el siguiente apartado. Por un lado, la impotencia de las estudiantes cuando se les pide una opción para superar el problema de una compañera, elocuente en el silencio. Los discursos les dicen que eso es “malo”, lo han aprendido, pasarían el examen, pero no hallan las herramientas en el discurso. Por otro lado, cuando aconsejan “no te dejes”, pues ella “se deja”. Aquí la cuestión está en la capacidad de los jóvenes para sobrevivir, para entrar en una lógica estratégica a la Dubet, sortear los conflictos. El “no te dejes” implica la posibilidad de tramitar los conflictos en la horizontalidad, pero, también es claro en el caso citado, los discursos permiten la irrupción de la verticalidad y los jóvenes aducen que es “buena” la intervención de los adultos, aunque saben que no resolverá gran cosa: “no sancionan”. Si hay un llamado de auxilio, éste queda enmudecido en ambos ejes, por un lado en la horizontalidad que es interferida por los discursos, por otro lado en la verticalidad que busca resolver una generalidad inexistente, ocultando la gravedad del caso.

Si esto es así, entonces por qué se persiste en esta caracterización de la vitalidad estudiantil, como pasada por la violencia. Qué se busca con la espectacularización del *bullying*, con usarlo como medio simbólico de comunicación con los estudiantes, qué selecciones procura motivar. Convertirlos en culpables, hacer del *bullying* la cuartada perfecta para ocultar otros procesos, de violencias más estructurales, tanto como síntoma y su mutación mediática, para promover unas selecciones institucionales que dejen de lado asuntos más fundantes, como la transformación del dispositivo escolar. Con esta violencia “inventada” el dispositivo escolar, como proceso, busca aferrarse a su forma disciplinaria en un contexto social donde la juventud debe ser contenida, en un ambiente socioeconómico donde no se les puede asegurar ni trabajo, ni estudio superior. Y la circularidad viciosa en la que se encuentra la sociedad actual asfixia a la escuela, una institución que, como me dijera una profesora y como se argumentó antes, es cada vez más necesaria para encauzar a los jóvenes ante una familia cada vez más depredada por las condiciones sociales.

5.1. Bullying percibido y maltrato recibido: la violencia del discurso y el ocultamiento de la violencia

En la encuesta realizada a estudiantes de secundaria del Distrito Federal se exploró la manera en que los jóvenes reconocen la palabra *bullying* (Tabla 84). Cabe destacar que el momento de levantamiento de la encuesta sucedió en una coyuntura mediática donde el bullying se convirtió en tema central de noticiarios y periódicos, influyendo en los discursos políticos e inundando el ambiente con procesos cercanos a la consolidación de un pánico moral, donde escuelas, docentes, estudiantes y padres quedaron al interior de un ciclón de temor a una violencia vista sólo en casos, amplificadas cuando los medios asumieron peligrosa generalidad. Encabezados como “Seis casos escandalosos de bullying en México; cuatro de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar”⁹; impusieron una sensación de paranoia que sirvió para colocar el bullying como el asunto más visible del momento. Por ello, no resulta extraño que el 99.2% de los estudiantes hayan escuchado la palabra al momento del levantamiento de la encuesta. (Tabla 84)

Tabla 84
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al conocimiento de la palabra bullying. Distrito Federal, 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

	¿Has escuchado la palabra <i>bullying</i> ?						
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	99,2%	99,2%	99%	99,7%	99,2%	99,3%	99,3%
No	0,8%	0,8%	1%	0,3%	0,8%	0,7%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

A pesar de la sobre carga de imágenes, videos, encuestas (cuya metodología nunca fue presentada), opiniones de “expertos”, spots con participación de cantantes, actores y actrices, según los resultados de la encuesta, es la escuela el lugar donde los estudiantes escucharon sobre *bullying*, quedando muy por debajo la televisión. Este dato no es extraño, pues responde al estigma que se impuso a la escuela, dibujándola como un lugar inseguro para los jóvenes y el principal punto de resonancia desde donde se debía “solucionar” un fenómeno inasible fuera de los muros de los espacios escolares. Como se ha desarrollado a lo largo de este documento y según las evidencias cualitativas y cuantitativas, la escuela, como lugar de socialidad, resulta todo lo contrario al discurso del pánico, es decir, la escuela dista mucho de ser un campo de batalla donde los estudiantes luchan por sobrevivir y las condiciones integrales (situación socioeconómica, geográfica, etcétera) definen los niveles de inseguridad y violencia (sobre todo la violencia social que puede traducirse en violencia antiescolar) a los cuales se enfrentan los jóvenes.

⁹ (Sinembargo.com, 2013 <http://www.sinembargo.mx/06-07-2013/675000>); “Reportan cinco mil muertes por bullying; Senado debate ley contra el acoso escolar” (Excelsior, 2013, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/25/890687>); o “México es el primer lugar de bullying a escala internacional” (Milenio, 2014, http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)



Tabla 85
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria sobre el lugar o medio donde escuchó la palabra bullying.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

	¿En dónde escuchaste la palabra bullying?						
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En la escuela (pláticas, clases, etc.)	93,2%	92,9%	93,4%	93,8%	92,2%	93,8%	93,7%
En casa/Con familiares	42,4%	42,6%	42,8%	41,3%	43,1%	43,4%	40,8%
Televisión	46,8%	47,6%	46,8%	44,2%	44,4%	45,3%	50,5%
Radio	7,2%	7,5%	6,6%	7,3%	6,5%	6,5%	8,6%
Revistas/Periódicos	4,1%	3,9%	4%	4,5%	2,8%	4,2%	5,2%
Calle/Vecinos/Amigos	12,5%	10,9%	15%	13,1%	12,1%	12,8%	12,5%
Otros	3,7%	3,9%	3,6%	3%	2,5%	3,9%	4,5%
Base	7142	3881	2042	1219	2377	2381	2384

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los grupos de enfoque dejaron observar una serie de relaciones entre los estudiantes que pasan por lo agresivo, tanto en lo físico como en lo simbólico. Peleas, insultos, apodos son rutinas establecidas en un marco de convivencia definido por la situación de “llevarse”, quien se lleva se aguanta. Como explica Dubet (2003), estas rutinas de socialidad, establecidas en un plano de horizontalidad, son parte de una desviación tolerada donde profesores y adultos precisan de la suficiente inteligencia como para comprender hasta donde son permisibles, en el sentido de limitar peligros reales. Además, es posible percibir que los propios muchachos elaboran fronteras de permisibilidad y etiquetas para orientar sus formas de actuar entre pares. Reconocen que los chicos más débiles pueden convertirse en blanco, pero también que esta debilidad es resultado de barreras de socialidad padecidas por determinados sujetos (quien se deja, quien no sabe defenderse, que va más allá de poder defenderse) y ahí, aunque se les dificulta expresarlo, saben cómo cooperar con aquel situado en calidad de víctima. Los datos estadísticos se conjugan con los cualitativos en lo concerniente a la existencia de un sector en riesgo (6.3%), jóvenes en alto riesgo que permiten observar la presencia de casos y exigir su tratamiento, pero según la casuística y no la culpabilización general de la escuela y los estudiantes. No hay un sesenta o setenta por ciento de jóvenes que padecen *bullying*, como afirman encabezados y expertos, hay, según los datos de la encuesta realizada a estudiantes del Distrito Federal (2014), como se puede ver en el gráfica 2, un 82% de jóvenes que han recibido algún “maltrato”, físico o simbólico. Resulta extraña la existencia de un 18% de jóvenes que declararon no haber sufrido algún tipo de maltrato cuando los insultos, los apodos, empujones y golpes son parte de una cotidianidad construida entre los intersticios del dispositivo escolar, el espacio de socialidad de los jóvenes, donde la experiencia escolar entra en total simultaneidad con la experiencia juvenil (incluso pareciera muy bajo el porcentaje de 32% de jóvenes

que fueron apodados) (Tabla 41), es preciso comprender que este 82% no puede ser tomado como un asunto de alarma desmedida, sino descubrir los aspectos específicos que colocan a los estudiantes en situación de riesgo, lo cual no se consigue estigmatizando y criminalizando a los jóvenes sin comprender el valor de estos actos en los planos de horizontalidad juvenil. Por otro lado, es claro que las condiciones sociales se implican al interior de los espacios escolares, la violencia social se filtra, como se observó en los grupos de enfoque, la presencia de pandillas, drogas, alcohol, armas, etcétera, responde al entorno, por lo que, sin duda, la aplicación de los instrumentos aplicados en esta investigación para el Distrito Federal, ofrecerán datos diferentes al aplicarse en entornos con características específicas. No serán los mismos datos si se observan estados con altos índices de violencia homicida o con bajos índices, no será lo mismo en Michoacán o Guerrero que en Quintana Roo o Yucatán. La violencia en la escuela es síntoma, no causa y las “desviaciones” ostensibles en lo que el estudio ha llamado “actos de maltrato” no deben entenderse como violencia. Si algo es claro en los estudios de violencia juvenil es que los ambientes determinan el grado de sevicia, por ejemplo, ahí donde fluyen libremente las armas, los juegos de fortaleza tornan sangrientos (Moreno, 2011). Juan José Martínez, en su trabajo sobre la violencia en un barrio de San Salvador observa que la violencia entre pandillas sigue una lógica de juego, “La lógica sigue siendo la misma. Un puñado de jóvenes jugando a la guerra. Jugando a matarse” (2013: 91), la profusión de armas de fuego es alarmante en Centroamérica y la violencia homicida ha alcanzado niveles pandémicos.

Si atendemos los relatos de los jóvenes vertidos pos los grupos de enfoque, hallamos un espacio de confrontación cotidiano en las peleas. Éstas no son exclusivas de los varones, las mujeres se pelean con el mismo ahínco. No significa que todos los jóvenes entren en liza, sino que la pelea está siempre presente, a manera de expansión de

los intersticios de socialidad. La diferencia de género está en los espacios, los jóvenes lo hacen más al interior de la escuela, en los baños y pasillos, mientras los jóvenes hacen sus “arenas”: “Yo digo que entre comillas las arenas de pelea, no pueden estar a más de cuatro cuerdas de la escuela”. Lugares elegidos por los jóvenes, cercanos a la escuela, donde se dirimen ofensas o desavenencias con golpes. Las peleas son cotidianas, punto central donde se desfogó la desviación tolerada. Como muestra la tabla 86, las peleas son parte del medio ambiente intersticial de los estudiantes, incluso, ese 20.5% de jóvenes que declararon no haber visto peleas en su escuela coincide con el 18% de estudiantes sin maltrato alguno (Tabla 41):

Tabla 86
Percepciones de los estudiantes de primaria y secundaria respecto a la presencia de peleas físicas en la escuela o alrededor de ella.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

En lo que va de este año escolar -agosto de 2013 a la fecha- ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	79.5%	77.5%	81%	83%	78.4%	80.4%	79.7%
No	20.5%	22.5%	19%	17%	21.6%	19.6%	20.3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En cuanto al número, los datos confirman a las peleas como parte de la desviación tolerada (Dubet, 2003), donde los propios estudiantes producen una ética y estética del juego de la agresividad física:

(...) - ¿Es divertido, jugar, pelearse?
Sí, hay veces que es juego
Si te llevas
Pero hay quienes no se aguantan
Hay quienes llegan y te empujan y a mí me choca que me hagan eso
- ¿Cuándo cambia que deja de ser diversión?
Que de la nada te dice de cosas si ni la conoces
Que el agredir de esa persona es más fuerte
Hay un límite
- ¿Quién pone ese límite?
Uno mismo. Porque te da coraje
(Grupo Focal EAEDF, 2013)

la escuela dista mucho de ser un campo de batalla donde los estudiantes luchan por sobrevivir y las condiciones (...) socioeconómicas, geográficas, etcétera [...] definen los niveles de inseguridad y violencia (...) a los cuales se enfrentan los jóvenes.

Tabla 87
Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto al número de peleas físicas que ha presenciado en la escuela. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

En lo que va de este año escolar -agosto de 2013 a la fecha- ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
1 Pelea	15.4%	17.9%	13.6%	11.1%	18%	13.3%	15%
2 Peleas	24.4%	23.8%	23.2%	28.2%	27.2%	23.8%	22.2%
3 Peleas	20.8%	20.5%	20.7%	21.7%	21.4%	20.6%	20.4%
4 a 5 Peleas	22.6%	22.0%	23.8%	22.3%	20.5%	23.3%	24%
Más de 5 Peleas	16.8%	15.8%	18.7%	16.8%	13%	18.9%	18.4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

¿Cuántas peleas has visto?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Promedio	4.05	3.94	4.25	4.04	3.60	4.25	4.28
Mediana	3	3	3	3	3	3	3
Desviación Estándar	4.01	3.99	4.21	3.69	3.39	4.13	4.38
Error Estándar	0.01	0.01	0.01	0.02	0.01	0.01	0.01
Base	5684	3013	1661	1010	1873	1908	1903

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes peleen (Tabla 87). La tabla 88 muestra un porcentaje de participación en peleas bajo en apariencia (12.4%) si se contrasta con las tablas 86 y 87, sin embargo, responde a la que las peleas son, como expansión de los intersticios, la situación más elevada de desviación.

Tabla 88
Participación en alguna pelea física por parte de estudiantes de secundaria. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	12.4%	10.1%	16.6%	12.7%	11.7%	12%	13.5%
No	87.6%	89.9%	83.4%	87.3%	88.3%	88%	86.5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Las peleas son parte de la horizontalidad y como desviación tolerada están más allá de una cotidianidad que eleve el riesgo de los muchachos a padecer violencia extrema. De esta manera se tramitan conflictos y se imponen límites, se definen liderazgos y grupos, se establecen fronteras y se construyen espacios. Por supuesto, un pleito produce lesiones y en algunos casos secuelas importantes. Los pleitos no son una escalada de la agresividad y los actos de maltrato, pero sí están afectados por los entornos sociales. Como se dijo antes, el entorno se implica en las rutinas de los estudiantes y ahí donde éste está movilizado por violencias sociales importantes degenerara la manera en que las peleas se desarrollan. Si existen armas, mercados ilegales, códigos de tramitación del conflicto local alejado de la orientación legítima, la escuela replicará y convertirá en las peleas en acontecimientos fatales, insisto, como réplica del entorno, no como producto de la socialidad de los estudiantes.

Tabla 89
Número de peleas en las cuales ha participado en su escuela o cerca de ella. Estudiantes de secundaria. Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
1 Pelea	53.9%	57.4%	50.5%	52.4%	56.8%	54.8%	50.5%
2 Peleas	28.4%	29%	28.7%	26.4%	32.7%	25.2%	27.5%
3 Peleas	10.3%	8.6%	10.8%	13.5%	3.9%	12.2%	14.2%
4 a 5 Peleas	4.5%	2.5%	7.3%	3%	4.1%	3.9%	5.3%
Más de 5 Peleas	3%	2.5%	2.7%	4.7%	2.4%	3.9%	2.5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

¿En cuántas peleas has participado?							
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Promedio	1.92	1.81	1.99	2.06	1.80	1.99	1.97
Mediana	1	1	1	1	1	1	1
Desviación Estándar	1.94	2.04	1.79	1.99	2.09	1.99	1.75
Error Estándar	0.01	0.01	0.01	0.02	0.02	0.02	0.01
Base	904	409	339	156	285	298	321

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

En este sentido, como se ha discutido, los que se definió según los resultados de la encuesta como actos de maltrato no constituyen algo cercano o parecido al llamado Bullying, según se ha “definido” en medios de comunicación y paneles de “expertos”. En este sentido, no es baladí repetir cómo La Secretaría de Educación Pública y la de Seguridad Pública han definido *bullying*:

La violencia entre iguales (bullying), debe ser entendida como un fenómeno escolar, no tanto porque se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario donde acontece y la comunidad educativa es la que sufre las consecuencias [...] La palabra bullying puede ser utilizada como acoso escolar, hostigamiento, intimidación, maltrato entre pares, maltrato entre niños, violencia de pares o violencia entre iguales. Por tanto, lo podemos definir como “Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (SEP-SSP: s/f 21).

Como bien se ha expresado, el maltrato, hostigamiento, intimidación, acoso, o cualquier tipo de acto de maltrato no es, necesariamente Bullying, según la definición de la SEP-SPP, definición que implica los elementos “desequilibrio de poder y manera reiterada”, por ello, la acotación sobre cruzar la información entre aquellos “maltratados” con gravedad y a propósito con frecuencia (reiteración) y número (desequilibrio de poder), aparece como necesaria. Los datos de la Tabla 90 revelan lo indiscernible que es para los jóvenes el pseudoconcepto *bullying* y son consecuentes con los resultados obtenidos por los grupos de enfoque, donde el *bullying* resulta ser todo aquello realizado por los estudiantes en los espacios de horizontalidad, lo que les convierte en culpables bajo cualquier circunstancia.

Tabla 90
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la definición de *bullying*.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

Y ¿Para ti qué es <i>bullying</i> ?	Turno			
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Personas que hacen cosas malas a otras	2,1%	1,3%	3,2%	2,6%
Discriminar a los compañeros	2,3%	2,5%	1,6%	3%
Amedrentar/asustar a los compañeros	1,0%	1,1%	0,8%	0,6%
Maltratar/abusar/acosar/agredir sin especificar	4,7%	5,5%	4,4%	2,7%
Insultar, ofender	10,6%	9,9%	11,3%	11,7%
Poner apodos a alguien	3,9%	3,2%	4,7%	5%
Faltarle al respeto compañero	0,9%	0,7%	1,4%	0,8%
Amenazar	0,9%	0,9%	0,8%	1%
Agresión verbal, varios tipos juntos	19,2%	20,3%	15,9%	21,5%
Agredir verbalmente con frecuencia/constantemente	0,3%	0,1%	0,5%	0,2%
Agresión verbal por varios compañeros/grupo	0,1%	0,1%	0,1%	0%
Burlarse/reírse de algún compañero	3,9%	3,4%	5%	3,4%
Hacer chismes/rumores de los compañeros	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%
Molestar compañeros	7%	6,3%	8,2%	7,1%
Molestar compañeros con frecuencia / constantemente	1,4%	1,2%	1,7%	1,3%
Molestan varios compañeros	0,3%	0,2%	0,4%	0,2%
Humillar a una persona física y verbalmente	5,4%	5,1%	5,9%	5,1%
Que te quiten la comida/dinero/pertenencias	1,6%	1,3%	2,1%	1,4%
Que te obliguen a hacer algo	0,8%	0,6%	0,8%	1,4%
Actos de abuso/violencia (meterlos a la tasa del baño, tirarlos a la basura)	1,2%	1,4%	1,3%	0,5%
Humillar con frecuencia/constantemente	0,1%	0,1%	0,2%	0%
Humillación por varios compañeros/grupo	0,1%	0,1%	0,1%	0%
Golpear (pegar) compañero	23,6%	22%	24,5%	26,8%
Patear	0,2%	0,1%	0,2%	0,4%



Año Escolar

1o. Secundaria 2o. Secundaria 3o. Secundaria

1,8%	2,2%	2,2%
2,2%	2,8%	2%
0,9%	1%	1%
4,5%	4,8%	4,9%
10,9%	10,5%	10,5%
5,2%	3,4%	3,2%
1,1%	0,7%	1%
1,1%	0,6%	1,1%
17,6%	19,9%	20,2%
0,3%	0,2%	0,2%
0%	0,1%	0,1%
4,4%	3,7%	3,6%
0,3%	0,2%	0,3%
6,5%	7,1%	7,3%
1,6%	1,2%	1,3%
0,2%	0,3%	0,4%
5,1%	6%	5%
1,4%	2%	1,4%
1%	0,7%	0,6%
1,1%	1,3%	1,2%
0%	0,1%	0,1%
0,1%	0,1%	0%
27,6%	22,4%	20,8%
0,3%	0,1%	0,2%

continuación de la tabla 90

	Turno			TCompleto + JAmpliada
	Total	Matutino	Vespertino	
Agredir físicamente, varios tipos juntos	29,7%	32%	23,8%	32,3%
Agredir físicamente con frecuencia/ constantemente	0,7%	0,7%	0,8%	0,6%
Agresión física por varios compañeros/grupo	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%
La cuna/avioncito	0%	0%	0%	0%
Abusar/maltratar/agredir a un niño indefenso, discapacitado	7,5%	6,7%	9,2%	6,8%
Agredir niños preferencias sexuales distintas	0,2%	0,1%	0,3%	0,3%
Agredir niños por su físico: peso, color de piel, estatura, etcétera.	6,4%	6,1%	7%	6,5%
Agredir niños por su forma de vestir	0,3%	0,4%	0,3%	0,3%
Agredir niños por nivel económico	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%
Agredir niños diferentes por otros motivos	2%	2,4%	1,9%	0,9%
Levantarle la falda a las niñas	0%	0%	0%	0%
Lastimar/agredir/abusar de alguien sexualmente/ con implicaciones sexuales	1,1%	1,3%	0,7%	1%
Bajarle el pantalón a los compañeros	0%	0%	0%	0%
Tocar las partes íntimas de los compañeros	0,1%	0,1%	0%	0,1%
Subir fotos privadas a la red	0%	0%	0,1%	0%
Correos/mensajes amenazantes	0,1%	0%	0,1%	0,1%
Otros	0,3%	0,3%	0,1%	0,6%
Abusar/maltratar/agredir a un niño	1,9%	2,4%	0,6%	2,5%
Agredir niños preferencias sexuales distintas	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
La violencia intrafamiliar	0,1%	0,2%	0,1%	0%
Maltrato/agresión psicológica	17,0%	18,3%	13,4%	18,8%
Inseguridad/falta de autoestima del agresor	0,1%	0,1%	0%	0,1%
Acoso escolar	0,2%	0,3%	0,1%	0,1%
No sabe	0%	0%	0%	0%
Base	7200	3912	2064	1224

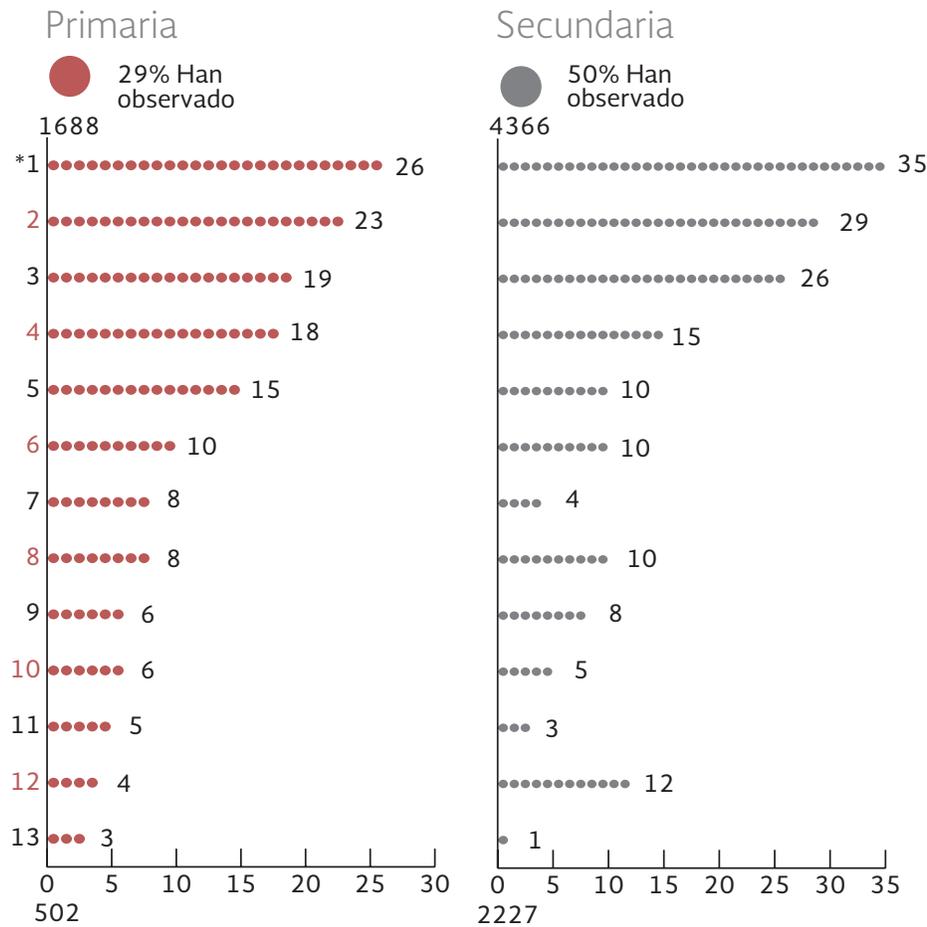
Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.
FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Año Escolar		
1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
25,4%	30%	33,6%
0,9%	0,5%	0,7%
0,6%	0,4%	0,5%
0%	0%	0%
7,2%	7,4%	7,7%
0,1%	0,2%	0,3%
7,2%	6%	6%
0,5%	0,1%	0,4%
0,6%	0,2%	0,2%
2,5%	1,7%	1,7%
0%	0%	0%
0,9%	1,6%	0,7%
0%	0%	0%
0,2%	0,1%	0%
0%	0,1%	0%
0,1%	0,0%	0,1%
0,1%	0,5%	0,2%
2,1%	2%	1,5%
0,1%	0,2%	0,2%
0,3%	0,1%	0%
13,1%	18%	19,8%
0,1%	0,1%	0%
0,1%	0,4%	0,1%
0%	0%	0,1%
2400	2400	2400

A este respecto, los profesores no lo tienen más claro que los niños, como se nota en el la Gráfica 2, los actos de desviación tolerada (Dubet, 2003), esos donde los profesores deben voltear la mirada para permitirle a los jóvenes espacios de horizontalidad, según los discursos de disciplinariedad y seguridad, son en su mayoría actos punibles y que someten a los jóvenes a alto riesgo:

Gráfica 2.
Tipos de agresión que han observado que le ocurre a un compañero de la escuela los estudiantes de primaria y secundaria.
Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 12 017 estudiantes



- *1.- Golpear un compañero
- 2.- Insultar/ Ofender
- 3.- Poner apodos
- 4.- Burlarse de un compañero
- 5.- Agresión verbal (varios tipos juntos)
- 6.- Agredir físicamente (varios tipos juntos)
- 7.- Maltratar/ Abusar/ Acosar/ Agredir
- 8.- Discriminar a los compañeros
- 9.- Amenazar
- 10.- Asustar/ Intimidar a los compañeros
- 11.- Molestar compañeros
- 12.- Agredir por su físico: peso, color de piel, estatura, etc.
- 13.- Faltarle el respeto a un compañero

FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Los datos sobre si los estudiantes han observado actos de *bullying* resulta bajo (55.6%) en la medida de (todos aquellos enlistados en la Tabla 90). Si se comparan con la Tabla 91 y 92 sobre los actos de *bullying* observados, tomando en cuenta sólo aquellas menciones que superan el 10%, los estudiantes reportan en primer lugar, haber visto golpear a un compañero (51.2%), seguido por insultar u ofender (21,9%), en tercer lugar, con el 13.8% está el poner apodos y burlarse o reírse de algún compañero alcanzó el 10.3% de menciones (Tabla 92). Según lo que consideran es *bullying*, en primer lugar está el agredir físicamente entre varios 29.7%, sólo observado por el 7.5% (Tabla 92), en segundo golpear a un compañero, mencionado como *bullying* por 23.6% y visto por más de la mitad de los encuestados (51.2%). La agresión verbal realizada por varios tuvo 19.2% menciones como forma de *bullying*, pero sólo fue vista por el 0.1% y el maltrato o agresión psicológica fue mencionado por el 17% como *bullying* y visto por el 1.6%. Insultar u ofender es mencionado por el 10.6% y de los actos más vistos como *bullying*. Según estos datos, es difícil encontrar los criterios de desequilibrio de poder y conducta reiterada, son más cercanos a la conformación de espacios intersticiales donde los estudiantes logran cierta desviación tolerada.

Tabla 91
Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la observación de actos de bullying.
Distrito Federal. 2014.
Porcentaje de estudiantes de secundaria n= 7200 estudiantes

	¿En tu escuela has observado actos de <i>bullying</i> en este año escolar?						
	Turno			TCompleto + JAmpliada	Año Escolar		
	Total	Matutino	Vespertino		1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	55,6%	53,8%	55,8%	60,6%	53,3%	58,7%	54,7%
No	44,4%	46,2%	44,2%	39,4%	46,7%	41,3%	45,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Tabla 92

Percepciones de los estudiantes de secundaria respecto a los actos de *bullying* observados en la escuela. Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

¿Cuáles son los actos de <i>bullying</i> que has observado en tu escuela?	Turno			
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Personas que hacen cosas malas a otras	0,7%	0,6%	0,4%	1,6%
Discriminar a los compañeros	3,4%	3,4%	3,1%	3,8%
Amedrentar/asustar a los compañeros	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%
Maltratar/abusar/acosar/agredir sin especificar	0,7%	0,8%	0,6%	0,8%
Insultar, ofender	21,9%	20,8%	21,2%	26%
Poner apodos a alguien	13,8%	13,1%	14,9%	13,8%
Faltarle al respeto compañero	0,4%	0,3%	0,5%	0,4%
Amenazar	1,6%	1,5%	1,6%	1,8%
Agresión verbal, varios tipos juntos	7,5%	8,3%	6,4%	7%
Agredir verbalmente con frecuencia/constantemente	0,5%	0,5%	0,6%	0,3%
Agresión verbal por varios compañeros/grupo	0,1%	0,2%	0%	0%
Burlarse/reírse de algún compañero	10,3%	11,1%	9,8%	8,7%
Hacer chismes/rumores de los compañeros	0,5%	0,5%	0,6%	0,4%
Molestar compañeros	4,2%	5%	4,3%	1,7%
Molestar compañeros con frecuencia / constantemente	0,4%	0,3%	0,4%	0,7%
Molestan varios compañeros	0,3%	0,1%	0,3%	0,7%
Humillar a una persona física y verbalmente	2,4%	2,8%	1,7%	2,2%
Que te quiten la comida/dinero/pertenencias	5,4%	5,5%	5%	6,1%
Que te obliguen a hacer algo	0,4%	0,2%	0,8%	0,4%
Actos de abuso/violencia (meterlos a la tasa del baño, tirarlos a la basura)	1,2%	1,3%	1,6%	0,5%
Humillar con frecuencia/constantemente	0,1%	0,1%	0,1%	0%
Golpear (pegar) compañero	51,2%	48,5%	55,5%	51,9%



Año Escolar			
	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
	0,5%	0,5%	1,1%
	3,8%	2,9%	3,5%
	0,5%	0,9%	0,3%
	0,7%	0,5%	1,1%
	21,4%	21%	23,5%
	13,3%	14,2%	13,7%
	0,4%	0,4%	0,3%
	1,5%	1,8%	1,4%
	7,9%	7%	7,7%
	0,6%	0,3%	0,7%
	0,1%	0%	0,2%
	8,8%	10,2%	11,7%
	0,5%	0,6%	0,4%
	4,7%	4%	3,8%
	0,2%	0,4%	0,6%
	0,1%	0,4%	0,4%
	2,9%	2%	2,3%
	5,7%	5,9%	4,7%
	0,2%	0,5%	0,5%
	1,4%	0,5%	1,8%
	0,1%	0%	0,1%
	51,4%	52,4%	49,6%

continuación de la tabla 92

	Turno			
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada
Patear	0,2%	0,1%	0,2%	0,3%
Agredir físicamente, varios tipos juntos	6,6%	7,1%	5,7%	6,3%
Agredir físicamente con frecuencia/constantemente	0,3%	0,3%	0,5%	0,2%
Agresión física por varios compañeros/grupo	1,5%	2%	0,4%	2,2%
Abusar/maltratar/agredir a un niño indefenso, discapacitado	3,2%	3%	3,2%	3,7%
Agredir niños preferencias sexuales distintas	0,3%	0,2%	0,2%	0,8%
Agredir niños por su físico: peso, color de piel, estatura, etcétera.	8,3%	8,3%	8,3%	8,2%
Agredir niños por su forma de vestir	0,4%	0,4%	0,3%	0,6%
Agredir niños por nivel económico	0,4%	0,4%	0,3%	0,5%
Agredir niños diferentes por otros motivos	1,5%	1,6%	1%	2%
Levantarle la falda a las niñas	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Lastimar/agredir/abusar de alguien sexualmente/con implicaciones sexuales	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%
Calzón chino	0,1%	0,1%	0%	0,0%
Bajarle el pantalón a los compañeros	0,7%	0,8%	0,5%	0,6%
Tocar las partes íntimas de los compañeros	0,2%	0,2%	0,1%	0,3%
Subir fotos privadas a la red	0,1%	0,2%	0%	0,1%
Correos/mensajes amenazantes	0,1%	0,1%	0%	0,2%
Otros	0,2%	0,4%	0%	0,2%
Abusar/maltratar/agredir a un niño	1,1%	1,5%	0,6%	0,6%
Agredir niños preferencias sexuales distintas	0,1%	0%	0%	0,3%
La violencia intrafamiliar	0%	0%	0%	0%
Maltrato/agresión psicológica	1,6%	1,9%	1,1%	1,8%
Base	3952	2081	1150	721

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/jornada ampliada. FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014



Año Escolar

1o. Secundaria 2o. Secundaria 3o. Secundaria

0,1% 0,2% 0,3%

6,3% 6,5% 6,9%

0,4% 0,3% 0,4%

1,7% 1,2% 1,7%

3,1% 3,3% 3,1%

0,1% 0,7% 0,1%

9,1% 7,4% 8,5%

0,4% 0,6% 0,2%

0,2% 0,6% 0,3%

1% 1,6% 1,8%

0,2% 0,1% 0,1%

0,1% 0% 0,2%

0,2% 0% 0%

1,2% 0,5% 0,4%

0,2% 0,2% 0,1%

0% 0% 0,4%

0% 0,1% 0,1%

0,1% 0,2% 0,4%

1,1% 1,3% 0,9%

0% 0,1% 0,1%

0% 0% 0%

1,3% 1,5% 2,2%

1267 1367 1318



Observando los datos anteriores sobre el *bullying* percibido, pareciera bajo el porcentaje de estudiantes que declararon haber sufrido *bullying* (15.2%), (Tabla 93) por otro lado, este porcentaje, de ser resultado de procesos reales de acoso realizado con desequilibrio de poder (varios compañeros) y de manera reiterada, sin duda resultaría alarmante.

Tabla 93
Identificación de casos de *bullying* que han sufrido los estudiantes de secundaria.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

¿Tú has sufrido actos de <i>bullying</i> en este año escolar?							
	Turno			Año Escolar			
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	15,2%	15%	14,8%	16,2%	14,3%	16,8%	14,4%
No	84,8%	85%	85,2%	83,8%	85,7%	83,2%	85,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Lo mismo sucede con la tabla 94, sobre si han cometido *bullying*, el número es bajo en contraste con el *bullying* percibido y declarado como visto (12.6%), incluso si se compara con los dicho por los jóvenes en los grupos de enfoque, donde la distinción entre *bullying* y formas de socialidad agresiva eran difíciles de discernir. Bajo el discurso mediático sobre el *bullying*, la mayoría de los actos cotidianos cometidos por los jóvenes en los planos de horizontalidad, cualquier forma de maltrato podría considerarse acoso y violencia escolar, culpabilizando a los jóvenes, sin embargo, ellos no se perciben como acosadores o victimarios de sus compañeros.

Tabla 94
Identificación de estudiantes de secundaria de generar *bullying* a algún compañero de la escuela en el último año escolar.
Distrito Federal. 2014.

Porcentaje de estudiantes de secundaria

n= 7200 estudiantes

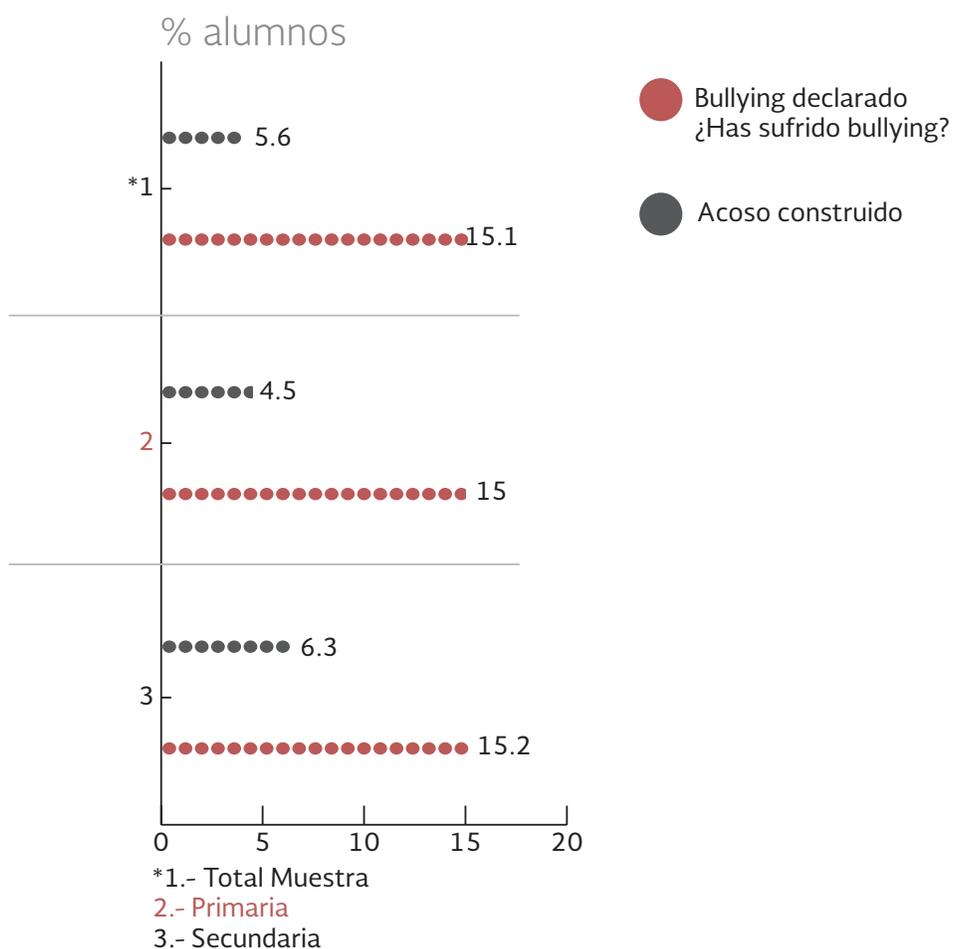
¿Tú has hecho <i>bullying</i> a algún compañero de la escuela en este año escolar?							
	Turno			Año Escolar			
	Total	Matutino	Vespertino	TCompleto + JAmpliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
Sí	12,6%	10,9%	13,7%	15,8%	12,1%	12,4%	13,2%
No	87,4%	89,1%	86,3%	84,2%	87,9%	87,6%	86,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400

Estudiantes de secundaria de primero, segundo y tercer año. Turnos matutino, vespertino y tiempo completo/ jornada ampliada.

FUENTE: SIJ-UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Por ello, es preciso identificar el sector de jóvenes en riesgo (**Gráfica 3**) de padecer relaciones de maltrato según conductas de persecución y agresión física, psicológica o moral realizadas por un estudiante o grupo de estudiantes sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada, para esto, la encuesta buscó la relación entre número y reiteración de actos de maltrato, dejando ver un porcentaje cercano a la realidad que podemos declarar como el límite donde se encuentran los jóvenes en alto riesgo, el cual es casi la tercera parte del *bullying* declarado.

Gráfica 3.
Identificación de sufrir casos de bullying en
estudiantes de primaria y secundaria.
Distrito Federal. 2014.
 Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria n= 12 017 estudiantes



FUENTE: SIJ - UNAM. Elaboración propia a partir de los resultados de la ECEC 2014

Como bien se ha expresado, el maltrato, hostigamiento, intimidación, acoso, o cualquier tipo de acto de maltrato no es, necesariamente bullying, según la definición de la SEP-SPP

Capítulo 6. Las producciones éticas de los estudiantes: la vivencia de una ética desde la experiencia juvenil. No es el mundo como lo ven los viejos¹⁰

La cultura escolar impone disciplina. En este sentido, ser estudiante no significa sólo asistir a la escuela, sino ser “buen estudiante”, es decir, adquirir las habilidades que permitan la percepción de serlo: atento, dispuesto a aprender, obediente con el mandato de profesores y autoridades, etcétera, mientras que la cultura juvenil se coloca del lado de la resistencia, que no necesariamente significa ser “tal estudiante”, sino la autopercepción de no ser sólo estudiante, de estar inmiscuido en la vivencia de experiencias que exceden a la escuela aun cuando suceden simultáneamente. La cultura escolar está imbricada en una relación vertical de fuerzas, donde el joven, convertido unidimensionalmente en estudiante, debe soportar los ejercicios de poder porque éstos son “por su bien”. Por su parte, la cultura juvenil, en la resistencia, soporta la verticalidad con relaciones de horizontalidad, aun cuando sea cometida individualmente, las acciones claramente insertas en una cultura juvenil implican la colectividad en la diseminación de los saberes (en realidad sucedería en todos los casos: étnico, de clase, de género, etcétera, salvo cuando se trate de padecimientos orgánico-psicológicos), la cultura escolar recibe saberes, la cultura juvenil produce saberes que, en el choque de experiencias, escolar y juvenil, entran en liza, aunque no necesariamente sean opuestas. Es la disciplina la que los enemista. En los grupos de enfoque se logra observar que la experiencia escolar es disciplinaria y son las transgresiones «leves», las que fortalecen lazos de horizontalidad, las que permiten soportar la unidimensionalidad que intenta proveer la verticalidad (profesores, directivos, prefectos) como forma exterior a la experiencia juvenil. En este apartado, se trata de resolver la hipótesis propuesta: la escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar. A través del análisis de los relatos vertidos por los jóvenes participantes en los grupos de enfoque, se pueden observar las producciones éticas que ellos mismos generan como tácticas al interior de la escuela, para criticar los dispositivos (modernos) que buscan producir una subjetividad solidificada, molarizada, única, sin diferencias ni creatividades. Subjetividad, por cierto, que es cada vez menos adecuada para el sistema de sociedad contemporáneo.

Las producciones éticas son colectivas, grupales, pero no sociales, no, al menos, en el sentido de la sociedad como sistema distinguido estructuralmente entre sistemas clausurados estructuralmente, autopoieticos y autorreferenciales, sino en términos de socialidad, de cotidianidad, microcosmos sociales, comunitarios, lazos sociales comunitarios donde los sujetos se abren al otro y permiten prácticas subversivas del cuerpo que instauran una “ética no verbal”, lazos sociales conectados en sinergia con una naturaleza animada por neocaismos, como el neotribalismo o el neonomadismo. Formas arcaicas que aparecen inéditas y se confabulan con las nuevas tecnologías, los mercados culturales y las tragedias del mundo (económicas, ambientales, sociales, políticas, culturales), como expresa Michel Maffesoli (2004, 2005), la estética

¹⁰ Dicho por un joven participante en los grupos de enfoque. Grupo Focal EAEDF, 2013



necesita ser pensada como una ética. Una ética dicha a gestos, dicha con el cuerpo, sin razón, de la sinrazón, sin el logos como medio. Y estas éticas existen, suceden en el pequeño grupo, en la neotribu. Si bien, como se mencionó antes, la perspectiva de las tribus urbanas se empantana en las relaciones de consumo, recurriendo a la postura de Maffesoli, podemos indicar, bajo la guía nietzscheana que toma, que las neotribus son espacios de socialidad que producen sus propias éticas. Esto porque definen una moralidad mediante la distinción de bueno y malo confundida con distinciones estéticas, *cool/no cool*; *chido/no chido*; *padre/no padre*; *feo/bello*. Entre la cultura escolar, que implica, con la disciplina, la subjetivación de semánticas modernas según la moral cristiana (bueno/malo), las culturas juveniles inventan sus distinciones, no sin recurrir a la distinción moral, pero deformándola, estirándola, encontrando que la inmoralidad cristiana tiene elementos estéticos “buenos” aunque sea pecaminosos.

Los discursos sobre el *bullying* son parte de una ética de la modernidad, un *ethos* de la palabra, del *logos* que piensa la subjetividad como una forma acabada, cerrada según un progreso culminado con el sujeto ensimismado política, económica y psicológicamente, el sujeto normal, sano y útil. Las culturas juveniles no producen discursos coherentes (aunque pueden, y lo hacen, acceder al logos), pues su ética es una ética de la estética, portada en el cuerpo, en los estilos, los estigmas, las identidades negativas, un *ethos* alejado de la trascendencia, del progreso, del futuro, pues se instala en el aquí y ahora, en la inmanencia de la vida cotidiana y desde ahí hace mundo, crea su moral.

Es una ética “inmoral” que se expresa con ironía, con chistes sobre la autoridad; con la transgresión a las reglas para fundar las propias, a veces implacables y nunca escritas sino practicadas sobre el cuerpo (pasa con casi todas las neotribus) y detenidas en el tiempo, en la cotidianidad, en la economía del goce batalliano, que en lo político sería el único acceso a la soberanía del sujeto: la convivencia o participación improductiva.

Maffesoli (2009), entiende que es necesario descubrir la ética del “antimoralismo ético” practicada por neotribus, una ética de las relaciones situacionales, una ética de la vida cotidiana y del mundo de la socialidad que se opone a las formas molarizantes de los dispositivos de dominación. En el caso que nos ocupa, si bien resulta complicado determinar la existencia de neotribus al interior de las escuelas, pues esto requeriría de estancias prolongadas en los planteles, sí es posible descubrir en los relatos vertidos por los grupos de enfoque, las producciones éticas que se enfrentan y frenan la lógica de las relaciones de fuerzas verticales que padecen los jóvenes en el dispositivo escolar.

En principio observando la constitución de una horizontalidad. La mayoría de los jóvenes respondieron, cuando se les preguntaba sobre qué les gustaba más de ir a la escuela, que era encontrarse con los amigos. En apartados anteriores se ha abundado sobre el papel lateral que tiene lo académico en la experiencia escolar de los estudiantes y queda claro que es la cotidianidad de la horizontalidad con los amigos lo que más les entusiasma y cómo atraen al otro en horizontalidad para integrarlo en un grupo:

(...) - ¿Qué significan los compañeros para ustedes?

-Amigos.

-Hermanos.

-Para echar desmadre.

-Te pueden dar consejos.

- ¿Hay compañeros y amigos?

-Sí, **porque los compañeros a veces te pasan la tarea y los amigos no, porque no la hacen.**

-Me comprenden.

-Porque somos adolescentes y tú igual.

-Es que es diferente hablar con tu mamá que con tus amigos.

-Yo sí le tengo confianza, pero no para tanto.

-Las mamás son trágicas.

-Son muy extremistas.

-¡Exacto! (las negritas son del autor) (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Los “amigos”, “hermanos”, “para echar desmadre”, muestran la inmediatez de la relación, el tiempo impregnado en el cuerpo del otro que activa el presente, el-estar-juntos en la improductividad, en el goce. Cuando uno de los chicos hace la distinción entre amigos y compañeros lo que marca la diferencia es la improductividad, la inutilidad de los amigos respecto a la vida escolar: “los compañeros a veces te pasan la tarea y los amigos no, porque no la hacen”. Con los “amigos”, casi cofrades, se vive el espacio-tiempo sin pensar en el futuro y las consecuencias de la improductividad frente a una cultura que los quiere productivos. Echar desmadre es bueno porque está chido, es chingón y quienes lo hacen son, por definición, chingones.

Echar desmadre significa romper las reglas. Pero no es echar desmadre sin sentido, es por la diversión, lo que los jóvenes más relacionaron con la escuela, pero no con el estudio, sino estar con los amigos. Echar desmadre te hace chingón, es una ética de la estética, improductiva con consecuencias. Antes ya mencioné el caso del grafitero, miembro de la fila de los súper malos, quienes más echan desmadre, quienes mejor rompen las reglas. Con lo que hizo ganó prestigio entre sus pares y oposición a la autoridad indolente.

Ellos mismos superan la indolencia de la autoridad al imponerse reglas sencillas y, por tanto, brutales (digo esto sin aspavientos). Se gana respeto y poder al interior del grupo infringiendo las reglas. Y este respeto y poder, en términos éticos, para mantenerlo, los estudiantes promueven un límite para las agresiones entre ellos, un límite que debe ser cuidado cotidianamente por ellos mismos, pues las sanciones son internas y se evita inmiscuir a los adultos. Meterse con alguien, supone estar atento a que vendrá la revancha y es útil, es una ganancia evitar que “se metan contigo”. Veamos el relato del joven grafitero:

(...) - ¿Y tú por qué estás ahí? [En la fila de los súper malos]
Yo pinté el pizarrón con plumón indeleble, es que hice una apuesta con unos amigos y perdí, lo hice cuando no teníamos profesores.
- ¿Y cómo supieron que fuiste tú?
La fila de los aplicados, le dijeron que fui yo.
- ¿Y lo hiciste delante de todos?
Sí.
- ¿Y por qué lo hiciste?
Romper las reglas te hace sentir bien ¿no?
- Romper las reglas ¿por qué uno se siente bien?
Porque el profesor se enoja. O así no se meten contigo. Te ponen en un lugar especial.
- Y eso a ti del pizarrón ¿qué beneficios te ha traído?
Ninguno, solo que no se meten conmigo.
- ¿Y tú te metes con alguien?
No, no me gusta causar problemas (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Como mencioné antes, los jóvenes tienen claro que transgredir las reglas impuestas tiene consecuencias, pero la ganancia está entre los pares, en cómo se colocan entre ellos y cómo ganan su lugar en la horizontalidad. La experiencia escolar es asunto de ganarse respeto, madurar es entender que uno no se debe dejar, pero debe ser ético con sus iguales, “no mancharse”, como lo dicen el grafitero y el joven del relato ya citado en apartados anteriores:

aprendí a no dejarme pisotear, a llevarme bien con más compañeros, nuevas materias también fueron, aprendí a ir creciendo, a madurar”, a intervenir activamente, creativamente, en la horizontalidad. La transgresión es contra la autoridad y es deliciosa, porque si bien “es feo porque después te cachan”, “pero si no, lo haces otra vez (Grupo Focal eaedf, 2013).

Con la transgresión se logra estatus. Ser *chingón*, del grupo de los *chingones*. Cuando uno de los moderadores de los grupos de enfoque preguntó “¿qué es ser *chingón* en la escuela?”, las respuestas mezclaron aspectos transgresivos y de habilidades de socialidad: “Ser popular; caerles bien a todos; ser buena onda; hacer alguna broma o algo; lanzarle bolitas de papel a la maestra; echarle mantequilla a la silla; escupir la silla al maestro; poner chicle al cabello; poner tachuelas en las sillas”. Romper las reglas vale la pena, es ganar respeto frente a los pares, imponerse a los reglamentos impuestos: “Aunque siento que es bueno que seas capaz de romper una regla; es como una cierta satisfacción, y dices valió la pena hacer eso”. Si la escuela es aburrida, por las materias, por los profesores, por el encierro, entonces es asunto de los jóvenes hacer de la experiencia algo divertido y esto sólo es posible con la transgresión:

(...) Haciendo travesuras; Salirte del salón; Y si te encuentran ya pobre de ti; Aventar bolitas de papel; Jugar futbolito en medio del salón sin que te digan nada con las bolitas de unicel que arrancamos de una maqueta.

Y ante la sanción:

(...) Sigue siendo divertido porque ya te divertiste; sientes más padre cuando viene el maestro y te echas a correr; te pones nervioso y es una emoción muy padre; es mucha adrenalina (Grupo Focal EAEDF, 2013).



La escuela se soporta porque se le opone resistencia con estas transgresiones “leves”, pero emocionantes. Cuando se les pidió expresar lo que pensaban con la expresión “veo la escuela como un lugar para...”, respondieron:

Comer chatarra en la cooperativa. Ahí como lo que quiero y en mi casa no; luego vienen las consecuencias; sí, el reporte; las suspensiones; aunque después de que te divertiste; sí, porque al fin y al cabo ya hiciste algo que te divirtió; o los lanzas con popotes; es adrenalina; emoción; diversión; es divertido; una emoción inexplicable (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Poco o nada apareció la escuela como un lugar para aprender y cuando alguno lo decía, la expresión de los demás era como si hubieran dado con un *serendipity*, como si hubiera estado oculto detrás de las orejas, perdido en lo inútil de la utilidad, cuando lo importante es la improductividad del goce. Así se soporta la experiencia escolar. Repito la hipótesis: la escuela es un espacio de encuentro que permite la vivencia de una experiencia juvenil, dejando sólo como marco y punto de enfrentamiento a la experiencia escolar.

Las producciones éticas del grupúsculo no sólo van a contraflujo de la verticalidad. Es preciso que generen un flujo en la horizontalidad para afianzar las relaciones de socialidad. Los jóvenes crean sus propias reglas:

(...) - *¿Pero entonces también tienen sus reglas?*

Respetar.

No bajar a la novia de alguien.

No hacer un mal trío si alguien está con la novia.

Es que a veces es muy incómodo.

No cagarla.

La madre es sagrada, siempre empiezan con insultos y a mentarte la mamá.

En esas reglas horizontales, no cagarla, no mancharse, no rebasar el límite establecido entre los pares es que la convivencia y la resolución de conflictos es accesible, respetar esos límites significa ofrendar respeto a los pares y ganárselo uno mismo:

(...) - *¿Qué es ser manchados?*

Que se pasa de lanza todo el tiempo;

Que se siente el más macho de los machos.

- *¿Qué es respeto?*

Estar bien; tranquilos; hablar buena onda con todos.

- *¿Y hay respeto entre los grupos?*

A veces; sí; una que otra vez; sí, hay veces que es juego: si te llevas; pero hay quienes no se aguantan; hay a quienes llegan y te empujan y a mí me choca que me hagan eso.

- *¿Cuándo cambia que deja de ser diversión?*

Que de la nada te dice de cosas si ni la conoces; que el agredir de esa persona es más fuerte; hay un límite.

- *¿Quién pone ese límite?*

Uno mismo; porque te da coraje.

- *¿Cuál es la diferencia entre ese límite que ponen y la regla?*

Yo digo que son las diferencias y las de edad porque alguien mayor te dice no hagas eso; Y tú ya lo hiciste.

- *¿Qué tanto se saltan las reglas?*

La mayoría;

Lo normal.

- *¿Todos tienen las mismas reglas como el respeto, se respetan igual o no?*

La mayoría de las veces los desmadrosos siempre critican a los estudiosos; Y entre ellos no se llevan; son diferentes; los desmadrosos es puro desmadre, groserías y llevarse pesado; y con los listos es así.

- *¿Y acepto esas reglas que imponen?*

Muchas veces es para que te acepten; que estés dentro del grupo; **es más fácil las reglas de los grupitos a las generales.**

- *¿Cuándo es que se vale no aguantarse?*

Pues cuando se pasa uno, cuando haces algo que no hizo bien la persona; uno que no se lleva y le pones corrector pues te acusa y te mandan a orientación, ahí es cuando ya no le haces nada, porque él puso un límite, hasta aquí; pues igual cuando alguien no te hace nada no se vale que te lleves (las negritas son mías) (Grupo Focal EAEDF, 2013).

El respeto entre sí es la regla más importante, no mancharse, no pasarse. El límite de “llevarse pesado y aguantarse” funciona en el sentido contrario y es sumamente sencilla, no implica marcos conceptuales, discursos complejos, moralidades místicas, es una distinción simple, que implica aceptación entre los iguales y no respetar la regla conlleva sanciones internas. Como explicó una de la jóvenes participantes, “es más fácil las reglas de los grupitos a las generales” y en esa facilidad está la posibilidad de tramitar los conflictos. Siguiendo la regla del respeto, del “no pasarse”, del “aguantarse cuando uno se lleva” los conflictos se limitan en la horizontalidad sin contaminarse con las visiones totalizantes del mundo adulto.

(...) - *Y entre ustedes en el salón ¿cómo se llevan?*

Las últimas 3 filas nos llevamos bien, con los aplicados no, nosotros hicimos el lema de que si te llevas te aguantas.

- *¿Cómo es eso?*

Eso lo hicimos porque nos llevamos pesado.

Yo me eche uno que se llama Daniel pero de esa vez me pegó y yo le pegué y salió volando pero nos llevamos bien.

Hay compañeros con los que te llevas pesado pero no te acusan.

- *Están los que se aguantan, los que se llevan pesado y los que acusan.*

Ajá.

- *Y de todas esas peleas, ¿cuáles no se valen?*

Cuando insultan a los papás; La otra vez a mi mamá le dijeron que estaba gorda y que no me cuidó y me enojé; ya cuando hay sangre; yo supe de un niño que se murió porque lo azotaron en la banquetta y tuvo un derrame.

- *¿Y cuando ya es real el bullying?*

O cuando ya se meten con las niñas; o que te agarran ahí; es culpa del que se deja; a veces te apoyan, es como diversión

- *¿Has hecho bullying tú?*

Sí, bueno, no sé si sea *bullying*, pero a veces sí me llevo muy pesado con mis amigos, les saco el aire y cosas así; también el lunes pasado un chavo se estaba metiendo con un niño más chico y me metí yo y nos peleamos, yo brinqué por el niño. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Como se expuso anteriormente, los discursos sobre el *bullying* producen interferencias con las producciones éticas elaboradas por los jóvenes, nebulosidades respecto a la manera en que tramitan sus conflictos y diseñan sus reglas. “no sé si sea *bullying*, pero a veces sí me llevo muy pesado con mis amigos”, dice un chico que previamente había estado de acuerdo con que la regla “llevarse y aguantarse” es significativa para sus relaciones cotidianas. Queda insalvable el término, oculto en esas reglas generales que no son tan fáciles como las de los grupitos. Otro chico asegura que el *bullying* “es culpa del que se deja”, de quien no entra en el juego, de quien no sabe llevarse y aguantarse. El discurso del *bullying* hace énfasis en la víctima, produciendo una culpabilización de los estudiantes (exista o no el *bullying*), sin observar las relaciones horizontales donde se aplican las reglas intergrupales. Los discursos sobre el *bullying* hacen interferencia en las reglas de los jóvenes, confundiendo si se trata de aguantar o si realmente existe un caso de *bullying*.



(...) - *¿Qué pasa con Johan y Neftalí?*

Es chaparrito y le dicen pitufo y chaparro y así y lo molestan, y Johan es chaparrito usa lentes, es gordito y camina raro y se ríe como Santa Claus, pero es su risa normal y le hacen burla Saúl y sus amigos.

- *¿O todos los niños del salón?*

Algunos.

- *¿Y el grupo que queda en medio cómo se relacionan los demás con Neftalí, Johan y Mane?*

A Johan es al que más le hacen burla, Neftalí es buena onda y aguanta.

- *¿Cómo aguanta?*

Si le dices enano no va y te acusa con la maestra, él dice "es que me faltó crecer", él solito, aguanta. Pero Johan va con la tutora, con la maestra de música.

- *¿Y qué le dice?*

Que no hagan caso, que va a hablar con las mamás, pero no lo hace.

- *¿Johan le pide ayuda y la maestra le va dando el avión?*

Casi casi.

- *¿Es efectiva la estrategia de Johan de ir a acusarlo con la profesora?*

No.

- *¿Y qué pasa cuando Johan regresa de acusar, qué le hace el grupo?*

Le hacen más burla, lo amenazan que si sigue de rajón lo van a golpear.

- *¿Ya lo han golpeado?*

No.

Sí, mi amiga Evelyn, ella se lleva pero no se aguanta. Nos dice de cosas y nosotros también pero va con el tutor y le dice, o sea no se lleva bien con nosotras.

- *No se aguanta.*

Sí.

- *¿Y qué pasa cuando los acusa?*

Por eso ya no nos llevamos con ella, no le decimos nada, nos dice pero no le hacemos caso.

Mala onda, porque luego hay personas que le gusta hacer pero luego no le gusta que les hagan. Un amigo, Adrián, llega todo mundo y le anda embarrando tinta en sus sillas, él nos embarra a nosotros tinta en las sillas y cuando le hacemos nosotros a él, él va con el director, pero ya van varias veces que le llaman a su mamá.

- *¿Se pasa de la raya?*

Sí, porque no le gusta que le hagan, pero él sí anda haciendo.

- *Johan lo acusa, ¿cómo reaccionan los profesores cuando alguien acusa a otro alumno?*

[silencio]

- *Me encanta la cara, ¿cómo reaccionan?*

Es que no hacen nada.

- *¿Cómo mira ese profesor a ese alumno, como el acusón o como el que se defiende?*

Se está defendiendo.

Como el chismoso.

- *¿Los profesores lo ven como chismoso?*

Sí.

- *¿Se lo han comentado ustedes, y los profesores han dicho: este chismoso?*

Sí, cuando Brenda fue a acusar a uno de mis compañeros le dijo "no seas chismosa, porque tú también te llevas".

- *¿Qué es eso de tú también te llevas?*

Que ella también le hace cosas al niño.

- *¿Y qué pasa con los que se llevan?*

Es que hay niños que se molestan por lo que les hacen y ellos hacen cosas peores.

- *¿Cuáles son cosas peores? ¿O qué se puede hacer?*

Como tocarte y así. (Grupo Focal EAEDF, 2013).



En este largo relato se nota cómo la intervención de los adultos implica sanciones en la horizontalidad. Los jóvenes están en procesos de construcción de lazos de sociabilidad que les permitirán reforzar las perspectivas éticas para el futuro cercano. De la secundaria saldrán a un entorno escolar más complejo (a menos que se inscriban en escuelas de educación media superior infantilizadas con el uso de uniforme), donde sus decisiones estilísticas dependerán de la información que hayan recabado entre sus pares, amigos y familiares. Igualmente sus perspectivas éticas les guiarán para afiliarse a tal o cual grupo. Podemos observar cómo, ya en la secundaria, los jóvenes han aprendido a establecer reglamentaciones que permitan la tramitación de conflictos entre ellos. Incluso, la segregación del “rajón” y la amenaza funcionan como sanciones contra el elemento más cercano a la cultura escolar (lo mismo pasa con los rechazados, los nerd, ñoños, etcétera, quienes, a su vez, formarán sus propias reglas, porque, ya lo dijo una de las participantes, son diferentes). A mi parecer, en los casos arriba expuestos no existe el *bullying* y sí un claro ejemplo de las producciones éticas de los jóvenes, en las que incluso los profesores saben identificar y prefieren no interferir en las formas de sanción horizontales, pues la intervención de los adultos escalaría el conflicto. Ellos lo entienden. La tramitación de los conflictos entre pares “es más fácil”, con la intervención de los adultos y los padres el asunto se excede.

(...) - *¿Dónde el conflicto es entre ustedes y cuando ya entran los papás y docentes?*

Yo creo que hay pasos, soy de los que puede aguantar mucho, pero cuando me enojo ya no respondo, pero aguanto mucho,

- *¿Y cuándo pasa eso?*

Cuando ya pasa muchas veces, ahorita en la secundaria no, pero en la primaria sí, he procurado que no llegue a mis padres o maestros.

- *¿Pero por qué?*

Te pueden ayudar, pero también influir de más, siento yo.

- *Cuéntenme ocasiones en las que han logrado resolver un conflicto.*

Nosotros podemos resolver lo que están a nuestro alcance.

- *¿Eso está bien o mal?*

Es que luego según ya arregla uno el problema, pero no, luego hasta que van los papás (Grupo Focal EAEDF, 2013).

Ahora bien, se entiende que la ética producida por los jóvenes está emparentada con neoarcaísmos (tribalismo, nomadismo, el cuerpo como pergamino, los rituales, etcétera) y no escrita, no transita por un *logos*. Esto le imprime cierto “salvajismo” que tiene que ver con su simpleza, con lo fácil que es de entender y aplicar. Pero esto no implica que las producciones éticas de los jóvenes dejen de lado una postura clara frente al abuso excesivo o los casos claros de *bullying*. El problema es que, como he argumentado antes, los discursos sobre el *bullying* interfieren con las producciones éticas de los jóvenes dejándolos desarmados.



(...) - *¿Estos casos de abuso o de acoso, alguien hace algo con eso?*

No.

No.

- *¿Por qué creen que a nadie importa?*

Porque si se mete esa persona sale como perjudicada; Si te metes, él se mete contigo; Y así más personas; Mejor no.

- *¿No vale la pena intervenir, no requieren de ayuda?*

A veces; Cuando ya ves que algo sea mal y le dices no ya hasta aquí, es sólo como nada más 3 golpes y ya.

- *¿Este tipo de abuso o acoso es también normal?*

No.

No.

- *¿Pero también pasa?*

Ya se acostumbra uno; Sí; (risas).

- *¿Cómo lo ven?*

Como normal, que todo el tiempo pasa; No en todos.

- *¿A ustedes les ha pasado?*

Ponen apodos. A mí me pusieron Meñonga, es una viejita (risas); son como una parte de tu vida; ¿Qué haríamos sin los apodos?

- *¿Qué más es parte de su vida?*

Las peleas, sí, dejan marca.

- *¿Estos abusos los dejan pasar, prefieren no meterse en problemas, vale la pena no meterse?*

Depende, si son tus amigos sí; Hay quienes les cuesta socializar; lo tienes que jalar para que agarre más confianza; yo siento lástima; ¡exacto! Lástima; pena ajena; me siento mal porque no lo ayudas; pero si lo ayudas te vas a sentir más mal de los golpes si te dan; o se la van a traer más contra ti. Es que si el *bulleado* no hace algo lo van a seguir molestando; y si alguien se solidariza con el *bulleado* lo agarran de puerquito también. (Grupo Focal EAEDF, 2013).

*La tramitación de los conflictos entre pares
“es más fácil”, con la intervención de los
adultos y los padres el asunto se excede.*

Bibliografía

- Alpizar, L. y Marina B. (2003). "La construcción social de las juventudes", en: Última década, Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, No. 019, pp. 1-20.
- Antelo, E. y Abramowski, A. L. (2000). El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina, Homo Sapiens. Argentina
- Arteaga Botello, N. (2007). Lógica de la dominación y potencia social en Michel Maffesoli. En Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, pp. 81-101, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Asociación Mexicana de Internet (2014). Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014. México, AMIPCI, disponible en https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf
- Assoun, P.L. (1999). El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma. Nueva Visión, Argentina
- Augé, M. (2012). Futuro. Adriana Hidalgo. Argentina
- Bauman, Z. (1999). Globalización, consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica. México,
- Bauman, Z. (2004). Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. Argentina
- Bauman, Z. (2003). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa. España
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica. México
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. España
- Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, México.
- Bourdieu, P. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, España
- Bourgeois, P. (2010). En busca de respeto. Vendiendo crack en el Harlem. Siglo XXI. Argentina
- Bruckner, P. (2005). La tentación de la inocencia. Anagrama. España
- Castañeda Rojano, F. (2008). Cincuenta centavos. Fridaura. México



- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)(2005). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. CONAPRED: México.
- (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. CONAPRED: México.
- (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. CONAPRED: México.
- Coupland, D. (1995). Generación x. Barcelona: Ediciones B de Z.
- Covarrubias, I. (2012). El drama de México. Sujeto, ley y democracia. Puebla, México, BUAP.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana-ITESO. Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (2008). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia, Pre-Textos.
- Diederichsen, D. (2010). Psicodelia y ready-made. Adriana Hidalgo. Argentina
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la Escuela: Sociología de la experiencia Escolar. Losada, Argentina.
- Dubet, F. (2003). "Las figuras de la violencia en la escuela", en Reflexiones Pedagógicas. Docencia, No. 19, pp. 27-37.
- Duarte Quapper, K. (2000). "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente", en: *Última Década*. Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, No. 13, pp. 59-77.
- Duschatzky, S. y Corea, C (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Argentina.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En Kairós, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Año 8, N° 14 (Octubre). Pp. 1-10.
- Feixa, C. (1998) El Reloj de Arena. Culturas Juveniles en México. SEP- CIEJ, México.
- Feixa, C. (2006). De Jóvenes, bandas y tribus. Editorial Ariel.España
- Foucault, M. (2001). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, México.
- Funes Artiaga, J. (1995) Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* N° 238. Julio-Agosto.
- Giménez, G. (2005), "La concepción simbólica de la cultura", en Teoría y análisis de la cultura. México, CONACULTA, 2005, pp. 67-87
- Goffman, E. (2008). Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu, Argentina
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm.10. México
- Guzmán Gómez, C. (2012). "La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas". En Furlan, Alfredo (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Siglo XXI. México

Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar. En *Andalucía Educativa*, 46. Pp. 22-24.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). Encuesta sobre Usuarios de Internet en México, disponible en

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/Sociodem/notatinf212.asp>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). Estadísticas a propósito del... día mundial de internet (17 de mayo), disponible en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2014/internet0.pdf>. México

Lemm, V. (2013). *Nietzsche y el pensamiento político*. Fondo de Cultura Económica. Chile

López Guerrero, J. (2012). *Mujeres indígenas en la zona Metropolitana del Valle de México: experiencia juvenil en un contexto de migración*. Tesis de doctorado en antropología, por el Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México.

Luhmann, N. (1991). *Sistema Social*, Alianza, México

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad*, Trotta, España

Maffesoli, M. (2005). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Paidós. Argentina

Maffesoli, M. (2005a). *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna. Siglo XXI*. México

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas. Siglo XXI*. México

Maffesoli, M. (2005b). *La transformación de lo político. La tribalización del mundo postmoderno*. Herder. México

Maffesoli, M. (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Dedalus, Argentina

Martínez, J. J. (2013). *Ver, oír, callar. En las profundidades de una pandilla salvadoreña*. Aura. El Salvador

Moreno Hernández, H. C. (2011). *La pandilla como ejercicio de micropoder: Relaciones de poder en los márgenes de la sociedad, jóvenes, violencia y estrategias de sobrevivencia*. Alemania, Editorial Académica Española.

Reguillo, R., (1998). El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano, En Cubides, H., Laverde, M.C., y Valderrama, C. E., (eds.) "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades". Universidad Central-Siglo del Hombre. Colombia

Reguillo, R. (2000). "El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles", en *Nómadas (Col)*, núm. 13, octubre, Universidad Central, Colombia.

Reguillo, R. (2000). "Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión", en: Gabriel Median Aproximaciones a la diversidad juvenil. COLMEX (Centro de Estudios Sociológicos). México





- Reguillo, R. (2008). "Saber y poder de representación: la(s) disputa(s) por el espacio interpretativo", en *Comunicación y Sociedad*. Departamento de Estudios de la Comunicación Social Universidad de Guadalajara, Nueva época, núm. 9, enero-junio, pp. 11-33. México
- Reguillo, R. (2010) "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografía, incertidumbres e historias" en: Rossana Reguillo (coord.) *Los jóvenes en México*. FCE/CONACULTA (Biblioteca mexicana), pp. 395-429. México
- Reguillo, R. (2012). "De las violencias: caligrafía y gramática del horror" en *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, pp. 33-46. México
- Secretaría de Desarrollo Social (2005) *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. SEDESOL. México
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias del Distrito Federal*. SEP, 27 p. México.
- SEP-SSP-SNTE (S/F). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>. México
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasília, junio 7-9).
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2007) *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. México
- Valenzuela Arce, J. M. (2007) "Ingreso restringido Pertenencias, adscripciones y memberships juveniles. Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Instituto Mexicano de la Juventud, Tomo 1, pp. 173-196. México
- Welsh, I. (2011). *Trainspotting*. Anagrama. España

Anexo 1

Es chido ser prefecto

Observación etnográfica

Entrar a Cuauhtémoc, territorio al norte de la ciudad de México en la delegación Gustavo A. Madero, es harto complicado. La planeación urbana brilló por su ausencia y los asentamientos humanos estallaron en desorden creando una visión a veces dolorosa, otras folklórica. El recorrido desde el Metro Indios Verdes se alarga gracias a la densidad del tráfico y la estrechez de las vías. No es fácil y, supongo que para los habitantes del lugar, tampoco divertido. Por la mañana la cosa está activa, despierta y bulliciosa. Los autobuses con destino a Cuauhtémoc salen copiosamente de la estación terminal de la línea tres del metro.

Ya se sabía de la dificultad para arribar a destino cuando el Google Maps fue incapaz de orientar sobre la ubicación de la secundaria. Gracias a las pistas de un habitante de Cuauhtémoc supe que la secundaria indagada tenía un número, el 144, como todas, pero la información no lo consignaba. Con la ubicación conocida los pasos fueron menos temerosos, aunque creo que para los compañeros no tanto debido a mi insensatez y la levedad del timbre del despertador: tuvieron que aventurarse guiados por mis indicaciones.

Eran las siete y minutos cuando llegue a la escuela. Iddia y Emiliano ya estaban dentro platicando con el director del plantel. El edificio, de tres plantas, lucía *tags* (el grafiti más elemental que es una especie de firma, una marca que identifica al grafitero, es el proceso de iniciación para aprender a mover la lata y hacer las líneas de pintura sobre la pared) y bombas (formas de grafiti más elaboradas al *tag*, con volumen y profundidad, cuando el grafitero muestra mejor dominio de línea y perspectiva, incluye color, una bomba puede tapar un *tag*, pero un *tag* no una bomba, una pieza, un grafiti más elaborado, puede tapar una bomba), lo que denota una actividad importante de jóvenes grafiteros principiantes luchando por las paredes de la secundaria y una escuela primaria vecina. El frescor matutino se viciaba con los autos, la avenida Zapata es la principal arteria de comunicación entre Cuauhtémoc y el resto de la ciudad, por lo es muy transitada. A pesar de surcar por una zona donde deben existir diez o quince escuelas de diversos niveles, los semáforos sólo están para gestionar el tránsito. No hay semáforo frente a la 144 y la primaria, sólo un par de topes que obligan a disminuir la velocidad.

Los escolapios, vestidos con el clásico uniforme de las escuelas secundarias generales verde-gris o con la ropa deportiva azul caminaban sobre la acera, pero no entraban, unos seguían de frente, como dirigiéndose a otro lugar, otros giraban en la esquina y yo con la tardanza y recordando mis años de secundaria suponía que la entrada era, como en mis años, a las siete. Así que entré por el estacionamiento. Aun así, me llamó la atención que muchos jóvenes varones iban acompañados por sus madres, igual mujeres, pero me dio la sensación de que las madres cuidaban con más celo a los hijos.

Entre a la escuela, pregunté por la dirección (donde se suponía estaban mis compañeros) subí a la oficina del principal, me indicó que había ido a la entrada para ver cómo sucedía el acceso. Miré el reloj, siete y veintitantos. No hallé



dónde se habían dispuesto Iddia y Emiliano, por lo que me dediqué a observar cómo los estudiantes iban colocándose en el lugar asignado para su grupo y grado. Dos cosas habían cambiado en lo que recordaba de la secundaria: el horario y la formación. Cuando pasé por esa etapa, la entrada era a las siete de la mañana, Iddia me explicaría que, en este caso, la entrada sucedía a las siete treinta. El otro cambio: la formación. A mí no me tocó formación diaria, sólo los lunes con motivo de honores a la bandera. Los chicos, sabedores de su lugar, poco a poco se iban acercando, aunque sin formarse. Algunas parejas se quedaban al extremo de la explanada. Si bien la escuela tiene pocos escondrijos, la lejanía de la hoya juvenil daba a un par de parejas cierta intimidad en lo que sonaba la voz microfoneada del prefecto que los urgiría a tomar sus lugares. El flujo de jóvenes seguía. Un prefecto notó mi presencia y me dijo “sus compañeros andan por allá”. “Allá” era un lugar más bien indiscernible, pues el ángulo de su brazo señalaba muy por encima de las cabezas. De cualquier forma volteé y distinguí a Iddia fuera de la escuela.

Cuando cerraron la puerta y no se permitió más la entrada, logré distinguir a un tipo que empataba con la descripción que Martha me había hecho de Emiliano (sólo lo conocía por teléfono). La voz amplificada por el micrófono inició su interpelación a los estudiantes. La cercanía entre prefectos, profesores y estudiantes se dejó sentir gracias a que el hombre de la voz invitaba por el nombre propio a tomar los lugares establecidos y cuando algún estudiante distorsionaban de más la fila. En la formación, los chicos jugaban pegándose con rotafolios (pliegos de papel bond enrollados donde, seguramente, habían redactado los elementos necesario para exponer en clase, hacía mucho que no veía uno de esos, cosa que me recordó el nivel socioeconómico donde está enclavada la escuela: sin laptops y proyectores en cada aula. En realidad no sé si en una secundaria de estrato superior se estile aquello, pero en mi experiencia, la condición pública limita los recursos), se daban golpes duros en la cabeza, uno daba, otro respondía, hacía muecas de dolor y seguía la represalia, sin distinción de género. Una niña acomodó un buen golpe a un niño. Sin embargo, todo quedó envuelto en un halo de diversión matutina sin mayor matiz. Las niñas se mostraban un poco más inquietas, más dicharacheras y con una amplitud mayor de relaciones, es decir, los niños se reunían en grupos más compactos y ellas deambulaban con mayor soltura entre todos.

Las formaciones distaban de ser castrenses y por más que se pedía tomar distancia para enderezar la línea, ésta jamás dejó de serpentear con vitalidad y desparpajo. Pero en general los jóvenes se mostraron tranquilos, el tipo del micrófono llamando a los estudiantes por su nombre para alentar orden y luego, con la misma familiaridad, fue nombrando a los profesores para que marcharan con sus grupos a las aulas, caminaron a sus salones en orden, todo el orden que se puede exigir a jóvenes de esa edad, lo cual me pareció muy ordenado.

Todos los grupos ingresaron a sus clases. En el patio sólo permaneció un grupo de tercer grado para la clase de educación física. Nos distribuimos los grados y quedé en el primer piso destinado a los grupos de tercero. La actitud de los jóvenes era inquieta, pero sin llegar al desorden. Di un paseo por todo el pasillo para irme familiarizando con el entorno. Al final, en el tercero A, el profesor cambió su actitud y preguntó si deseaba pasar. Decliné la invitación. Seguí por el pasillo. Me llamó la atención cómo la profesora de Formación Cívica y Ética en el tercero C marchaba con la mitad del grupo (poco después, en la

**Los chicos
jugaban
pegándose con
rotafolios, sin
distinción de
género.**

búsqueda de café, la encontré con su mitad de grupo en la sala de profesores haciendo medidas para un proyecto de mejoría de la escuela), la otra mitad permaneció en su salón permitiendo que un ambiente sumamente tranquilo gobernara. No varió el comportamiento con o sin profesor. La que quedó en espera, si bien no actuaban como si tuvieran un profesor imaginario, nunca llegó al desorden. Platicaban entre sí, jugaban sin escandalizar, alguna niña miraba furtivamente su celular (está prohibido llevarlos). Ahí estaba cuando se acercaron dos hombres, uno era el subdirector del plantel, el otro el prefecto de terceros. El subdirector me miró e iba a seguir conmigo cuando se dio cuenta de la ausencia de profesor en el tercero C, “¿dónde está su maestro? ¿Con quién les toca?”, el prefecto se apresuró a explicar la actividad que desarrollaban. Después volvió conmigo, saludó e interrogó sobre mi presencia (ya sabía el porqué, pero para bañarse con aire de importancia quiso le repitiera), expliqué y se marchó sin mayor alharaca. Los chicos de tercero B apenas variaron en actitud.

Lo estudiantes de tercero F seguía en clase de educación física. Mientras el profesor torturaba a unos con lagartijas, los demás se reunían en grupos y jugaban o platicaban. Las relaciones entre ellos, de alguna forma, siempre llegaban a lo físico: desde golpes hasta abrazos o arrumacos. Cuando la relación era entre estudiantes de sexo opuesto, las chicas dominaban la parte física, tanto agresiva como afectuosa. Mientras tanto, el tercero B se alistaba para salir a deportes. Momentos antes, eso llegó al barullo. Mayor intranquilidad antes de salir a educación física. El profesor subió por ellos y los mandó a la explanada escolar. Poco a poco, con dificultades de forma, pero con orden, todos llegaron al patio. Supuse que sería la misma clase que la anterior, así que seguí visitando los otros salones. En mi recorrido encontré al profesor de tercero A que me había invitado a pasar. Preguntó si era de la SEP, respondí que no y expliqué brevemente, dijo “ah” y continuó su camino (varias personas más preguntaron lo mismo, lo que me hizo notar que la SEP se ha convertido en una entidad que infunde temor, después pregunté a una profesora si tenía muchas “inspecciones”, “uy, sí, a cada rato”, confirmó).

Miré otra vez al patio. Los varones hacían una carrera, alcancé a escuchar que era de veinte vueltas. Ese tipo de actuaciones tienen doble filo, pensé: por un lado, los hombres con aptitudes físicas se muestran frente a su compañeros, tanto a los de su género, para imponerles su fuerza, como a las mujeres, aunque sin tener muy claro para qué, sólo un impulso instintivo, casi animal, un derroche de endorfinas y feromonas. Por otro lado, los físicamente débiles quedan al borde del ridículo, pues muestran su debilidad y se convierten en blancos fáciles y, a veces, fijos para la burla y el escarnio (o el *bullying*, como se dice hoy). Así que me concentré en el joven en el último lugar. Tardó tanto que todavía le faltaba una vuelta cuando las muchachas iniciaron la carrera. Creo que no terminó las vueltas, lo supongo por su actitud: cuando sintió a sus compañeras rebasándolo, miró furtivamente al profesor, llegó a la línea de meta y rompió hacia donde sus compañeros descansaban (cuando terminaban, se iban al centro del patio y se tiraban al suelo). Esperé burlas, algún comentario desalentador, pero no, ni siquiera miradas burlonas, quizá estaban demasiado cansados (quise ver cómo se comportaban con él en el descanso, pero no pude ubicarlo, en clase no varió el comportamiento, quizá porque era alto y robusto y eso le permitía imponerse a los más rijosos, pero en realidad no noté que alguno sobresaliera por ser pendenciero).



En la carrera de las mujeres hubo comportamiento distinto: en principio, a la mayoría se le notó menor interés por vencer y la que ganó se lanzó en soledad desde el principio tomando una ventaja importante, las demás corrían en parejas o tríos, platicando, alguna miraba su celular –furtivamente– mientras corría. Esa actitud hizo más lenta la competencia y estaban quizás a la mitad cuando terminó la hora. Al final de cada clase el relajamiento de los estudiantes se filtraba entre gritos y leves incursiones al pasillo. El prefecto lo metía al salón, sin gritarles, invitándoles con agresiva amabilidad a quedar un paso atrás del quicio de la puerta. A lo más efusivos les ponía la palma de la mano sobre la espalda, les llamaba por su nombre e invitaba a entrar. Nunca gritó, incluso susurraba para aumentar autoridad, como un padrino de la mafia imponiéndose, casi con elegancia. Me cayó bien. La profesora del tercero B llegó, lo varones ya estaba ahí, pero más de la mitad de las jóvenes aún corrían. Gritó, vociferó como si le lastimara algo, fea manera de intimidar, cero autoridad y una efigie amarga frente a ellos. Disgustada pero, por lo bajo, aliviada porque la clase empezaría tarde por culpa del profesor de educación física dijo algo como “no podemos hacer nada porque están ocupándolas”. “Ocupándolas”, prefiero no jugar con la semántica de la expresión. Las pobrecitas llegaban boqueando para enfrentarse al energúmeno, “qué, ¿por lo menos sacaron diez?”, preguntó intentando ironía, pero sólo resbaló amargura. No reí para seguir lo más posible en el anonimato (ahí es cuando me alegro de mi súper poder de pasar desapercibido). La profesora ni me miró, ni preguntó, ni inventó algo para darle sustancia a mi presencia, supongo que las inspecciones no le espantan.

Cuando fui a buscar café no lo hallé y regresé al pasillo. El prefecto de terceros me había dado la opción de ir a la sala de docentes donde una máquina podría servirme el aromático, pero no estaba funcionando. Le agradecí y se acercó a mí, preguntó nuevamente qué hacía, le conté con más calma y comenzamos una buena plática. “Qué tan intranquilos son los chavos”, “no, esta escuela es muy tranquila, la 144 es tranquila, muchos piden esta escuela, no hay muchas broncas, los muchachos se portan bien. Muchas veces los problemas son con los papás”, “¿Con los papás?” “sí, los papás. Es que, muchas veces, no se puede hablar con ellos. Mira, a los chavos todavía les puedes decir algo, pero a los papás no, no son abiertos”. Se interrumpió para asistir al tercero E que estaba sin profesor. Una compañera les dictaba la lección a los demás, pero siempre pasa que la más aplicadita carece de autoridad y es difícil que se le acepte como coordinadora de cualquier cosa. Por tanto, él debía ir y venir, no descuidar el pasillo a fin de evitar el derroche de tiempo que tanto gustó a los jóvenes. Volvió: “sí, esta escuela es buena, es tranquila”. Sonó el timbre. Ese sonido que puede aliviar el alma o partir el corazón. Los cambios, los gritos eufóricos sin llegar a ser estridentes. Vaya, cuánto orden. A medida que pasaban las horas el orden y cierta calidad ambiental de las emociones era lo que más me llamaba la atención ¿dónde estaban los estallidos de agresividad sin motivo? ¿Dónde el acoso entre compañeros? ¿Dónde la conspiración contra los débiles, al menos sus efectos? Nada de eso había percibido. Sí agresividad, siempre latente, a veces aplicada, pero no más allá.

En el cambio de profesores el tercero D, que tenía la misma clase que el E, quedó sin profesor. Estábamos cerca de la hora del descanso, los jóvenes estaban más inquietos. Al menos, de todos los grupos, el tercero D parecía más intranquilo, en lo que encontraban un profesor que se hiciera cargo, el prefecto lidiaba con los ánimos encendidos por las horas de encierro. Con las mismas técnicas de ejercicio de autoridad que ya había visto (voz baja, contacto físico y llamar por el nombre al infractor) el prefecto pudo meter a los estudiantes al aula, fue por la joven que había dado la lección en el tercero E, en lo que tardó, nuevamente salían al pasillo, pero uno o dos paso fuera de la entrada, no demasiada transgresión. Al fondo del salón dos hombres y una mujer jugaban hasta llegar a lo físico, sin infligir hematomas. Regresó el prefecto con la compañera, la aplicadita, pero no fue esta cualidad la que impelió al rechazo, sino su extranjería: “fuera, fuera”, gritaron algunos. El prefecto identificó al instigador, “¿quieres salirte?, pues salte, acá quédate afuera, platica con el joven” (refiriéndose a mí). El chico se avergonzó al escarlata, dio excusas en espera de ser dispensado, pero el prefecto siguió apretando. Por fin lo dejó entrar y se quedaron lo más atentos posible a la lección dictada (un mapa conceptual y la definición de los conceptos contenidos en el mapa). El prefecto volvió a mi lado con una sonrisa, “carajo”, pensé, “este tipo disfruta su trabajo por más jodido que sea”. Se puso a mi lado y me confió, dejando expeler cierta luminosidad de triunfo: “Es chido ser prefecto”.

Seguimos charlando un poco más, me explicó que, comparada con otras escuelas de la zona, la 144 era la secundaria más tranquila y con mejores resultados, que él era profesor en el turno vespertino de la secundaria 252, de la Pastora (colonia vecina), donde los jóvenes pueden tornarse incontrolables, “ésta es buena escuela”, remató. En esas estábamos cuando llegó la profesora destinada a atender al grupo. Le comenté que había visto el comportamiento de todos los grupos y que éste me parecía el más inquieto. “Bueno, sí son inquietos, pero hacen las cosas. Son inquietos, nada más, no es el peor grupo”, “ah, sí, entonces ¿cuál es el peor grupo?”, sin pensarlo respondió “el tercero C, desde primero es el grupo más problemático”. “¿El más inquieto?”, “no, estos (refiriéndose al grupo frente al que estábamos) son inquietos, no se están tranquilos, pero si los pones a trabajar, trabajan, aunque estén jugando, los del C son traviesos. Lo que pasa es que el tercero C está sancionado ahorita, es el más travieso, pero ahorita están bajo la mira, están en las últimas, por eso están bien portaditos”. Me llamó la atención esa distinción entre traviesos e inquietos y se lo pregunté, pero su respuesta fue vaga, redundante, “hacen más travesuras” y no logré definir qué significaba travesuras. Supongo que se refería a planear los actos, a maquinar desventuras para profesores, compañeros y prefectos, pero se me antojo demasiado. Quizá sólo se refería a una intranquilidad continuada y explosiva que llevó a la sanción y la amenaza. Aunque la amenaza de sanción superior ha quedado limitada a suspensiones, la máxima de diez días, según el *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria del Distrito Federal* (2011) (que en casos graves se extiende al cambio de plantel). “Pero en general la escuela es muy tranquila, los alumnos son muy tranquilos, no como la 252” dijo mientras el prefecto se acercaba a nosotros, “yo di clases es esa secundaria, él todavía trabaja ahí.



Los alumnos te esperaban y te echaban agua, así nomás, para molestarte. No, esta escuela es una bendición”. Ella seguía brindando sus apreciaciones mientras los estudiantes se arremolinaban para que firmara el trabajo que realizaron (el mapa conceptual y las definiciones) en ausencia del profesor titular. Es complicado mantener inmóviles a los muchachos en un momento vital en que todo es movimiento y horizonte, sentí que la separación entre adultos y jóvenes, cada vez más amplia, resultaba en una educación de acervo y repetición sobre asuntos que poco les dicen a los jóvenes sobre su entorno. Pero Iddia bajaba del tercer piso, donde tomaban clases los de primer grado. La plática y las reflexiones se vieron interrumpidas por eso y un chispeante y progresivo ambiente de barullo y exasperación contenida: el momento del receso se acercaba. Naturalmente, la expectativa por el cambio, por el movimiento, azuzaba a los jóvenes a exhalar aburrimiento, tornándose más intranquilos antes de salir al descanso y a medida que se acercaba la hora de salida.

Iddia me compartió la exposición que presencié sobre tribus urbanas, “bueno”, pensé, “quizá algo que les toca un poco más de cerca” y las paredes grafiteadas retornaron a mi mente. El descanso, de veinte minutos, fue un griterío constante y desfile incansable de los jóvenes. Busqué los blancos sobre los que tiraría la mirada, pero me ganaron unos tacos de bistec con chile morita y cuando terminé de devorarlos todo se disipó. Lo que puede significar que la tranquilidad en el aula se resuelve en un estallido de la contención cuya onda expansiva se convierte en gritos y carcajadas. No noté en los muchachos claros efectos de descontento, incluso la atmosfera se aderezaba con risas y juegos, todos ellos físicos, incluso agresivos, con esa violencia vital etaria, limitada por la mirada advertida de las autoridades, pero siempre desbordante. En las maneras del prefecto de terceros comprendí, de primera mano, aquello que Dubet explica como tolerancia a cierto grado de violencia, o quizá comprensión y atracción, incluso dirección, de la agresividad de las y los jóvenes. Digo esto por el constante contacto del prefecto con los estudiantes mediante golpecitos, manazos leves, que no llevaban carga violenta ni de control, sino de cercanía que los jóvenes aceptaban sin cuestionar, no había que cuestionar. Con las muchachas era la voz, sin llegar a estruendo. Dura, autorizada sin llegar a autoritaria. El asunto quedaba afianzado en las reglas envolviéndolos.

Por supuesto, el día a día, las clases, el aula como templo desvencijado de un saber sin aparente uso para la cotidianidad, desata violencias más ríspidas. Donde el aburrimiento, la calle, la casa, el trayecto, es decir, la distancia y el tiempo entre un lugar y otro, se condensan y pueden reventar en actos que



no precisan de luces estroboscópicas para entenderse lamentables. Así lo corroboramos cuando Emiliano, Iddia y yo platicamos con las orientadoras del plantel (el personal encargado de brindar orientación a los chicos, pero que en la práctica se convierte en ministerio público, peritaje y juzgado). Ambas estaban de acuerdo en que la escuela es ejemplar en términos de disciplina. La escuela es tranquila, fue el diagnóstico, idéntico a los ya recabados. Sin embargo, las habilidades de Iddia permitieron escarbar un poco más, hasta que nos mostraron los formatos para levantar reportes y uno lleno, de uno de los jóvenes con más problemas, quizá violento. Dentro de las pesquisas, deben formar la prueba para llenar correctamente el expediente, éste que hablará sobre la disciplina de los jóvenes. En el caso presentado, la prueba fue el testimonio escrito de la parte agredida (no comprendí del todo si era la parte acusadora, o si era el profesor o si era el prefecto o los padres del agredido, lo que me quedó claro es que el agredido era parte de la prueba mediante una declaración signada). El texto describía el acto: sacó un cuchillo, amenazó e insultó. Lo más interesante eran las atenuantes que el declarante ofrecía, algo que sabía casi a justificación, lo asumía como amigo y no entendía del todo por qué le había amenazado. “Es de los niños con más problemas”, “y éste qué, ¿es de tercero?” preguntó Iddia, “no, es de primero”.

Los cuestionamientos siguientes giraron alrededor de la sanción y solución de este tipo de conflictos. Para las orientadoras, el principal obstáculo para la solución de los conflictos está en los padres; los padres son más problemáticos que los estudiantes, según esto, pues poco colaboran para ayudar en la disciplina, sobreprotegen a los chicos “es que ahora tienen más derechos”, explicaron, sin duda, refiriéndose a que hoy se pone por encima de la disciplina el bienestar de los jóvenes imponiendo a los padres un sentido de protección a veces desmedido, como quejarse porque alguna profesora les grita o porque el profesor de educación física los hace correr demasiado, asuntos quizá baladíes, pero que en el trámite cotidiano brindan armas importantes a los jóvenes para superar los límites, una especie de acomodo del débil para usar esto a su favor, una especie de comodidad desde y en el perjuicio, para recordar a Assoun. El asunto de los padres y la escuela, los profesores, la profesora gritona, aleja aún más a jóvenes y adultos, el acercamiento, probablemente, esté, no en arreciar las formas disciplinarias ni en dejar todo a la escuela o al hogar, sino en elucubrar un lenguaje que forme, pero el sistema es así, rígido y gritón, opuesto a su afuera –como diría Cristóbal en la visita a otra escuela–. La conversación siguió pero me sacaron de ella un cartel de prohibiciones y



tres niñas contra un niño, es decir, tres muchachas acusando a un compañero por no sé qué cosas. No alcancé a concentrar mi atención en las voces, así que leí el anuncio: con íconos se avisaba la prohibición de portar celulares (y supongo que cualquier otro dispositivo electrónico), usar maquillaje, preferir otra prenda a la del uniforme, etcétera. Pregunté sobre esto: sí, estaba prohibido y escrito en los reglamentos, todos estaban enterados y con las mujeres el problema es que desde casa no les evitan el maquillaje o que ellas suben un par de pulgadas las faldas para mostrar sus atributos físicos y los peinados y los aretes y demás objetos de parafernalia personal que desuniformizan.

La mayoría de los estudiantes colocaba algo que rompía la uniformidad. En las mujeres se detectaba más fácil: el maquillaje o el peinado o los aretes. En los jóvenes consistía en una prenda de más, una sudadera con estampados que declaraban el gusto por algo no escolar, como las patinetas (pude ver a un estudiante usando una prenda de ésta, caminado con movimientos que reforzaban la indumentaria, incluso con un corte de pelo diferente al casquete corto), una playera que no era del uniforme y los tenis, con lo que no rompían del todo con el orden del uniforme, salvo cuando los usaban con el pantalón que no era para educación física. El uniforme se convierte en el límite más cercano al cuerpo y, por tanto, el más fácil de transgredir sin violentar la disciplina de manera explosiva, pero siempre constante y afirmativa de una identidad todavía sin arraigarse del todo. Incluso esto es más sensible con la excepción, es decir, en el contraste entre los jóvenes que ya portan elementos identitarios (desde la ropa conjugada con el movimiento del cuerpo hasta tatuajes) frente a los demás que van apenas trazando este sendero. En este sentido, y así lo dejaron ver las orientadoras, la disciplina se aferra a las formas (pareciera que la disciplina es medida con la mansa aceptación de lo formal) y los jóvenes la derruyen desde ahí, desde el inicio del contacto de su cuerpo con el mundo.

Salimos de la charla con las orientadoras y presenciamos una clase de educación física de primer año. Iddia hizo notar algo interesante: era una especie de tabla gimnástica. Tres muchachos la dirigían y de las cinco o seis hileras que la conformaban, las primeras tres estaban conformadas por varones, las muchachas se quedaban al fondo, ocultándose, charlando, evadiéndose de las señalizaciones, sin mostrar un gramo de interés. “En mis tiempos eso lo hacíamos las mujeres”, declaró Iddia. Sí, de alguna manera las mujeres, en general, se mostraban menos interesadas. En clase, ellas sacaban furtivamente el celular, ellas provocaban el contacto físico agresivo con los chicos. Pero sólo es una apreciación superficial (la chica aplicada dio dos clases).

A medida que el sol pasaba el medio día, los ánimos eran más rijosos. El reloj esperaba golpear para sonar el timbre y elaborar la desbandada. En las afueras, algunas madres esperaban a sus vástagos. El timbre tronó y el bullicio se desató con alegría. El día de escuela terminaba, los jóvenes saldrían al mundo ¿de qué les serviría lo que vieron/aprendieron ese día al traspasar el umbral del plantel?

Anexo 2 Cristóbal y el sistema

Observación etnográfica Escuela Secundaria Técnica No. 37.

Enclavada en una de las zonas menos peligrosas de la delegación Iztapalapa, la Secundaria Técnica Número 37 goza de una ubicación de fácil acceso tanto en transporte público como en auto. José Antonio, Iddia y yo llegamos una hora y minutos antes del ingreso al horario vespertino (de dos de la tarde a nueve de la noche). Bebimos café y comimos algo antes de entrar a la escuela. El recibimiento por autoridades del turno matutino fue amable, aunque con el velado reclamo de “los esperábamos desde la mañana”. Debido al claro distanciamiento establecido por la diferencia entre turnos que nos hicieron ver en la visita anterior a la secundaria general, supuse algún tipo de problema, pero a diferencia de la secundaria general, en la técnica el director es el mismo en ambos turnos, sólo cambia el personal administrativo. El director no se encontraba en ese momento, así que pasamos con la coordinadora académica y la subdirectora, a quienes explicamos el motivo de la visita y respondieron amablemente un par de preguntas. Los cuestionamientos fueron sobre el tipo de estudiantes que asisten al turno vespertino, si eran trabajadores, sobre el índice de deserción y, el cuestionamiento fue específico para la coordinadora académica, la calificación que le darían a la escuela. En términos generales la población del turno vespertino es muy similar a la del matutino: son pocos los estudiantes que trabajan y el promedio de edad no se dispara, pues son pocos los que lo exceden. Una de las problemáticas más interesantes que consignaron tiene relación con el biorritmo de los jóvenes al iniciar el día tarde, despertarse poco antes del medio día o una hora antes de partir hacia la escuela, lo que constriñe las horas de vigilia hasta horas de madrugada, lo que ocasiona una asimilación alterada del día escolar. En cuanto a la calificación, la coordinadora la evaluó con un siete, “no somos la mejor escuela, pero tenemos buenos resultados”. También se hizo notar que el número de estudiantes era menor, casi la mitad, al del turno matutino y que están dispuestos a mantener el horario porque la gente lo solicita.

Nos explicaron la dinámica de entrada. Los estudiantes pasaban el umbral de la puerta principal para concentrarse en un vestíbulo desde donde eran enviados a sus salones, no hacían formación y los honores a la bandera sucedían los viernes a diferencia del turno matutino. Los jóvenes uniformados de color café y blanco (también en la versión deportiva) iban llegando hasta formar un flujo intenso, pero no acelerado. Los jóvenes tardaban en entrar, jugaban entre ellos, platicaban, iban de un lugar a otro como luchando con una fuerza extraña con la que debatían si entrar o no a la escuela. Al paso de los minutos el flujo disminuyó hasta una línea corta desembocando en la puerta. Cuando más jóvenes había en las afueras del planten, un grupo de cinco o seis estudiantes compartían una cerveza para encarar la larga jornada de escuela.

Al terminar el proceso de entrada nos encontramos con el director. Franqueado por sus dos coordinadores de asistencia educativa (las escuelas secundarias técnicas tienen tres coordinaciones, la ya mencionada que funge como una especie de policía interna [tanto en su acepción política. como ad-





ministrativa], otra de actividades académicas, una última de actividades tecnológicas [los talleres]), una mujer, para el turno matutino y Cristóbal, para el vespertino (opto aquí por usar el nombre propio debido a que su presencia fue tan, digamos, avasalladora, que se merece la personificación). El director daba instrucciones a Cristóbal para que no nos dejara solos, en doble vía, de cortesía y vigilancia. Aunque llevaba prisa, el director es un tipo dicharachero y admirador de su propia voz, por lo que prefirió seguir comentándonos asuntos sobre su escuela, con una dialéctica simpática, porque para explicar lo que había hecho preguntaba a su subalterno, en este caso la coordinadora educativa de la mañana, “y a dónde fui”, “y fui a hacer qué”. Supuse que era una forma de involucrar a su personal. La mujer contaba toda hecha sonrisas y zalamería mientras Cristóbal marcaba distancia y supuraba desprecio con un semblante hosco, casi hostil. Por fin se despidió el director y avanzamos más allá del vestíbulo de la escuela hacia la zona de aulas: primer piso, primeros, segundo piso, segundos y tercero, terceros, en la planta baja aulas de laboratorio informático y auditorios. Antes de seguir, sin perder aire bronco, Cristóbal nos advirtió que no era dado a florituras, que hablaba claro y directo y que si no nos parecía, mejor pidiéramos que alguien más nos guiara. En realidad no es hombre de pocas palabras y la reserva se queda únicamente en el rostro y el gesto del labio inferior, como en un rictus de dolor, una mueca que puede parecer chistosa, pero creo que a los estudiantes y compañeros les parece militar, casi tétrica. Yo no podía dejar de mirarla, se me antojaba una especie de máscara, poco se deformaba. Digo que no era reservado porque usó muchos asuntos de su vida privada para explicar el funcionamiento de la administración de la escuela y el día a día laboral. El rictus del labio inferior y esa persistencia en recurrir al propio hogar imponían en su forma un halo paternal, algo más pesado aún, un padre regañón y siempre insatisfecho.

Iddia tiene facilidad para preguntar, sin circunloquios lanza la pregunta, sin más, por ello su acento hizo eco en los oídos cristobalinos, lo que llevó a preguntar si éramos extranjeros. Sólo Iddia. Exploró un par de países, erró. Nos mostró los laboratorios de cómputo, explicó algo sobre su funcionamiento, pasamos al recorrido de los talleres. Eché un ojo a un salón cuyo letrero llamó mi atención: taller de ofimática. En un primer vistazo sólo vi muchachas dándole a la máquina de escribir, como si fuera escena de película de los ochenta “¿quién usa hoy máquina de escribir?” me pregunté. Si el sentido de una educación técnica es brindar herramientas para el trabajo, en esta escuela seguro tenían una máquina del tiempo, porque hoy ¿de qué sirve la habilidad de aporrear con maestría las teclas de una Olivetti? Esa sensación se repitió cuando pasamos al taller de electrónica. El mismo Cristóbal comentó sobre la obsolescencia de las actividades. Comenté con José Antonio lo raro que me parecía ver tantas niñas en un taller habitualmente masculino, se lo hicimos notar a Cristóbal y nos explicó cómo se decidía el ingreso a los talleres mediante un proceso de exploración vocacional, gustos y deseos de los chavos, aunque incapaz para explorar habilidades, entonces, las chicas pedían por igual talleres de este tipo. Lo mismo sucedía en el de carpintería, muchas niñas. Incluso, era maestra de carpintería. De manera más gráfica, nos indicó que el género no era problema; hizo que las señoritas levantaran la mano, luego los caballeros y después lanzó una broma sobre homosexualidad. No homofóbica, pero sí muy de espacios masculinos donde el juego sexual homosexual siempre está presente. Quizá sí fuera de lugar. Los talleres tradicionalmente masculinos son también un centro de educación no formal en las artes populares como el albur, cuyo fin es, mediante la palabra, someter sexualmente al oponente, con prole incluida. Cuando la población es mixta, incluso con mayoría femenina, incluso con profesora, ese asunto queda mal parado, aunque, como se vio, no del todo desactivado.

Durante el recorrido le preguntamos a Cristóbal cómo eran los jóvenes del turno vespertino, qué los diferenciaba de los chicos del matutino. De la caracterización que hizo nuestro guía, lo que me parece central es aquello de que son jóvenes más abandonados o dejados, con una presencia menos intensa de los padres, a quienes poco ven debido al trabajo, y con relacio-

nes tasajeadas por un horario pesado. Son jóvenes más solos. Puede que la opinión tenga que ver con el penetrante tufo paternal que le rodeaba, pero tenía sentido. Al igual que la visita anterior, los padres son parte central de los problemas de disciplina, ya sea por ausencia o sobreprotección, los jóvenes quedan emparedados entre la escuela y la casa, con breves espacios de autonomía (claros en la manera de portar el uniforme, por ejemplo).

Cristóbal recurrió mucho a una forma que también fue visitada por el director y un prefecto, una especie de demiurgo sin rostro: el sistema. Así, sin más ¿el sistema educativo?, ¿el sistema de secundarias técnicas? El sistema, una forma de guía a la cual no se le escapa nada, todo debe hacerse según sus preceptos. La compañía de Cristóbal parecía un tentáculo del sistema. Nos llevaba por aquí, respondía preguntas, nos llevaba más allá y sólo nos dio un respiro cuando inició el receso. Entonces pudimos ver mejor a los chicos. Nos habían explicado que no se permitía jugar fútbol en el patio de la escuela, algo comprensible debido a la arquitectura del lugar que resta espacios para que los chicos exploren su potencial físico, pero que ahora, pasando por encima del sistema, se les permitía jugar sólo con pelotas. El patio era una revuelta de muchachos corriendo de un lado para otro siguiendo la lógica de su partido, uno de norte a sur, otros de este a oeste, unos con el fut, otros con el basquet. Niñas caminado en grupo, echándose agua y un prefecto reprendiéndolas. Un chico se debatía entre los cuerpos de tres muchachas que le coqueteaban con la torpeza de la edad, lo más interesante es que el muchacho tenía el brazo izquierdo sin desarrollar, se quedó a mitad del proceso, a la altura del codo derecho y las tres muchachas no ocultaban que les gustaba. Por fin abrazó a una y las otras dos los siguieron por el pasillo entre risas. La barda del plantel, alta, de unos tres metros, estaba rematada por otros dos metros de alambre de púas donde colgaban dos suéteres del uniforme oficial. Hacer que lleven el uniforme de manera adecuada es un reto y la principal forma de indisciplina, además de los peinados y el maquillaje, casi al momento de retirarnos el director nos despidió afuera de la escuela, mientras nos presumía los avances que han tenido con el involucramiento de los padres, señaló discretamente a una mujer acompañada de una muchacha con exceso de maquillaje y parafernalia personal: “ella es una de las madres que no nos ayudan, está enojada conmigo”. Se refería específicamente a la manera de portar el atuendo oficial, atravesado por los gustos de la chica.

La sensación permanente durante el descanso era de relajamiento. No observamos acontecimiento que excedieran el normal despliegue de agresividad y acercamiento físico. Platiqué un poco con un prefecto, el mismo que reprendió a las chicas jugando con agua. Me comentó que se busca que los jóvenes tengan el mínimo acercamiento amoroso dentro de la escuela, “afuera pueden hacer lo que quieran, pero aquí no; ¿se imagina si los dejamos estarse ahí? No”, dijo, refiriéndose a arrumacos, besos y actitudes sexuales más audaces. Puede que tenga razón en esa olla hormonal a todo lo que da, pero si la presión no sale por algún lugar., entendí por qué se pasaba por encima del sistema al dejarlos desahogarse físicamente con el fútbol.

Terminó el descanso. Cristóbal nos invitó a comer y lo hicimos en la sala de profesores. Estábamos a la mitad cuando el director se acercó a la mesa, se sentó y comenzamos a charlar. Iddia preguntó que calificación le pondría a su escuela, lo pensó un momento y le asignó un cinco, a lo que remató “no estamos tan mal, hemos mejorado, en dos años hemos mejorado”. Entonces empezó a verter su teoría sobre lo que debería suceder para que la educación se superara. El punto central, en lo que se refiere a la enseñanza, al profesor con eje de la escuela, fue sobre la edad. “Tengo profesores de veintitantos, van saliendo de la escuela y no la ven como para hacer carrera. Creo que los profesores debería ser personas que ya hicieron lo que debían, no sé, de cuarenta, cuarenta y cinco, porque enseñar es una vocación”. Me hizo mucho sentido, sobre todo según una razón de relación profesor discípulo y el convencimiento por realizar la labor. También habló de la carga de clases y algo que llamó asesoría, un tiempo frente a grupo y otro de asesoría. Pero el sistema, siempre el sistema y con ello hay que lidiar. Explicó por qué una calificación reprobatoria

Me resultó claro que no tenía idea sobre qué elementos hacían mejor una escuela que otra, salvo las condiciones que los harían sentir mejor, muy lejos de cualquier circunstancia académica.



en el sistema escolar mexicano, como el cinco, era una buena nota. Según recibió el plantel, ha logrado involucrar lo administrativo, lo educativo y lo extraescolar para disminuir las falencias públicas y económicas a las cuales se enfrentan (nos confió que la delegación destinó cierta cantidad de dinero desde dos años atrás, pero éste no ha llegado). “Si pueden, ustedes verán cómo los padres nos ayudan a la hora de la salida, son padres voluntarios que cuidan a los jóvenes con chalecos especiales. Antes teníamos a los vendedores aquí, los pudimos mandar más para allá y entonces podemos terminar la salida más rápido, pero fue con la colaboración de los padres. Yo calculo que en dos años podemos llegar al siete con la ayuda de los padres, que son dos puntos. Los otros tres tienen que ver con los profesores y el demás personal, es difícil”. José Antonio comentó que le parecía ver en los chicos una agradable manera de estar en la escuela, “cómo creen que se sientan”. En ese momento, en la zona de orientación que se podía ver desde la mesa, estaban tres muchachos, Cristóbal los llamó y le preguntó con ese tono de padre autoritario “cómo se sienten en la escuela, les gusta estar aquí”. Los tres muchachos se miraron entre sí, como pidiéndose ayuda para no responder mal una pregunta de examen. “Bien”, musitaron y rogaron con la mirada que algo los salvara del inquisidor de la escuela.

Los niños a los que les preguntó cómo se sentían ahí estaban en problemas. Probablemente, en ese momento, no se sentían tan bien, pero con el director y el jefe de la policía interna interrogándolos para que dieran la respuesta correcta a unos extraños, no era difícil dar con la opción adecuada, aunque no la supieran, aunque no se sintieran bien ahí. Tuvimos suerte. Salimos a estacionar el auto de José Antonio en el sitio de la escuela y al regresar, el reporte estaba en proceso. “¿A ver, si es cierto que se sienten bien, o nomás lo dijeron porque está el director?”, “pus sí”, balbució alguno. Le pregunté al que me quedó más cerca qué hacía ahí: “Por culpa de una niña”, “¿Qué le hicieron?”, “Dicen que la estábamos buleando”, “¿Y sí?”. “Nada más le dije fea”, “¿y sí está fea?”, “Huy, sí. Si la viera. Y por eso dicen que le estábamos haciendo *bullying*, pero eso no es *bullying*, eso sería agarrarla así y pum, pum”, y entonces imitó la mímica de dar una golpiza. Entretanto, los otros dos hablaban sobre mejores escuelas, sin poder definir por qué lo eran: que si la 99, que si esta otra. “¿Y por qué esa?”, “porque ahí están mis primos”, fue la respuesta más lógica. Me resultó claro que no tenía idea sobre qué elementos hacían mejor una escuela que otra, salvo las condiciones que los harían sentir mejor, muy lejos de cualquier circunstancia académica.

Después de la comida y la charla, por fin nos dejaron deambular sin guardia por el plantel. Nos distribuimos así: Iddia a terceros, José Antonio a segundos y yo a primeros. El momento fue ideal: una transición en la que unos grupos iban a talleres y otros regresaban configurando un ir y venir casi vertiginoso aumentado gracias a los gritos de los prefectos: “¿Y tú a dónde vas?”, “Niños, a sus salones”, “Hey, tú, a tu salón. Órale. Vamos”, un escándalo engorroso, los muchachos hacían oídos sordos y sólo se sentían interpelados cuando eran directamente señalados. Cristóbal me presentó al prefecto y lo instruyó para que me dejara andar por ahí, claro, en la instrucción iba la orden velada de no quitarme el ojo. La actitud de los chicos en el aula no variaba mucho de la que ya había visto, salvo que, de alguna manera, se sentía más ruido y una tensión que atribuí a que pronto terminaría el día de clases. Entré a una de las aulas vacías y me dediqué a leer los mensajes escritos en los pupitres. La mayoría eran declaraciones amorosas –insultos y penes dibujados también–, pero los “te amo” y los corazones tenían mayoría por mucho. Afuera los gritos de los prefectos, los gritos como modo para imponer autoridad.

Platiqué un poco con el prefecto de primeros entre grito y grito. Pregunté sobre la disciplina y la asocié a seguir el reglamento: el uniforme, no deambular sin ton ni son por la escuela, asunto que se había tornado difícil debido a la falta de otro prefecto. Esto le dio pie para criticar a sus colegas, “ahorita no están ahí juntos platicando porque vinieron ustedes”. Una mujer era la que más gritaba, asomaba la cabeza, lanzaba un estruendo y un muchacho subía aprovechado las sombras que ya se formaban para ocultarse. Tres muchachos se fueron hacia el fondo del piso, buscaron ocultarse, pero los ojos expertos del prefecto los ubicaron de inmediato, se dirigió a ellos, “es que la docente nos sacó”. Le pidió, con elevado grado de ironía, que les dejara pasar. Entraron. Regresó a donde yo estaba, se quejó de que no había quien le mandara a los estudiantes desperdigados que salían de los talleres y me dijo, “¿vio a los chavos que metía en el último salón”, “sí”, “vaya para allá, vaya”. Caminé el corto tramo, asomé la cabeza. La docente leía el periódico. Sintió mi presencia, bajó el diario y preguntó “¿cómo van?”. Regresé, “¿Qué vio?”, respondí y asintió como si me hubiera dado una lección, lo que supe es que el tipo estaba descontento con sus compañeros y aproveché para preguntar cómo veía la escuela, se quejó de los administrativos: “ese se siente el jefe”, “ese otro no hace nada”. Alabó la actitud de Cristóbal y evitó comentar algo sobre el director, pero se percibía agrado por la gestión (apenas llevan dos años en el cargo). Pregunté sobre los muchachos, cómo se llevaban. Me explicó que, en general, esta generación va bien, que la anterior era más problemática debido, atribuyó, a las relaciones con pandillas cercanas, que se reúnen en un parque aledaño y visitaban la escuela, pero que en la actualidad eso era menor. Que esta generación estaba mejor integrada. “Mire, está este niño que no tiene brazo, bueno, que no se le desarrolló en el vientre; cuando lo vi pensé que no se iba a integrar bien, que lo iban a maltratar, pero no, es hasta galán. De hecho hasta como que usa eso a su favor y son otros problemas”. Se detuvo, hizo un gesto de *serendipity*, me jaló hacia un salón, pidió a la profesora que le “prestara” a un niño. “Ya se fue”, gritó uno de sus compañeros. El gesto se diluyó y me explicó que quería presentarme a “el Gufi. Un estudiante que padece una enfermedad de los huesos, los tiene muy frágiles, yo pensé que le iba a ir mal, pero no, incluso él provoca a sus compañeros, y como saben lo que tiene, se aprovecha”.

La oscuridad nos alcanzó. Me sentía fastidiado y sólo había estado ahí una jornada. El prefecto también se notaba cansado. Le pregunté si le gustaba lo que hacía. Aseguró que sí, que estaba bien. “¿No cree que el horario es muy extenso, que debería haber otro para suplirlo?”, “No, el horario está bien, lo que me molesta es que unos se hagan tontos”. En ese momento tres muchachas pasaron por el vestíbulo, el grito de la prefecta resonó con rencor. “Ella no, ella...” y no puede entender las palabras, aunque sí el sentido. Una niña problemática bajo la mira. Se acercaron tres administrativos. “Ellos se supone que nos están apoyando, pero nomás están ahí platicando”. En efecto, algo le dijeron a las niñas, éstas se defendieron con algún argumento que, al parecer, era irrefutable y subieron, despacio, contando los pasos, hasta su salón de clases.

La hora de la salida estaba cerca. Me lo recordaron Iddia y José Antonio al encontrarme en su descenso en el primer piso. Me despedí del prefecto y no dirigimos a la salida. Los padres voluntarios ya estaban ahí. Los chicos comenzaron a bullir hacia el exterior. La salida fue rápida y sin incidentes. Volvimos para agradecer y despedirnos del director. Cristóbal no salió y ya no quisimos distraerlo de sus líos con el sistema.

Editado por

Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaría de Desarrollo Institucional
Seminario de Investigación en Juventud

Se terminó de imprimir el:
(x de x de 201X)
en los talleres de:
ubicados en:

Se tiraron 7000 ejemplares, en papel:
bond blanco de 90 grs. y couche mate de 300 grs.
Se utilizaron en la composición tipos:
Soberana sans y Adobe Garamond Pro

Tipo de impresión:
Offset



SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección

Escuela y Juventud

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE.

Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.

Hugo Moreno Hernández

En este texto se explora cómo la experiencia juvenil, ya sea mediante procesos de camaradería grupal, pertenencia generacional e identificación cultural, logra producir símbolos, signos, gestos, actitudes y percepciones propias de una experiencia juvenil resistente a la experiencia escolar. Todo esto, mediante el análisis de las narrativas surgidas a partir de grupos de enfoque y observaciones etnográficas donde fue posible identificar producciones lingüísticas, estéticas y éticas de los jóvenes estudiantes de las secundarias del Distrito Federal, que manifiestan una violencia simbólica construida desde la experiencia juvenil (y no desde la experiencia escolar) contra la violencia simbólica del dispositivo escolar. En complemento, se exponen los mecanismos y dispositivos mediante los cuales la escuela busca la regulación y el disciplinamiento social de los alumnos.

Otros libros de esta colección

HISTORIA DE UNA TRAYECTORIA.

Del acoso al conflicto en la escuela. Tomo 1-A

José Antonio Pérez Islas (coordinación), Mónica León y Gloria Labastida.

DEL ACOSO AL CONFLICTO EN LA ESCUELA.

La construcción social de la violencia escolar. Tomo 1-B

José Antonio Pérez Islas, Israel Lira García

CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES.

El malestar en la escuela.

Martha Páramo Riestra

NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR.

Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas.

Úrsula Zurita Rivera

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL CAMINO DE LO PORVENIR.

Reflexiones y estrategias para docentes.

Martha Páramo Riestra



Para consultar la base de datos del estudio puede escanear este código.



QUIETO ATENTO Y OBEDIENTE: *Violencias* simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.



SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Colección

ESCUELA Y JUVENTUD

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE.

Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.

Hugo Moreno Hernández

