



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TIPIFICACIONES DESMONTADAS POR LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN
EDUCATIVA Y EL TRABAJO ANALÍTICO CON LAS MANIFESTACIONES
SOCIOEMOCIONALES.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

KAREN PAMELA REBOLLO RAMÍREZ

ASESORA:

DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2024

A Janet y Maria Luisa

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
¿QUÉ IMPLICA PARA EL COLEGIO Y PARA LOS ESTUDIANTES SER “NIÑOS PROBLEMA”, Y POR QUÉ LA IMPORTANCIA DE EXPLORAR QUÉ SUCEDE CON ELLOS Y LA INSTITUCIÓN?.....	9
¿DESDE DÓNDE MIRAR A LOS “NIÑOS PROBLEMA”?	13
¿QUÉ NOCIONES Y CONCEPTOS EMERGIERON EN ESTOS CAMINOS DE LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON LOS DENOMINADOS NIÑOS PROBLEMA?	14
¿CUÁL ES EL PRINCIPAL PLANTEAMIENTO POR EL QUE LOS JÓVENES SON DENOMINADOS NIÑOS PROBLEMA?	16
.....	
<i>¿Con qué herramientas y modos de proceder arribé al abordaje de la mirada de “niños problema”?.....</i>	<i>19</i>
<i>¿Cuáles fueron las interrogantes orientadoras de la investigación-intervención educativa?</i>	<i>22</i>
.....	
<i>¿Cómo está estructurada esta tesis?.....</i>	<i>22</i>
CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y EL ESPACIO INTERSTICIAL DE LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN.	24
1.1- LA IMPLICACIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES CON LOS JÓVENES CONSIDERADOS NIÑOS PROBLEMA.	26
A. IMPLICACIÓN DEL QUEHACER DOCENTE DESDE LA FILIACIÓN DEL SER PADRE.....	26
B. IMPLICACIÓN DEL QUEHACER DOCENTE DESDE LA AFILIACIÓN DE LO FEMENINO Y LO VITAL.	30
1.2 ENTRE EL INSTITUIDO Y EL INSTITUYENTE.....	36
1.3 EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL DESDE LO INSTITUIDO Y EL ENCARGO DE LA INSTITUCIÓN.....	39
1.4 LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL SUBVIRTIENDO LO INSTITUIDO CON LO INSTITUYENTE.....	47
1.5 UN ACTO CREATIVO HACER VER Y HACER HABLAR.	56
1.5.1 LAS SITUACIONES DE INDAGACIÓN A PARTIR DE UNA ESCUCHA TRANQUILA	57
A) <i>Los roles docente - alumno a partir de la mirada de los jóvenes.....</i>	<i>58</i>
B) <i>La asociación del rol docente desde la mirada de los jóvenes y el uso del psicodrama como dispositivo de investigación.</i>	<i>60</i>

CAPÍTULO 2. VÍNCULOS Y FILIACIONES EN DISTINTOS ESCENARIOS DE LA COMUNIDAD

EDUCATIVA	64
2.1 REvisa tus apuntes	65
2.2 Referentes identificatorios.....	69
2.3 Las tipificaciones desmontadas por la investigación – intervención educativa.....	73
2.4 Del grupo a la grupalidad	74
2.5 Las subjetividades de lo femenino desde su condición existencial	81
2.6 Las subjetividades de lo masculino desde su condición existencial.....	86
2.7 Los referentes identificatorios como pautas de socialización en las mujeres	89
2.8 Los referentes identificatorios como pautas de socialización en los hombres.....	93
a) Desde lo común.....	94
b) Desde lo diferente	94
c) Diferencia de lo cuantitativo.....	97
d) Desde la familia	98
2.9 Las jóvenes y su madre	101
2.10 Los jóvenes y su madre:.....	102
2.11 Las jóvenes y su padre	104
2.12 Los jóvenes y su padre	105
CAPÍTULO 3 LA MUJER DE LA ILUSIÓN	109
3.1 La resistencia a la vulnerabilidad	112
3.2 Marcas y huellas que las constituye	114
3.3 La simultaneidad en ambos escenarios jóvenes/madres	116
3.4 Conversatorio sobre el amor, una temática sobre sexualidad y amistad.....	118
Consideraciones finales	121
BIBLIOGRAFÍA	126

Agradecimientos

Gracias a la Doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga, por acompañarme en todo el proceso de mi investigación – intervención educativa, por creer en mí y en mi potencia como pedagoga interventora mucho antes que yo tan siquiera la pudiera ver. Por ser el soporte en múltiples aspectos de mi vida que han sido fundamentales para mi formación personal y profesional.

A la Mtra. Marcia Patricia Sandoval Esparza, por acompañarme en mi proyecto desde la creación hasta el cierre en la escritura de esta tesis y por compartirme todo su ser, que se convirtió muchas veces en un bálsamo para el mío.

A mi tutor par Héctor Hugo Monroy Martínez, por haberme acompañado en todo este transitar, gracias por siempre haber estado ahí para mí junto con Ale Pacheco Rojas, con su amorosidad y dulzura que me ha dado soporte en distintos momentos de mi vida. A Patricia Guadalupe Juárez Olvera, por caminar conmigo.

A mi analista Ingrid Nissen, por haberme acompañado amorosamente en el develamiento de mí ser.

A las y los maestros que han sido parte fundamental en mi formación profesional como interventora, Estela Arredondo, Edda De la Rosa, Ernesto Ponce y Ana Corina Fernández.

A los integrantes MEXESPARG, Ana Alicia, Amalia, Consuelo, Dalia, Dulce, Edna, Juan Gabriel, Gustavo, Mayra, Miriam, Nashelly, Ruth y Xóchitl. Por compartir sus experiencias y caminar juntos en la investigación -intervención educativa.

Al profesor Juan José Barrera Cruz, por confiar en mi trabajo y en el proyecto, a las y los estudiantes que lo hicieron posible, así como a las madres de familia que sostuvieron su espacio conmigo.

Principalmente a María Luisa, mi abuela, que fue mi madre y Janet mi hermana que fue el gran amor de mi vida. A mis tías Catalina y Jenny por ser brazos amorosos para mí siempre.

Introducción

En el contexto escolar es usual que existan diferentes modos de relacionarse entre quienes se implican en el acto educativo. Al crear vínculos, afiliaciones, cercanías, distanciamientos entre ellos durante la práctica cotidiana en el aula, se van estableciendo señalamientos entorno a las manifestaciones que las y los estudiantes muestran día a día durante su proceso formativo. Ante estas prácticas, es inevitable que deriven en algunos casos ciertas formas de enunciar, por parte de los docentes, cuando se trata de lo que comúnmente se les dice “*niños problema*”. Ese discurso circula hacia las y los estudiantes que de alguna forma no se sumergen a las lógicas de lo escolarmente instituido.

¿Qué sucede en los estudiantes que son nombrados como “*niños problema*”?

Lo anterior lo advertí desde mi experiencia como estudiante, siempre que algún compañero no respondía o no se comportaba desde lo esperado en el aula, recibía esa forma de señalamiento “*niño problema*”, exponiéndose a ser catalogado como tal.

Mi interés desde el lugar de pedagoga consistió en indagar mediante un proyecto de investigación- intervención educativa cómo han sido afectadas las y los jóvenes que son ubicados como estudiantes problema y su impacto en el aspecto socioemocional de su formación, acompañado de un análisis conceptual y metodológico de las experiencias alcanzadas. El proyecto se llevó a cabo en una institución de educación secundaria privada durante tres años del 2017 al 2020 y para los fines de esta tesis se hará un ejercicio analítico que recupera los diarios de campo, de investigación, las entrevistas y los talleres efectuados.

Para abordar esta investigación-intervención educativa, se trabajó con las y los jóvenes que cursaron de primero a tercer grado de Secundaria. A mi arribo a esta institución, la población considerada “*niños problema*”, de un grupo de 8 integrantes de distintos grados me fue asignado. El encargo de la institución fue realizar una intervención tendiente a mejorar su desempeño escolar y transformar sus formas de convivencia con sus compañeros, maestros y autoridades educativas.

En este sentido, la perspectiva de la investigación - intervención educativa me permitió introducir ciertos dispositivos con el grupo de estudiantes para hacer ver y hacer hablar de aquello que les pasaba. A través de situaciones de indagación propias de esta perspectiva inicié la intervención tomando el cuerpo de las y los estudiantes en escenas mediante ejercicios lúdicos, entrevistas, psicodrama y recursos visuales. Dentro de este esquema de acción es importante señalar que al proponer realizar estas actividades con los estudiantes se dio un proceso de implicación mutua, es decir, yo me implique con ellos al invitarlos a que circulara la palabra para que expresaran en todo momento qué sentían, qué pensaban, qué les pasaba, qué deseaban hacer y bajo que reglas podíamos hacerlo. Con lo anterior ellos dieron cuenta y analizaron su sentir, sus emociones, sus miedos, sus resistencias y sus deseos sobre sus vivencias en entornos familiares, escolares y con sus compañeros en otras actividades. En suma, ellos se implicaron conmigo.

De este modo hubo un abordaje de esa socialización secundaria que se da en el ámbito escolar después de la socialización primaria que se da en la familia. La manifestación socioemocional que ellos dejaron ver mediante los dispositivos y las situaciones de indagación, mostró diversas afectaciones en los vínculos, filiaciones y relaciones que operan en el proceso educativo en distintos entornos, porque al analizar su sentir y pensar puedo dar cuenta cómo fueron formando

respuestas frecuentes que incidieron en su rendimiento escolar; al preguntarles que sucedía sus reacciones dieron cuenta de las formas en que las y los docentes a su vez les respondían.

El rendimiento escolar es un concepto y a la vez preocupación en el marco curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), puesto que en la reforma educativa de 2017, se plantea un cambio de paradigma al incluir la educación socioemocional para ampliar la idea de no circunscribirse exclusivamente al rendimiento escolar, que a la letra dice: *“Reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos”*. (SEP, 2017,54p). Siguiendo esta premisa, y bajo esta perspectiva de la investigación - intervención educativa, lo socioemocional no será tratado como una habilidad sino como un proceso de socialización que opera mediante afiliaciones y vínculos con los que se sustentan las relaciones interpersonales.

¿Qué implica para el colegio y para los estudiantes ser “niños problema”, y por qué la importancia de explorar qué sucede con ellos y la institución?

Los modos de ser y estar de las niñas, niños y las y los jóvenes en su círculos sociales en que se desenvuelven reflejan su “condición existenciaría” como lo advierte la autora Ana María Fernández: *“Se trata de personas jóvenes que se presentan con frecuencia expresando distintas modalidades o estados de abatimiento”* (Fernández, 2011, p.15) Esa condición de las y los jóvenes en las instituciones escolares, se hace manifiesta a través de diferentes conductas que

pueden o no ser socialmente aceptadas, como por ejemplo de éstas últimas, problemas de rendimiento académico, de relaciones interpersonales entre las y los jóvenes, con profesores o con sus familiares. La investigación – intervención educativa en la que sostengo el trabajo de tesis se realizó con un grupo de población que puede considerarse vulnerable porque operaba en ellos una forma de ser nombrados por parte de los docentes y entre compañeros: *“niños problema”*. Estos estudiantes presentaron un rendimiento académico lejano a lo esperado al tener bajas calificaciones y comportamientos ajenos a las reglas escolares de convivencia, como por ejemplo, agresivos, intransigentes e indiferentes ante los logros de sus aprendizajes.

Al indagar sobre las causas que podrían derivar ese tipo de condiciones aparecen respuestas como las que advierte la autora Ana María Fernández: *“Me refiero a jóvenes que, si bien consultan por diversos malestares o sufrimientos, suelen tener como primera respuesta a cualquier pregunta “no sé”, “nada”, “todo bien”, “todo tranquilo”, desde una actitud tal que parecieran esperar que una les explicara qué les pasa”* (Fernández, 2013, p.5). Bajo esas condiciones existenciales sobre lo que pasa con esa población, decidí investigar qué había más allá de un *“no sé”, “nada”, “todo bien”, “todo tranquilo”*, y aquello que propiciaba sus actitudes y actos donde se hacía patente que algo les estaba pasando. Esta ambivalencia de no decir nada, pero si la resistencia que mostraban con sus actitudes ante determinadas materias y sus reacciones con su conducta dentro del Colegio me llevó a pensar que había una incompreensión sobre su malestar.

Me percaté que las condiciones existenciales no eran propiamente de las y los jóvenes de esa institución, ya que en ese momento entró en vigor la reforma educativa de 2017 planteando una perspectiva diferente, al postular la atención

de las necesidades, intereses y los contextos específicos de los estudiantes como lo menciona en el Manual del Nuevo Modelo Educativo:

“Su carácter es obligatorio y de aplicación nacional. A partir de un enfoque humanista, con fundamento en los artículos 7o y 8o de la misma ley y teniendo en cuenta los avances de la investigación educativa, el nuevo currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de Autonomía curricular, con base en el cual podrán complementar el currículo — adicionales a los de los dos componentes anteriores— a las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes”. (SEP, 2017, p.17).

De acuerdo con los componentes principales, específicamente el segundo, que plantea un *especial énfasis en las habilidades socioemocionales de los estudiantes*, este precepto de la reforma educativa creó las condiciones que me posibilitaron construir un dispositivo de investigación - intervención con los estudiantes, para que ellos dieran respuesta a esta exigencia y yo pudiera

visualizar cómo se estaban construyendo las relaciones, vínculos y afiliaciones dentro del espacio escolar.

En el ámbito educativo, en ocasiones se deja de lado lo socioemocional por priorizar los contenidos escolares, invisibilizando las afectaciones y alteraciones que pueden llegar a tener en las y los estudiantes al no ser habladas o expresadas por ellos. Como lo dice Ana María Fernández: *“Las alteraciones de la vivencia de la temporalidad puede expresarse tanto en dificultades en la apropiación o resignificación del propio pasado como en obstáculo en la proyecciones a futuro”* (Fernández, 2013,p.8), tomando en consideración que los procesos que han vivido las y los estudiantes en los distintos entornos, han posibilitado expresarse de manera distinta para cada uno, de acuerdo con la historia que los ha constituido llegando a configurarse en ellas y ellos un proceso subjetivo.

En el proyecto de investigación – intervención educativa se trabajó mediante situaciones de indagación, que son un dispositivo que permite que las y los estudiantes puedan expresar las dificultades de sus vivencias y las emociones que les generan trabajando en distintos escenarios y la manera en que se viven las relaciones entre ellos, para así apropiarse y resignificar su propia historia de vida y proyectar su futuro, como lo menciona Saidón: *“No se trata de un juego de roles (role playing) institucional donde se juega a “hacerse de otro”, o donde se propone la ilusión de recrear la “realidad institucional”. Se trata de un trabajo que analice e intervenga a partir de la implicación consciente o inconsciente de los actores institucionales”* (Kononovich, Saidón, 1991, p.22) Esta tesis contribuirá a mostrar las condiciones de vida de las y los jóvenes desde su propia voz en los existenciales de la vida contemporánea.

¿Desde dónde mirar a los “niños problema”?

Los docentes en ninguna de las entrevistas mencionaron la reforma educativa 2017 que entraba en vigor con el cambio de gobierno. En sus discursos estaba ausente la mención de la reforma en lo general y sólo pusieron atención al eco de que la novedad fue que en el mapa curricular la asignatura de educación socioemocional. Con esto advertí que posiblemente se ubicaban ajenos a ella, mostrando cierta resistencia por las implicaciones que esta reforma introducía. Según Popkewitz *“La reforma educativa no solo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realizan la modernización de las instituciones”* (Popkewitz, 1991, p.25) Esas resistencias operaron, no solo en el distanciamiento hacía el curriculum sino también, en las múltiples afectaciones que se suscitaron en las relaciones sociales, es decir, en las relaciones interpersonales: entre docentes, de docentes a estudiantes, de docentes con autoridades educativas entre otros. Con ello puntualizo la idea necesaria de poner en revisión sus propias prácticas, no únicamente en el proceso formativo sino los modos de proceder para entablar las relaciones sociales en el ámbito escolar.

Dentro de esa resistencia, fueron apareciendo manifestaciones de comprensión del curriculum. La asignatura de educación socioemocional, fue considerada como tal. Esto significó que la consideraban como una asignatura desarticulada de las otras asignaturas, como por ejemplo con la historia, las matemáticas, obturando la mirada amplia de un sujeto en formación en cualquier asignatura.

Esta no consideración de los sujetos en formación en las diferentes asignaturas, pone de manifiesto que no todos los docentes asumen el

compromiso y la responsabilidad que conlleva su docencia frente a los jóvenes cuya vida transcurre gran tiempo en las aulas.

Es en el ámbito escolar donde se ponen en juego sus modalidades existenciales al ver que *“Se trata de personas jóvenes que se presentan con frecuencia expresando distintas modalidades o estados de abatimiento”* (Fernández, 2011, p.15). Estos jóvenes, *“haciendo una rápida generalización, suelen presentar poca vitalidad, ausencia de proyectos personales que los/as entusiasmen, y parecen transcurrir sus vidas sin grandes convicciones. Expresan aburrimiento, poca seguridad en sus decisiones. Todo le parece mucho esfuerzo”* (Fernández, 2011, p. 15). ¿De qué manera es posible articular la mirada de los docentes hacia los jóvenes con estas características y las modalidades existenciales con las que ellos se expresan? Este cuestionamiento me da pauta para revisar en los discursos de los docentes y sus decires, al derivar en la asignatura de educación socioemocional a todos aquellos jóvenes con los que tenía que trabajar cotidianamente y desde sus creencias no cubrían sus expectativas en cuanto su desempeño. Traduciendo este síntoma, los docentes nombraban a estos jóvenes *“niños problema”*, sin considerar que se encontraban en una etapa de desarrollo dejando atrás la infancia.

¿Qué nociones y conceptos emergieron en estos caminos de la investigación-intervención educativa con los denominados niños problema?

- Durante el tránsito de esta investigación – intervención educativa fue ineludible la aparición de ciertas nociones y conceptos que me orientaron en el proceso de contextualización de la problemática identificada, con los que en su acción como herramientas analíticas, pude configurar múltiples modos de observar las

afectaciones entre los sujetos: docentes, jóvenes y autoridades educativas en conjunto con la reforma educativa 2017.

En este sentido, inicio con el concepto de implicación, concepto fundamental en el modo de proceder desde esta perspectiva. Para algunos autores que citan a Lourau (2014, p.9) *“la implicación (es considerada) como el conjunto de relaciones consientes o no, que existen entre el autor y el sistema institucional”*. En mi experiencia con la asignatura de educación socioemocional en los tres grupos, la implicación fue jugada desde un lugar de escucha donde se posibilitaba el decir genuino de cada sujeto, dando pauta a la pregunta más que a certezas instituidas. El modo de acción se concretaba con la realización de las actividades que ellos mismos proponían.

Las implicaciones se fueron suscitando entre los jóvenes y yo durante tres ciclos escolares. Verlos crecer, desarrollarse, escuchar sus argumentaciones, sus ideas sobre la vida, sus deseos por el porvenir constituyó escenas en las que puse en juego diversos dispositivos. Aquí cobra relevancia la noción de dispositivo. Para Deleuze un dispositivo *“Es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales serían homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras”* (Deleuze, 1990, p.155).

También este autor señala que *“Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond Roussel, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y hacer hablar”* (Deleuze, 1990, p.155)

Otra forma que este autor conceptualiza la singularidad de *“Cada dispositivo tiene un régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se*

difunde, al distribuir lo visible y lo invisible al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella". (Deleuze, 1990, p.155)

Para propiciar que los dispositivos me permitieran ver, escuchar y asomarme a lo que los jóvenes sentían, pensaban y lo que les pasaba, diseñé con los dispositivos una serie de situaciones de indagación, concebidas *in situ* como señala Negrete: *"Los proyectos de intervención educativa trazan rutas diversas, no hay un camino predefinido al situar su acción entre la tensión de lo instituido y abriendo cauce a lo instituyente, se va ideando situaciones de indagación para dilucidar lo que se desea, pero a su vez, dan luz para comprender que modificar y cambiar, de ahí que las intervenciones educativas resulten ser un dispositivo"* (Negrete, 2019, p.5).

En esos tres ciclos escolares, bajo la premisa de plantear preguntas acoplada con los dispositivos me di cuenta que al plantearlos con el grupo, las resonancias en el grupo se fueron dando de tal forma que llegó el momento en que ellos se implicaron abiertamente hasta el grado que ellos proponían lo que les interesaba trabajar o saber cómo parte de su educación socioemocional.

Esta práctica constante con el grupo derivó en otras asignaturas, esto fue, que el grupo sintiera seguridad para hacer el planteamiento de preguntas en las asignaturas a cargo de docentes que los denominaba *"niños problema"*.

¿Cuál es el principal planteamiento por el que los jóvenes son denominados niños problema?

El punto de partida que guio la indagación sobre los existenciales de las y los estudiantes de secundaria, al ser denominados *"niños problema"*, estuvo marcado con las pautas de socialización que habían sostenido estos estudiantes en su

contexto familiar o socialización primaria y los cuales fueron instaurando en su convivencia en los espacios escolares como socialización secundaria.

La recurrencia de esas pautas fue dando elementos analíticos para construir una noción que refiriera lo que sucedía en el comportamiento de las y los “*niños problema*”. De ahí que la noción de “*tipificación*” emergió debido a que la una tipificación se sostiene por las acciones habituales y prácticas del Colegio siendo coparticipes las y los estudiantes, además de los maestros y maestras, padres y madres de familia así esta noción tuvo un efecto de cobertura tipo paraguas. La construcción correspondiente la abordare en un apartado específico para ello en el apartado 2.3.

En contraparte a la pretensión de la tipificación que homogeniza, siempre hay un resto que muestra las desigualdades y lo que no puede ser incluido se expresa con resistencia ante los existenciaros juveniles. Según la autora Ana María Fernández: “*Las diversas formas de existenciaros juveniles - inventan sus resistencias. Nunca de igual modo en cada quien, abarque experiencias colectivas o personales, sean estas sintomáticas o creativas, se trata de ese resto que en algún punto recusa la producción-reproducción de desigualaciones o subalternidades*” (Fernández, 2013, p.12).

De acuerdo con lo que esta autora plantea, en los grupos de jóvenes con quienes intervine, un principio fundamental de acción fue considerar esa diversidad de existenciaros en los que mi investigación-intervención educativa, buscó develar lo que pasa con las y los jóvenes y eso que les pasaba cómo tenía una afectación en su proceso formativo. Me refiero como punto clave a descifrar desde dónde las y los estudiantes construyeron cada uno sus resistencias así como produjeron-reprodujeron desigualaciones y subalternidades. Estas

manifestaciones fueron creando malestares con otros docentes debido a la diversidad frente a la idea de homogenizar.

Es tan inminente la atención a posibles malestares de las y los estudiantes de educación básica, dada la situación en entornos educativos contemporáneos en los que se ha venido desatando una ola de violencia desmedida en la convivencia diaria. Por ello la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó una Reforma Educativa en el sexenio de Enrique Peña Nieto que entró en vigor en el año 2017, la cual planteaba:

“El principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente. Esto significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género” (SEP,2017,p23)

Con lo anterior, la SEP, al plantear la idea de garantizar el acceso para todos, independientemente de su condición económica, etnia o género hace patente el requerimiento de una igualdad ante la reproducción de las desigualdades.

Como puede observarse desde distintos ángulos la problemática de atención a las necesidades de las y los estudiantes y sus malestares atraviesan el curriculum y ponen de realce una preocupación por lo socioemocional como lo plantea esa reforma:

“Asimismo es primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan enfrentar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos. Se busca que los alumnos reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y autorregular sus emociones, a establecer y respetar acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva” (SEP,2017,p.34).

En la cita anterior la SEP, especifica bajo qué perspectiva pretende que la Reforma, trabaje las habilidades socioemocionales y qué resultados se esperan obtener sobre lo conductual de las y los estudiantes.

La investigación-intervención educativa al poner en foco los efectos de las tipificaciones y sus procesos de lo que se pauta en la socialización, pone en cuestionamiento la perspectiva de la SEP en que solo sean habilidades socioemocionales de carácter conductual e individual.

¿Con qué herramientas y modos de proceder arribé al abordaje de la mirada de “niños problema”?

Para iniciar la investigación – intervención educativa con los jóvenes estudiantes de primero a tercer grado de secundaria, como mencioné en apartados anteriores tuve en cuenta las posibilidades de la implicación y los dispositivos puestos en juego mediante situaciones de indagación. Con ellos di apertura la pregunta por el deseo, a partir de la cual abrí el dispositivo de escucha y di paso a la palabra.

Esta secuencia se fue configurando con ellos para abrir posibles escenarios de formación socioemocional hacía un devenir de otra manera.

- Si bien no hay una secuencia de pasos si hay puntos de partida claves en la investigación - intervención educativa, los cuales se sitúan en instalar un dispositivo que propicie el hacer ver y hacer hablar de aquello que incomoda, para posteriormente establecer situaciones de indagación donde se propicia procesos singulares en cada sujeto, expresando así su sentir-pensar con todo el cuerpo.

La posición conceptual-metodológica se fundamenta en la perspectiva que sostiene el proyecto de Investigación e Intervención Educativa comparada México – España – Argentina, (MEXESPARG) uno de los principios que plantea es el movimiento simultáneo que se lleva a cabo entre la investigación y la intervención educativa. Esto consiste en que al mismo tiempo que se indaga, mediante situaciones de indagación, opera el dispositivo de hacer ver y hablar de lo que les pasa a quienes participan, al tiempo que se pone en análisis.

Es importante reiterar que esta perspectiva lo conceptual y metodológico no consiste en pasos secuenciales, sino en componentes para analizar que se van adecuando con base en la indagación. Dichos componentes develan cómo pasa de lo vivencial a la enunciación del cuestionamiento, a las decisiones y reacomodos en un dinamismo complejo y singular. De ello se va tomando registro con lo que se hace y con lo que se dice y en simultáneo con lo que se analiza. El registro consiste en la escritura constante de las observaciones y vivencias que se van dando día a día y toman concreción en un diario de campo y en un diario de investigación.

Para ello se realizan dos tipos de observaciones según Luhmann (2005): “Observación de primer orden en la que quien observa genera una distinción entre espacio y lo que observa, para distinguirse así mismo, esto es, para designar algo

distinto de otra cosa”; y la observación de segundo orden, relativa a observar las observaciones realizadas en la de primer orden, dando cuenta de las condiciones existenciales de los sujetos participantes, tanto el que interviene como los que son intervenidos, es decir, en un plano de consideración del otro o sea un plano ontológico y de segundo orden, con el que se observa desde el ángulo de los procedimientos y operaciones que instrumentan su alcance y limitaciones, así como el diseño o creación o modificación de los componentes del dispositivo.

Para poder llevar a cabo esta investigación - intervención educativa, utilice diferentes recursos, como situaciones de indagación: el psicodrama, el juego, entrevistas, escenas de películas. Con base en lo que iba emergiendo del decir de las y los estudiantes, induje el trabajo de escucha y análisis con las y los docentes de la escuela, así como con algunos padres y madres de familia. Este diálogo fue uno de los detonadores clave al derivarse la investigación y la intervención con los sujetos implicados en el proceso educativo de las y los estudiantes, con ello pude ir desmontando la tipificación que se había instaurado en el discurso escolar.

En lo conceptual y metodológico fue la sucesión de las situaciones de indagación, de manera estratégica, desdoblando lo latente y lo registrado en los diarios de campo, que al ser analizado derivo en tres apartados sustantivos:

- -Lo que pasó (Describí la escena)
- -Lo que me pasó (Que sentí y pensé con lo vivido ahí)
- Lo que observé (Puse en análisis lo que escuché, a partir de lo que había acontecido para discernir y orientar lo que prosigue).

Otros recursos fueron las líneas del tiempo dar cuenta de los movimientos en simultáneo de cada encuentro con las y los estudiantes, con los padres de familia, los maestros y los directivos. Los movimientos sitúan las resonancias en cada sujeto y en el grupo haciendo evidente esa simultaneidad sobre

cuestionamientos acerca de sus referentes identificatorios, ampliando el movimiento de lo escolar a lo familiar.

Y para poder transitar a la escritura de la tesis trabaje con esquemas, cartografías, líneas del tiempo, matrices analíticas para ir armando las categorías de análisis, líneas argumentativas y enlaces de sentido en los apartados que conformarán la tesis.

¿Cuáles fueron las interrogantes orientadoras de la investigación-intervención educativa?

- ¿Qué pasa con las y los jóvenes en su diario acontecer de lo escolar?
- ¿Qué prácticas de los docentes les lleva a enunciar a los jóvenes como “niños problema”?
- ¿Qué hacen los jóvenes con la tipificación “niño problema” y cómo la insertan o no en su proceso formativo?
- ¿Cómo son los vínculos, relaciones y afiliaciones de las y los estudiantes en su proceso de socialización secundaria?
- ¿Qué resonancias causan en las madres de familia los acontecimientos suscitados durante el ciclo escolar?

¿Cómo está estructurada esta tesis?

Esta tesis se desarrolla a través de los siguientes capítulos:

En el capítulo 1 se aborda la problemática producida por las tipificaciones conductuales y lo socioemocional visto como una materia curricular. De igual forma en este apartado apunta sobre la indagación que realicé para develar en las

y los estudiantes su proceso de formación y las prácticas docentes de sus profesores con las que ellos producían referentes identificatorios, señalando rechazos, afiliaciones, resistencias, incompatibilidades y malestares, todo ello deviniendo en expresiones distantes al aprendizaje

El trabajo realizado por la investigación-intervención educativa se aprecia en este capítulo en cómo se subvierten los planteamientos de la reforma 2017 con los producidos mediante las situaciones de indagación, el trabajo de escucha de las y los estudiantes y sus proposiciones.

En el capítulo 2 expongo las implicaciones de las relaciones en la socialización primaria activadas en sus relaciones en el espacio escolar como: docente - estudiantes, entre las y los jóvenes, en las interacciones grupales donde fueron apareciendo distintas tensiones, que estaban latentes, pero no reconocidas.

A partir de las situaciones de indagación y lo que ellos enunciaron traigo a cuenta testimonios de cómo sostenían sus afiliaciones y sus vínculos y de qué manera las fueron recreando.

En el capítulo 3: abordo la resonancia que tuvo la investigación – intervención educativa en las madres de familia durante el taller realizado con ellas, con el que se develó la emergencia de las y los estudiantes en sus relaciones afectivas. Este taller apertura un espacio de escucha a las interrogantes que en aquel momento surgieron en ellas a partir de sus vivencias cotidianas, personales y con sus hijas e hijos.

Capítulo 1 La educación socioemocional y el espacio intersticial de la investigación-intervención.

En este capítulo abro la puesta en escena del acontecer de los jóvenes durante tres años escolares, sus vivencias, sus afectaciones, sus deseos y sus modos de relación con docentes de diversas asignaturas, de quienes recibieron la denominación de “*niños problema*”. Frente a este acontecer reseño mi modo pedagógico de proceder con los grupos desde la perspectiva de la investigación – intervención educativa, con la cual fui armando la intervención atendiendo la singularidad de cada joven, a la vez que configuré un proceso para transitar del grupo a la grupalidad. La resonancia de este modo de proceder llegó al plano familiar, al sostener con madres de familia acciones de acompañamiento solicitadas por ellas.

De manera recurrente tanto el director como los docentes mencionaban que había un grupo de jóvenes que no respondían a las lógicas del Colegio, es decir, alcanzar buenas calificaciones, a convivir con sus compañeros sin hacer uso de la violencia, a respetar los reglamentos y normas establecidas, entre otros. La meta educativa del Colegio buscaba trabajar con ellos para poder homogenizar los avances en cuanto a los aprendizajes esperados señalados en el curriculum introducido por la Reforma Educativa del 2017, y los propósitos que la propia escuela tenía establecidos.

Es importante en este momento mencionar que para acceder de manera inicial con los jóvenes, se debió al intersticio curricular que abrió esa reforma con la asignatura de educación socioemocional; ésta fue mi pasaporte para transportarme al proceso de investigación – intervención educativa, operando esta

perspectiva a partir de los sujetos y no desde el contenido de la asignatura. En este sentido procedí a la observación y a la escucha entre autoridades educativas, docentes, estudiantes y prácticas instituidas, dos acciones básicas clave de esta perspectiva de investigación – intervención educativa.

Del decir del director esta un testimonio que marco el punto de partida para la intervención: *“Es complicado el trabajo en secundaria porque trabajamos con adolescentes. En el nivel secundaria desde mi punto de vista es donde está el punto nodal, el punto de quiebre donde está el fracaso del sistema escolar mexicano es muy complicado cambiar mentalidades, estilos de trabajo, de maestros, padres de familia y alumnos”* (Entrevista realizada el 16 de marzo del 2018). La enunciación del director sobre lo complicado que resulta el trabajo con adolescentes, de alguna manera establece un estigma sobre ellos y lo relaciona con el fracaso, al haber diversas formas de ser y dirigirse con los adolescentes. Además, agrega que esta situación tiene inercias al expresar: *“Yo llegué a este colegio en agosto del año pasado y lo que encontré en este colegio de las viejas inercias, de que los anteriores directores no eran maestros ni profesionales de la educación importante para recalcar, profesionistas que no encontraron otro trabajo”* con lo dicho anteriormente habla de algo no resuelto en el Colegio que fue consecuencia de los directores anteriores y de la conformación de los profesores debido a no tener una formación profesional en educación, lo no resuelto permanece ahí, este clima está latente. La búsqueda de la unificación frente a la diversidad expresada en los jóvenes y sus familias desde una tensión profesional en la institución entre los que se han formado en educación y los que no la tienen.

1.1- La implicación de las y los docentes con los jóvenes considerados niños problema.

A. Implicación del quehacer docente desde la filiación del ser padre

Las prácticas docentes en el Colegio se han ido configurando de acuerdo con la formación que cada docente ha ido adquiriendo para cubrir ese papel.

En el caso del profesor de matemáticas pude observar su práctica directa con el grupo. Conviene señalar que él no tiene una formación en educación debido a que su preparación se encuentra en la ingeniería química industrial y con una experiencia frente a grupo en el nivel de secundaria de más de 30 años. Esto significa que su formación como docente la ha adquirido en la práctica y no en una institución para formarse bajo los criterios pedagógicos requeridos en la docencia.

El maestro me dejó ver desde la primera entrevista que sostuve con él, cómo miraba las situaciones específicas de cada caso considerado problema, y cómo al ver y reconocer desde distintas aristas, su enunciación fue señalando esos momentos clave cuando él en su práctica permitió que emergieran elementos que considere relevantes desde la perspectiva del proyecto de investigación - intervención en el Colegio.

Un testimonio del decir del docente aclara lo anterior: *“Mis hijos fueron mis alumnos a todos los trataba por igual, nunca un padre se quejó de lo contrario, mi forma de ser es así exijo pero me exijo tal vez eso sea lo que tengo que moderar un poco”* En este enunciado del docente encontré el vínculo que ha venido estableciendo con el grupo al asumirse como un padre más que como un docente.

Este rol desempeñado por el maestro destaca que armó una filiación con los estudiantes considerados “hijos”, con lo que asume la figura de ser padre, quién puede señalar a algunos estudiantes y su comportamiento rebasando la idea de enseñar la asignatura de matemáticas en los tres grados. Aunado a esto, al ser un profesor de larga trayectoria dentro del Colegio, tanto los alumnos, como los padres de familia y los otros profesores, le otorgan la investidura de docente/padre al concederle el estatus de ser una “institución” dentro del Colegio. Este modo de proceder del maestro es considerado por el colegio parte de su prestigio.

Aquí advierto tres elementos clave a destacar, como lo refiere Granja: *“Haciendo análisis conceptual del discurso como estrategia de aproximación al estudio de confirmación de las estructuras de significación del conocimiento”* (Granja, 2010 p.230): docente/padre, docente/señalador y docente/prestigio. Siguiendo a Foucault (2001), el docente ha creado en el colegio una investidura de poder *“El poder se ejerce en red y, en ella, los individuos no sólo circulan, sino que están siempre en situación de sufrirlo y también de ejercerlo”* (p.38)

Desde ese lugar de poder en la institución, ser docente/padre implicaba situarse en el lugar de exigencia para que los estudiantes manifiesten un comportamiento de hijos, lo que implica “obediencia”, al no hacerlo emerge el docente/ señalador para indicar quienes de los estudiantes son *“jóvenes problema”* y quiénes de los padres de estos jóvenes se encuentran en *“lo complicado de su labor por la diversidad de los padres”*. También al asumirse docente/ prestigio, se sabe respaldado por la institución para ejercer ese rol de padre y hacer los señalamientos.

Lo anterior se aprecia en los testimonios siguientes:

- En la relación docente/padre con estudiantes: *“Son cuatro alumnos que de plano no quieren hacer nada: Sheccid, Renata Miranda, José y Anyar” [...]* *“No dudo que en las otras materias vayan mal en especial Anyar y José. En esta edad es muy difícil cambiar”*. Esta mención de jóvenes que no quieren hacer nada en su clase y que en algunas formas de proceder de ellos seguramente van mal en otras materias, él considera que la labor docente es una relación de intercambio condicionada en términos de ayuda orientando desde el rol docente/padre: *“Ellos no hacen nada para que yo los ayude. Yo los ayudo pero que les cueste, que se esfuercen, no me cierro pero que se esfuercen”*. Con esta forma de expresarse acerca de los estudiantes se coloca en las exigencias sin dejar en claro qué es lo que exige del esfuerzo del estudiante, cuando él dice: *“yo les ayudo pero que se esfuercen”*, ni tampoco explicitar en qué consiste su ayuda.
- En ejercer la docencia como padre: El docente menciona su sentir - pensar sobre su práctica docente, y explícita que antes de ser docente es padre de familia, su rol docente es ejercido desde un comportamiento como tal y no como docente que domina un saber expresa que vive el ser docente en la exigencia por un lado para el otro y para sí mismo y con ello toma un valor relevante la **exigencia** como un imaginario que afecta a la docencia en la institución, y en el caso de este docente desde una filiación paterna.
- En la relación docente/prestigio con padres de familia también se aprecia el valor de la exigencia: *“Hay dos vertientes bien prácticas, bueno la teoría es que si nosotros como papás de cero a 5 años debemos de apretar, los papás piensan que estando en una escuela de paga les vamos a solucionar los*

problemas, están mal". Aquí se puede observar que esta visión del docente pone en cuestionamiento el lugar de los papás frente a sus prácticas de crianza cuando señala *"apretar de los cero a los 5 años"*; así como sus decisiones en función de la formación escolar de sus hijos, al decir: *"Anyar, no sabe las tablas de multiplicar ni siquiera sabe restar, les recomendé que lo llevarán a nivelar pero los papás dijeron que yo solo quería el beneficio económico para que me pagaran la nivelación, sin tener la certeza de que los padres tomaban en cuenta la recomendación.*

El docente seguía señalando lo que los padres deberían hacer: "Si yo como padre no me pongo a vigilar lo que hace, cómo se lo que está haciendo". Este testimonio habla desde ser docente/padre sin considerar que su labor está atravesada por una ética docente que valora el ser padre de familia y no sustituirlo desde su forma de pensar y desde un deber ser asumido por su escala de valores. También se observa en este otro testimonio "Me entrevisté con la mamá de Renata, la profesora trabaja en el bachilleros 7, ella tiene una visión diferente porque no da matemáticas, ella dice que Renata va en un nivel de KUMON muy avanzado, primero me felicita y luego me critica, la niña no hace nada, no estudia, no termina los ejercicios, no entrega las tareas completas y aunque le doy tiempo hace las cosas mal. No entendía por qué Renata no hacía las cosas en el Colegio y en KUMON sí". Con ambos testimonios se cuestiona cómo ejercen tanto padres como docentes sus roles. El anudamiento de los mandatos respecto a la idea de exigencia sostenida por el docente y la escuela pareciera que sustituye el lugar de los padres al cuestionarlos. Y aquí cabe plantear una pregunta ¿Qué concepción tiene el docente de ser joven y de ser, de ser padre de familia de jóvenes estudiantes y de la institución como formadora de jóvenes?

El decir del director, así como del profesor nos fueron relatando las circunstancias que había en el Colegio y como se estaban jugando los roles en la institución.

B. Implicación del quehacer docente desde la afiliación de lo femenino y lo vital.

En contraste del profesor mencionado anteriormente, la profesora de biología, ingeniera en biología, con experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH plantel oriente), y sin contar con una formación en educación, su mirada detallada de docente fue analizando caso por caso describiendo durante la entrevista y el diálogo, todo aquello que les acontecía a cada uno de los estudiantes. En sus respuestas destacó sus formas de ser y actuar para hacer lo que se les indica como parte de sus estrategias de enseñanza, resaltando las capacidades de cada uno, haciendo ver con esto su concepción de joven estudiante en formación. Aunado a ello, el campo de conocimiento en el que la maestra se ha formado posibilita un acercamiento a los jóvenes desde una comprensión de su proceso de desarrollo y etapa de vida que se encuentran. Sin embargo, la profesora ha instituido un sistema de control con sus grupos utilizando de manera simbólica “un sello” que indica si el estudiante trabajó o no. Aquellos que no trabajan, también con concebidos por la profesora como “niños problema”, con la distinción en relación con el profesor comentado anteriormente, que ella establece vínculos con los jóvenes que podrían ser considerados de aceptación a pesar del sistema de control para reforzar los aprendizajes.

Esto lo observé al momento en que la profesora vinculó contenidos del temario de su programa particularmente revisó con los jóvenes temas tales como el aparato reproductor, anticonceptivos, entre otros. Esta mirada desde lo biológico da apertura a la comprensión de las manifestaciones grupales de los jóvenes en el Colegio.

Para esta profesora, por ejemplo, la estudiante *“Renata Miranda: Es una niña que empezó cumpliendo bastante bien, tiene buenos trabajos, la situación aquí es que se distrae mucho con sus amigas, que aunque yo la siento lejos de las chicas, siempre va y las busca. Ella empezó cumpliendo con todo, de hecho empezó sacando 10 y 9 y ahorita se me ha distraído tanto que ya no se ha recuperado”*. En estos enunciados es posible advertir que la docente tiene claro cómo ha sido la trayectoria de Renata, tanto en lo académico como en lo social, al reconocer que hay algo que ella describe como: *“la situación aquí es que se distrae mucho”* identifica el lugar donde ella realmente tiene puesto su interés en lo social, más que tener un promedio alto, y continúa la profesora: *“si Renata tuviera problemas de aprendizaje no hubiera logrado sacar 9 y 10”*.

En esta “situación” descrita, la profesora hace un análisis del comportamiento de Renata al reconocer lo que la estudiante dejó de hacer y por qué dejó de hacerlo. Su prioridad estaba puesta en sus afectos al “buscar a sus amigas”, esto se asocia con otros elementos que reconoce la docente *“pero el factor importante no cumple con libros, se le olvida muy seguido su cuaderno y es muy distraída”* al situarse como docente que busca sostener el desempeño escolar expresado en el “10 y 9” deja de darse cuenta de lo que ya identifica: *“no tengo idea de que esté pasando con ella”*, desconociendo el lazo afectivo que hace Renata en la filiación con sus amigas como elemento configurativo de su

sentido de pertenencia a ese grupo, otorgándole mayor relevancia que una calificación de alto valor como espera el control de la docente.

Algo parecido sucedió con Sheccid cuando la profesora señala que ella: *“Hace las cosas bien bonito, trabaja muy padre y no sé si no le gusta repasar, estudiar, por lo regular no es cumplida y se junta con Renata y las dos se quitan el tiempo y como yo trabajo por sellos, hoy trabajo hoy sello, y si no terminan no les sello que concluyeron el trabajo, y no son de las que les importe, así los dejan así se les acumula el trabajo y cuando se dieron cuenta ya se les acumula el trabajo. Sheccid tiene ideas muy bonitas es muy creativa y no lo aprovecha y mira que cuando yo les dejo hacer proyectos es para que exploten esa parte y no lo hace”*.

El lazo afectivo y su filiación grupal entre las y los estudiantes es lo que representa para la docente una dificultad para poder trabajar con su sistema de control.

Por otra parte, para la docente opera de forma diferente el acompañamiento de Jesús, que lo menciona de la siguiente manera: *“Es un niño que le cuesta mucho trabajar, es listo solo que hay que estar con él todo el tiempo, todo el tiempo, pero él tampoco se permite ayudar, te dice que si pero se para y se va a otro lugar, le gusta más estar platicando en cada materia que le toca, pero es en todas y requiere de mucha atención”*.

En este caso, la docente identifica de manera puntual el acompañamiento que requiere Jesús y ubica la dificultad para el aprendizaje de los contenidos en el lazo afectivo como una necesidad de ser escuchado en el grupo de amigos, al igual que sucede con Renata y Sheccid.

La situación de Anyar, es relatada por la profesora así: *“Anyar es un niño que hace que trabaja pero no trabaja, hay que presionarlo mucho para que él esté haciendo las cosas y las hace mal. De igual manera no cumple con los materiales que se le piden”*.

En la apreciación de la docente se advierte una paradoja sobre el trabajo que realiza Anyar en el aula, reconoce que trabaja y hace las cosas *“hay que presionarlo mucho para que él esté haciendo las cosas”*, pero al mismo tiempo al señalar que necesita la presión, ella identifica la demanda de acompañamiento para poder hacer, no obstante, al no cumplir lo que ella esperaba, considera que lo hace mal o que no trae el material que le piden, dejando de lado la demanda de acompañamiento.

En contraparte, en el caso de Antonio: *“Es excelente alumno, conmigo ha sido capitán, cumple con todo, tiene muy buen razonamiento, es muy lógico en su manera de hablar, yo no lo catalogo como niño problema, si cubre la expectativa, por ello no lo considero un niño problema”*. De acuerdo con el decir de la profesora sobre un niño problema, se afirma que el *“problema”* es una dificultad de los docentes para trabajar con las manifestaciones afectivas y sus filiaciones entre los jóvenes.

Desde este lugar en la escuela hay una tipificación del alumno con problemas de conducta. Aquí aparecen las dificultades que la escuela ha identificado cuando los jóvenes prefieren establecer pautas de socialización que han ido configurando día con día en el Colegio, que cumplir con las formas y reglas asentadas para lograr aprendizajes que redunden en lo que se considera *“buenas calificaciones”*.

Para la docente, Gerardo *“es muy rebelde no le gusta que le impongan las cosas hay que tratarlo de alguna manera que sea tranquilo que tú le pidas las cosas”*. La profesora señala que su relación, precisa que las manifestaciones afectivas de rebeldía de Gerardo, se activan cuando él vive un tono de imposición y además reconoce que eso no sucede cuando el tono es tranquilo. En esta enunciación está el saber de la docente, por ella poco valorado como estrategia clave para su trabajo, debido a que ella hace prevalecer lo escolar por encima de

las necesidades singulares de cada estudiante. Y ella continúa diciendo: *“es muy inteligente, es muy inteligente, pero no lo aprovecha para bien”*. La sensibilidad de la docente cuando observa y comenta lo que ocurre con Gerardo, y realiza una descripción de los modos de proceder que ha tenido con él, *“le cuesta trabajo apuntar, antes le traía dulce y cada vez que él apuntaba le daba un dulce, creo que a él le hace falta atención y cariño y el voto de confianza, porque él sabe en cualquier forma la va regar pero no sabe cómo no hacerlo, y cuando va avanzando arruina todo lo que avanza no sabe cómo no hacerlo”*. Con este testimonio se afirma que la profesora tiene clara las demandas afectivas de Gerardo.

Gerardo tiene actitudes con la docente y otras personas que resultan ser ofensivas según lo aprecia la profesora e incluso con manifestaciones que le afectan, cuando relata que: *“a veces se le olvida quien hace las cosas buenas por él y ofende sin fijarse en el sentimiento de las personas que lo han ayudado, dice muchas groserías”*; estas reacciones de naturaleza violenta no han sido un impedimento para que ella construya una estrategia específica para establecer formas de relación con Gerardo. De acuerdo con lo que ella dice sobre Gerardo, advierto la estrategia que ha armado para el acompañamiento por la vía de los hechos, describiéndola de la siguiente manera:

“no sé si está amenazado pero está trabajando conmigo, está trabajando bastante bien, conmigo se ha enojado bastante, hemos discutido demasiado y él me ha contestado mal, me dice ‘pinche vieja no estés chingando’, no me engancho, son alumnos, si me pongo yo loca él se me pone más loco y hay que estarle buscando. En mi clase tiene un tutor¹ y si lo hace bien tiene un punto, el punto se lo doy por

¹ La figura del tutor es una estrategia implementada por la profesora, en la que induce al trabajo entre pares entre las alumnas y alumnos.

el esfuerzo si yo no le cuento ese esfuerzo entonces él dice que de nada sirve, el no ponerle el punto lo hace sentir más frustrado, él es un chavo muy inteligente, cuando tú le preguntas algo de la clase él te explica todo como tú lo dijiste, no anota, tiene muy fea letra, en conocimiento es razonable, es muy negativo, no está acostumbrado a halagos, no le gustan los halagos”.

Por todo lo que describe la profesora, pude advertir la implicación en el acompañamiento entre ella y Gerardo, teniendo sensibilidad sobre sus afectaciones y estableciendo distintas estrategias de la docente tanto con Gerardo como con sus otros estudiantes. Es probable que por su labor docente en el CCH, haya desplegado el uso de diversas estrategias de acompañamiento.

A lo largo de este apartado, he presentado testimonios para hacer ver la relación entre docentes y estudiantes, en la que observé gestos, enunciaciones, modos de proceder, formas de comprender a los estudiantes que se encuentran dentro de lo que denomina la investigación-intervención educativa como implicación. Lourau “[...] entiende la implicación como el conjunto de relaciones conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” (Borakievich, Fernández, López, 2014, p.9). De esta forma, la implicación entre profesores y estudiantes se ha venido construyendo en lo cotidiano del día a día en el Colegio, a partir de procesos intencionados de enseñanza-aprendizaje de los docentes, como de procesos formativos manifestados por los estudiantes a través de sus preferencias de socialización por encima de esas intenciones de aprendizaje establecidas en las asignaturas tanto de matemáticas como de biología.

La profesora no se juega en un lugar de poder, a diferencia del profesor de matemáticas. Por el contrario, se mueve en lugar de la implicación para realizar

un acompañamiento personalizado para cada estudiante de acuerdo con sus manifestaciones socioemocionales.

Por tanto, la profesora cubre un papel e investidura docente/acompañante.

En suma, lo que he mostrado a lo largo de este apartado configura una manifestación de los aspectos socioemocionales propios en la relación de los docentes con los estudiantes considerados niños problema.

1.2 Entre el instituido y el instituyente

En el proyecto de investigación-intervención educativa realizado con las y los alumnos de Secundaria que eran considerados *niños problema* se fue construyendo un espacio intersticial, que se fue armando a partir de los encuentros que fui sosteniendo cada semana, en donde ellos expresan lo que querían hacer, hablaban de lo que se les prohibía hablar y lo hacían en la libertad de poder ser ellas y ellos, sin que apareciera ninguna tipificación, sin ser colocados como jóvenes problemas, ya que paulatinamente a través de actividades lúdicas, conversaciones de temas inquietantes para ellos se fue estableciendo un clima de confianza. En lo que en términos de intervención educativa denominamos espacio intersticial *“sobre esos espacios o estos lugares no definidos que llamamos “intersticios” estos intersticios, estos lugares que no terminan de cerrarse, esos espacios que no terminan de tener un significado completo son los espacios que uno va ocupar o va intentar trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes”* (Remedi, 2015 p. 285) que apertura el clima propicio para la escucha, confianza y trabajo entre cuerpos e ir desdoblado lo que ocurría ahí y trabajar con los estudiantes que se tipifican como jóvenes problema.

Algo que es parte de las instituciones es lo instituido como lo referí en el apartado anterior sobre las concepciones que privaban respecto a los “niños

problema”, el autor Eduardo Remedi señala que: *“lo instituido responde a la lógica de la propia institución o que las propias practicas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución”* (Remedi, 2015 p. 284) y por su parte el proyecto de investigación-intervención educativa al abrir un espacio de escucha no se apropia de la idea de *“niños problema”* ya que trabaja para permitir que lo instituyente circule *“toda intervención va a trabajar de lado de lo instituyente, no de lo instituido, toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, reconocerlo y hay que aprender a hacerlo”* (Remedi, 2015 p. 285)) Mi primer contacto con profesores y estudiantes fue por medio de entrevistas donde identificaba las tipificaciones que los maestros hacían de los alumnos, sus inquietudes, preocupaciones y demandas de atención para ir observando la lógica de lo instituido de la institución. Con los estudiantes pude advertir que el malestar era distinto a lo expresado por los docentes ya que para ellos no era problema lo que los docentes reconocían como tal. Posteriormente, fue a través de una dinámica de taller con los estudiantes que al realizar distintas acciones se fue indagando lo que les pasaba en sus clases. Por ejemplo, a través de analizar una película que ellos eligieron, trabajé con ellos enfatizando que sintieran su cuerpo con escenas que ellos podían producir sobre temas lo que les pasaba en el día a día, con sus familiares, amigos, maestros y lo que ellos observaban en plataformas digitales. Con lo anterior doy cuenta que el trabajo en la institución fue apareciendo con las escenas que ellos representaban a partir de la película, allí fue emergiendo su sentir y su pensar en los espacios mencionados. Con esta forma de expresión se creó un espacio intersticial, en un clima de confianza.

Ese espacio de confianza develó algunos temas que eran inquietantes para ellos, y que también en algunos casos se entrelazaron con los temas que estaban en el plan y programa de Formación Cívica y Ética.

Como primer momento un tema inquietante fue la familia, sus ausencias principalmente en la figura del padre y asociaciones con lo femenino (mamá y primas eran asociadas con las docentes) y masculino (abuelo y padre eran asociados con los docentes). Al hablar de la familia, se habló no únicamente de la asociación que tenían con sus docentes, sino también de las ausencias que había en ellas. Lo cual también operaba en simultáneo con las madres de familia ya que en ellas también había una afectación, así como de su historia familiar, que ellos pusieron en escena, como es que sus padres se habían conocido y en qué circunstancias nacieron, eso lo identifique en una taller que trabaje con las madres de familia el cual abordaré posteriormente.

Al hablar de la construcción de la familia, hablaron ineludiblemente del amor y las relaciones de pareja y los posibles escenarios que hay en ella, como son “las relaciones sexuales, el uso de métodos anticonceptivos, el aborto y el ser padres” En las escenas iban apareciendo distintos elementos como lo fueron “*el ingerir bebidas alcohólicas, pornografía y el suicidio.*” En temas específicos “*como el uso de los métodos anticonceptivos y el aborto*” eran temas que se tenían que trabajar de acuerdo al plan y programa de la materia de Formación Cívica y Ética, los menciono porque en el espacio de confianza creando transversalidad de contenidos.

Al develar cuáles eran sus inquietudes mirando bajo los lentes de la investigación - intervención educativa para poder así, como señala el autor Eduardo Remedi: “*observarlo, reconocerlo y hay que aprender a hacerlo*” ya que las instituciones miradas bajo los preceptos de la investigación-intervención educativa se reconocen como instituciones estalladas: “*El grupo de investigadores*

del MEXESPARG sostenemos que estamos atravesando a nivel planetario una crisis estructural (Negrete, 2013) que se hace patente a lo que Ana María Fernández (1999) reconoce como “instituciones estalladas” pues esta autora nos señala que al igual que se desregulariza los capitales, se activa la desregularización de los modos disciplinarios sobre los cuerpos proliferando una diversidad de modos de hacerlos visibles, portarlos y transformarlos”. (Negrete, 2019, p.3). En la búsqueda de tratar de resolver el problema que la escuela tiene con los jóvenes y respondiendo a lo que establece la política educativa se crean las condiciones para que el Colegio me solicite la continuidad del proyecto de investigación intervención educativa y es cuando me invitan a entrar como maestra de educación socioemocional y F.C.E en los tres grados de secundaria. Aquí es donde puede “hacerse visible los modos de disciplinamiento de los cuerpos” porque se abrió la posibilidad de que los jóvenes y yo sostuviéramos un espacio intersticial al ir creando un trabajo de intervención que permitiera hablar de eso que les pasa sin que existiera un modelo ideal.

1.3 Educación socioemocional desde lo instituido y el encargo de la institución

El trabajo de investigación-intervención educativa lo inicié por encargo de la institución para lo cual fui contratada. Se trataba de la atención educativa de grupos que la institución nombró “jóvenes tipificados problema”, de quienes abordé testimonios en un apartado anterior.

Esta forma de proceder con esos grupos causó resonancia en el Colegio al haber puesto en foco el sentir - pensar de los jóvenes y docentes, más que tomar medidas de disciplinamiento. Al retomar el proyecto estaban ocurriendo cambios,

como fue el cambio de ciclo escolar y en el mismo entró en vigor el denominado nuevo modelo educativo 2017 para la educación básica, en el que se agregaba por primera vez la materia de *Educación Socioemocional*, plasmada en un documento que explicaba los contenidos, aprendizajes esperados y los propósitos de cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) en las distintas áreas de trabajo.

Para los docentes esta materia fue considerada como algo nuevo, así, la *educación socioemocional* sostenía propósitos para la educación secundaria, tales como:

1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición.

2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodirirse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable.

3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales.

4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad.

5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.

6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas.

7. Valorar el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.

8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad. (SEP, 2016, p.164-165)

Los propósitos planteados por el modelo educativo del 2017, fueron especificados por nivel educativo, pero de manera general se pretende trabajar bajo 5 dimensiones descritas como organizadores curriculares y que tengan una transversalidad en el ambiente escolar, las cuales también están interrelacionadas con los propósitos de dicho modelo.

Dichos organizadores curriculares plantean cómo debe ser implementada la transversalidad de las 5 dimensiones, tanto en el aula como en la práctica docente, de la siguiente manera:

“La transversalidad de la Educación Socioemocional requiere, para ser más efectiva, que haya oportunidades de trabajar las cinco dimensiones socioemocionales (“Autoconocimiento”, “Autorregulación”, “Autonomía”, “Empatía” y “Colaboración”) [...]. El docente debe favorecer un ambiente positivo de aprendizaje para

lograr una interacción beneficiosa entre los miembros del grupo, basada en normas de convivencia y relaciones de respeto, afecto y solidaridad. En este sentido, el ejercicio de las habilidades de la Educación Socioemocional debe estar íntimamente ligado al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y áreas de desarrollo, y en diferentes momentos de trabajo y convivencia en el aula y en la escuela". (SEP, 2016, p.167)

Es en la introducción del documento donde habla de las especificaciones de la reforma, sobre "*Área Curricular de Educación socioemocional*", por tanto la SEP plantea trabajar a partir de esas cinco dimensiones anteriormente enunciadas. Al entrar esta reforma se pretende que exista una manera donde las y los estudiantes tengan una *interacción beneficiosa entre los miembros del grupo* teniendo un *ejercicio de habilidades de la educación socioemocional* y así lograr **armonización**, donde se podría interpretar que no hubiera conflicto. Lo anterior lo traigo a cuenta para contextualizar por dónde se esperaba que se trabajará la educación socioemocional bajo los preceptos de la SEP, que se puede apreciar más como un manual con las instrucciones de lo qué y cómo se tiene que trabajar, así como el deber ser de la práctica docente.

Retomando el mismo discurso de SEP, en función de una de las demandas como por ejemplo la transversalidad de la "*educación socioemocional*" con las demás materias, este fue un mandato que me ayudó a realizar el engarce para así lograr la participación de otros maestros de diferentes materias. Con esa consigna provoqué un acercamiento con las y los docentes para que más allá de quedar como la *queja* de los *niños problema*, logré propiciar el diálogo entre los profesores conmigo para trabajar a nivel grupal. Fue en ese diálogo cuando se

dieron cuenta los diferentes procesos de las y los jóvenes pero si fue necesario que ellos se sintieran escuchados. Para lograrlo fui abriendo espacios de escucha y un clima de confianza, con la entrevista o a veces en esos espacios intersticiales en las horas libres, al cruzarnos y conversar por los pasillos, planteándoles preguntas *¿Cómo le fue?* al terminar su clase o *¿Cómo están?* Con estas pautas de diálogo ellas y ellos, los docentes, me contaban lo que pasaba en sus clases, si hubo algún conflicto o algo donde se necesitara una mediación; al cubrir el encargo de ser la maestra de educación socioemocional, ellos recurrían a mí para poder ir planteando alguna estrategia compartida. La forma en que me confiaban sus experiencias era dejando de lado la queja, o que yo resolviera por ellos, sino que era hacer un trabajo en conjunto para el beneficio de las y los jóvenes. También esa mediación constituye un lugar para hacer intervención, lo cual ayudó a la relación de las y los maestros con las y los estudiantes, porque al utilizar ese papel de mediación me fui introduciendo en esas relaciones de negociación, porque lo principal era que ambas partes se sintieran escuchadas para así llegar al acuerdo.

Desde el lugar de lo instituido y como parte de la institución el director y los docentes buscaban la convivencia desde una armonización, donde se respondiera su imaginario de estudiante que responde a un modelo ideal de comportamiento como lo advierten en las entrevistas, donde planteaban la tipificación de niño problema.

La diferencia encausada a un modelo ideal, buscado en la SEP como lo políticamente correcto (ejercicio de habilidades de la educación socioemocional). Y también desde el ideal del director, las y los docentes, los padres de familia y por los mismos estudiantes. Retomando lo dicho anteriormente siempre hay, un imaginario y una construcción subjetiva de cómo se idealiza un comportamiento o

una conducta esperada que va de la mano con el deber ser o lo políticamente correcto como lo expresan:

El director es “Es complicado el trabajo en secundaria porque trabajamos con adolescentes” aparece una afirmación por parte del director donde la etapa, la edad y lo que él construyó sobre el significado de adolescentes, lo ha llevado a decir que por eso es complicado, el trabajo con ellos en ese nivel educativo, como si fuera una generalidad por tener esa edad.

Para los docentes es más claro que sus apreciaciones, su referente, es un modelo ideal de comportamiento o una conducta que ellos esperan de las y los jóvenes.

Para el profesor de matemáticas lo expresó de la siguiente manera:

Sus apreciaciones se pueden distinguir desde diferentes aristas por ejemplo en el siguiente testimonio lo refiere así *“No sabe las tablas de multiplicar ni siquiera sabe restar”* el docente especifica que debe haber un dominio de un saber específico por parte de los estudiantes.

También describe lo que no hacen que no hacen como estudiantes *“La niña no hace nada, no estudia, no termina los ejercicios, no entrega las tareas completas y aunque le doy tiempo hace las cosas mal”* y como debe ser su actuar ante las consignas de las tareas, del trabajo en la clase y como no está cumpliendo en su rol de estudiante.

Algo que también expresó es como tendría que ser su relación con él, o sea la relación entre docente - estudiante para que él valore si los jóvenes merecen su ayuda cuando la necesiten: *“Ellos no hacen nada para que yo los ayude. Yo los ayudo pero que les cueste, que se esfuerce, no me cierro pero que se esfuercen”*; pareciera que hay una condicionante para que la relación docente - estudiante pueda ser de reciprocidad.

Para la profesora de biología tiene su descripción desde la mirada de su clase y su proceder lo expresa textualmente: *“Es excelente alumno, conmigo ha*

sido capitán, cumple con todo, tiene muy buen razonamiento, es muy lógico en su manera de hablar, yo no lo catalogo como niño problema” la descripción anterior es de un alumno que la docente describe como excelente y los adjetivos que debe de tener son cumplir con todo, tener un buen razonamiento, ser lógico en la manera de hablar que son similares a lo que plantea el profesor de matemáticas. En ambos se identifica la conducta que ellos esperan de los estudiantes, que se reafirma con lo que para los estudiantes replican la como un deber ser *“Chido, bien vestido, responsable, repasa temas, estudioso, respetuoso, que no diga groserías, sociable, un buen amigo, comprensivo, divertido, que no falte al respeto, cool y que cumpla”* ellos expresan sinónimos de lo que los docentes plantean pero desde su lugar de estudiantes. Sosteniendo ese referente, como si fuera un imaginario construido en colectivo.

En contraparte desde la mirada de la investigación - intervención educativa y como lo menciona la autora Emma León no puede existir la homogeneidad *“El sentido del mundo como homogeneidad y pluralidad de realidades, no tiene sentido - valga la redundancia - sino nos incluimos desde nuestro lugar de enunciación y realización vital”* (León, 2009, p.43). No se buscaba educar o modular la emoción como lo pretende la SEP, al contrario se propicia hablar de lo que les pasa, sienten y piensan respecto a eso que les acontece, así al expresarse las y los jóvenes la identifiquen y analicen por qué lo sienten así y se vaya acompañando y trabajando con ellos. Desde una mirada donde *“las diversidades, son un problema a pensar más allá de la diferencia moderna, hemos necesitado construir herramientas conceptuales a contramano de las discriminaciones y prejuicios naturalizados que operan aún hoy en diversos campos conceptuales”* (Borakievich, Fernández, López, 2014, p.6). Desde la perspectiva de la investigación intervención-educativa se busca construir

herramientas desde el decir de jóvenes para que vayan dilucidando cada incomodidad que iba emergiendo en su día a día.

1.4 La educación socioemocional subvirtiendo lo instituido con lo instituyente

En la creación del espacio intersticial se subvirtieron los planteamientos que trabaja la nueva *reforma educativa* que son: “*autoconocimiento, autorregulación, autonomía empatía y colaboración*”. Por otros *enunciados conceptuales* reconocimiento, hacerse cargo de sí, otredad, y grupalidad que son parte de los preceptos de la investigación - intervención educativa y haré esta diferenciación con cada uno de los planteados por la SEP, clarificando cómo es que pretende trabajar *lo socioemocional*² bajo sus conceptos y su significado. No me estoy metiendo en lo ontológico y epistémico de cada concepto pero quiero dar cuenta bajo qué escenarios fueron planteados y cómo se espera que su implementación repercutiera en las y los estudiantes y en lo que estaban viviendo.

A continuación presento las cinco dimensiones planteadas en el manual de aprendizajes clave cual plantea las cinco dimensiones socioemocionales en los términos siguientes:

- a) Autoconocimiento o reconocimiento: Para la SEP el autoconocimiento consiste en:

“[...] implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e

² Los significados que se utilizaron de las 5 dimensiones están estipulados por el libro de *Aprendizajes Clave* que la SEP emitió para trabajarlos desde esa perspectiva.

identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar” (SEP, 2016, p.183)

Retomando el siguiente concepto del *“comprender a sí mismo”* las inquietudes y preocupaciones de las y los jóvenes no estaban puestas en dicha afirmación, *ni en el efecto que tienen en ellos o sus conductas y vínculos que establecen con otros o con el entorno*, sino en el **reconocimiento** ya que ellos tenían claro el porqué de sus filiaciones con las otros compañeras y compañeros ya que aparecen expresiones como las siguientes: *“No me identifico con Santiago porque no nos conocemos bien y no tenemos gustos que compartamos”* también tienen claro que no es conductual lo que opera al entablar los vínculos *“No me identifico con Octavio porque no agarra confianza en mí y eso hace que casi no nos hablemos”* sabes que sí, su compañero no tiene confianza en ella es una *condición externa* por lo cual no hablan con frecuencia, no se ha formado una amistad y no hay una filiación con él. Desde los preceptos de la SEP si hay un conocimiento de sí expresado desde su manera de concebirse y lo describieron así: *“Dibujo bien, tengo un inglés fluido, soy buena en mate, soy sincera, se escuchar, soy buena en la escuela, no soy grosera, soy atenta, soy noble, soy educada, soy regañona, me desespero fácilmente, me falta confianza, soy pesada, soy respondona, negativa, bipolar, soy payasa, melindrosa y rebelde”* entonces no era en un autoconocimiento que se tenía que trabajar con las y los jóvenes, ya que con lo anterior ellas y ellos dejan claro que si hay un autoconocimiento, tanto de ellos así como de las relaciones que tienen entre sí como se afilian con el otro. Lo que se fue develando iba en el tenor del **reconocimiento** ya que al preguntarles *¿Qué cambiarían de su escuela lo que ellos dijeron fue a los docentes apareciendo expresiones como las siguientes: “El de geo quiere que dibujemos como un Picasso”* dejando claro que lo que se antepone es la exigencia del maestro a un deber ser *“porque quiere que”* y no

reconoce que el trabajo que ellos realizan y si reciben una crítica por lo que no es y no un reconocimiento de lo que sí es y puede llegar hacer las y los jóvenes con lo que lo constituye. “El de mate su materia se me hace muy difícil y últimamente siento que no me ayuda a mí no me gusta. Últimamente se me hace muy pesada su clase” Otro caso que aparece es el de una estudiante que tiene claro que no le gustan las matemáticas, y siente que el maestro no la ayuda, con un énfasis de no me “ayuda a mí” lo cual conlleva que la filiación tanto con la materia y el maestro no ocurre por no haber un reconocimiento de que ella está ahí que tiene una dificultad con la materia y por lo tanto la clase se hace pesada, aquí ella se conoce y reconoce lo que pasa en la clase de matemáticas.

- b) Autorregulación o hacerse cargo de sí: La SEP construyó el siguiente significado a la palabra autorregulación:

“Es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflitivas. Para ello es fundamental aprender a mantener una atención plena sobre los propios pensamientos y emociones, para ser auténticos protagonistas de las conductas. Es muy importante no confundir la regulación de las emociones con la represión de las mismas, ya que el

experimentar emociones de forma consciente es fundamental para poder generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva” (SEP, 2016, p.189)

Con el planteamiento que estipula la SEP de acuerdo a como el concepto de autorregulación está planteado para que sea de esa manera que se transmita a los jóvenes el “*cómo modular la emoción*” pero sin que sea confundida con la *represión* cuando en ellos aparecen expresiones como la siguiente: “*Quiero ser mejor en las materias, estudiar más y enfocarme más en mis estudios. Ahora si lo hago pero después me cambio al lado desmadroso. No sé, pues no sé por qué pasa eso*” cómo van a canalizar todo eso que les acontece, si para ellos aún es un interrogante porque las cosas pasan así. Lo que les genera es una confusión más que “*un control de emociones*” o una “*represión*” De acuerdo al concepto de **autorregulación**, habla de cómo al tener una conducta específica al expresar cada emoción, demandada por un deber ser porque “*implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no afflictivas*” (SEP,2016, p.189) y donde pareciera que queda anulado, el ser de las y los jóvenes, desde la perspectiva de la investigación - intervención educativa, **el hacerse cargo de sí** era en función de “*Ahora si lo hago pero después me cambio al lado desmadroso. No sé, pues no sé por qué pasa eso*” ir desdoblado ese “*no sé por qué me pasa eso*” haciéndose cargo de su sentir y hacer algo con ello en lugar de “*controlar*” lo que les va aconteciendo sin que tenga que seguir una serie de pasos para llegar a una conducta esperada.

c) Autonomía - Resistencia:

“La autonomía es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir. El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan, y un sentido de agencia, es decir, de capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás” (SEP, 2016, p.191)

De acuerdo al concepto de autonomía, rearmando por la SEP da por supuesto que los jóvenes no tienen o no han desarrollado esa *capacidad o condición*, pero en lo que su decir iba apareciendo una **resistencia**, su forma de respuesta ante la demanda de los otros como su compañero Antonio lo expresó en una sesión durante el trabajo de intervención: *“Renata, es que tu no le entregas los ejercicios al de mate. Gerardo tú haces enojar a los maestros y tu Jesús no entregas las cosas eres muy flojo”* puntualizando lo que sus compañeros están dejando de hacer que no se ve atravesado por la idea de **“autonomía”** al expresarse como algo que esperan los otros.

d) Empatía u Otridad: Para la SEP el concepto de empatía es más complejo porque lo constituyen conceptos multidimensionales y es entendida así:

“Es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana. Algunos autores opinan que la empatía se puede definir en términos de una teoría

multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos. Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas, mientras que los cognitivos se ocupan de la habilidad para entender las causas de los estados emocionales de los demás. Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas. En su dimensión cognitiva, posibilita el identificar y comprender como legítimas las necesidades y puntos de vista de otros, muchas veces contrarios a los propios. Esto supone reconocer los prejuicios asociados a la diferencia, es decir, ideas —principalmente negativas— sobre las personas que son diferentes a uno mismo; ideas que separan, segregan o excluyen y que es necesario cuestionar para que prevalezcan los aspectos positivos que se tienen en común y se valoren las diferencias. En su dimensión afectiva, se entiende como compartir afecto y sentir en uno mismo los sentimientos de los demás. Esto significa despertar sentimientos de interés y solidaridad, en especial hacia personas y grupos que sufren exclusión, discriminación o cualquier forma de maltrato que vulnera su dignidad como seres humanos.” (SEP, 2016, p.196)

Lo dicho anteriormente aborda que es lo que constituyen la empatía bajo la perspectiva de la SEP con dos componentes, el primero “*Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas*” es donde pareciera que haya que seguir un manual de procedimientos para actuar con los demás eso es por la parte conductual ahora retomando lo cognitivo “*en su dimensión cognitiva, posibilita el identificar y comprender como legítimas las necesidades y puntos de vista de otros, muchas veces contrarios a los propios*” todo aquello que se espera que las y los estudiantes desarrollen, ante la diferencia de un otro nuevamente esta puesta la idea que no lo han desarrollado o no ejercen cierta actitud ante los

demás siempre. Pero en lo latente lo real que pasaba era distinto, ya que habían expresiones como las siguientes: *“Porque todas las personas somos diferentes aunque tengamos los mismos gustos siempre va haber una diferencia entre nosotros.”* o como el de alguien que tiene claro con quienes se lleva bien porque identifica que los afilia *“De primero y de segundo, algunos, Víctor, Antonio, Rafa de segundo a veces con Alex de tercero y con Lalo de segundo y con Yohual. Si la encontré tenemos la misma coincidencia, videojuegos de fútbol. La persona que no somos en común pues trato de llevarme bien y trato de conversar”*. En el caso de las y los jóvenes conviven con lo diferente sin que ello fuera algo que causar A diferencia de la otredad como lo advierte la autora Emma León: *“La otredad, tiene presencia como una categoría de fuerza para explorar los procesos de apropiación del mundo y de la constitución de la experiencia con referencia privilegiada a la producción de sentido a las realidades ajenas”* (León,2005,p.7) a partir de este abordaje, la *“Otredad es una fuerza para explorar con referencia privilegiada a la producción de sentido a las realidades ajenas”* lo anterior, lo hile porque la empatía no era lo que las y los jóvenes tenían que trabajar sino el sentido de apropiación de realidades ajenas a la suya ya que lo que apareció durante el trabajo de la intervención realizada con las y los jóvenes fue el sentir de Eduardo: *“Me molestan mis compañeros porque tengo sobrepeso y siempre se burlan de mi me ponen apodos sufro de bullying (Lloraba)”* La **otredad** la trabaje con ese mismo malestar, con este quiero dar cuenta que lo que le pasaba en el grupo no era una falta de empatía entre ellos sino que habían actos de crueldad de manera constante en el grupo y aunque lo alumnos podrían sentir empatía no había algo para detener esos actos entre compañeros y para ello el dispositivo fue el psicodrama articulado a los contenidos curriculares tanto en Formación Cívica y Ética como en Educación

Socioemocional, la dinámica la hacía un tanto lúdica, por ejemplo en esta situación de indagación los temas abordar era, bullying, suicidio y la familia, formaron equipos y los conceptos los vimos a partir de las escenas que ellos fueron construyendo el bullying fue actuado así:

“El Bullying era vivido por Eduardo, lo ofendía constantemente, o se burlaban de él por su aspecto físico y Mitzy la líder del grupo también agredía a otra niñas físicamente o decía comentarios despectivos sobre su físico que las otras jóvenes me expresaron su molestia. Entonces mi intención era poner en situación a Mitzy, si se logró, aunque estaba en otro equipo, Eduardo no quiso participar en un equipo, su participación fue observando a sus compañeros. Los compañeros actuaron molestando a otro compañero, le quitaban las cosas y lo ofendían, desde comentarios despectivos por su físico como gordo, feo o con apodos”

Actuaron lo que le hacían a Eduardo, pero también lo que Mitzy les hacía a sus otras compañeras, ahí estaba la **otredad** como era la *apropiación de la realidad ajena*, entendían que lo que le hacían a Eduardo y los actos de Mitzy, porque por esa razón lo escenificaron así. Quiero aclarar aquí que no era importante en tanto tipificar los actos o estereotiparlos por ejemplo cuando advierto que ellos escenificaron esa escena porque el tema era bullying, lo relevante fue que se hiciera manifiesto. Con la otredad paso de lo no dicho a ser expresado. Al terminar esa escena, no hubo una reflexión, pasada por un discurso que dijera si estaba bien o estaba mal lo que estaba pasando, únicamente un estudiante que dijo *eso le hacemos a Eduardo* en ese momento, esa fue la reflexión que hubo en el grupo el que ellos miraran esa realidad ajena a ellas y ellos.

- e) Colaboración o la grupalidad: La SEP plantea la colaboración bajo esta perspectiva:

“Es la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad. Se aprende a través del ejercicio continuo de la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, el manejo de conflictos y la interdependencia, que en conjunto aportan al saber convivir para saber ser y hacer en comunidad.” (SEP, 2016, p.201)

Es un acto que queda delimitado a la construcción para ser y hacer comunidad, con una serie de pasos que deben cumplirse para lograr el objetivo previsto, dejando de lado lo que la grupalidad introduce, porque como señala la autora Ana María Fernández: *“Los grupos, no son lo grupal”* (Fernández, 2002, p.19) sino lo grupal son los vínculos y los lazos afectivos que se van creando entre ellas y ellos, la tarea que sostienen de tal manera que aunque exista la diferencia se puedan afiliarse al grupo y esa afiliación es la que se va configurando a lo largo de la investigación intervención educativa, dilucidando las maneras en que se inserta las filiaciones en la socializan entre ellas y ellos.

Teniendo claro que lo que pasaba con las y los estudiantes, no se iba a resolver con introducir un documento o un manual como se aprecia el libro de Aprendizajes Clave que trabajara 5 dimensiones como si tuvieran un mal y la cura fuera trabajar con ellas durante una hora a la semana, porque lo que aparecía en las y los jóvenes lo fui descubriendo en el trabajo de lo cotidiano, del día a día por

tal motivo la subversión de los conceptos planteados por SEP y nombrados reconocimiento, hacerse cargo de sí, resistencia, otredad y grupalidad. Que son preceptos de la investigación - intervención educativa.

1.5 Un acto creativo hacer ver y hacer hablar.

En el proyecto de investigación-intervención educativa se fueron construyendo formas de abordaje para ir develando lo que iba pasando en el grupo, ¿Cómo estaba conformado el grupo? y su tránsito a una grupalidad ¿Qué afiliaciones se sostenían y cuáles cambiaron? ya que en estos espacios se cuenta con una historia como el autor Eduardo Remedi alude que ocurre cuando se interviene:

“Uno puede intervenir en una institución desde una posición muy ingenua y es llegar y es creer que la historia comienza cuando uno llega, es decir yo voy a hacer un cambio curricular la cosa comienza con mi llegada y no, cuando yo voy a hacer un cambio curricular me estoy metiendo con una historia que está cosificada, estructurada, con reglamentos, con leyes, con un montón de cosas y me voy a meter con prácticas, acciones, afiliaciones que debo tener en cuenta.”(Remedí, 2015, p.294)

Para poder ir reconociendo esa historia y con ese *“montón de cosas que debo tomar en cuenta”* se continuó trabajando con la escucha, como lo había realizado con los docentes de la institución, pero ahora transitando a circular la palabra vía los jóvenes.

1.5.1 Las situaciones de indagación a partir de una escucha tranquila

En trabajar en la construcción de una escucha tranquila, como lo advierte Remedi *"Una escucha tranquila para que eso fluya, no una escucha de control"* con lo anterior quise clarificar cómo fue la escucha que trabaje e introduje al trabajar con los jóvenes, es decir, no se vea planteado como solo un dato, ni ellos colocados en el lugar de informantes, sino situados en la creación de un espacio de confianza.

El espacio de confianza se construyó desde dos elementos instituidos que fueron el salón de clases y mi lugar como docente. Retomando lo que Remedi nos describe sobre las fuerzas de lo instituido:

"En este juego de fuerzas inscribe el proceso de intervención, entre lo instituido: fuerza que responde a la lógica que la institución posee o que las propias prácticas desarrollan en inercia; lógicas que están asentadas y construidas con significados tejidos en la historia de la institución y que operan como referentes identitarios de los sujetos que en ellas participan; lógicas hegemónicas de la institución y, por otro lado, entre lo instituyente: lo emergente, fuerzas que pugnan por instaurar nuevas situaciones; que tienden a transformar, quebrar y/o gestar nuevos aspectos institucionales; son fuerzas de renovación: fuerzas productoras de nuevas ideas y valores"(Remedí, 2015.p. 284)

En estas *situaciones que tienden a transformar* este espacio se inició primero con los estudiantes tipificados problema, donde yo introduje una situación de indagación que se denominó *¿Con qué animal me identificó?* En las situaciones de indagación se busca develar qué es lo que opera en cada uno de los estudiantes no únicamente por la palabra sino en el trabajo entre cuerpos y en términos de investigación-intervención educativa es *“hacer ver y hacer hablar”* a diferencia de un instrumento de investigación, una actividad didáctica en las situaciones de indagación, va siguiendo la demanda del grupo que puede mirarse bajo dos perspectivas, la primera el grupo puede proponer lo que quiere o necesita trabajar y la otra el interventor puede ir introduciendo la siguiente situación a partir de lo que expresa el grupo de manera explícita o latente en el primer encuentro *“en cualquier tipo de intervención hay un tiempo inicial: el dedicado a modular la demanda, demanda que cualificará los alcances y límites de la intervención obligándonos a plantear dispositivos e instrumentos”* (Remedi, 2015, p.285). Por tal motivo en la intervención utilizamos distintos tipos de dispositivos, como lo son las situaciones de indagación.

A) Los roles docente - alumno a partir de la mirada de los jóvenes.

En la primera situación de indagación al consignar, yo suponía lo que sucedería del mismo modo en que lo viví en una experiencia previa en el *“Campo de intervención educativa. Temas emergentes”* cosa que no fue así. Esto lo traigo a cuenta porque en esa situación de indagación el grupo del campo fue expresando, cosas que les pasaban, reconociendo algo de ellos que querían que todos supiéramos. En cambio al dar la primer consigna que fue estar en parejas las

expresiones que fueron apareciendo fue Frida diciendo: *“No quiero estar con Gerardo”* y posteriormente todos dijeron *“No queremos trabajar así”* claro que era algo que ellos querían que yo supiera lo que *“no querían”* y fue ahí o desde ahí donde se inició el trabajo al darme cuenta que el trabajo entre cuerpos les incomodaba. Además reconocí que las situaciones de indagación no son una técnica a aplicar y que llegue a los mismos resultados esperados teniendo claro que en el proceso de intervención como lo señala Remedi: *“encontraremos una diversidad de implicaciones: sujetos muy comprometidos y otros escasa o nulamente comprometidos con la tarea; actores con deseos de permanecer hasta el final o sólo con participación coyuntural: sujetos que participan en plena o periférica; es decir, diversidad de situaciones y compromisos que deberán atenderse en una complejidad institucional de responsabilidades y múltiples vínculos”* (Remedi, 2015 p.294) reconociendo la implicación del grupo al ponerlos en situación de indagación y poder atender lo latente en el grupo.

Esto me colocó en el lugar escucha, les pregunté ¿Qué querían hacer? Todos: *“Ver una película”*. La película elegida por todos fue *“No manches Frida”* la trama de la película explicaba los roles docentes y los roles de estudiantes en donde los docentes tipificaban a un grupo por manifestaciones conductuales y esa tipificación llevaba a un rechazo de no querer estar con ellos. A partir de ahí fue donde se develaron algunos *malestares institucionales* y pude articular que eran compartidos, a los docentes les ocurrirá algo con los jóvenes y a los jóvenes con los docentes y ahí da sentido que hay una historia previa en la institución.

Durante la película aparecieron algunas concepciones sobre el ser docente, todos decían: *“Ese maestro sería el ideal”*. Las características de ese personaje eran: Un docente que escuchaba lo que los estudiantes hacían y sentían sin hacer juicios previos y les brindaba un espacio de confianza ya que interviene y les da soporte en problemas fuera de lo escolar. En el siguiente

encuentro la consigna retomó qué es lo ideal de un docente y de un estudiante para ellos. ¿Cómo sería el docente y el estudiante ideal? Fue un trabajo grupal en donde el docente ideal era *“Considerado, respetuoso, divertido cumplido, comprensivo, sociable, comprende a los alumnos, chido, que explique bien que no sea explosivo”* Y el del estudiante: *“Chido, bien vestido, responsable, repasa temas, estudioso, respetuoso, que no diga groserías, sociable, un buen amigo comprensivo, divertido, comprensivo, que no falte al respeto, cool, que cumpla”*. En su decir había similitudes y claridad en lo que se esperaba de un docente y en lo que ellos tendrían que dar como estudiantes ¿Qué ocurría si había ideas claras de lo que demandaban a cada rol entonces qué operaba ahí que no lo estaba haciendo posible? Regresando a la película pude reconocer que ahí se jugaban los roles de ambas partes, tanto de docentes como estudiantes y que la latencia grupal se irá explicitando a lo largo del proyecto de investigación- intervención educativa ya que fueron reconociendo cómo vivían esos roles y la relación vincular.

B) La asociación del rol docente desde la mirada de los jóvenes y el uso del psicodrama como dispositivo de investigación.

Ineludiblemente aparece el concepto de familia, ya que ellos mismos asociaron la figura de los maestros como si fueran una familia en las semejanzas que había en el rol de los miembros de su familia con los docentes de la institución.

A partir de que se habla de la familia se hicieron visibles más filiaciones y afectaciones que operaban en los jóvenes. Y esas se fueron develando con el uso del psicodrama, que fue uno de los recursos para colocar a los jóvenes en situación de indagar ya que les resultaba más lúdico y genuino para expresar lo

que les inquietaba y lo denominaron "*vamos a actuar*". Un ejemplo de como el psicodrama fue un dispositivo que permitió la espontaneidad y la creatividad que son algunas de las características del mismo, lo anterior lo advierto cuando en una situación de indagación les pedí que hablaran de su familia y en ella, todos los equipos pusieron en escena la historia de cómo sus padres se conocieron y en algunos caso, como ellos nacieron, uno de ellos fue Maximiliano que representaba a su papá, su equipo se conformaba únicamente por hombres, entonces uno de sus compañeros se caracterizó de mujer, simulando una fiesta, se conocen, ella queda embarazada, y la escena termina con los dos sentados en una silla cargando a un bebé la escena anterior es un ejemplo de como las y los estudiantes podían ir expresando de otra manera lo que pensaban y sentía. El dispositivo del psicodrama articulaba los contenidos previstos en dos asignaturas la de Educación Socioemocional y la de Formación Cívica y Ética. En virtud de que ambas se remiten una a otra por los temas que se tratan, desde la experiencia que se desarrolló lo socioemocional tenía resonancia con la posición ética de los estudiantes.

La forma de proceder entonces fue ideada por los estudiantes con mi acompañamiento cuando yo sugería el tema y ellos trataban el contenido desde sus experiencias todo esto fue posible bajo la lupa de la investigación-intervención educativa. Un ejemplo de estas articulaciones con contenidos si el tema era el uso de los métodos anticonceptivos, yo no daba una cátedra de cómo usarlos ni los pros y contras de cada uno, sino ellos me acercaban a sus experiencias con esos métodos y a partir de lo que cada uno sabía se armaba la máquina para el trabajo analizando sus vivencias entre todos al proyectarlo con escenas que les llevaban a hablar sobre las controversias y toma de posición ética, que se trabajaba el hacerse cargo de sí mismos y de los otros. Con ello yo cumplía con lo instituido, en aplicar el plan y programa y en simultáneo se iba creando el clima de confianza

que hacía develar lo que les acontece, por supuesto que no fue una tarea fácil de sostener ya que al ser un espacio diferente donde había ruido, no estaban todos sentados escuchando al docente sino todos estaban en movimiento. En ese movimiento, y en ese clima de confianza de debate y de expresión y que cada vez más valoraban y querían estar ahí los estudiantes generó distintas reacciones, por un lado, se pensaba por parte de los otros docentes y los directivos que no se estaba haciendo nada escolar y era un espacio de recreación; por otro los padres de familia al verse cuestionados e involucrados con las inquietudes que les hacían ver los jóvenes, solicitaron citas privadas conmigo y en ellas fue surgiendo la idea de tener un espacio de trabajo con los padres de familia, pero en especial con las madres.

En la creación del espacio de confianza, ha sido ineludible la aparición de los procesos de subjetividad y subjetivación y su influencia en sus modos de relacionarse. Apareciendo las afiliaciones como el autor Eduardo Remedi lo menciona *“Toda comunidad presenta un campo de afiliaciones” entendidas como que “tendrá gente que lo quiere de una manera y otra que no lo quieren, tendrá gente que quiere que una parte se quede y otra que no”* (Remedi, 2015, p.285) en cada estudiante se fue identificando y reconociendo que ellos se relacionan de acuerdo a las personas con quienes se identifican pero también reconocen como es la relación con quienes no se identifican como lo aborda Remedi *“sujetos muy comprometidos y otros escasa o nulamente comprometidos con la tarea; actores con deseos de permanecer hasta el final o sólo con participación coyuntural; sujetos con participación plena o periférica; es decir, diversidad de situaciones y compromisos que deberán atenderse en una complejidad institucional de responsabilidades y múltiples vínculos.”* (Remedi, 2015, p 295) La relación que entablan entre jóvenes, se da desde el lugar de lo heterogéneo y por tanto son

distintos los modos de relacionarse y vincularse en el grupo a continuación describo los que se fueron develando durante la intervención.

Capítulo 2. Vínculos y filiaciones en distintos escenarios de la comunidad educativa

En el presente capítulo doy cuenta de los vínculos, filiaciones y su relación con el cuerpo en distintos escenarios, en los que se desenvuelven las y los estudiantes en la comunidad educativa. Es decir donde la formación de la subjetiva de ellos está atravesada por los vínculos que van construyendo, filiaciones que van armando y lo corpóreo como superficie de inscripción, se ponen en acto deviniendo en una transición de lo familiar a lo escolar, dejando ver los modos de proceder para relacionarse entre ellos.

Al escribir este capítulo me di cuenta que lo obvio, llega a ser tan evidente que puede convertirse en *invisible*; lo denominé así ya que fue la causa de la complejidad que tuve al escribirlo. En un principio me parecía evidente la existencia de vínculos, filiaciones y cuerpos, siendo partícipes en la formación de las y los estudiantes, pero al ir desplegándose el proyecto de investigación - intervención educativa, bajo uno de los precepto de hacer ver y hacer hablar y analizar lo que emerge, pude hacer visible aquello que en la obviedad se había convertido en algo invisible³. Esos vínculos y las afectaciones inmersos en ellos se fueron construyendo como parte de su formación, como lo advierte Anzaldúa y Ramírez *“Así, la formación es un proceso que permite elaborar significando valores, ideales, fantasías, etcétera, soportados por el entorno social del*

³Ana María Fernández nos dice esto: “Un invisible social no es lo escondido en alguna profundidad sino que, paradójicamente, se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, dispositivos producidos-reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva. Pese a que tal acontecer se reitera persistentemente en su inmediatez, es difícil, sin embargo reparar en ello; son situaciones que apartan del campo del entretenimiento, a pesar de lo cual están ahí, insisten permanentemente incluso nos hacen daño; pero mujeres y hombres transitamos y participamos en ellas sin verlas. Lo invisible no es, entonces, lo oculto, sino lo denegado, lo interdicto de ser visto.

estudiante. Se refiere a la formación del sentido de la propia existencia, producto de la relación con otros donde necesariamente hay identificación” (Anzaldúa, Ramírez, 2005 p.38). Lo dicho anteriormente lo planteo desde las relaciones que se fueron develando en los espacios intersticiales con acción instituyente a partir de situaciones de indagación como las entrevistas, el uso del psicodrama, de lo lúdico con juegos propuestos por ellos, creando un vínculo de confianza con el que ellos y yo logramos reconocer y escuchar nuestros sentires.

2.1 Revisa tus apuntes

Ahora veamos qué es lo menciona Santiago en su relación y sus sentidos de afiliación en relación con la forma de enseñanza de las matemáticas ante la pregunta de *¿Qué cambiarías de la escuela? : “Matemáticas, por qué según explica [el docente] y cuando le pregunta otro le dice revisa tus apuntes”* Santiago expresa que pasa en la clase de matemáticas, como él veía que era la relación del maestro con los “*otros*” y qué ponen en cuestionamiento la supuesta forma de explicar del docente y también la respuesta que da cuando se le plantea una duda *“le dice revisa tus apuntes”* al solicitar la ayuda, las respuesta más que crear interés en la materia, es vista como lo advierte Renata : *“a mí no me ayuda”*. Aquí se da testimonio de cómo el docente ignora las dudas de los estudiantes, quienes al hacer uso de la pregunta manifiestan una confianza que el docente no considera. Él se coloca en el lugar de ignorar lo relevante de las dudas para propiciar una *avidez* por el saber y es por ello que no *“ayuda”* ni se *“resuelve”* al dirigirlos para revisar los apuntes; acción que supone por parte del docente la atención a la clase por parte de los estudiantes, con la exigencia de haber tomado nota sobre el contenido de la clase. Este modo de proceder del docente obtura el posible vínculo de confianza establecido con el grupo.

Existe una implicación del docente con los estudiantes cuando utiliza la palabra revisar que al llevarla a cabo re-visión como un volver a ver, el da por hecho que su secuencia de actividades deriva en un aprendizaje, al seguir una rutina de enseñanza como a continuación presento:

- Saluda al grupo
- Pone la fecha
- Indica que saquen el cuaderno
- Explica el tema solo una vez al mismo tiempo solicita que tomen apuntes
- Solicita la resolución de ejercicios del tema dado con un tiempo cronometrado
- Concluye con la revisión de los ejercicios resueltos por los estudiantes con una corrección por escrito
- Solicita que revisen la retroalimentación en casa

Con lo anterior se puede advertir que el vínculo de los estudiantes con el docente al situarlos en un lugar de ignorancia les crea una filiación de adversidad que opera como referente identificadorio ante las matemáticas, incluso ellos reconocen su afiliación pueden cambiar si cambian al maestro de matemáticas.

En lo instituido los vínculos y las afiliaciones operan mediante representaciones que sostienen los actores en la institución, como el maestro de matemáticas, quien piensa que los estudiantes aprenden si siguen su secuencia y además él identifica como problema la relación de su materia con la forma en que los padres interpretan las dificultades de sus hijos sobre la materia, él dice: *“Por ejemplo, le pondré los casos, la mamá de Sheccid argumenta que ella heredó lo que la mamá que no le gustan las matemáticas, siempre estuvo peleada con ellas”* por otra parte aduce enfrentamientos entre él y los padres de familia en una cita que él convocó con los padres de Anyar: *“Los papás de Anyar son unos señores muy especiales, por cierto hubo un enfrentamiento porque Anyar, no*

sabe las tablas de multiplicar ni siquiera sabe restar le recomendé que lo llevaré a nivelar pero los papás dijeron que yo solo quería el beneficio económico para que me pagaran la nivelación". En estas dos formas de representación aducidas en el discurso del docente sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes están vinculadas al proceder de los padres, el profesor interpreta que los padres no reconocen las aparentes dificultades que él sí advierte, en la ignorancia de los estudiantes sobre las matemáticas, pero no pone en cuestionamiento su proceder como docente. Con lo anterior aparecen algunos de los distintos sentires asociados a las afiliaciones y representaciones de los actores en el proceso educativo que actúan simultáneamente: En el decir de los estudiantes (Santiago y Renata con respecto a la clase de matemáticas), el profesor de matemáticas (con respecto a los padres de familia), pero aún falta otro ángulo del proceder de los padres hacia las y los hijos.

Veamos, el profesor de matemáticas lo cita de la siguiente manera: "*La mamá de Renata dice que ella la sienta y no se para hasta que termina*" bajo ese escenario se entabla la relación con la materia, con su madre y con la tarea, ahí pude reconocer como se estaba construyendo el vínculo, las filiaciones y la inserción del cuerpo en el proceso formativo y en las relaciones de quienes participan en el mismo.

Para develar lo anterior, fue necesario la observación, la implicación y la creación de un vínculo de confianza entre las y los jóvenes y yo, que fue permitiendo ir reconociendo todo aquello que en determinado momento nos parecía obvio y que en esa obviedad, se estaba invisibilizando su sentir - pensar de ellos, por tal motivo no sé hacía nada con eso, los testimonios anteriormente señalados los traje a cuenta para ir haciendo visible la complejidad jugada en la construcción de las afiliaciones de las y los jóvenes con los actores que participan en el proceso educativo. Los afectos, representaciones y los referentes

identificatorios, por tanto, le dan significado a los actos y también a los vínculos, ya que se establecen por las relaciones entre el acto en sí y el cuerpo en el que se inscriben y se manifiestan en las afiliaciones y los vínculos como una afectación.

La importancia del dispositivo de investigación - intervención educativa bajo los preceptos del MEXESPARG que consisten en hacer ver y hacer hablar de lo que les pasa a las y los jóvenes, me habilitó con los lentes de interventora, permitiendo identificar los distintos escenarios que estaban ocurriendo al mismo tiempo en aquello que parecía obvio e invisibilizado. El trabajo de develar a las y los estudiantes, su sentí-pensar en las distintas formas en que ellos lo expresaban fue creando un clima de confianza y de cuidado para que no se colocaran en un papel de informantes, ya que bajo otro de los preceptos de la investigación - intervención educativa no únicamente es hacer ver y hacer hablar, sino hacerse cargo de lo que se abre y en este caso analizar la afectación que vivían al entablar relaciones dentro del espacio escolar.

Se puede advertir con los ejemplos citados los entrelaces del ambiente familiar y el escolar, en algunos casos, se estaba reforzando pautas de comportamiento de las y los estudiantes y, en otros, teniendo apertura para introducir nuevas pautas de relación en la que su socialización secundaria deviene de otra manera. Lo anterior lo advierto en la escritura de este capítulo.

En el proyecto de investigación - intervención lo socioemocional fue la investidura que uso para trabajar e ir abordando la construcción de los procesos de formación. Me refiero a los de la subjetividad en su socialización primaria que es en lo familiar. Dichos procesos operan en la formación de cada sujeto, que se van creando a través de sus saberes, experiencias y vivencias en sus relaciones con los otros, que nutren su realidad psíquica, como lo advierte Anzaldúa y Ramírez:

“La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías y el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, etcétera; que van conformando la realidad psíquica (Freud, Kaës) y constituye al sujeto dentro de un orden cultural simbólico sumamente complejo (Anzaldúa, Ramírez 2005:p19).”

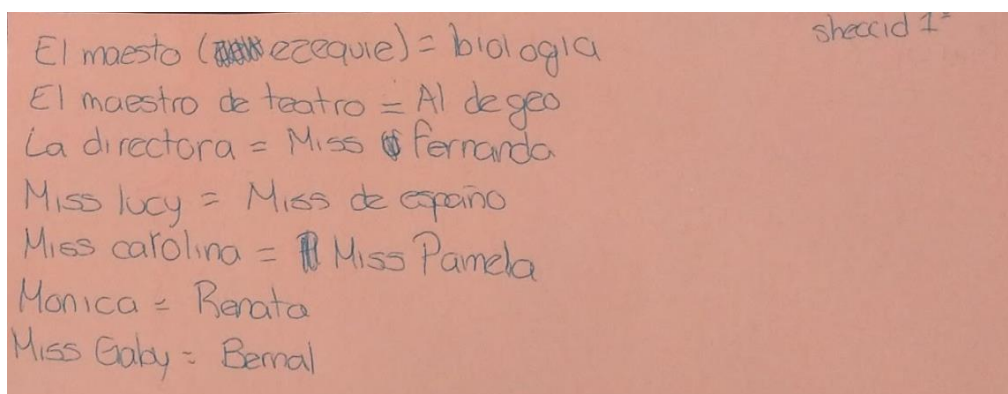
En el proyecto de investigación - intervención educativa emergieron algunos de estos procesos de *subjetividad* y de la complejidad del *orden simbólico* a partir de los cuales construyeron *referentes identificatorios*, todo eso fue apareciendo en el trabajo del día a día, dentro del grupo posibilitando hablar lo no había sido hablado.

2.2 Referentes identificatorios

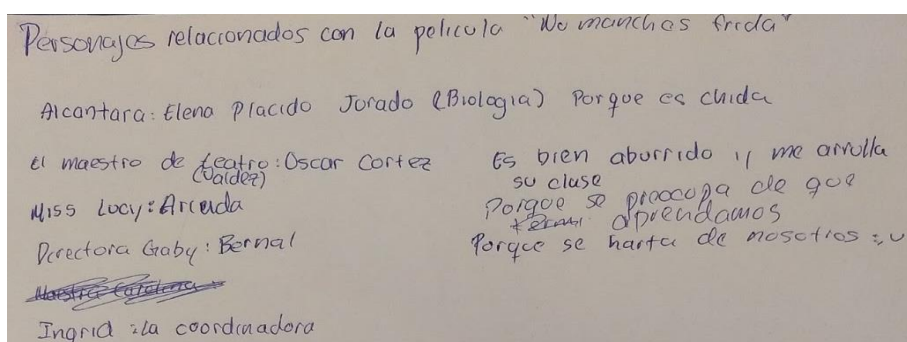
En el proyecto de investigación - intervención educativa que realice con las y los jóvenes fue a partir de la pregunta por el deseo con lo anterior advierto que les iba preguntando ¿Qué querían hacer? Uno de esos deseos fue ver una película pero antes de decirme que película, me hicieron prometer que no diría nada y que aceptaría verla. Ante esa petición, como primer momento yo vi la película para identificar porque las y los estudiantes me la mencionaron desde la clandestinidad, como si fuera algo prohibido que estaba a punto de ser permitido. La trama de la película era de unos jóvenes que estaban estudiando la preparatoria, que eran tipificados como problema, que en ese ciclo escolar conocieron a un docente que dispuso de él para hacer las cosas diferentes. Lo único que me causaba conflicto era que hablaban con expresiones que se

consideraban groserías y para disipar la duda si ¿Poner la película o no? Le pregunté a la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga con quien fui armando el proceder de la investigación – intervención educativa, si podría poner la película que querían, a lo que ella me preguntó ¿Qué si ya la había visto? ¿Por qué dudaba? Yo respondí, que sí ya la había visto, que no había nada malo, solo que decían groserías, entonces ella me dijo que eso era parte del dispositivo, si ellos confiaban en ver algo así conmigo era donde mi posicionamiento de interventora daba el soporte y eso es lo que estaba dando pie a la creación del vínculo de confianza. Entonces en la siguiente sesión vimos la película *“No manches Frida”* donde la trama plantea un grupo de estudiantes que nadie quería porque eran tipificados por ser alumnos problema, la tipificación la construyeron los maestros, la directora e incluso el imaginario seguía ahí latente en el grupo, porque su pauta de comportamiento era una consecuencia de la tipificación de todo el discurso institucional y esto también fue un factor clave para que yo pudiera entender el interés de ellos por ver esa película ya que ellos veían un referente identificatorio con los personajes de esa película, como un primer momento por la tipificación que veían del grupo problema sino también por la el proceder de los maestros que estaban en la trama hasta que en la escuela entró un nuevo profesor que lo apodaban “Zequi” dicho profesor empezó a preocuparse por cada uno de sus estudiantes y más allá de quedar con la simple investidura del maestro buena onda, el maestro escuchaba y tenía interés por cada uno de ellos, identificaba sus gustos, sus afiliaciones y sus intereses, incluso intervino en sus dinámicas familiares. Otro personaje es la maestra *“Lucy”* que era la maestra tierna y dulce, también la maestra *“Caro”* la bonita, el profesor *“Valdez”* que era el enojón y la directora *“Miss Gaby”* estricta. Las conductas de los profesores, así como las tipificaciones que la película plantea fueron asociadas a sus referentes

identificatorios en función de los maestros. Ellos ya habían construido un referente identificatorio de las y los maestros:



En la imagen anterior es un ejemplo de las asociaciones que realizó Sheccid una alumna de primer año en función de la película, ella era una de las alumnas consideradas problemas.



Esta imagen es la asociación que realizó Antonio, que él no era considerado como niño problema y se asemeja al decir de Sheccid.

Los personajes los asocian por cómo es su afiliación con ellos por ejemplo "Es bien chida" en el capítulo 1 de esta tesis se advierte el trabajo de la profesora de biología y con ello no únicamente es que ella se quede en la pauta de comportamiento "Es bien chida" sino opera un referente simbólico de alguien que su actitud hacia con las y los estudiantes nutre la filiación con la asignatura

mediante las estrategias trabajadas en su clase, creaba avidez e interés tanto en la materia y, además, veían la relación de los temas tratados con su cuerpo que respondía a sus inquietudes.

En contraparte con el profesor de Historia y Geografía advierten que: *“Es bien aburrido y me arrulla su clase”* además dicen querer cambiarlo: *“porque quiere que dibujemos como Picasso”* desde esas expresiones y la manera de entablar o crear interés por la Historia y Geografía se construye la filiación de adversidad.

Por su parte respecto a la maestra de español la consideran apropiada: *“Porque se preocupa de que aprendamos”* sin aducir ningún otro aspecto relevante.

El profesor Bernal, que impartía la materia de Informática lo asociaron con un personaje que en la película es la *“Miss Gaby, directora”* que *“es estricta”* según plantea la película y para las y los jóvenes, su lado estricto era visto como: *“Porque se harta de nosotros”* el proceder del maestro según lo referido por los estudiantes era ambivalente por un lado permisivo y cuando él sentía que se salían de control pasaba a un excesivo control; lo que propiciaba una desconfianza y una imagen más fuerte de su actitud estricta.

En los testimonios anteriores se puso en foco como las y los jóvenes entablan sus afiliaciones y como es la relación con la forma de enseñanza de las matemáticas lo cual genera avidez por la materia o adversidad. En el caso del maestro y los padres de familia se genera una tensión ya que él maestro argumenta que ellos no logran ver lo que él sí, sin poner en revisión su propia práctica. En tanto en otras materias tenían en claro que actos de los maestros *“que se preocupan porque aprendan”* o como su aprendizaje podría ser de otra manera cuando les cuestionan que cambiaría de la escuela ellos dicen a los maestros identificando que su pauta de comportamiento hace que las materias

sean complicadas. Y que en su proceso de formación lo que opera en la pauta de comportamiento.

2.3 Las tipificaciones desmontadas por la investigación – intervención educativa.

- Las pautas de comportamiento inducidas desde el señalamiento de “*niños problema*” va creando una tipificación en tanto que todo acto al repetirse y reproducirse va otorgando significados en los que se habitúan las y los estudiantes, esta dinámica la explica Berger y Luckmann (2003) de la siguiente forma: “*Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales*” (p.74). Debido a las acciones habituales del Colegio ante las y los estudiantes tipificados como niños problemas repiten las prácticas que los sostendrán con esas dificultades en lugar de resolver su condición el proyecto de investigación – intervención educativa hizo visible las relaciones, afiliaciones y vínculos en los que se repetía la habituación expresada en actitudes, intereses, dificultades por ciertas materias y abrir posibilidades para que ellos se reconocieran en su avidez por el saber y modificar las resistencias.

Lo que planteó respecto a la tipificación queda invisibilizado al no ponerse en cuestionamiento las prácticas de todos los que participan en el proceso de formación de las y los estudiantes como lo son: maestros, padres de familia y la propia institución. Una tipificación conlleva además un sentido cuyo comportamiento es recíproco por los participantes que interactúan socialmente de esa tipificación apropiándose de un rol, de esta manera, los estudiantes tipificados se van apropiando del rol niños problema al tiempo que los maestros, padres de

familia y otros actores institucionales refuerzan recíprocamente la habituación de la tipificación.

Este complejo proceso de la tipificación se advierte en un sentido de homogeneización al respecto Ana María Fernández plantea que: “[...] *Nada de lo social es homogéneo. Con esta expresión he querido subrayar que los dispositivos que operan eficazmente en la vulnerabilización de los jóvenes actúan desde el tejido social asemejando y diferenciando sus operatorias según se trate de varones o mujeres, según pertenezcan a sectores medios-altos o pobres o marginales rurales o urbanos*” (Fernández, 2013, p.12) .Véase lo que subraya Ana María Fernández respecto a los procesos de tipificación, de este modo puede advertirse cómo la escuela vulnerabiliza a las y los estudiantes cuando pone en activó un dispositivo de homogeneización.

2.4 Del grupo a la grupalidad

En este apartado voy a ir dando cuenta de los movimientos que iban surgiendo en la transición que advierte la autora Ana María Fernández *“los grupos no son lo grupal, importa por lo tanto una teoría de lo que hacemos y no de lo que es”* (Fernandez,2002, p.18) con lo anterior, las practicas que estaban teniendo como grupo en tanto el dispositivo de la investigación – intervención estaba operando fueron varios momentos un primer momento trabaje con las y los estudiantes *tipificados niños problema*, con ellos y sus voces tuvimos un acercamiento para ir develando su sentir - pensar sobre aquello que les iba aconteciendo dentro del Colegio y con sus compañeros. Otro momento que mencionó en el capítulo 1 en la continuidad del proyecto inicie mi trabajo como docente en los 3 grados de secundaria con las materias de Educación Socioemocional y Formación Cívica y Ética. El entrar como docente me permitió sostener un trabajo en

donde ya no solo era con una población determinada, en este caso las y los estudiantes catalogados “*los niños problema*” sino que estábamos ahora todos inmersos en la misma escena, *los niños problema, sus compañeros y yo*. En ese continuar *todos* sin tipificaciones, lo menciono así porque dentro de las clases que yo impartía buscaba no reproducir el discurso de la institución de *los niños problema* y en simultaneidad ellos en ese espacio su proceder era de otra manera.

El papel del interventor siempre es el entre, en medio de ambos sin tomar partido por ninguno, desde la mirada de la investigación - intervención educativa me permitía hacer distintos ejercicios de carácter analítico por ejemplo el estar en una revisión epistémica constante de no hacer juicios sino poner en análisis lo que va emergiendo tanto en escena como en los discursos. El trabajo lo armamos todos, entre todos, de manera simultánea es decir, al no reforzar la tipificación de los niños problema fue uno de los detonadores en la función de ir desmontando la tipificación que ya estaba inmersa en ellos, no únicamente en ellos, en toda la institución. Fue una de las situaciones en que la investigación – intervención educativa develo respecto a las tipificaciones que no eran niños problemas, sino la condición existencial de las y los estudiantes que actualmente se estaba viviendo, por como lo menciona la autora Teresa de Jesús Negrete Arteaga: [...] se ha diseminado una diversidad de agentes y formas para responder de insertar lo educativo en las condiciones críticas de la vida contemporánea (Negrete, 2022, p.33) La condición existencial de las y los estudiantes estaba teniendo una afectación debido a las condiciones críticas de la vida contemporánea. Al ir interviniendo e investigando nos fuimos dando cuenta que las y los estudiantes tipificados “*niños problema*”, habían sido los portavoces de las y los jóvenes del Colegio al poner en manifiesto sus malestares a través de diferentes conductas, relaciones, vínculos y filiaciones que tenían con los maestros y en las materias, por tal motivo los llevaban a ser tipificados como niños problema, pero esos mismos malestares en relación con los maestros y sus materias

también operaban con el resto del grupo sino que ellos expresaban ese malestar en distintas aristas mostrando que el secreto a voces se estaba haciendo visible de lo que también les pasaba a ellos mediante sus compañeros.

En los encuentros que se iban teniendo con el grupo, fui reconociendo la dinámica instaurada en el grupo ya que apariencia eran un grupo porque la institución así lo decide y lo designa, aunque la realidad opera de manera distinta puesto que existían malestares, relaciones que ya sea que fueran crueles o de coexistencia, pero la coexistencia era en función de sobrevivir ante la crueldad de un otro. Eso se fue develando en las clases de educación socioemocional y formación cívica y ética, era ineludible que el dispositivo del hacer ver y hacer hablar dentro del grupo no lo develara ya que era un malestar latente en su dinámica grupal un primer reconocimiento se hizo manifiesto en las tipificaciones y acciones que habían construido como grupo y que el darse cuenta como se miraban y cuál era el trato entre ellos fue un espejo para hacer visible lo que pasaba, pero más que hacer visible para mí como alguien externo que llegó al grupo y que se dio cuenta, sino que hubo un movimiento donde ellos logran espejear sus actos con los otros la afectación de esos actos que derivaban en su manera de relacionarse como grupo.

Las relaciones dentro del grupo fueron dichas por cómo las habían vivido como las estaban viviendo y teniendo claro que han hecho o dejado de hacer para que se vayan dando de esa forma en el grupo aunque su práctica era clara para ellos no habían realizado un análisis de lo que hacían y no se habían escuchado entre ellos y menos se ponía en cuestionamiento como su proceder afectaba los unos a los otros, entonces en su decir se espejaron. Al ponerse en foco sus vivencias y sus modos de relacionarse fui reconociendo quienes eran las figuras de poder en el grupo. Lo anterior lo planteo desde una tensión que se suscitó un día de clases donde; en el horario escolar no teníamos clase de educación socioemocional, sino de Formación Cívica y Ética, en esta apreciación quiero clarificar que aunque había una transversalidad de contenidos entre ambas clases, cuando teníamos la clase de Educación Socioemocional lo hacía desde

una perspectiva más lúdica podría apreciarse desde ahí la diferenciación en cuestión de proceder metodológico respetando ese espacio de escucha de ellos donde su sentir – pensar era lo que había que trabajar y el Formación Cívica y Ética había contenido expreso a trabajar de una manera más teórica donde los conceptos fueran abordados no desde una definición conceptual sino desde sus experiencias hacia la construcción de nuestro propio concepto. No buscaba que memorizaran un concepto sino que por asociación resonaba en ellos los conceptos a partir de su vivencia así fueron clarificando lo que pasaba o como darle un significado a lo que les pasaba. Sin la construcción de una tipificación.

Los movimientos se pudieron apreciar, observar, analizar y distinguir desde lo que hacían cuando únicamente eran solo un grupo y cómo fue su transición de grupo a grupalidad. Un día al llegar a clase, al entrar al salón, me percate que había más ruido de lo normal y pregunte qué pasaba, que sí alguien quería decir algo, pero la respuesta se convirtió en otra pregunta donde ellos me decían que querían que yo les dijera que veía en ellos y les cambie la pregunta al decirles que yo no los conocía que mejor me dijeran ellos que veían en ellos y entre ellos en eso momento aparecieron expresiones como: *“No se van aguantar”, “Se van a enojar” “Para que si no pasa nada”*, dando muestra que había algo que les incomodaba.

La palabra siguió circulando y me convertí en invisible posteriormente me senté, en la silla de mi escritorio y la dinámica del grupo empezó a operar sola, había muchos murmullos pero nadie tomaba la palabra, habían miradas incómodas hasta que Mitzy se puso de pie e inicio expresando su proceder en un acto tan genuino porque ni siquiera se daba cuenta lo que estaba diciendo y la manera tan franca como lo iba narrando en ese momento se sinceró ante sus compañeros: *“Le molesta a varios que yo, sigo hablando de mí, yo tengo varios problemas. Creo que a muchos les molesta que los insulte, que me burle de ellos, que los calle y que pues yo tenga complejo de superioridad a muchos les molesta”* Para Mitzy era claro que hacía que a sus compañeros les molestaba por eso

utilizo el concepto genuino porque fue tan natural y real su decir, respecto a su proceder, continuo con lo que a ella le molesta, “a mí me molesta que acá las personas se crean muy fregonas y no lo son y no sé eso si les molesta a varios y no sé qué otra cosa les moleste de mí que sea hiriente, que los insulte ya lo dije” En la manera que sigue expresando lo que le pasa aparece aquí un dilema de lo que me molesta de ellos, a ellos les molesta de mi advirtiéndome que lo que les molesta a sus compañeros es como Mitzy hace manifiesto lo que le molesta de los otros. El caso de Mitzy me pareció importante traerlo a cuenta porque en ella no existe una tipificación de niña problema a partir de como la institución construye ese referente identificatorio catalogando a las y los estudiantes que no responden a sus lógicas de comportamiento conductual como niños problema puesto que Mitzy en cuestiones deportivas, académicas y artísticas es una estudiante “ejemplar” con ello se ganaba la legitimación dentro del Colegio en donde podía hacer lo que quisiera diferencia de los niños problema que no cumplen con los criterios conductuales anteriores, pero aquí se puede ver también un ejemplo de una condición existencial que se hace manifiesto en una estudiante “ejemplar” desde la mirada de lo institucional.

Retomando el decir de Mitzy concluyo con el siguiente discurso: *“no sé qué otra cosa les molesta de mí podrían decir y yo no me lo voy a tomar a mal, eso me molesta de mí en cierta forma yo siento que eso les molesta a ellos y si lo he intentado cambiar de cierta forma, si lo intento pero no puedo, y que soy muy agresiva y que les digo “otaku”*. Su palabra para Mitzy le permitió develar el efecto espejo, tanto mirar sus actos de crueldad y los efectos que ocasionaban en sus compañeros al decir *“les molesta que yo sea así” “he intentado cambiar pero no puedo” “y que soy muy agresiva”* asumiendo también su proceder va relacionado con la agresividad y uno de esos actos es el poner apodosos como lo es *“otaku”* al poner en palabra todo aquello da la apertura a que sus compañeros expresaran también lo que les ocurría para con ella Zazhyl dijo: *“Mitzy ya no*

me molestes” por su parte Alejandro dijo: *“Mitzy es la que más molesta”* afirmando que el papel que Mitzy ha tomado de molestarlos y no importa si son hombre o mujer.

Al terminar de hablar del caso de Mitzy, inmediatamente apareció otro testimonio que fue el de Eduardo llorando describió su sentir dentro del grupo de la siguiente manera: *“Me molestan mis compañeros porque tengo sobrepeso y siempre se burlan de mi me ponen apodos sufro de bullying”* en ese momento el grupo manifestó un silencio que no duro mucho primero al culparse los unos a los otros diciendo *“Ya ves tú le dices gordo”* pero tú también le dices *“balón”* y fueron apareciendo varios murmullos donde asumían su acto de crueldad hacía su compañero por una condición física, pero era claro que no habían dimensionado lo que estaba afectando a su compañero. Eduardo continuo diciendo *“Maestra esto me lo hacen desde la primaria”* al decirme eso yo le pregunte *¿Y nunca lo habías hablado?* A lo que Eduardo me contesto que *“no”* los demás estudiantes continuaron relatándome que una maestra en 4to año una vez había hablado con ellos al respecto pero nada más⁴. Pareciera que ya estaba muy normalizado ese mal – trato hacia su compañero Eduardo, al hablarlo solo una vez y hace mucho tiempo se le fue constituyendo como una pauta de comportamiento. Al terminar de hablar Eduardo, Mitzy se levantó y le dijo *“Eduardo perdóname por todas las veces que te he molestado, no lo vuelvo a hacer”* en ese momento todo el grupo se levantó y lo abrazaron diciéndole que las y los perdonara por haberlo hecho sentir así. Al finalizar ese momento de disculpas, Mitzy me solicito permiso para ir al baño, en ese momento había cambio de clases, entraba el maestro de matemáticas y las y los estudiantes estaban muy movilizados por todo lo que había operado en ese momento, a lo lejos escuchaba, *“hicimos una actividad con miss Pamela”, “estuvo bien fuerte”* no escuche que contarán que paso solo sentía

⁴Lo que la maestra hizo no fue una intervención fue una lección moral de un llamado de atención al ella hacer señalamiento de la situación en lugar de ponerlos en situación, ella hablo y no el estudiante expreso lo que sentía como en la situación que yo advertí anteriormente.

que estaban totalmente movilizados, me fui a mi otra clase y al terminarla, coincidí con el profesor de matemáticas y me pregunto qué había pasado porque Mitzy se había tenido que ir porque estuvo vomitando y se sentía mal y los chavos estaban con una actitud que no podría explicar “*como sacados de onda*” me limite a decirle que únicamente era una actividad de socioemocional, pero nada extraordinario, puesto que si las y los estudiantes no le dijeron al profesor yo sostenía también el vínculo de confianza con ellos. Al siguiente día me avisaron que Mitzy se había reportado enferma y que no iba a ir a la escuela. La situación que había ocurrido la llevo a somatizar su cuerpo y por eso se enfermó. ⁵La descripción anterior alude a como se estaban relacionando y vinculando entre ellos con esa afiliación eran un grupo pero hubo una transición a lo grupal.

La manera de devenir del grupo a lo grupal se hizo manifiesta después de esa situación de indagación por lo que se dijo se hizo visible y lo que se habló vio y hablaron e hicieron algo con el día de la sesión fue un jueves, el día viernes se reporta Mitzy enferma, transcurrió el fin de semana y día lunes, cuando aún no veía al grupo el maestro de matemáticas me abordó nuevamente preguntándome ¿Qué había pasado ese día? Y le dije porque la pregunta él me contestó que los notaba distinto anteriormente cuando alguien no entendía desde la primera vez que yo explicaba un tema, la primera en burlarse de eso era Mitzy secundada por algunos compañeros, pero ahora, Mitzy permanece en silencio y los demás también⁶, solo me limite a decirle que “*Qué bueno, no*” no es que eran malos y ahora buenos o limitados a un cuestión conductual sino que eran situaciones que estaban tan normalizadas que ni siquiera se había pensado que podrían ser de otra manera, con lo anterior doy cuenta que al hacer visible la condición precaria de algo que perturbaba e incomodaba se pone en el dilema de suspender o

⁵ Lo que lo socioemocional no toma es lo que pasa en su condición psicósomática que la perspectiva de investigación – intervención educativa sí.

⁶ El maestro advierte de un ejemplo donde Mitzy era burlona con sus compañeros en su clase ese tipo de acciones son legitimadas por el maestro, ya que Mitzy académicamente cubre el perfil que él requiere.

seguir en la reproducción de su acto de crueldad, entonces ahí aparece el acto ético donde suspende y deviene de otra manera, porque eso no fue lo único que se modificó. Ellos estaban cursando su último año de secundaria ellos no estaban muy dispuestos al cierre se mostraban con apatía, no querían bailar, no quería fiesta pero al momento que se quita el velo de aquello que se estaba encubriendo poniéndose en palabra puso en tensión lo que estaba ya armado como grupo para configurarlo y hacerlo de otra manera eso mostraba su transición a la grupalidad.

La investigación – intervención educativa no únicamente trabajó con lo que pasaba en el salón como grupo y en cómo era la construcción de sus relaciones, vínculos y afiliaciones dentro del salón sino que fue el espacio donde las y los jóvenes quitaron el velo de lo que se estaba encubriendo en su sentir – pensar que no se limitaba a la dinámica grupal sino que aparecieron temas que se jugaban entre lo permitido y lo prohibido desde su familia, su sexualidad y su identidad. En las primeras situaciones de indagación como grupo fueron las pautas para ver qué era lo que se estaba jugando la dinámica escolar al trabajar con lo grupal emergen otras inquietudes que ya no tienen que ver únicamente la dinámica entre ellos y sino con sus familias que fue lo que nos develo que paso en su socialización primaria que sostienen, que van modificando y que en su socialización secundaria.

2.5 Las subjetividades de lo femenino desde su condición existencial

En este apartado daré cuenta de cómo se encadeno tácticamente lo que se manifestó de las y los estudiantes en su convivencia en el grupo trabajados en el apartado anterior con lo que ahora expresan sobre sí mismos, y que ineludible refieren a las condiciones existenciales, en los términos que Fernández (2013) afirma: “*ciertas*

modalidades existenciales, [...] de las que podía decirse que aparecen «vidas grises». Se trata de personas jóvenes que se presentan con frecuencia expresando distintas modalidades o estados de abatimiento, pero que resulta de suma importancia distinguirlos de las depresiones” (p.15) Con las situaciones de indagación logre que advirtieran las diversas tonalidades de las «*vidas grises*» con las que expresaban sus *estados de abatimiento* al develar lo que les pasaba.

En sus conversaciones se hizo patente ante la pregunta de ¿Cómo se podrían describir? A lo que ellos interpretaron ¿Cuáles son mis defectos y cualidades? Yo les dije que era una dinámica libre y como lo quisieran escribir estaba bien.

Las y los estudiantes se fueron describiendo, reconociendo y tipificando desde el modo en que se perciben y ahí me fui dando cuenta que construyeron una etiqueta para describir su proceder de distintos modos: Por ejemplo Renata empezó asumiendo y reconociendo que: *“Que soy muy floja, ese es un defecto mío y que también me enojo muy rápido”* el testimonio de Renata, me pareció importante traerlo a cuenta en su decir *“soy muy floja”* expresa la resistencia de Renata a lo que se espera de ella, esta resistencia se asocia con lo que reconoce el maestro de matemáticas de ella *“no quiere hacer nada”* a diferencia de lo que la maestra de biología dice: *“Renata se distrae mucho, solo quiere estar con sus amigas”* Renata nunca se mira como distraída solamente como *“muy floja”* la flojera pareciera ser derivada ante situaciones que no entiende y como ella expreso sobre la clase de matemáticas *“a mí el maestro no me ayuda”* con lo anterior muestro que la resistencia es una condición existencial, *“Ya que todo les parece mucho esfuerzo”* que no solo ocurre con Renata sino también con otros jóvenes ante practicas docentes en las que no los involucran respecto a lo que les inquieta a las y los estudiantes y que los docentes no están dispuestos a escucharlos.

Todo ello contribuye a que se repita una pauta de comportamiento que en las y los estudiantes se manifiesta al no querer hacer nada en relación a la

materia de matemáticas y así el poder de la palabra y los actos cumplen con una afectación que es apropiada por ellas y ellos reforzando la condición existencial.

La condición existencial dice Ana María Fernández (2013) que está construida bajo la lógica de hacer lo que se espera, vivir con lo que es, vivir con lo dado o con lo socialmente establecido: *“Se trata de modalidades existenciales que estarían desplegando un tipo particular estilística de la existencia que estila hacer lo que se espera, vivir con lo que es, vivir con lo dado (que puede no ser poco, económica y culturalmente hablando). Como si hubiera una ausencia del anhelo o valoración de construir las propias experiencias, o de transformar o innovar las propias condiciones de existencia”* (p.20). Podemos apreciar esa estilística de la existencia cuando expresan como defectos todo aquello relacionado con sus emociones y valoran como cualidades el responder haciendo lo que se espera de ellas ante la demanda del otro asumiendo que es una ayuda. Veamos cómo lo dice: Eva *“Mis defectos soy penosa y tímida, mis cualidades soy divertida y soy inteligente”* En el decir de Eva que asume el ser penosa y tímida, es visto como un defecto la pregunta sería ¿Defecto para quién? Y el ser divertida e inteligente refiere a ellas como cualidades. Para otras jóvenes parecía que al iniciar a describirse estaban respondiendo a las demandas que imaginaban que tenían sobre ellas lo advierto porque Aome describe: *“cualidades comprensiva, ayudo a mis amigos, defectos, me enoja fácilmente”* y Luna: *“buenas, alegre, ayudó, malas me estreso rápido”* en el decir de ambas se puede asociar las similitudes al utilizar el término *“ayudó”*; Avril describió sus cualidades de la siguiente manera: *“sé escuchar y apoyar a mis amigas, soy amigable y sociable, defectos no tengo paciencia, me enoja fácil”*, Véase que arman la ecuación *cualidad = ayuda*, y cualquier expresión de su estado anímico por ejemplo el enojo y el estrés se asocian con defectos o lo malo como lo dice Luna. Entonces todo lo anterior da lugar a lo que Ana María Fernández (2011) nos advierte: *“Da la impresión de que*

este imperativo de no salir de lo que todos hacen – diferente de no cumplir su deber – desplaza o no da lugar a la pregunta «qué prefiero» «qué elijo» «qué me gusta más» aun en las cuestiones más cotidianas»(p.6) Al asociar toda manifestación emocional, que son una cuestión cotidiana con un defecto, no darán la apertura de decir cómo se sienten y menos a cuestionar su sentir - pensar.

Lo anterior nos muestra la condición existencial de las jóvenes donde se puede apreciar como ellas tipifican, clasifican o denominan sus proceder con base en lo que se espera, además hay expresiones de las y los jóvenes que responden excesivamente a la demanda con alta eficiencia lo que advierto como *“puedo con todo”* y se asocia a lo que dice Ana María Fernández (2013) como procesos de subjetivación: *“[...] procesos de subjetivación en los que responder excesivamente a la demanda (las más veces imaginaria o autoconstruida) genera desconexión con las propias necesidades gustos anhelos y elecciones”* (p.25) como en el caso de Daniela y Katia, Daniela: Dibujo bien, tengo un inglés fluido, soy buena en mate, soy sincera, se escuchar, soy buena en la escuela, no soy grosera, soy atenta, soy noble, soy educada, soy regañona, me desespero fácilmente me falta confianza, soy pesada, soy respondona, negativa, bipolar, soy payasa, melindrosa y rebelde. Ella no utiliza los términos cualidad, bueno, defecto o malo sino todo lo hace con “soy” y “no soy”.

Para Katia también alude al “soy”: *“Se hablar inglés, soy buena en la escuela, soy bonita físicamente y mentalmente, soy bonita (me ayudaron Renata y Dani) defectos Soy desconfiada Soy distraída Soy muy orgullosa, tengo mucho ego, no me gusta conocer personas, soy mentirosa, soy muy avariciosa, soy muy bipolar, soy agresiva, soy cruel, soy negativa, no me gusta hacer nada fuera de lo que sé hacer y falta de confianza en mí misma”* En el testimonio de Katia escrito de manera conjunta con sus amigas Dani y Renata y el de Daniela dejan ver que

reproducen un discurso construido desde la excesiva demanda que impide realicen la conexión consigo mismas y el hábito de preguntarse cuestiones más sencillas y en el momento que sus amigas deja de ayudarla Katia introduce la palabra defectos aunado a una larga lista de formas de ser y de una manera franca expresa *“no me gusta hacer nada fuera de lo que se hacer”* esa expresión la escribe a un lado de finalizar su texto *“y falta de confianza en mí misma”* ella pareciera tener claro que es por la falta de confianza y no porque ella no realiza una conexión consigo mismas ya que al ser eficientes en el deber no da lugar a la pregunta «qué prefiero» «qué elijo» «qué me gusta más» [que me falta] aun en las cuestiones más cotidianas”.

En contra parte a las manifestaciones de abatimientos la descripción que hace Sheccid de sí misma nos da cuenta de la felicidad: *“Soy muy risueña, me gusta mucho hacer deportes, no sé me gusta mucho comer, escuchar, me gusta apoyar a la gente cuando me necesita, soy muy feliz, me enojo fácil, soy muy impaciente y celosa”*. En su caso expresa lo que le gusta hacer y el apoyo lo ve como un gusto, es interesante escuchar que fue la única niña que advirtió que era feliz y el enojarse, la impaciencia y los celos, ella los reconoce como parte de ella sin la clasificación que los otros hacían de ser un defecto, sino asumirlas.

Con lo anterior quiero advertir que existen modos de subjetivación, que relatan Renata, Aome, Eva, Luna, Katia y Daniela que son una expresión de los existenciales de la vida contemporánea en las que emergen esos malestares, estados de abatimiento, desconexión de sí misma, que anulan la posibilidad de preguntarse cuestiones sencillas como son que prefiero, que elijo, que me gusta de forma resumida diría la imposibilidad de formular la pregunta por el deseo. Lo cual conlleva a poder ir reconociendo mediante la investigación intervención educativa desde qué lugar se afilian, se relacionan y cómo es su recreación de los

vínculos que potencialicen el júbilo, la invención de condiciones para la alegría en lo singular y colectivo.

2.6 Las subjetividades de lo masculino desde su condición existencial

En el caso de los hombres se plantean algunas similitudes en el reconocimiento con el que realizan las mujeres cuando les pedí que se describieran ellos también utilizaron los conceptos cualidades y defectos, reforzando la idea que las mujeres estudiantes refieren de los mismos, siendo la mayoría de los hombres los que se reconocen partiendo de sus cualidades y algunos otros iniciaron con sus defectos, donde la condición existencial de ellos se hacía manifiesta con expresiones de intensidad, que al identificarla la colocaban como un defecto porque lo percibían como excesivo, inadecuado, la autora Ana María Fernández lo reconoce así: *“Lo valorado aquí, por contraposición, sería aquello que no pusiera de manifiesto excesos: de alegría, de tristeza, de dolor físico, de angustias, de situaciones trágicas, etc. Lo excesivo sería percibido en principio como inadecuado, antiestético, peligroso, siempre en riesgo de instalar adicción. Lo que está bien, aquello hay que lograr, es que nada se salga de cauce, tener todo bajo control, tranquilo.”* (Fernández, 2013, p.22). Eso excesivo e inapropiado en ellos es advertido en expresiones como *amor por los autos, no rendirse fácilmente, mirar demasiado tiempo aparatos electrónicos*, y lo consideran un defecto porque está en *lo peligroso de instalarse como una adicción*.

En los siguientes testimonios doy cuenta de los estudiantes que iniciaron con sus cualidades haciendo referencia desde lo que imaginan que esperan los otros de ellos, por ejemplo, Gerardo menciona: *“cualidades ánimo el día de otros, escucho, tengo buenos sentimientos, defectos amor a los autos, me rindo fácil,*

soy distraído” en el testimonio de él hace referencia a que animar a los otros es algo que esperan de él al igual que tener buenos sentimientos, por otro lado supone que el amor a los autos es un defecto. Algunos expresan sus cualidades y defectos con adjetivos que responden al imaginario de las demandas además de que los identifican y describen como Irán lo refiere de la siguiente manera:

“Cualidades, me considero positivo, me considero divertido, defectos soy muy sensible, soy algo olvidadizo” en Irán su modo de descripción siempre usa el término *“me considero”* y *“soy”* aludiendo a una apropiación de sí mismo con distintas formas de proceder al igual que su compañero Ángel pero además asume una posición de decisión propia que no se observa en los otros:

“Cualidades soy amable, soy justo, considero que a veces maduro, soy gracioso, tengo mi propia opinión, defectos, a veces me creo, soy olvidadizo, soy algo competitivo, a veces me lo tomo todo a juego” al asumir una posición propia él agrega el término *“a veces”* siendo eso solo algo que se hace patente en algunas ocasiones. Lo que los estudiantes advierten con todo ello son distintos existenciaros que aluden a su imaginario de lo que creen que se espera de ellos y asumir una posición propia solo es en ocasiones y en un solo caso, al respecto Ana María Fernández plantea lo siguiente: *“distinguir la insistencia de un modo de relato en lo que lo más importante parecía ser vivir con lo dado hacer lo que se hace responder o cumplir con las expectativas o demandas que imaginaban que sus otros significativos – o los otros en general – tendrían respecto de ellos o ellas”* (Fernández, 2013, p.6), en los relatos escuchados de los estudiantes pude advertir que en ellos es de gran valía cumplir con las demandas de los otros pues consideran que eso es una cualidad y no se advierte ningún gesto de hacerlo de otra forma, sino adaptándose a lo ya establecido.

En contra parte en el caso de Maximiliano no se advierte una conformidad con lo que está dado al expresar sus cualidades: *“Listo, creativo, paciente, no me*

rindo fácilmente, casi nunca pierdo y defectos estresado, no me rindo fácilmente y cuando pierdo no lo acepto” En el decir de Maximiliano, se percibe que le interesa llevar a cabo lo que él quiere tanto así que para él *“no me rindo fácilmente”* es tanto una cualidad como un defecto, en esta misma línea de inconformidad con lo dado está el decir de Allan quien lo refiere de la siguiente manera: *“defectos, enojón, estresado, inconformista, terco y cualidades soy inteligente, creativo, imaginativo, leal, honesto, analítico y estratega”* en ambos casos se muestra una resistencia a salir de lo común y ser lo más eficiente posible en el cumplimiento esta misma.

Mientras Oscar Emilio que refiere a una reiteración expuesta por sus otros compañeros como un defecto el que sean distraídos y olvidadizos también aparece una reiteración lo lúdico usado como recurso de fuga en ambientes de tensión, describiéndose de la siguiente manera: *“cualidades inteligencia, risueño, divertido y chistoso defectos distraído, olvidadizo, irrespetuoso y castroso”* en la misma línea está el discurso de Oscar Marín: *“Pros tranquilo risueño contras irresponsable impaciente”* al igual que el de Oscar Emilio.

Jeshua los refiere de la siguiente manera: *“Ayudo a mis amigos, soy alto y no tengo defectos”* él reitera lo que sus compañeras habían dicho anteriormente la ecuación cualidad = ayuda cuando expresa *“ayudo a mis amigos”* y siendo el único que se asume como que no tiene defectos.

El reconocerse y describirse en el caso de los estudiantes hombres refiere a como la intensidad puede mirarse en distintos modos de manifestarse pero en esa diferencia también prevalece el imaginario que la autora refiere de la siguiente manera *“[...] temiendo a cualquier gusto intenso por algo o alguien se transforme en adicción”* (Fernández, 2013, p.28) El temor de cualquier gusto intenso es expresado en amor por los autos, no me rindo fácilmente, veo mucho tiempo aparatos electrónicos entre otras. Aunque aparecen distintas formas de intensidad

hay una identificación en actitudes y en formas de diversión de ponerse en ese lugar del límite o la evasión en los climas de tensión.

2.7 Los referentes identificatorios como pautas de socialización en las mujeres

En la investigación - intervención educativa, realizada con las y los estudiantes se abrió el que ellas y ellos pudieran reconocer el que los llevaba a ejercer su derecho a elegir mediante la pregunta “¿Con quién se identifican?” y “¿Con quién no se identifica?” La consigna que idea de interrogación se asocia con lo que Ana María Fernández identifica como pequeño detalle para hacer una apertura: *“se juega abrir interrogación a un detalle aparentemente sin importancia la de que justamente allí donde pareciera no haber nada hay un lugar propicio para establecer una puntuación”* (Fernández, 2013, p.40) es en este develamiento de cómo se identifican, reparamos en observar el entrelace de la socialización secundaria en lo escolar las iba llevando a poner en manifiesto lo que estaba latente de su socialización primaria y como operan ambas socializaciones en sus sentidos de pertenencia. O que tal vez solo sea un proceso de identificación

Por ejemplo el decir de Renata lo señala de la siguiente manera *“Me fue más fácil encontrar a la persona con la que menos me parezco porque Daniela y yo tenemos gustos diferentes, entre Katia y yo pues hay más diferencias las tres nos queremos y nos apreciamos mucho”* Renata hace manifiesto que ella se relaciona con compañeras que ella asume que son diferentes a ella, por su parte para Katia, en su inserción reafirma la de Renata(su amiga) al mencionar lo siguiente: *“Fue fácil encontrar a la que no me identifico porque no me identifico con casi nadie, entonces es casi todo el salón pero la que me cae mejor es Renata, así que sí y con la que más me identifico es con Daniela”* Desde el lugar

de Katia el modo de relación, nos permite ver que son amigas las tres, una le cae bien, pero con la otra se identifica más y desde la diferencia hay un modo de relacionarse donde arman un vínculo de amistad a pesar de reconocerse diferentes, podemos identificar que hay un afecto cuando Renata asume las tres nos queremos y nos apreciamos mucho. Entonces ellas se relacionan porque han construido un lazo afectivo.

La amistad fue una manera de denominar la relación que tenían entre compañeras, a diferencia de otras amigas como Alison: *“Me identifico con Ana porque tenemos los mismos gustos, casi siempre decimos las mismas cosas y somos casi iguales”* y el decir de Ana Paola es muy similar: *“Me identifico con Alison porque en un año y medio que nos llegamos a conocer bastante bien y compartimos gustos y pensamientos”* En decir de ellas, no aparece la palabra amistad solo que su relación se entabla porque comparten sus mismos gustos y pensamientos y no hacen manifiesto expresiones como *“nos queremos mucho o nos tenemos afecto”* solo aparece el *“compartir”* dejándonos ver otro modo de relacionarse.

Para Avril el relacionarse se manifiesta de otra manera: *“Fue un poco difícil encontrar a alguien que se parezca a mí porque pues hay varias personas que no son como yo. Entonces pienso que encontrar a alguien parecido a ti es un poco extraño”* Otro ejemplo es el de Sheccid: *“Es fácil identificar a la persona que no se parece a mí pues somos muy distintos y se nota fácilmente con la persona que me parezco es porque tenemos los mismos gustos”* En los ejemplos anteriores podemos referir que el modo de relacionarse puede establecer una ambigüedad ya que hay una identificación donde encontrar alguien parecido es un poco extraño en cambio para Sheccid, se reduce en me parezco por tener los mismos gustos y no me parezco porque somos muy distintos y se nota fácilmente. Eso que expresan ellas es otro modo de relacionarse

En otros casos aparece la diferencia pero se mira desde la coexistencia, conlleva a soportar que les incomoda, esto aprecia con expresiones cortas como la de Zazhyl: *“Mitzy ya no me molestes”* fue una expresión de Zazhyl que define lo que le pasa con Mitzy para entablar su relación entre ambas. Con esto quiero decir que para poder afiliarse al grupo no operaba el hacerlo desde el amor sino desde la coexistencia de ambas lo anterior también es visible en otra relación que entabla Mitzy con una compañera que ella, que lo hace en los siguientes términos: *“Me llevo muy bien con Larissa pero hay actitudes que me molestan súper leve”* la expresión de Mitzy es de coexistencia ante la forma de ser de Larissa, soporta lo que le molesta de ella y así entablan una relación.

Con lo anterior puedo dar cuenta que su relación de las estudiantes era a partir de la identificación y coexistencia.

El modo como las y los estudiantes entabla sus vínculos, filiaciones y relaciones se fue develando a partir de su referente identificatorio el cual fue emergiendo en los testimonios de hombres y mujeres derivando a la identificación vivida en la socialización secundaria, vivida y apropiada fuera del núcleo primario que está conformado por mamá, papá y hermanos. Eso se fue haciendo manifiesto al plantear una situación de indagación donde ellos advirtieron que las y los maestros éramos como una familia, pero la asociación que hicieron en función de su prima es un lugar diferente de apertura, ya que no forma parte del núcleo central de la familia en el que opera disputas entre hermanos, controles disciplinarios de padre y madre por ello no se ven amenazados y pueden entablar un clima de confianza y de amistad como advirtieron en sus testimonios y donde Ana María Fernández habla de los referentes etimológicos del grupo, como algo de eso los estudiantes identifican para crear el supuesto que son como una familia advirtiendo lo siguiente *“[...] la familia no es una cuestión atinente sólo a la historia de la vida cotidiana, sino que puntúa tránsitos claves desde las relaciones de*

producción hasta la constitución de las subjetividades; se acentúa la intimidad, la individuación, las identidades personales” (Fernández,2002, p.33). La constitución de subjetividades, construcción de identidades personales pueden ser vistas en esa asociación de lo vivido en la socialización secundaria, al poner en manifiesto los distintos roles que habían construido fuera de su familia nuclear a partir de esas experiencias advirtieron como es la relación con algunos integrantes de su familia pero no únicamente de cómo es la relación sino de las pautas de comportamiento que propician dichos familiares que posibilitan entablar distintos vínculos en este caso, hablare de lo que ellas expresaron en relación con su prima, ya que fue la asociación que hicieron ellas y ellos al hablar del referente identificadorio del vínculo de la amistad, acompañamiento, confianza y diversión en el caso de Avril lo menciona así: *“Es la prima en la que se puede confiar y da consejos”*, Aome lo advierte de la siguiente manera: *“Pues la prima que me ayuda y también es la “buena onda”*, para Sheccid: *“Es esa prima que te entiende y te sigue el juego y siempre te apoya”*, en el caso de Katia: *“La única que le hablas”* y Alison: *“La que le cuentas chismes y tienes apoyo mutuo”* para ellas desde la vivencia con sus primas construyen un imaginario de lo que podría ser el lazo filial de amistad , porque refieren a confiar, ayuda, entendimiento, apoyo y apoyo mutuo, pero en la vía de los actos hay quienes como Avril que refiere la dificultad de entablar una relación de amistad en tanto que piensa que sería con alguien que se parezca a ella: *“Fue un poco difícil encontrar a alguien que se parezca a mí porque pues hay varias personas que no son como yo.”* Ella establecía un ideal que imperaba para las demás

Por su parte Renata refiere como es el proceso identificadorio menciona de la siguiente manera: *“Sería la misma prima que es rebelde como yo”*. Y Luna: *“Todos mis tíos y primos con cada una de sus personalidades únicas”*. En el caso de ambas se puede advertir como refuerzan la socialización primaria que pauta a

un referente identificador en donde hay expresiones que dice es rebelde como yo y el decir de Luna también lo refuerza cuando dice *“cada una de sus personalidades únicas”*. Ya que no tienen que ser iguales o diferentes, sino identifica desde la particularidad de ser único. En el caso de las mujeres, podemos dar cuenta de que como influye la socialización primaria al entablar relaciones en su socialización secundaria.

2.8 Los referentes identificatorios como pautas de socialización en los hombres

En este apartado abordare el modo de entablar las relaciones entre jóvenes hombres, que advirtiendo un acercamiento a su socialización secundaria que fueron apareciendo en los testimonios donde refieren a una asociación entre la familia y los miembros del grupo las relaciones que entablan las hacen a partir de su selección por la identificación que encuentran en gustos, personalidad y aspecto físico, donde el componente identificador es diferente tanto en hombres como en mujeres al mencionar formas de expresión de lo físico aludido por los hombres a diferencia de la mujeres que opera más el imaginario del supuesto de cómo debe ser una amistad. La socialización por parte de los hombres, sus modos de relación desde los rasgos físicos o a partir de la idea que había de identificación que fueron apareciendo de distintas formas:

a) Desde lo común

La socialización que ellos entablan desde lo que tienen en común o lo parecido es expresada por distintos alumnos por ejemplo: Saúl: *“Me identifico con Emilio porque tenemos el mismo físico, nos gustan los mismos deportes. No me identifico con Víctor, yo soy alto y el pequeño no nos gusta los mismos deportes y nos gusta hacer el despapaye”*. Para Saúl una característica física puede ser algo en común con el otro, sin embargo, existe algo que los hace diferente, desde lo que ha ambos les gusta, a un otro no le puede gustar, pero, esas diferencias no han impedido que exista un modo de relacionarse de cada uno advirtiendo en su decir *“nos gusta hacer el despapaye”* sin importar que en este caso con Víctor no existe identificación, en el caso de Saúl su identificación era desde lo físico, su relación con ambos compañeros era cordial y amable, incluso de amistad porque al decir *el despapaye* era su manera de filiación en el grupo y establecían su vínculo de amistad, eso lo pude observar en el trabajo que tenía con ellos.

Cabe hacer mención que las estudiantes esperaban el momento *del despapaye* que sostenían los hombres cuando había tensión en el grupo y otros de manifestación lúdica, las jóvenes no tenían esta iniciativa.

b) Desde lo diferente

En el decir de otros estudiantes fue apareciendo en sus distintos testimonios lo diferente y como a partir de ahí entablan sus relaciones, vivían la

diferencia así como las similitudes con sus compañeros en el caso de Andrik lo expresa de la siguiente manera: *“Creo que nadie tiene características iguales a la mejor, personalidad pero hasta ahí. Yo escogí a Yohual, solo por cumplir el mismo día y con quien no me identifiqué es Jeshua porque él es blanco y yo negro”* para Andrik su identificación parte que *“nadie tiene características iguales”*, pero que en *la personalidad* puede haber similitudes pero nunca una igualdad total, en su decir podemos reconocer como es la forma que él entabla sus relaciones donde la personalidad en la personalidad sostiene una identificación a partir de nacer el mismo día y la diferencia lo ve desde lo físico como el color de la piel y por esa razón no se identifica con su compañero Jeshua.

Por otro lado en el decir de Jeshua *“Nadie se parece a mí soy perfecto ya que no me pueden igualar mis súbditos”* en el caso de Jeshua sostiene la diferencia desde un lugar de superioridad ante sus compañeros al decir que son sus súbditos, expresa que no lo pueden igualar por ser perfecto, desde este otro testimonio puedo advertir como tanto él los coloca y sus compañeros asumen en un lugar de subordinación se instaura una pauta de comportamiento de superioridad desde ese lugar en que él se coloca ensalzando su aspecto físico y los otros lo afirma, observamos de qué forma predomina el aspecto físico como referente identificador relevante para los varones del grupo.

Por otra parte, otro modo de inserción también es sostenida como lo dice Gerardo *“No me identifiqué con nadie porque no tenemos casi nada en común”* para Gerardo la identificación la relaciona a partir de lo que tiene en común con otros compañeros, en tanto él afirma que casi nadie tiene cosas en común con él, eso le justifica su no involucramiento con los demás, haciéndolo patente en aislarse e ignorar a los otros, no obstante, en el momento de despaye participaba de ello

Al mismo tiempo sé hacían manifiesto otras formas de identificación de los jóvenes, sosteniendo la diferencia en los términos de lo que sí y lo que no me identifica de mis demás compañeros asociándolo con pautas de comportamiento que de sus compañeros, por ejemplo Víctor advierte lo siguiente: *“Me siento identificado con Luis. Pero no me identifico con Godínez (Oscar Emilio)”* y para Antonio: *“Me identifico con Godínez. No me identifico con Víctor, Andrik, Luis y José.”* En ambos casos hacen referencia únicamente de los nombres de sus compañeros y que pautas de comportamiento ellos también reproducen al igual que sus compañeros y cuáles no.

Ahora bien otros estudiantes no sólo se identificaban sino también reconocían la diferencia por ejemplo Oscar Emilio (Godínez) lo advierte de la siguiente manera: *“Porque encontré a la persona más parecida, porque me cae bien y me identifico y juego más con él y tenemos cosas parecidas. Porque no encontré a la persona que no me parezco, porque con ella no tengo nada parecido en personalidad y forma de ser”* para Oscar lo expresa de manera más específica que sucede cuando se identifica con alguien, le cae bien, juega con él y tienen cosas parecidas desde ahí entabla su vínculo con el otro para ir formando una relación y con la que no se parece no hay nada que posibilite el vínculo porque él lo menciona con ellas no tengo nada parecido en consecuencia no se apertura para una relación con alguien que sea diferente.

Para Santiago lo describe de la siguiente manera: *“De primero y de segundo, algunos, Víctor, Antonio, Rafa de segundo a veces con Alex de tercero y con Lalo de segundo y con Yohual. Si la encontré tenemos la misma coincidencia, videojuegos de fútbol. La persona que no somos en común pues trato de llevarme bien y trato de conversar”* Para Santiago su modo de relacionarse no únicamente era con compañeros de su mismo salón sino también menciona cómo también puede haber similitudes con compañeros de otros grados, y como se relaciona

con lo que no tiene nada en común, *“trato de llevarme bien y conversar” para él no era impedimento que tuvieran edades distintas u otros rasgos la diferencia para poder “llevarse bien y conversar”* porque hay una disposición al encuentro con el otro en su diferencia.

c) Diferencia de lo cuantitativo

Otra manera de explicar la diferencia es expresada desde lo cuantitativo como Iran lo menciona: *“Fue por obvias razones más fácil encontrar a alguien que no se parece a mí porque en el mundo existen más de 7 mil millones de personas”* él va dilucidando que hay algo en él que lo hace único como parte de esa diferencia, existen *7 mil millones de personas* todas son diferentes, y como dato estadístico es normal que todos seamos desde su lógica.

Para Maximiliano siguiendo en las perspectivas de las lógicas que ellos suponen, él generaliza su decir respecto a la identificación: *“Es más fácil ver los lados negativos a comparación de nosotros porque el ser humano ve más las diferencias que las similitudes”* Maximiliano, refiere como es el supuesto que ha construido y su modo de relacionarse, aunque lo alude de manera general, hace manifiesto que es más fácil ver los lados negativos y por eso se relacionan más desde lo diferencia que de las similitudes, además en otros testimonios como el Oscar Marín se sigue manteniendo una idea de lo general cuando advierte lo siguiente: *“Porque todas las personas somos diferentes aunque tengamos los mismos gustos siempre va haber una diferencia entre nosotros”* con esto podemos identificar que los modos de relacionarse entre ellos se sostiene desde

la diferencia pero vista en función que en ellos se constituye algo que los hace únicos y diferentes, de las millones de personas.

d) Desde la familia

Por último la diferencia para otros jóvenes fue asociada con la familia como alude José Francisco *“Pues creo que nadie piensa igual que yo, todos tenemos una ideología de vida diferente, creo que somos familia seamos lo que seamos pasamos más tiempo aquí que en la casa. Víctor nos gusta lo mismo y actuamos igual”* José Francisco expresa como él mira la diferencia y lo relaciona con su familia por eso advierte: *“creo que somos familia seamos lo que seamos pasamos más tiempo aquí que en la casa”* a partir de esa asociación grupo = familia el entabla sus relaciones y refiere a la diferencia en su decir *“seamos como seamos”* aludiendo que hay un modo particular de ser su manera de inserción en el grupo.

Ahora bien la asociación que hacen respecto de una amistad con la familia lo advierten al igual que sus compañeras cuando ellos expresan como es su relación con su prima refiriéndose de la siguiente manera para Jeshua: *“La que te invita todo”*, Agustín: *“Casi no convivo con ella, pero hablo seguido con ella por messenger y me cae bien”*, Andrik: *“Nos lleva a todos lados”*. Saúl: *“Con la que haces todo el desmadre”*, Antonio: *“Generalmente es milenial y es con la que tienes mejor relación de amistad aun siendo familia”* Yohual: *“Es la prima que siempre entiende y busca jugar y cosas así”* Oscar Marín: *“Alguien con quien te diviertes”*. Sin/nombre: *“Es la típica prima que te aconseja y te ayuda”*. Allan: *“Tu prima que puedes contarle anécdotas y haces bromas”*. En el caso de los jóvenes

lo que significa una amistad es con quien *“haces todo el desmadre”, “la que te cae bien”, “con la que tienes una relación de amistad”, “busca jugar”, “alguien con quien te diviertes”, “quien te aconseja y te ayuda”* lo anterior aunado con los testimonios anteriores donde ellos refieren como entablan su relación con sus compañeros, donde expresan la identificación o diferencia y como hay una asociación con la relación que entablan con su prima, en ambos casos hablan de cómo se vinculan en la socialización secundaria, no obstante la familia sigue siendo el referente de cómo se afilian al grupo.

Todo lo planteado hasta ahora fue emergiendo por las mismas demandas del grupo para poder dar cuenta de lo que estaba pasando desde lo grupal la investigación intervención educativa fue siendo y creando el dispositivo de escucha que posibilitó la circulación de la palabra para poder ir develando que era lo que pasaba entre las y los jóvenes, maestros e institución, pero principalmente fue dilucidando lo que estaba operando con la tipificación de los *“niños problema”*. Donde los profesores nos trajeron a cuenta fue una conducta esperada y deseada que ellos querían que los jóvenes tuvieran, como un patrón todos iguales, todo homogéneo y que cumpla con el ideal de alumno que ellos suponen que debería ser como lo mencionan en el capítulo 1.

En contra parte para las y los jóvenes eran un posicionamiento distinto, reconocieron las diferencias, entre ellos y cómo se relacionaban denominando sus modos de relación: a partir de lo diferente, lo parecido a ellos pero teniendo claro que no por eso serían iguales, ya que había afinidades que podrían tener entre compañeros, pero reconocían cada uno en su individualidad cuando decían *“somos casi iguales”, siendo el “casi”* lo que conserva, la diferencia con otro.

El reconocimiento de sí, se vio construido por un proceso de subjetividad, por una historicidad construida mucho antes de que ellos nacieran. Y debido a

que la de cada sujeto es diferente no se puede homogeneizar el proceder de cada uno.

Los jóvenes se van reconociendo con sus formas de relacionarse y filiarse con los desde lo homogéneo y lo diferente.

Otro aspecto que se hizo latente y que quiero abordar en este capítulo es como ineludiblemente la socialización primaria opero como un imaginario refiero como un imaginario, porque desde esa imagen crean un referente identificatorio para entablar las nuevas relaciones en su socialización secundaria. Durante la investigación - intervención fui dando cuenta de cómo fueron apareciendo esos imaginarios que devenían en distintos existenciaros provocando tensiones al ponerse en manifiesto, la tensión se suscitaba porque salían de lo convencional o de lo socialmente esperado haciendo o creando las tipificaciones, dentro del espacio escolar como lo he ido develando en la escritura de esta tesis, advirtiendo que lo que se buscaba era la homogeneidad en las y los jóvenes dentro del colegio.

Distinto de lo que pasaba en el espacio intersticial, durante la investigación-intervención educativa realizada fuimos trabajando desde dicha perspectiva para que en el trabajo grupal se lograra construir lo que en un seminario MEXESPARG realizado de manera virtual durante el confinamiento por la pandemia declarada por el Coronavirus SARS-CoV-2(COVID-19) en dicho seminario la Doctora Ana Alicia Peña planteó: *“El MEXESPARG, es un mundo construido para muchos mundos”* el decir de Ana Alicia, donde refiere a la construcción *“un mundo para muchos mundos”* fue la descripción que clarifica lo que posibilito el trabajo de investigación – intervención ya que se construyó un mundo para los mundos de las y los jóvenes. En el MEXESPARG, se reconoce el ser y lo que puede dar con lo que lo constituye, a partir de esos preceptos en el proyecto de investigación intervención educativa que realice con los jóvenes ellos

fueron compartiendo su mundo “*de dónde vengo*” ya que en una clase como lo mencione anteriormente hicieron la asociación de somos “*como una familia*” ellos antes de insertarse en la lógica de lo escolar, se insertaron primero en la lógica familiar sus primeras relaciones con lo femenino y lo masculino ocurrieron en esa primera socialización primaria que las abordaré primero con la madre:

2.9 Las jóvenes y su madre

En el proyecto de investigación - intervención educativa se develó cómo fue construido su referente identificador con lo femenino para las jóvenes la madre ha sido una figura con muchos matices, por ejemplo Mitzy: “*Una madre es como una madre*” sin hablar de afectos ni especificar cómo es su relación dando cuenta porque la afiliación con el grupo para Fernanda es la: “*Persona de confianza amorosa*” ella alude que es alguien que brinda confianza y amor, en cambio Andrea la menciona así: “*Te cuida te da consejos es la autoridad*” pareciera que es una descripción de funciones y en contradicción con Laura que dice: “*Preocupada por mis hermanos, atenta aunque a veces se enoja*” ella describe estados de ánimo para Larissa lo expresa: “*Ella siempre me ha cuidado y ha velado por mi seguridad, ella es como la cabeza de la familia junto a mi papá*” en el decir de ella a diferencia de sus compañeras reconoce a “*ella*” y lo que “*ella*” hace junto a su papá para que este bien. Sarah lo expresó de la siguiente manera: “*Mi mamá es la persona que más ha influido en mi vida, siempre ha estado ahí para mí siempre me apoya aunque esté enojada conmigo, y siempre vamos a tener apoyo mutuo*” para Sarah lo que alude es la construcción de una relación mutua y que a pesar de que “*este enojada conmigo*” “*siempre vamos a tener*

apoyo mutuo” en la promesa de estar siempre juntas. En el caso de Frida: *“Es la persona que más te quiere y en la que más puedes confiar”* reconoce lo que ella le ha dado. Zazhyl: *“La quiero mucho siempre ha estado para mí no sé qué haría sin ella”* habla del amor que siente por ella, el acompañamiento que ha tenido de ella y en el cual la ha llevado a pensar *“no sé qué haría sin ella”* por lo imprescindible que es para ella.

En el decir de las estudiantes analizamos que están jugados los vínculos de saber, poder, cuidado, amor y omnipotencia ya que para cada estudiante la relación construida con su madre ha sido única, parecidas en algún momento pero como ellos una vez lo enunciaron anteriormente *“podemos tener cosas en común, pero no seremos iguales”*

2.10 Los jóvenes y su madre:

Sosteniendo el lugar de diferencia, para la mayoría de los jóvenes la madre es una persona amada por ellos, como lo mencionan los siguientes jóvenes Víctor: *“simboliza el amor y confianza”* para él es un referente de amor y confianza. En el caso de Rubén Alejandro: *“La reina de mi corazón es mi figura que quiero seguir”*, para él, su madre es un ejemplo que desea seguir, ya que al referir que reina en su corazón, para Diego A su madre es: *“Alguien que te ama y te guía”*, en su decir advierte lo que su madre ha hecho con él, amarlo y guiarlo para Yale Emmanuel: *“La mejor del mundo”*, esa frase alude que es algo excepcional para su mundo, para Rafael: *“Simboliza muchísimo amor no sé qué haría sin ella la aprecio mucho”*, expresa lo que le significa, la incertidumbre que le surge si no estuviera ella y lo que ella le hace sentir, en el caso de Diego Frankis

lo advierte así: *“Mi mamá es mi confidente, mi amiga, es mi todo ,la mejor”* introduce, *“mi mamá”* y las múltiples relaciones que tiene con ella para decir, *“es mi todo la mejor”* o sea le significa todo para él.

En los testimonios anteriores puedo dar cuenta del referente femenino que ellos entablaron desde la relación afectiva con su madre, como un lazo amoroso para la mayoría de los jóvenes.

No obstante, observé una representación de la figura de la madre distinta en dos de los jóvenes que expresaron lo siguiente:

Jesús Javier: *“Es la persona más importante ya que es quien nos trajo a la vida y es una persona a la que quiero mucho, aunque luego ella no lo valore”* en el decir de Jesús el habla a partir de un rol que ejerce la madre *“nos trajo a la vida”* reconoce acciones de su madre que han tenido afectaciones que lo hace creer que *“no valora”* el amor que el siente por ella, lo que ocurría con Jesús y su madre fue uno de los movimientos en simultaneo que ocurrieron durante la investigación – intervención realizada en el colegio ya que en otro espacio intersticial fue un taller que se realizó con las madres de familia que fue el dispositivo para ir develando los movimientos en simultaneo que ocurrían en la intervención.

Eduardo: *“No la conozco mucho ya que hace poco se metió en mi vida y la puso de cabeza”* lo que él manifestó pudiera verse como si para él su madre es desconocida, una figura ausente que hace poco se metió en su vida, alguien ajeno por eso advierte una intromisión que moviliza todo a tal punto que lo puso de cabeza, este es otro modo de relación, donde no refiere a ninguna manifestación afectiva solo a la figura que para él representa su madre.

Aquí vale la pena decir que aunque no sabían lo que sus hijos decían en las sesiones grupales que se hacía con sus compañeros, ellas en simultáneo se daban cuenta que algo pasaba, porque empezaron a surgir cuestionamientos que

antes no habían sido puestos en palabra como la autora Ana María Fernández lo aborda: “[...] *Es decir, a crear condiciones de posibilidad para que lo silenciado tenga palabra. Pero sólo eso; crear condiciones y no poner nuestra palabra. Sólo así los grupos, las instituciones, los colectivos escribirán sus propias historias. No vamos a las instituciones a llevar verdades que sus actores no han descubierto, sino crear condiciones*” (Fernández, 2021, p.306) al ponerse en acto esas condiciones donde lo silenciado tenga palabra fueron detonadores para que ellas participaran en el taller, eso lo señalaron en juntas que tuve de manera particular con ellas.

Otra figura importante que identificaron en su socialización primaria en relación con lo masculino que construyó un referente identificadorio para las y los jóvenes fue el padre.

2.11 Las jóvenes y su padre

Para las jóvenes la figura del padre aparece en diferentes representaciones, una de ellas es la de autoridad, Aome lo advierte de la siguiente manera: *“Pues para mi es una figura de autoridad y pues es alguien de mi familia”* Katia: *“Una figura parental* Alison: *La figura masculina que hace sus responsabilidades de estar y cuidar a su familia.* Luna: *“Es la que representa una parte muy importante de la familia”* Andrea: *“Alguien de autoridad te cuida, te da consejos, te guía para ser mejor que él”* ellas puntualizan que esa figura, que representa su padre es de autoridad, pero no autoritario, sino como un límite muy importante. En tanto para otras jóvenes aparece el ideal como lo menciona Ana Paola es *“como mi héroe la mejor persona”*, otro ejemplo es Larissa que lo advierte así: *“Es mi ejemplo a seguir”*, Laura *“Exigente que busca que seas cada vez mejor y puedas superarte”* en su decir ellas sostienen el ideal de ejemplo que quisieran seguir y

con ello lograr la superación. No obstante hay otros componentes que si lo diferencian de la apreciación de los jóvenes, para ellas la presencia del padre resulta incondicional e indispensable Zazhyl: *“Mi papá es una persona que necesito sí o sí, lo amo tanto con todo mi ser soy muy dependiente de él, ya sé que nos peleamos pero siempre es por mi bien”*, Sarah: *“Aunque sea un poco necio y ya no hablemos como antes, sé que en el fondo nos seguimos queriendo como antes y espero que algún día, volvamos a ser como antes”* para ellas su padre es un complemento indispensable para su ser que les ofrece seguridad, amor, entrega, esto pesa más que la exigencia.

En el taller de Investigación - intervención realizado se puso en análisis estas ideas de los roles, que en un principio era lo que expresaban las y los jóvenes para algunas simboliza un rol de cuidador como Avril lo dice *“Es la persona que te cuida”* Frida *“Es la persona que te protege”* ese es su referente del rol del padre lo atribuían al igual que el decir de la madres, respecto al rol del padre.

Por otro lado se observó la ausencia de la figura del padre expresada en el no sé o me da igual por ejemplo Renata: *“La verdad no sé por qué yo literalmente no vivo con mi papá así que no sé cómo sería”* Mitzy: *“Me da igual”* en el decir de Renata habla desde su experiencia de *“no vivir con él”* y la de Mitzy es algo que pareciera indiferente desde lo que ellas expresaron.

2.12 Los jóvenes y su padre

Los padres se fueron haciendo visibles con algunas expresiones de cómo se van configurando sus representaciones de diversa índole: la representación del padre, dónde José y Jeshua aluden a su padre como *“su héroe”*, idealizando su

figura como un ser supremo, ellos identifican en sus pautas de comportamiento paternas hacia ellos lo asocian como *un héroe*.

La representación del padre en lo simbólico del amor y poder, para ellos es entendido de diferentes maneras pero que unen estos dos referentes, por ejemplo Diego A dice, *“es alguien que te ama y te guía”* para él está jugando desde el amor y a partir de ese amor te va a ir guiando, igual que para Rubén Rubí es, *“una guía, un ser querido y alguien importante”* que desde ese lugar donde él lo coloca como importante sabe que su guía forma parte de su transitar. Para Yale Emanuel, en su enunciación *“Lo quiero mucho”* nos habla como para él lo importante no es lo que su padre sienta sino su sentir. En el caso de Rafael, nos dice que *“simboliza mucho amor, me ha enseñado muchos valores y lo amo demasiado”* que lo que su padre le ha enseñado ha sido algo que lo ha llevado a amarlo demasiado. Por su parte Diego Frankis lo dice así *“Mi papá es el mejor, porque es el que juega conmigo fútbol y es el que nos protege”* Para él su papá es con quien comparte algo que para él es significativo y desde ese lugar, su papá también le transmite protección. Para Andrik lo enuncia así *“es en la persona que más confío y más me apoya en cuestiones sentimentales”* su representación, nos deja ver que su padre es para él un soporte emocional. Yohual lo menciona de la siguiente manera: *“es el que siempre te ayuda y hace que tu mamá no te regañe”* es el mediador, entre su mamá y él.

Para otros estudiantes el padre representa quien orienta en lo que se permite y prohíbe respecto a su cuidado, les coloca frente a una ley por ejemplo, Saúl lo menciona de la siguiente manera *“es una figura de autoridad y alguien a quien quiero mucho”* Antonio dice *“es un ejemplo de autoridad y un ejemplo para mí”* En el caso de Luis Alejandro él considera que *“es una figura de apoyo e inspiración que siempre me está alentando”*, por su parte Allan refiere a su padre

de las siguiente forma: *“Es aquel que nos protege y es mi modelo a seguir”*. La figura paterna forma parte de la formación del sujeto, en tanto que su acción separadora entre madre e hijo incita a establecer los elementos de prohibición para inscribir al infante en la lógica de la ley de ahí entonces que Winnicott le llame a esto el *“rol del padre como embajador de las «cualidades duras» que forman parte de la crianza”* (León: 2013 p.112).

La diferencia es que no se aprecia un vínculo amoroso sino una relación asociada a un rol y a una pauta de comportamiento.

Podemos darnos cuenta que da más fuerza en las niñas un vínculo amoroso entre los papás y los niños con sus mamás, no obstante ahí están manifestando la falta de amor por parte de su mamá.

De acuerdo a lo que las y los jóvenes expresan ponen en cuestionamiento la idea convencional de los roles padre-madre puesto que no solo hay severidad en la apreciación de las jóvenes sino también un fuerte corriente amorosa y por parte de los jóvenes hay una idealización que solo está la estrictez con estas aseveraciones podemos reconocer que esas imágenes de los roles simplifican la complejidad de las relaciones entre padres e hijos en la vida cotidiana, así de esta forma lo planteado por ejemplo por León da cuenta de esta simplicidad:

“Si el rol específico de la madre es ser la principal encargada del cuidado temprano del niño, cuidado desplegado por la vía de sus «cualidades blandas» como el amor tierno, la suavidad, la dulzura y la delicadeza, el rol específico del padre será hacerse cargo del conjunto de «cualidades duras», como la severidad y la estrictez, que si bien aparecen primero en la figura de la madre, no constituyen parte esencial de su rol” (León: 2013 p.116)

Por lo tanto no siempre habrá una relación armónica ni específica con lo femenino y lo masculino.

A partir de lo que develaron en la relación con lo femenino y lo masculino en su socialización primaria la familia, su historicidad ha sido lo que ha constituido sus relaciones, y la pauta para entrar a la socialización secundaria inmersa en el espacio escolar, hay una asociación respecto a lo femenino y lo masculino debido a sus referentes identificadorios que vivieron en la socialización primaria y han sido múltiples factores que permitieron que eso tuviera una influencia en dicha socialización y que lo escolar no reconoce al poner a todos en una homogeneidad, y no pensarse en su inserción en la diferencia.

Capítulo 3 La mujer de la ilusión

El título de este capítulo hace referencia al nombre de un libro de Ana María Fernández, psicoanalista argentina que en esta obra recopila las voces de mujeres que callan, que susurran, que hablan para sí y cuando se despiertan, alzan la voz y se manifiestan. Esta misma experiencia la sostuve con algunas madres de familia del Colegio, quienes se acercaron a mí para abrir un espacio intersticial que fuera el lugar que produjera del decir un hacer. Esta experiencia es el abordaje que realicé en este capítulo, y suscribo que no únicamente fue demandado por ellas, sino también construido, con esto quiero dar cuenta por qué del título de este capítulo y por qué en esta tesis abrí el espacio de escritura de lo vivido con aquellas mujeres.

El libro “La mujer de la ilusión, pactos y contratos entre hombres y mujeres” fue escrito en 1993, tiempo en el cual iba emergiendo diferentes abordajes de ver a la mujer por lo tanto me llevó a entender e hilar las circunstancias de su ser de aquellas mujeres. La autora plantea la siguiente pregunta que me pareció oportuna retomar para dar un contexto de lo que operaba en ellas:

“¿Qué es la mujer? La mujer es una ilusión. Una invención social compartida y recreada por hombres y mujeres. Una imagen producto del entrecruzamiento de diversos mitos del imaginario social, desde el cual hombres y mujeres -en cada período histórico- intentan dar sentido a sus prácticas y discursos.

Ilusión pero de tal potencia que consolida efectos no sólo sobre prácticas y discursos, sino también sobre procesos

materiales de la sociedad. Ilusión pero de tal fuerza que produce realidad: es más real que las mujeres.”. (Fernández, 1993, p.22)

La mujer es una *ilusión, una imagen* que cada mujer se ve en condiciones de sostener ya que es producto de ese *imaginario social* construido a lo largo de la historia y que cada mujer introduce como referente ese imaginario, tanto en su proceder como en su ser. No obstante, como lo advierte la autora Ana María Fernández ese imaginario se ha ido transformando:

“Estas transformaciones, que se inician en los países centrales y que llegan a extenderse hoy principalmente hasta los centros urbanos de los países periféricos más “modernos”, tiene sin duda como principal protagonista a aquellas mujeres que van redefiniendo y ampliando su lugar tradicional de esposa y madre, pero conllevan, a su vez, concomitantes cambios y reformulaciones en quienes mantienen formas más tradicionales de vida.” (Fernández, 1993, p.139).

En el caso del grupo de mujeres del Colegio estaban ocurriendo esas reformulaciones, al ser mujeres profesionistas, que trabajan y por tanto que son proveedoras del hogar. Ellas se desenvolvían en lugares públicos en los que aún se siguen sosteniendo y reproduciendo normas sociales en relación a la mujer y lo que se espera de ellas en relación con la maternidad, la pareja, la hija, la hermana, y todo los roles que le son asignados socialmente en nuestra cultura mexicana y que por su tiempo invertido en el trabajo, o bien, por procesos culturales que ellas han ido transformando, les es difícilmente cumplir. Es probable que esta ruptura haya sido la causa y a su vez la necesidad de ese espacio de escucha.

La intervención realizada con ellas fue solicitada por dos vías; la primera, fue por una cita de una mamá que quería hablar con el director por desacuerdos que tenía con el colegio. El director me hizo la solicitud que la atendiera yo

informándome de la problemática a tratar previamente a la entrevista con ella. En el momento de la cita, la mamá fue amable y con un semblante tranquilo me preguntó ¿Por qué no me recibió el director? inmediatamente ella se respondió diciendo, *“Bueno, nunca hace nada”*, enseguida nos sentamos, y el diálogo inició con la pregunta inicial para la intervención a partir de abrir la escucha y dar paso a la implicación: *¿En qué le puedo ayudar?* Ella me fue describiendo cada una de las situaciones en las que no estaba de acuerdo con el Colegio: *“los maestros, la falta de información, la gestión del director, la falta de escucha del dueño del colegio fueron los temas principales que advirtió”*, mientras tanto yo permanecía en silencio cuando ella de un momento a otro se desbordó en llanto, y me di cuenta que él dueño no era el único que no la escuchaba, ya que me dijo: *“miss, tengo muchos problemas y mi esposo no me ayuda, se descompuso el auto, en mi negocio hay problemas y Avril, mi hija es muy contestona conmigo”*. Al terminar de expresarse, se levantó y me dijo: *“gracias miss y se fue”*. Esa escena fue lo que me llevó a abrir el espacio intersticial, porque con su decir me di cuenta que no únicamente las y los docentes, las y los jóvenes necesitaban un espacio de escucha, sino también esas mujeres, las madres de familia.

La apertura de ese espacio de escucha de las mujeres y madres de familia de las y los jóvenes con quienes trabajo, la intervención iniciada con las madres estaba causando resonancia en sus casas, por tal motivo decidieron acudir para saber qué pasaba en la clase de educación socioemocional. Esas resonancias en la casa fue motivo para acudir al Colegio debido a que en conversaciones, diálogos o encuentros que teníamos en privado con algunas de ellas, me expresaban lo que ocurría. De este modo pude valorar el alcance de la perspectiva de la investigación – intervención educativa que atravesaba la clase de Educación Socioemocional y por ende, estaba causando tensión en su relación principalmente con sus hijos.

Los encuentros que sostuve con las madres de familia surgieron bajo el nombre de “Taller de mujeres”, el cual inició un 8 de marzo con motivo de la conmemoración del “Día de la mujer” y ese fue el pretexto idóneo para la intervención con ellas.

3.1 La resistencia a la vulnerabilidad

El taller como el dispositivo de investigación-intervención educativa lo apertura con la siguiente orden del inició, con un video sobre el día internacional de la mujer, posteriormente platicamos de la conmemoración del 8 de marzo y el por qué se conmemora. En esa primera parte del taller, todas las madres de familia estaban atentas, como si yo estuviera dando una clase pero en lugar de ser sus hijos, era ellas las participantes. Cuando terminó la charla, procedimos bajo la siguiente secuencia de consignas produciendo un encadenamiento de sentido en sus vidas propias y de ser madres, en relación con darse cuenta de sus propias resistencias y sus fortalezas:

1. Que se enumeran con los números 1 y 2 que se pusieran de lado derecho las personas que eran 1 y de lado izquierdo las que eran 2.
2. Después les dije que imaginaran una línea en medio, en donde se colocaban en la línea si era una afirmación lo que yo preguntaba. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Sí tenían hijas? ¿Si tenían hijos? ¿Si tenían pareja? ¿Quién tenía más de 40 años? ¿Quién tenía problemas?
3. Al terminar las preguntas, abrí el espacio si alguien quería preguntar algo y ellas dijeron que no. En ese momento apareció la primera resistencia de la mamá de Mitzy con el comentario: ¿Para qué hacemos esto? y le conteste que realizamos la actividad para que me permitirá conocerlas más pero que si

no la quería hacer no había ningún problema, porque aun no habíamos terminado.

4. La siguiente consigna: Tenían que ponerse en parejas para realizar una actividad de psicodrama en la cual les pedí que hablaran de lo que eran ellas, sin mencionar los títulos universitarios o los empleos, sino que hablaran de ellas como mujeres de lo que ellas miran de sí. Y después la otra hablaría. Al terminar la otra se colocaría en los zapatos de su compañera y diría lo que se le quedó de ella y lo repetiría pero creyéndose su compañera. Y como parte final dijeran una metáfora que las identificara con el ejercicio realizado.
5. Después de eso dijeron las metáforas en las cuales se decían que eran por ejemplo una de ellas advirtió: *“soy como un roble porque a partir de las experiencias vividas se habían conformado así, como el agua porque no necesitaba ser mar, o ser río sino seguir siendo agua para correr”*.

De estas vivencias se derivaron reflexiones en las madres de familia, con las que ellas mismas se dieron cuenta de la importancia de reconocerse como mujeres.

Lo primero que observe en este primer encuentro es que hay una división entre las madres de segundo y tercero lo cual también se hace visible entre las y los jóvenes especialmente en las mujeres. Se develaron las tensiones que tenían como mujeres y la importancia que era tener un espacio para ellas, dedicarse tiempo para su escucha y como se espejeaba entre ellas y con las palabras de ellas. En esos momentos donde se empezaron a reconocer como mujeres, entre mujeres fue algo donde se dieron la oportunidad de sentirse vulnerables al llegar al punto de las lágrimas cuando se reconocían unas a otras. Como lo advierte la

pedagoga Alejandra Pacheco⁷ en su siguiente expresión: *“He sanado gracias a las mujeres que se han cruzado en mi camino, sanaremos juntas”* el trabajar entre pares fue un dispositivo que las puso en situación para ver que lo que le aconteció a la otra, era algo que lo estaban viviendo en distinto modo.

Otro de los movimientos que causó el encuentro fue que hablaron de las disposiciones para brindar su ayuda cuando lo necesiten parecía que esa división que se percibió en un primer momento se fue desvaneciendo. Al terminar les pregunté *¿Cómo se sentían?* *“Una de ellas dijo, me alivió saber que no era la única que me sentía así”* que les había gustado mucho la actividad, *“porque aunque se ven en juntas nunca se habían hablado”*. Al finalizar me pidieron que sí podría haber otro encuentro así, a lo cual respondí que sí e invitándolas a proponer *¿Qué es lo que querían hacer?* y una de ellas propuso que su hermana era maestra de yoga y podría darnos una clase, ya que ella tomaba y sugiere la experiencia de meditación, sin ningún inconveniente las mamás aceptaron la propuesta. Por otro lado algo fui reconociendo al hacer las preguntas fue que eran mujeres solteras, mayores de 40 años y que la mayoría dice tener problemas. Cabe señalar que la mamá que propuso el taller de yoga es una de las mamás de los jóvenes tipificados como *“niños problemas”* posteriormente dimos lugar a nuestro siguiente encuentro.

3.2 Marcas y huellas que las constituye

El taller de meditación fue nuestro segundo encuentro, la mamá de Jesús, invitó a su hermana que es maestra de Yoga, ese día llegaron las mismas mamás

⁷ Alejandra Pacheco Rojas, licenciada en pedagogía, maestra Waldorf e integrante del grupo de investigación – intervención educativa MEXESPARG.

de la sesión pasada, estuvieron muy participativas la mayoría hacia los ejercicios y seguían la dinámica que estuvo todo el tiempo dirigida por la maestra de yoga. Después ellas comentaron como se habían sentido más relajadas y especificaron que no realizaban algunas posiciones “*porque les dolía o tenían secuelas de fracturas en su cuerpo*”. Que simboliza el cuerpo, el cuerpo de una mujer la autora Ana María Fernández lo refiere de la siguiente manera: “[...] *los cuerpos no solo sostienen la construcción de la constitución de la diferencia sexual sino que también soportan-sostienen los mitos sociales de lo femenino éstos configuran desde la imaginarización de su respectiva anatomía hasta la de las imágenes y prácticas de sí*”.(Fernández, 1993 p. 249) .Lo que ellas lograron darse cuenta es lo que sus cuerpos tienen esa memoria que les trae a cuenta las secuelas de lo vivido o quizá ese *dolor* al que ellas refieren es un estado de alerta de algo que hay que atender, fue algo que identificaron al expresar la palabra *dolor* pero no se lo cuestionaron, parecía que ya habían normalizado sentir ese dolor. Al terminar pasamos al café, en el cual se propuso otro encuentro donde yo les pregunte nuevamente que querían hacer o hablar y una de ellas advirtió *de lo difícil que era ser mamá* secundada por la mamá de Mitzy que dijo *¡Yo no nací para ser madre!* A partir de esa expresión se pusieron incómodas, al escuchar que la mamá de Mitzy se expresara con tanta naturalidad, sosteniendo un *mito social* como lo advierte la autora Ana María Fernández: “*En el mito organizado a través de la ecuación Mujer = Madre, se significa la esencia de la mujer definida por la maternidad*” (Fernández, 1993, p.176) pero ella lo expresaba fuera de él mito, posteriormente dijo “*para mí es muy difícil ser madre, en especial sobre los temas de sexualidad*”. Con esa confesión, les propuse que el siguiente encuentro fuera sobre eso, y ellas aceptaron. La incomodidad de las otras mamás, ante su expresión, me recordó al cliché, a la plancha que se utiliza para reproducir múltiples copias de los textos o imágenes grabados en ella, como si el ser mujer,

y en especial madre fuera sólo la reproducción de una imagen y no para la construcción de un deseo. Al terminar la mamá de Jesús, solicito hablar conmigo, por una situación que había ocurrido con Jesús que le estaba causando resonancia.

3.3 La simultaneidad en ambos escenarios jóvenes/madres

La simultaneidad que había de lo que pasaba con los jóvenes, también pasaba con las madres de familia, en aquellas mujeres que eran parte del taller, lo que me permitió darme cuenta de la resonancia del proyecto de investigación - intervención, ya que la mamá al quedarnos solas me pregunto: *“¿Maestra como usted ha abordado el tema de los papás? Bueno, bueno se lo pregunto porque Jesús llegó preguntándome por su papá y le contesté ¿Por qué me preguntaba eso? Maestra yo tengo 2 hijos, una niña mayor que Jesús y él. Ambos los tuve de relaciones diferentes y Jesús únicamente ha visto a su papá dos veces que lo ha ido a ver a la casa, quién ha sido una figura paterna, ha sido el papá de mi hija, ya que cuando la viene a ver se lleva a ambos a comer, pero él tiene claro que no es su papá. Maestra yo no le he hablado mucho de su papá porque él es un hombre casado y la verdad no sé cómo hablarle de él”* Al terminar de hablar le agradecí la confianza y le expliqué lo que había pasado en función del tema de la familia, que había sido una actividad, donde ellos asociaban el rol de cada docente, con el de los miembros de la familia. Ella posteriormente me contó que había contratado al profesor de matemáticas para que regularizara a Jesús, porque ella más allá de creer que Jesús tiene problemas de aprendizaje, la compañía y el aliento que le pone el profesor le ayudan mucho. La mamá de Jesús fue la primera en hacerme ver la simultaneidad de movimientos que estaba ocurriendo por el proyecto. Para

poder responder a la demanda, la Doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga, quien siempre me acompañó durante todo el proceso me propuso una frase para que la mamá de Jesús pudiera propiciar el diálogo con él que fue la siguiente “*Tú eres fruto del amor que nos tuvimos tú papá y yo, pero él ya tenía una responsabilidad y como se quedó a asumirla no pudo quedarse con nosotros*” Ya que esta frase respondía a la ausencia de su padre, dejando claro que Jesús fue un hijo deseado, previendo que no se construyera una idea errónea que había sido un error para sus padres. Al volver a platicar nuevamente con la mamá de Jesús, le sugerí mi propuesta a lo que ella me agradeció no únicamente por que la apoyara con el tema de Jesús sino que se dio cuenta que también tenía que explicarle a su hija porque no habían funcionado las cosas con su papá.

En los próximos días hubo un ejercicio de psicodrama en el cuál se abordaron tres temas, *el divorcio el suicidio y el bullying*. Pero para explicar lo que devino de la que la mamá de Jesús pudiera hablar con él. Describiré la *escena del divorcio*:

El divorcio, fue tomando cauce con el abandono, de un padre la escena eran 2 hijas, un hijo varón, el papá y la mamá.

Como primer acto, la mamá le estaba reclamando al papá porque tenía una amante entonces, papá les dijo que los iba a dejar por irse con ella, porque la amaba.

La segunda escena es la mamá con sus hijos sola, diciéndoles que su papá tenía una amante y por eso los había abandonado. Veía realmente a los jóvenes consternados incluso Alejandro que era el hijo varón, actuaba muy furioso, se movía fingía llorar y las hermanas por igual lo caracterizaban muy bien.

En el tercer momento de la escena fue que el padre les decía que se iba, que los dejaba por irse con su amante, mientras el hijo y las hijas les decían que no se fuera, pero a él no le importó y se fue. Al terminar la escena Sarah una

estudiante al borde del llanto dijo: *“Pensé que él no se iba a ir”* y posteriormente dijo: *“lo sentí muy real”*, entonces cuando les pregunté ¿Cómo se habían sentido? Jesús dijo “Yo no tengo papá, mi papá me abandonó porque tenía otra familia” En ese momento uno de sus compañeros le dijo pero no te ha hecho falta tu mamá te compra todo lo que quieres, eres el que viste mejor y usa las mejores cosas, tienes tenis de marca. Sus compañeros le hacían ver que la ausencia de su papá podía ser vista desde otra perspectiva. Jesús solo movía su cabeza asintiendo que sus compañeros tenían razón. Con lo anterior quiero aclarar que no es que le fuera la cura a un malestar, sino que se logró propiciar que tanto como la madre de Jesús así como Jesús pudieran hablar de algo que para los dos estaba latente pero no se había puesto en palabra. Pero había más temas latentes entre las mamás por eso se propició el siguiente encuentro, que fue un conversatorio.

3.4 Conversatorio sobre el amor, una temática sobre sexualidad y amistad

En este encuentro hubo más audiencia, llegaron otras mujeres que no eran especialmente madres de las y los estudiantes, eran la tía y la abuelita de algunas jóvenes fue un encuentro muy intenso.

Para iniciar el conversatorio lo inicié con una pregunta que la Doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga me había planteado, que fue ¿Cómo vivieron su sexualidad? La primera expresión fue *¡Uy no!* Posteriormente dijeron: *“No la vivimos”*, fue algo que me hizo cuestionarme si su preocupación había sido por lo que podrían vivir las y los jóvenes, o por lo que no pudieran vivir como a ellas les ocurrió.

Inmediatamente la respuesta fue apareciendo en forma de preguntas que nunca fueron hechas, *¿A mí ni siquiera me preguntaron si quería me preguntaron si quería mujer o hombre?* Nuevamente aparecen los imaginarios, la autora Ana María Fernández los refiere así: *“Los tres órdenes imaginarios de la familia burguesa: la mujer - madre, la pasividad erótica femenina y el amor romántico”*. (Fernández, 1993, p.21) Reiteraron que fue un tema que no se hablaba y que no les gustaría que vivieran sus hijos, lo mismo que ellas, la mamá de Sheccid relato lo que les decía en función de las relaciones amorosas ella le decía: *“Que no había que llorar por los hombres, que se termina con un y el que sigue”*, la mamá de Mitzy dijo: *“Que su esposo estaba, trabajando lejos pero que tenía que tener ese trabajo para poder seguir proporcionando la misma calidad de vida, pero que él estuviera lejos si le afectaba, porque allá donde él estaba había personas, más gente, mujeres que podía hacer que las cosas cambiarán”*. Posteriormente, la mamá de Alejandro dijo: *“Mi marido también está lejos y a mí nunca me había pasado por la mente lo que dice la mamá de Mitzy, que en otro lugar hay personas y que eso podía afectar a su familia”*. Decían: *“Vivimos en una época donde no sé preguntaba solamente si se les decía qué hacer. Ahora que hay más libertad no sé cómo llevarla a cabo”* Pero había algo que la mamá de Mitzy, sostenía cada que alguien terminaba un comentario ¡Yo no nací para ser madre!

En el conversatorio también hubo mujeres que se quedaban calladas y solo observaban el dialogo puesto en escena. Para finalizar el encuentro, se cuestionaban cómo serían ellas ahora que sus hijos fueran a la educación media superior. De hecho vi necesario abrir una sesión para hablar de ello. En esta sesión era para dar continuidad a lo que había quedado en el tintero, pero lamentablemente solo fueron dos mamás, la mamá de Avril y una amiga de ella que su hija iba a entrar a la secundaria y había escuchado del espacio y de los temas que se trataban ahí.

La conversación se fue desplegando por el tema de cómo cambia el contexto cuando los jóvenes ingresan en media superior, ellas hablaron a partir de su experiencias como madres que sus hijos iban en escuelas particulares como Lasalle y el Tecnológico de Monterrey, posteriormente se cuestionaban qué ya no sabía que era más peligroso las escuelas públicas o las privadas por la condición socioeconómica de cada contexto. Ambas tienen más miedo por sus hijas que el que tuvieron por sus hijos varones porque consideran que ellas están más expuestas al peligro por su condición de mujer. Sosteniendo otro imaginario que por ser mujer se corre más peligro.

Después hablaron que les tocaba confiar como madres de familia en las enseñanzas que habían transmitido, aludiendo a un discurso de lo bueno y malo advirtiendo que desde ese decir se constituyen.

El trabajo realizado con las madres de familia, fue detonado por los movimientos de la investigación – intervención educativa. Lo cual produjo un espacio donde circulo la palabra, se dispuso a la escucha de sí con las otras.

En total realizamos cuatro encuentros durante el último ciclo escolar. Lo que se produjo en el último encuentro dio apertura al reconocimiento de lo que pasaba en la casa para que sus hijos mostraran comportamientos que en el Colegio se etiquetaban como “*niños problema*”, a la vez que se suscitaron condiciones para identificar otras formas de convivencia en la familia.

Con esta experiencia pude sentir satisfacción por el trabajo de acompañamiento a los jóvenes estudiantes de manera indirecta al haber trabajado con sus madres de familia y abrir indicios de posibilidades de la escucha entre ellos.

Consideraciones finales

En la presente tesis doy cuenta del trabajo conceptual - metodológico sustentado con la perspectiva de la investigación - intervención educativa, la cual a diferencia de lo que se plantea en otras investigaciones respecto a lo socioemocional, donde se supedita la conducta a una simple emoción, aquí se abre interrogantes de lo que les está pasando a los y las estudiantes en su complejidad.

El trabajo realizado en el colegio particular con las y los jóvenes tipificados “niños problema” fue el despliegue de la intervención al ser ellos los voceros que expresaron lo que pasaba en la institución, en el salón de clases y en la dinámica grupal, sin dejar de considerar la de su familia. De igual forma, los docentes al abrir el espacio intersticial de diálogo, tuvieron la confianza de hablar sobre sus vivencias con los jóvenes “niños problema”, y compartir esfuerzos y acciones para que se suscitaran ciertos movimientos en las relaciones docente- joven estudiante y transitar del “deber ser” a la “negociación de ambas artes para producir otros sentidos en las expectativas de los docentes y los compromisos propios de los jóvenes estudiantes en su formación.

Ahora bien, simultáneamente a este proyecto, se instrumentaba la reforma del 2017, la cual entró en vigor a través de una materia curricular Educación Socioemocional. Ello me permitió ingresar a la institución para hacerme cargo de esta asignatura, esta circunstancia fue importante al abordar este proceso socioemocional de un modo de proceder no ceñido al curriculum de la SEP y su manual de aprendizajes clave con el que se pretendía trabajar lo socioemocional como una secuencia de pasos, sino orientado con la perspectiva de la investigación-intervención educativa cuyo impacto tuvo un alcance hasta con las madres de familia.

Por ello, la apertura de una nueva asignatura en la institución escolar se fue desmontando en el transcurrir de la investigación - intervención educativa. En un primer momento, desde las entrevistas tanto con las y los jóvenes “tipificados problema” como con las y los docentes que los consideraban niños problema se activó un dispositivo de escucha, que sirvió como punto de partida para que la palabra circulara desde los malestares vividos. Ante ello sostuve un posicionamiento ético y político de no enjuiciar con la práctica de identificar víctimas y victimarios, como resonancia de etiquetamiento del Colegio, sino en abrir la escucha como un discernimiento a partir de la pregunta ¿qué es lo que les pasa? Esta pregunta pocas veces se plantea en la práctica docente, pues la norma es que se siga el programa al pie de la letra y las manifestaciones de los sujetos y sus deseos queden ocultos. Saber desde dónde y con qué sostienen sus posturas fue mi brújula al ser uno de los principios de la investigación – intervención. De esta forma, siguiendo este modo de proceder, procedía a colocarnos en el entre de ambas partes; es decir, entre el mandato institucional y el reconocimiento de los deseos de los sujetos en formación.

Desde esta posición ético - política se idearon las situaciones para indagar bajo la inserción de espacios de confianza y dispositivos de escucha, que dieron cabida a que lo no dicho, fuera develado. Las situaciones de indagación, durante las clases, con las y los estudiantes consistieron en diferentes ejercicios lúdicos con los que representaban, caracterizaban, ejemplificaba, actitudes, prácticas, pautas, gesticulaciones, frases que tenían efecto en las resistencias de las y los estudiantes expresadas a través de comportamientos no apropiados a lo esperado por las y los docentes, reprobación, descalificaciones, burlas y rechazos entre las y los estudiantes todo ello lo registré para ser develado y puesto en análisis.

Derivado de los análisis realizados por las y los estudiantes y de mi parte con sus testimonios, para la escritura de esta tesis da cuenta de los procederes de las y los docentes respecto a sus afiliaciones con en el grupo y desde qué lugar generaban una avidez o tensionar la relación con las y los estudiantes.

En tanto que las y los docentes al quedarse solamente con la idea de que solo son transmisores de conocimientos en su práctica de enseñanza no advierten que propician e inducen formas transferenciales con las que se activa las manifestaciones socioemocionales desde lugares vividos por las y los jóvenes en su socialización primaria tales como padres, tías, hermanos, primos y madres.

Lo socioemocional tampoco consistía en el adoctrinamiento de las emociones, que pretende modular manifestaciones conductuales de las y los estudiantes con prescripciones de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. En contraparte las vivencias que se expresaban mediante las situaciones de indagación y su análisis respecto a sus expectativas, satisfacciones, insatisfacciones, frustraciones, dolencias, tristezas, desilusiones, dudas, de sí mismos y de su relación con los otros (padres, madres, hermanos, docentes, amigas, amigos, novios, novias), adquirieron y sostuvieron diversas maneras de entablar afectos atravesados por su sexualidad desde su decir, percibir, cuestionar, preguntar e imaginar, transitando a ser de otra manera.

Los cambios que se fueron manifestando en las y los jóvenes tuvieron resonancias en su relación con la institución escolar advirtiéndose por ejemplo en las materias, que lo ocurría que el contenido de matemáticas si les interesaba pero las prácticas docentes hacían que lo rechazaran, también advertían que adquirieron gusto, deseo de saber, de otras materias por las prácticas y estilos de la docente que generaba avidez y afiliación tanto con la docente como con el contenido y las y los jóvenes con lo que practicaban con esos espacios afirmaban sus potenciales y adquieren dominios. Se desdibujó la tipificación de niños

problemas pues hubo movimientos que transformaron las relaciones entre las y los jóvenes armando grupalidad, actitudes propositivas y de acompañamiento entre ellos.

Además la resonancia de los cambios causó un efecto de sorpresa y de querer saber cómo habían sucedido estos cambios y de qué manera lo había hecho. Prevaleciendo la idea de que solo se trataba de un procedimiento instrumentado de mi parte sin considerar que el trabajo es de las y los jóvenes con mi acompañamiento, es decir si ellos no estuvieran en disposición de hacerlo no habría esa modificación porque es su convencimiento y su decisión.

Otro cambio importante tuvo resonancia dentro del núcleo familiar al abrir interrogantes que antes no había hecho respecto a sus dinámicas familiares, de los roles y pautas de comportamiento de los integrantes de sus familia, ya que al ponerlos en situación de análisis o las formas que idearon los mismo jóvenes para entablar sus relaciones también lo hicieron en su ámbito familiar, detonando inquietudes fundamentalmente de las mamás y algunos papás respecto a lo que pasaba en la clase de educación socioemocional lo que dio pie a un trabajo de investigación - intervención con las madres de familia a través de un taller solicitado por ellas, en el que se hizo patente sus angustias, miedos, dudas, cuestionamientos, preguntas de sus relaciones afectivas, con sus parejas, con sus hijos y su condición de ser mujer y madre, que ineludiblemente toca la sexualidad.

Desde mis vivencias en este proyecto de investigación - intervención educativa, configuré mi proceder docente de otra manera, al tener en cuenta que el proceso educativo, no pasa por la idea de enseñanza - aprendizaje de un contenido escolar o adoctrinamiento de un saber, sino por un proceso formativo que propicia crear espacios vitales para sentir - pensar. El sentir da lugar a mostrar las vivencias, hablar de ellas, reconocerlas, analizarlas y pensarlas, de este modo se transita de lo vivencial hacia la construcción de una experiencia de

sí mismo con relación a los otros. Proceso de cambio que sigo experimentando en mí misma.

Bibliografía

Anzaldúa R, Ramírez B, (2005) *Subjetividad y relación educativa*: Universidad Autónoma Metropolitana.

Camacho Sandoval, S. (2020). *La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro?* *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. (16) 122 – 139.

Diario Oficial de la Nación. *Primera sección MODELO Educativo para la Educación Obligatoria*. 28 de junio de 2017.

Fernández, A. M. (1993). *El campo de lo grupal: Notas para una genealogía*. Nueva Visión.

Fernández, A. M. (1999), *Instituciones estalladas*. Seudeba.

Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises: Psicoanálisis y Biopolíticas*. Nueva Visión.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión: Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Nueva Visión.

Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam E y Cabrera, C. (2014). *La indagación de las implicaciones: Un aporte metodológico en el campo de sus problemas de la subjetividad*. *Revisa Sujeto, Subjetividad y Cultura*. (7) 5-20.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de cultura económica.

Granja, Castro (2005) *“Miradas de lo educativo: Exploraciones en los límites”* Plaza y Valdes.

Kesselman, H., Pavlovsky, E., Frydlewsky, L. (2007), *“Las escenas temidas del coordinador de grupo”* Galerna.

Kesselman, H., Pavlovsky, E., (2006), *“Multiplicación dramática”* Atuel.

Kononovich, B., Saidón O. (1991) *La escena institucional*. Lugar Editorial.

- León Vega, E. (2005). *Sentido de lo ajeno*. Anthropos.
- León S. (2013). *El lugar del padre en el psicoanálisis Freud, Lacan Winnicott*. Ril editores.
- Negrete Arteaga, T. (2022). *La investigación – intervención educativa. Un exhorto y una alteración en lo convencional en y desde la vida contemporánea*. Educación y Vínculos (10) 21-36.
- Negrete Arteaga, T. (2019). *Lo bello –experiencia estética, mediación e intervenciones educativas*. QUADERNS digitals. NET. (3) 1-14.
- Patino, H. (10-13 octubre de 2017). *La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la Educación Pública en México. 4to Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Peter L. Berger y Thomas Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Popkewitz, T (1991) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Remedi, E. (2015). “Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa” *Política de la subjetividad e investigación educativa*. Balam-Programa Análisis Político del Discurso.
- Remedi, E. (2005) *Instituciones Educativas: Sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdes.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integra. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Skliar, C. (2019) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila editores.
- Wayne, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Paidós.