

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“LOS VÍNCULOS ENTRE PARES DENTRO DEL ENTORNO
ESCOLARIZADO: UN ESTUDIO DE CASO EN ADOLESCENTES DE UNA
SECUNDARIA DEL ESTADO DE HIDALGO”

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE: LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

JUSLAINE AZUCENA ANTUNA PÉREZ

ELIZABETH FAUSTINOS GARCÍA

SARAHÍ ROBLES RESENDIZ

YANIN MERARI SILVA HERRERA

LIZBETH VALENTIN ESPINOZA

ASESORES:

DRA. MARICELA ADRIANA SOTO MARTÍNEZ

DR. JOSÉ ANTONIO MAYA GONZÁLEZ

LECTORA:

DRA. MINERVA GÓMEZ PLATA

Índice

Tema.....	3
Resumen	3
Introducción.....	3
Problematización.....	7
Pregunta de investigación:.....	12
Objetivo general:	12
Objetivos específicos:	12
Antecedentes.....	13
Descripción del dispositivo de intervención y herramientas metodológicas.....	22
Construcción del terreno	26
Herramientas metodológicas	28
Reflexión sobre nuestra entrada al campo.....	47
Antes de comenzar.....	50
“Vivimos en una sociedad que nos controla y tenemos miedo a fallar”	51
“Aprender de la vida, de las experiencias”	64
“A veces intentamos encajar, pero no lo logramos”	77
Reflexiones finales.....	81
Referencias bibliográficas.....	85

Tema

Configuración de los vínculos entre pares dentro del entorno escolarizado.

Resumen¹

El presente trabajo reflexiona sobre cómo los vínculos entre pares son configurados a partir de encontrarse dentro de un entorno escolarizado, sin dejar de lado las implicaciones que como equipo tuvimos durante el desarrollo de este. En principio se encuentran los antecedentes del tema de investigación que dan lugar a el planteamiento de problema -tomados como referencia para la formulación de la pregunta que delimita y orienta nuestro trabajo-, los cuales abarcan investigaciones previas y nos presenta un eje para la lectura de dicho tema, mismo que contextualiza a la institución educativa, a la educación a nivel secundaria en el estado de Hidalgo, el post-confinamiento y una mirada hacia los términos de juventud y adolescencia. Como propuesta metodológica, se utilizó el método cualitativo con alumnos del primer grado de secundaria entre los 11 y 12 años, dentro del cual las herramientas de las que hacemos uso son: observación participante, entrevista grupal, diario de campo y sesiones de juego, con el fin de que la información obtenida a través de estos medios posibilite el desarrollo de la investigación.

Introducción

Constituirnos como sujetos implica estar insertos en un orden social, en donde el vínculo con el otro se vuelve indispensable, ya que, construimos nuestra propia identidad mediante la mirada del otro. Y, asimismo, a través de la socialización adquirimos normas, valores y formas de estar en el mundo. Mediante la creación de lazos sociales se crean condiciones que nos dan un sentido. Es por ello, que la educación se vuelve trascendente al ser el puente mediante el cual llegamos a formar parte de la sociedad; transitar las transformaciones sociales nos es posible

¹ Esta información da cuenta de cómo está estructurada la presente investigación.

mediante los modelos pedagógicos que constantemente crean nuevas formas de educar específicas de acuerdo con un espacio-tiempo; es dentro de los planes de estudio que se plantea el perfil de sujeto que se quiere configurar para hacer frente “en un futuro” al campo laboral. ¹

Por lo anterior, en un inicio planteamos el tema como: “La socialización como un factor que influye en los procesos educativos en estudiantes de secundaria del ‘Centro Escolar Tolteca’”, en un contexto post-pandémico, es decir, el objetivo era comprender cómo la socialización influye en los procesos educativos en los estudiantes de la secundaria partiendo desde el confinamiento por la COVID 19 y los cambios en la manera de socializar en los alumnos que la pandemia trajo consigo.

Sin embargo, al entrar a terreno nos percatamos de que los conceptos planteados no hacían énfasis en lo que nosotras queríamos dar a entender con nuestro trabajo, por ello decidimos modificarlo. La deconstrucción del tema comenzó por cuestionarnos la complejidad del término socialización, caímos en cuenta que este abarcaba muchos más aspectos² de los que nos interesaban; al tiempo que nos cuestionamos esto, empezamos a entrar al terreno, fue ahí donde se apuntaló que de la socialización era lo que más llamaba nuestra atención, esto fue los “vínculos”, no entre maestro-estudiantes, sino más bien entre ellos, es decir, entre pares. Cuando hablamos de vínculos nos referiremos a lo que establece Margarita Baz (2006):

La noción de vínculo se inscribe en la idea de una subjetividad dialógica que pone en cuestión la forma de estar en el mundo, así como el posicionamiento ante uno mismo y los otros. [...] El otro en su dimensión de misterio me interpela y sólo con el otro y desde el otro me convierto en mí mismo. (p. 82).

Por otra parte, al referirnos al vínculo “entre pares”, aludimos a un concepto trabajado por Jorge Elbaum (2008), quien hace referencia a los grupos de pares como aquellos que “constituyen a menudo un lazo afectivo y de referencia para

² Aspectos como la familia, sociedad, medios de comunicación, etc.

adolescentes cuyo universo familiar intergeneracional no logra ya acompañar las fuertes mutaciones subjetivas en curso. [...] Brinda referencia, protección y significaciones culturales compartidas que brindan seguridad cultural a todos sus integrantes” (p. 29).

Una vez que abrimos paso a este cuestionamiento de términos, continuamos con otro de los que consideramos fundamentales, es decir, el de “procesos educativos”, con este queríamos hacer referencia a las etapas en las que las y los adolescentes se van conformando como sujetos, a partir de conocimientos que les son transmitidos para formar parte de la sociedad. Sin embargo, nuevamente fue estando en terreno que notamos que en realidad nuestra investigación no estaba ligada con la transmisión de conocimientos, sino más bien con el entorno escolarizado, es decir, con la escuela como institución, por lo que repensamos el término que hiciera alusión a ello. Pensando el concepto de institución desde Cornelius Castoriadis (2002) quien menciona que es esta la que “provee pues, de ahora en más, el sentido a los individuos socializados; pero, además, les brinda también los recursos para construir ese sentido para ellos mismos” (p. 124).

Cuestionándonos esto, investigando y con el apoyo de nuestro asesor, consideramos que los procesos a los que queríamos referirnos si tenían que ver con lo educativo, sin embargo, estaban más relacionados con el entorno que representa la escuela, por ello el término al que recurrimos es al de “entorno escolarizado”, el cual pensamos y al que hacemos referencia a lo largo del trabajo no sólo como el espacio físico sino también como a un conjunto de significaciones y sentidos que rodean a un sujeto o colectividad en relación a la institución escolar, en tanto que da lugar a la convivencia de estudiantes, docentes y personal (administrativo y de servicio), para quienes el espacio que ocupan puede tener distintos significados, ya no solo como un lugar en donde se aprende, enseña o trabaja sino también como un lugar de reencuentro en donde se forman de vínculos.

Una vez que logramos tener un poco más de claridad sobre los conceptos, intentamos reformular nuestra pregunta de investigación teniendo en cuenta la estructura de la anterior, debido a esto, con la experiencia en terreno y durante el

proceso de lectura observamos que no era precisamente la socialización la que impacta en los procesos, sino más bien, el espacio escolarizado es el que de alguna manera suponemos produce vínculos entre las y los estudiantes.

Durante el proceso antes mencionado fue que llegamos al tema de: *Configuración de los vínculos entre pares dentro del entorno escolarizado*. Cuyo objeto de estudio son los vínculos; cabe aclarar que aunque no está como tal escrito dentro del tema el post-confinamiento, no lo descartamos, ya que, fue a partir de este que comenzamos a cuestionarnos los vínculos, sin embargo, con la entrada a terreno y lo que este nos devolvió nos percatamos de que no estaba muy presente, es por ello que decidimos que formara parte del contexto para describir cómo surgió el planteamiento, así como las condiciones que vivieron nuestros sujetos de estudio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, reformulamos nuestra pregunta de investigación de la siguiente manera: ¿Cómo los entornos escolarizados configuran los vínculos entre pares en adolescentes de primer grado de una secundaria del Estado de Hidalgo?

El objetivo de la presente investigación es: Comprender cómo los entornos escolarizados configuran los vínculos entre pares en adolescentes de primer grado en una secundaria. La escuela a la que acudimos lleva por nombre “Centro Escolar Tolteca (CET) A.C.” Esta es de carácter privado, ubicada en el fraccionamiento de empleados de Cemex³, planta Atotonilco⁴ de Tula Hidalgo⁵, ofrece nivel preescolar, primaria y secundaria.

³ Compañía fundada en Hidalgo, Nuevo León en 1906, se ha convertido en una de las empresas globales líderes dentro de la industria. Su red de operaciones produce, distribuye y comercializa: cemento concreto premezclado, agregados y productos relacionados. ([Acerca de CEMEX | CEMEX México](#))

⁴ “Nombre náhuatl Atl"Agua " Totonqui"Caliente " y Co “En o Dentro”; que unido le da el significado a “LUGAR EN DONDE EL AGUA HIERVE”. ([Nuestra Historia – Gobierno Municipal Atotonilco de Tula](#))

⁵ “Es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Se localiza en la región central de México. [...] El nombre del estado de Hidalgo corresponde al apellido del padre de la patria e iniciador de la independencia don Miguel Hidalgo y Costilla. Su abreviatura oficialmente aceptada es “Hgo”. A sus habitantes se les da el gentilicio de hidalguenses”. ([Estado de Hidalgo México - Mapa, Ubicación y más \(paratodomexico.com\)](#))

Problematización

Como ha sido referido previamente, la entrada al terreno alteró nuestro planteamiento, mostrando una perspectiva más acercada a la realidad que estamos viviendo como estudiantes universitarias del último año de la licenciatura, al mismo tiempo que la de los estudiantes que se encuentran cursando primero de secundaria del CET. Por ello, se volvió a revisar lo que ya estaba escrito con el fin de enriquecerlo y darle una mirada acorde a nuestro objeto de investigación.

En un principio nuestra intención era saber cómo se da la socialización entre los estudiantes de secundaria al regreso del confinamiento, sin embargo, como hemos mencionado el concepto de socialización abarca varios aspectos mismos que si no son delimitados pueden causar ambigüedad en nuestro trabajo. Para precisar la dirección de nuestro proceso de investigación decidimos enfocarnos en esencia a la configuración del vínculo, específicamente, entre pares y cómo este se ve intermediado por el entorno escolarizado.

Para comprender la configuración del vínculo, creemos necesario comenzar hablando acerca del *sujeto*, pues se encuentra como principal actor de esta investigación, en constante formación, tanto Raúl Anzaldúa (2004), como Lidia Fernández (1999), nos hablan acerca de él como el creador y al mismo tiempo el resultado de entramados en el aparato psíquico, que crean una conjunción en las identificaciones y se encuentran adentrados a los procesos instituidos e instituyentes de la sociedad.

“Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto, es ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo” (Morin, 1990, p.97). Lo que nos dirige a pensar al sujeto adolescente⁶

⁶ Retomando el concepto de juventud, mismo que describimos con anterioridad y del cual hacemos uso abordando a su vez la adolescencia, Anzaldúa (2015), sitúa este en un momento donde el sujeto se configura para asumir papeles en la vida social como; empleado, ciudadano, consumidor, cónyuge, etc., finalizando este proceso de reconfiguración de identidad a partir de referentes como sus pares, devendrá en él la “madurez” y su adaptación en los diferentes escenarios. Anzaldúa, R. E., (2015). *Cap. 1 Subjetividades juveniles*. En Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus

y preguntarnos si en el CET los alumnos se piensan de esta manera y si la incertidumbre les permite generar identidades con características específicas, de acuerdo al contexto que los rodea, dando una interpretación de la vida a partir de sus experiencias, en las que "(...) su vivencia del mundo no es anónima, se inscribe en su cuerpo y depende de su transitar en la historia" (Fernández, 1999, p. 59), lo que los configura en dos planos, tanto singular como colectivo y que da muestra del proceso de subjetivación del que también nos habló Margarita Baz⁷.

Nos permitimos retomar la importancia de la subjetividad, en términos que no se vuelven sencillos, pero que se identifican en nuestro día a día. "La subjetividad se constituye en múltiples espacios colectivos, la escuela, la familia, el trabajo, los medios." (Fernández, 1999, p. 60). Lidia Fernández (1999), nos ayuda desde el psicoanálisis a entender un poco esta constitución dado que presenta dicho concepto como un creador de significaciones, que produce efectos en la sociedad mediante acciones conscientes o inconscientes las cuales brindan sentido y constituyen al sujeto.

En este sentido, Anzaldúa (2015), plantea, la subjetividad como "la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto" (p.33). Sujeto en tanto está sometido a fuerzas psíquicas, pero también atado a la dimensión social (a los procesos instituidos e instituyentes de la sociedad) a través de los cuales, se crean formas de ser y estar, a su vez que, dan sentido y significado a la realidad en la que se encuentra.

El proceso de devenir sujeto no se puede limitar a un aspecto singular puesto que lo colectivo toma sentido en tanto es configurador de nuestras formas de ser, pensar y actuar que nos hacen sujetos dentro de un orden social. Como menciona Baz (2001), requerimos de la mirada del otro, de su memoria, de su palabra para ser

potencias creadoras. México: UPN. p. 27-74.

⁷Baz y Téllez M. (1998). *Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia*. Anuario de investigación 1998 Vol. II: Psicología. México DF: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 1999. pp.173-182.

nombrados y asimismo, para otorgarle significados a las experiencias que vivimos como parte fundante de nuestra identidad.

Es por ello que, queremos hablar sobre el vínculo, entendido desde la noción de la misma autora, quien lo plantea como “la presencia en el sujeto de la sociedad que lo funda y lo sostiene”. Se presenta entonces como, el encuentro que tenemos con el otro, el cuál es bidireccional y en donde “(...) se acoge al otro en su diferencia. El otro en su dimensión de misterio me interpela y sólo con el otro y desde el otro me convierto en mí mismo” (Baz y Téllez, 2006, p.82). Lo colectivo se torna importante en tanto es configurador de nuestras acciones, señala Raymundo Mier (1994), “el sujeto aprehende y excluye, ignora e imagina, evoca y olvida, involucra y suspende las condiciones cognitivas y afectivas que concurren en las situaciones del vínculo” (p.149).

Así pues, hablar del vínculo que se produce entre pares resulta relevante en tanto los estudiantes son sujetos que conviven diariamente en un espacio (la secundaria), comparten edad, y están experimentando una etapa que es caracterizada por cambios físicos y resignificaciones de todo aquello que han dado por hecho. El vínculo se vuelve un sostén entre ellos para enfrentar estas transformaciones, en tanto las y los jóvenes en esta incertidumbre que va de entre lo que soy y lo que he dejado ser, lo colectivo entra escena al brindar sentido y acompañamiento en este proceso de cambios que están experimentando.

Siguiendo este planteamiento, al entender que el vínculo es el encuentro con el otro, a partir del cual nos constituimos, se vuelve trascendente hablar de los espacios donde se da este encuentro, en nuestro caso éste sería la secundaria. En primer lugar, al poner en escena la escuela pretendemos pensarla desde su carácter institucional al ser el lugar en donde se “forman y disciplinan sujetos”. Desde Castoriadis (2002) entendemos a la institución como el imaginario social instituido, que produce significaciones dentro del orden simbólico en el que estamos inscritos. En consecuencia, cuando hablamos de escuela no solo hablamos del espacio físico, sino también de ésta como institución segunda que reproduce las significaciones

sociales e instituye a los sujetos. Es por ello que retomamos el concepto de *entorno*, el cuál es definido como el ambiente, lo que rodea a los sujetos. Y el adjetivo de *escolarizado* que implica la presencia de estudiantes y docentes en un espacio determinado (la escuela). Entendemos entonces, el *entorno escolarizado* como el ambiente compuesto tanto por el espacio físico (los salones, la dirección, el patio), así como por los sujetos que se encuentran en este, los docentes, estudiantes y el personal (administrativo y de servicio), los cuales, reproducen las dinámicas sociales, formas de ser y de estar, que engloban distintos matices.

En segundo lugar, nos preguntamos por los sujetos que serán formados en la institución escolar. Según lo anuncia la SEP⁸ “La Secundaria General se distingue por atender a toda la población de 12 a 15 años”. Según Reyes (2009) “la adolescencia es el espacio donde resaltará la construcción y reconstrucción de los sujetos de edades entre los 12 y 18 años, no se trata solo de un periodo de transición entre la infancia y la adultez, sino que se encontrará dentro de procesos de socialización que le permitirán nutrir su autonomía y dará sustento a su identidad” (p.25).

Entendemos entonces la adolescencia no solamente como un espacio o etapa sino, como una experiencia en la que los estudiantes viven este término desde distintos lugares (escuela, familia, sociedad) sin reducirlo al aspecto biológico. Siguiendo la idea del mismo autor, otro término que pensamos puede ayudarnos a entender mejor este momento, es la juventud entendida como “Una construcción histórico-social, donde los aspectos culturales, científicos, sociales, ideológicos y políticos se relacionan para describir a un sector específico de la sociedad” (Reyes, 2009, p. 22). Según Norbert Lechner (2004), citado en Reyes, (2009) “[...] la juventud vive una realidad diferenciada según su nivel educacional y económico, su ocupación y ciclo de vida, el contexto demográfico y geográfico” (p. 21). Por consiguiente, en esta investigación daremos uso de manera indistinta de los términos juventud y adolescencia, sin convertir los conceptos en un proceso referido a lo individual, es

⁸ Secretaría de Educación Pública (SEP).

decir, no pensarlos de manera aislada, sino más bien tomando en cuenta los contextos sociales, culturales y económicos en los que nos desarrollamos.

Por otra parte, no podíamos ignorar el contexto actual en el que nos encontramos y lo que sucedió durante el confinamiento por la COVID 19, ya que, este nos planteó una nueva forma de ver eso que llamamos escuela, así como la construcción de los sujetos dentro de la misma. Skliar (2020), citado en Gutiérrez (2020), define a la escuela como “un lugar, un tiempo y unas formas “de hacer cosas juntos” que no debieran parecerse a ningún otro sistema, en perpetuo movimiento por no ser algo acabado”. Es decir, las instalaciones físicas importan en tanto que son el espacio que permite la interacción entre estudiantes. Al utilizar la tecnología como solución principal a los encargos escolares y la demanda de una continuidad ante la idea de que se estaba perdiendo el tiempo (Skliar, 2020), se buscó una solución a partir de los medios digitales; mediante las respuestas a través de emojis, la creación de usuarios, fotos de perfil, las cámaras encendidas y redes sociales permitiendo el contacto entre profesor-alumno y entre los mismos compañeros de clase, tomando un espacio simbólico dentro de la cotidianidad. Por lo tanto, consideramos que los espacios -físicos o no- juegan un rol y que forma experiencias que según Larrosa (2007), “es siempre la experiencia de algo, exige un acontecimiento, exige el pasar de alguna cosa que no soy yo”, lo que nos permite tomar el discurso que surge de los estudiantes situados en múltiples escenarios y relaciones, constantemente transformado y significado.

Finalmente, esto nos llevó a pensar el lugar “Atotonilco de Tula⁹” en el que llevamos a cabo la investigación, siendo este un espacio en el que la principal actividad productiva del municipio es la explotación minera para la fabricación de cemento y cal. Las empresas más importantes son: Cementos Tolteca (ahora llamada CEMEX)¹⁰, Lafarge Cementos, Cemento Cruz Azul y Grupo Bertrán. Cuenta con

⁹ Actualmente, Atotonilco se conforma de 27 localidades y más de 63 mil habitantes, donde se vive y celebra la época prehispánica, colonial y moderna (Gobierno Municipal de Atotonilco de Tula, s/f).

¹⁰ “En 1989 CEMEX (Cementos Mexicanos S.A.), compró a Cementos Tolteca, empresa que era su mayor competidora en el mercado nacional”. [¿Cuál es la historia de Cemex? Así nació la empresa cementera mexicana \(elceo.com\)](https://www.elceo.com/que-es-la-historia-de-cemex/)

carreteras medianamente buenas que comunican al municipio con Tula de Allende, Atitalaquia, Tepeji del Río y Zumpango, también con vías de ferrocarril para transporte de carga, que conectan a varias cementeras. Dentro del municipio se construyó la planta de tratamiento de aguas residuales, por lo que se considera a la cabeza municipal una localidad¹¹ urbana. Lo anterior nos hace pensar en cómo son configurados los vínculos a partir de este espacio, que desde nuestra observación podemos decir está industrializado, dado que dentro de la planta cementera de CEMEX se encuentra el Centro Escolar Tolteca, al igual que una unidad habitacional para trabajadores de dicha empresa. Es a partir de esto que nos preguntamos ¿si los vínculos que se están configurando en este establecimiento escolar a la vez están siendo formados por el entorno empresarial?

A partir este recorrido teórico nos preguntamos:

Pregunta de investigación:

¿Cómo los entornos escolarizados configuran los vínculos entre pares en adolescentes de primer grado de una secundaria en el Estado de Hidalgo?

Objetivo general:

Comprender cómo los entornos escolarizados configuran los vínculos entre pares en adolescentes de primer grado de una secundaria en el Estado de Hidalgo.

Objetivos específicos:

-Conocer cómo se constituyen los sujetos dentro del entorno escolarizado.

- Como esto interviene en la construcción identitaria de cada uno.
- De igual manera, como la institución produce subjetividades que permean la constitución de estos.

-Dilucidar cómo son enunciados/expresados los vínculos.

¹¹ En 1920 esta localidad se convierte en un municipio del Distrito de Tula de Allende, Hidalgo.

- Conocer cómo significan dichos vínculos.

-Conocer cómo es pensado el espacio escolar desde los diversos sentidos que le atribuyen los adolescentes.

- Indagar si es pensado más allá de un lugar de aprendizaje.

Antecedentes

Nos parece importante reiterar que a partir de nuestra entrada al campo se hicieron modificaciones en nuestra investigación, como la reestructuración del tema y asimismo en los antecedentes.

- Institución educativa

Al ser parte de una sociedad, somos parte de un orden simbólico producido desde de los imaginarios sociales, los cuales, por medio de instituciones dictan formas de ser, pensar y sentir dentro de esta. Y funcionan como configuradores de subjetividades específicas, dependiendo la temporalidad en la que se esté viviendo, no es lo mismo un florentino del siglo XV a un parisiense del siglo XX, ya que, los imaginarios sociales instituyen a individuos particulares (Castoriadis, 2001).

Siguiendo esta línea, Castoriadis (2001), nos habla de la sociedad como la institución de las instituciones, que produce significaciones y sentidos (imaginarios sociales), y crea normas que dictaminan lo que se debe o no hacer dentro de esta. Asimismo, señala que mediante instituciones secundarias como lo son la familia, lenguaje, religión, educación, es que se configuran estos imaginarios sociales, que le dan sentido y cuerpo a la sociedad.

Nos parece importante hablar de la sociedad como institución para entender a la institución educativa, más allá de un establecimiento (la escuela), como un medio en el que se transmite la cultura, se produce subjetividades y se crean sujetos a

través de los discursos y significados sociales que han sido resultado de los procesos históricos.

En este sentido tratamos de exponer que lo que hoy en día conocemos como la institución escolar ha pasado por transformaciones que son el resultado de “cambios socioculturales, políticos y subjetivos” (Anzaldúa, 2012, p.178) de una época determinada.

Específicamente la creación de la “escuela” según Díaz (2007) tiene sus orígenes en la transformación del orden social que se da a partir de la Revolución Francesa y el movimiento de la Ilustración regido por la búsqueda de la razón y los principios de libertad, igualdad y progreso que termina con el antiguo régimen (feudal) quitando del poder a la nobleza y clero y dándoselo la burguesía.

Bajo la consigna de progreso el Estado busca instaurar una institución educativa (escuela) para “democratizar el saber” otorgando una educación a todos, Sin embargo, Díaz (2007), señala, que existe otro interés para la creación de este espacio “la imposición de una forma de ver a la realidad y a la sociedad a través de la preparación de los escolares para una adaptación pasiva a esta sociedad” (p.86).

Retomando el concepto de institución, la burguesía busca un establecimiento que produzca un sujeto obediente, útil y productivo para la nueva sociedad en donde la población “nómada, disoluta, degenerada y marginal” no tiene lugar. Por ello, se introdujo un *dispositivo pedagógico*¹² en respuesta a la “demanda por un control y educación de esta población” (Anzaldúa, 2012, p.188).

¹² Retomamos el concepto que sugiere Raúl Anzaldúa como *dispositivo pedagógico* para denominar al “conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas y cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura a través de un sistema regulado por instituciones educativas” (Anzaldúa, 2012, p. 188).

- La secundaria

Creemos que al hablar de la escuela secundaria es necesario dar un recorrido por los sucesos que dieron origen a su creación. Específicamente, nos centramos en el caso de México.

En el recorrido histórico que hace Zorrilla (2004), señala que es a partir de la Ley de la Educación Popular del Estado en 1915, que se instituye y regula de manera formal la educación secundaria y se desliga de la educación preparatoria, la cual estaba destinada a la formación para los estudios universitarios “El propósito consistió en instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales)” (Zorrilla, 2004, p.2).

Sin embargo, no estaban claros los objetivos y el plan de estudios de este nivel por lo que solo duró dos años hasta que lo suspendieron. Fue a partir de la propuesta de Bernardo Gastélum, subsecretario de educación, ante el Consejo Universitario que se planteó formalmente la distinción de la escuela secundaria de los estudios preparatorianos, y se plantearon como propósitos para dicho nivel:

[...] realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla. (Zorrilla, 2004, p.3).

Tras dar luz verde a esta propuesta, la escuela secundaria se puede entender como el lugar en donde se reforzará lo ya enseñado en la educación primaria y servirá de preparación para la educación superior. A su vez se estaría pensando ya no solo como un refuerzo, sino también “como formación general para los adolescentes, pensada además como educación para la vida ciudadana productiva” Santos (1998) citado en (Zorrilla, 2004, p. 5). Dando como resultado que se pensará en una modalidad que en la que se incluyera una formación de carácter técnico.

En relación con lo anterior, en 1958 ya no solo se hablaba de una escuela secundaria, sino que se distinguió la secundaria general -en la que sus contenidos estaban pensados para la continuación de los estudios superiores- de la que se denominó secundaria técnica; “esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo” (Zorrilla,2004, p.6).

Ahora bien, hasta el momento no se había pensado a ésta de carácter obligatorio, pero por el aumento en su matrícula de jóvenes, se propuso su obligatoriedad.

Como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1993 se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria y se integró como parte de la educación básica, estableciéndose, además, un nuevo plan de estudios para este nivel educativo (Reyes, 2009, p.54)

Desde ese momento, la escuela básica se conformó por preescolar, primaria y secundaria y se incrementó a nueve años la escolaridad básica obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria. “El gobierno federal transfirió a los 31 estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica, así como, los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación” (Zorrilla, 2004, p.7).

De aquí en adelante, la escuela secundaria se ha visto cuestionada por sus planes de estudios, en donde se busca: “una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo” (SEP, 2002, p.2). Dando cuenta de la preocupación que se tiene por su participación futura en la sociedad y no tanto en la participación que ya están teniendo en el presente. En este sentido Alejandro Reyes (2009), señala:

[...] es necesario seguir trabajando al respecto, describiendo y comprendiendo este mundo adolescente complejo, para que no sólo se mire

al futuro y se piense en el adulto que aún no es, sino cada vez más al presente, en la medida que los adolescentes ya participan en la sociedad y se desenvuelven en sus distintos ámbitos (familia, trabajo, escuela, agrupaciones de distinto orden) (p.57).

- **¿Adolescentes o jóvenes?**

En este punto es relevante hablar sobre cómo se hace referencia a los sujetos en cuestión. Tomando como referencia la obra de Reyes, A. (2009), *Adolescencias entre muros*, con el fin de esclarecer y poner en contexto las palabras que se usarán dentro de este texto, como adolescencia o juventud. De igual forma, tenemos presentes dichos conceptos debido a que la investigación trabaja con estudiantes de edades que oscilan entre los 12 y 13 años, etapa donde se presentan cambios psicológicos y físicos. Desde dicho autor, la adolescencia es el espacio donde resaltará la construcción y reconstrucción de los sujetos de edades entre los 12 y 18 años, no se trata solo de un periodo de transición entre la infancia y la adultez, sino que se encontrará dentro de procesos de socialización que le permitirán nutrir su autonomía y dará sustento a su identidad (concepto que se presenta más adelante) (Reyes, 2009, p. 25).

Mientras que para hablar de juventud retomamos la visión general que plantea el mismo autor sobre este concepto, mencionando que algunos autores aluden a ella como una edad social, puesto que interviene el contexto histórico-cultural en su descripción, incluso retoma que es el resultado de los procesos sociales, precisando que resalta entre generaciones y sociedades distintas, según Norbert Lechner (2004), como se citó en (Reyes, 2009) “[...] la juventud vive una realidad diferenciada según su nivel educacional y económico, su ocupación y ciclo de vida, el contexto demográfico y geográfico” (p.21).

En la misma colectividad se puede ver expresada su diversidad en tanto no se habla de juventud en su singularidad, sino de juventudes, heterogeneidad que se ve

reconocida por otros tantos autores y el mismo Reyes, alrededor de la idea de que los jóvenes se expresan de distintas maneras y “configuran campos de acción diferenciados y desiguales” (Reguillo,2003, citado por Reyes, 2009, p.21).

La juventud en la sociedad moderna no puede ser entendida como un simple periodo de transición, sino como uno propio del ciclo vital, de capacitación, de formación, de decisión, ya que las determinaciones que se tomen durante este lapso serán importantes y definitivas para lo que ocurra después [...] (Castillo, 2002, citado en Reyes, 2009, p.23).

Lo que nos dice que debe tomarse más allá de las características sociales y biológicas que se le atribuyen, negando la reducción de los procesos que se encaran en este periodo.

Mientras que la adolescencia quedará propiamente anclada a las características biológicas según diversos autores leídos dentro del texto. Reyes (2009), encuentra un problema, que describe como la confusión de la palabra “adolescencia” y “pubertad”, debido a la aparición de los cambios físicos y biológicos que se presentan entre esa edad, por lo que no se observa el panorama completo en el que se encuentran los sujetos esto por las disciplinas que delimitan el término, es por ello que, define adolescencia como:

[...] la primera etapa de la juventud, etapa en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerza de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte, al redefinir su papel en la sociedad, y vivir procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos (Reyes, 2009, p. 25)

Elbaum (2008) también nos acerca a la adolescencia y la juventud mencionando que actualmente “[...] se caracterizan por la denotada búsqueda de referencias, pertenencias afectivas, emocionales y grupales enmarcadas por fuera de las

instituciones que tradicionalmente proveían un ingreso al mundo adulto” (p. 32), y a partir de esta visión se desprenden procesos de resignificación social en donde la familia y la amistad logran que los roles que ejercen se transformen y se hagan más complejos.

Los jóvenes forman parte del proceso de socialización al crear lazos con grupos de pares que les dan seguridad y “un reconocimiento social garantizado por la inclusión en un grupo que brinda sentido y defensa común ante una sociedad que muchas veces sienten como extraña o agresiva” (Elbaum, 2008, p.29). Siguiendo con la idea del autor, este les permite crear pertenencia frente a las instituciones como la familia, la escuela, etc.

Dando amplitud y acceso a la utilización de ambos términos -juventud y adolescencia- según lo ya establecido. Siguiendo nuestra experiencia dentro del terreno y la línea de investigación que presentamos hacemos uso de ambos conceptos clave con intención de referirnos a los sujetos con los que interactuamos y surgió la intervención.

- Post-confinamiento

Como ya hemos visto la escuela se vuelve fundamental, en tanto es el espacio en el que emergen los vínculos que constituyen la subjetividad juvenil, por lo que es necesario hablar sobre el espacio escolar y como este se ha resignificado a partir del confinamiento.

A partir del post- confinamiento por la COVID-19, existieron cambios en las escuelas que van más allá del uso de cubrebocas, lavado de manos, uso de gel antibacterial, etcétera, según Justo:

El cierre también ha provocado que otros servicios de salud o sociales se interrumpen; muchas escuelas proveían a estudiantes alimentación o apoyos vitales, como las vacunas; además, fuera de ellas, niñas, niños,

adolescentes y jóvenes presentaron estrés y ansiedad, ya que perdieron espacios de encuentro al suspender sus rutinas (Gobierno de México, 2021, p.3).

También implicó la adecuación por parte de familiares a cargo de los estudiantes, de acuerdo con el autor antes mencionado:

El desplazamiento de la escuela hacia los espacios domésticos, como alternativa ante los hechos inesperados, generó un cambio educativo inédito y drástico, delegando parcialmente la tarea escolar en madres, padres o tutores, quienes tuvieron que realizar labores nuevas de acompañamiento a estudiantes (Gobierno de México, 2021, p.4).

Nuestro interés es ubicarnos en el contexto posterior al confinamiento, a partir de que se reanudan las actividades, una de ellas; la escolar, como lo mencionan los autores Naranjo & Guzmán “durante el periodo del 7 al 20 de junio de 2021, el semáforo de riesgo epidemiológico indicó que diecinueve entidades federativas estaban en color verde” (Gobierno de México, 2021, p.10), con ello surgen preguntas ante los posibles escenarios que se hacen evidentes al regreso a las actividades, especialmente las experiencias por parte de las y los estudiantes, en cuanto a los modos de interacción, dado que fue 1 año y medio donde no hubo presencialidad, aludiendo a lo que nos dice Skiliar (2020), “La escuela no es solo hacer la tarea, sino estar con otros”.

Ante ello la SEP organizó distintos planes de acuerdo con los autores a los que nos referimos anteriormente:

Con la intención de guiar el regreso seguro a las escuelas de autoridades educativas y comunidades escolares, la SEP presentó dos documentos en mayo de 2021: Consideraciones Generales para Formalizar el Regreso Voluntario a Clases Presenciales. Ciclo escolar 2020-2021 (SEP, 2021b), y Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales

en las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2021c). (Gobierno de México, 2021, p.12).

En la Estrategia Nacional para el Regreso a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica, una de las propuestas realizadas fue; “Las medidas de atención socio emocional”, algunos de los contenidos son los siguientes:

Adicional a los puntos previos, es importante que en el pleno del CTE se priorice en la aplicación de la novena intervención referida en la Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022 v.3.0 en lo relativo al “Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes” con la finalidad de propiciar —desde los primeros días de clases— ambientes de escucha, apertura para la identificación y expresión de emociones, tanto de adultos como de NNA y jóvenes como una condición de base para avanzar en los aprendizajes. Como herramientas de apoyo las y los docentes, se cuenta con el fichero Cuidar de otros es cuidar de sí mismo. Herramientas de soporte socioemocional para la educación en contextos de emergencia (Gobierno de México, 2021, p.48).

Con lo anterior, no pretendemos comprobar si estas medidas que se plantearon como sugerencias por parte de la SEP, fueron o no empleadas en la escuela donde intervenimos, en la que se retomaron las actividades según lo informa el Gobierno del Estado de Hidalgo el lunes 30 de agosto del 2021: “Como es instrucción del gobernador Omar Fayad, en la entidad se llevará a cabo un regreso ordenado, responsable, cauto y voluntario, con la finalidad de salvaguardar la salud de la comunidad escolar y de la población hidalguense”, sino dar cuenta de la forma en la que los estudiantes se enfrentaron a los desafíos en materia de educación planteados a partir de la pandemia.

- Investigaciones en relación con los vínculos entre adolescentes

Dentro de las investigaciones que se han realizado en relación de la construcción de vínculos entre pares en adolescentes, encontramos el trabajo de Callieri y Gámez (2017), que centran su búsqueda en entender “las particulares formas de vincularse entre ellos” durante su transición de primaria a secundaria, ya que, mencionan, esta “representa una verdadera transición vital, muy diferente a las experiencias vividas durante el trayecto en la escuela primaria” (p.328). En donde toma presencia la incertidumbre que genera llegar a un lugar nuevo, conocer nuevas personas y un sistema educativo distinto a la par de estar pasando por cambios de la pubertad. En su proceso encontraron que entre las preocupaciones de los adolescentes en su vida escolar la amistad que crean con sus pares y la confianza que esta implica toma un lugar importante:

[...] en relación a los decires de los estudiantes, hipotetizamos que la elevada valoración que hacen de la amistad y la posibilidad de poder confiar en el par, se debe a la perdurabilidad y certidumbre que estas generan; a la creación de nuevas relaciones generadoras de confianza y posible autoestima, tanto por la amistad que brindan como la que reciben, constituyendo en consecuencia, un fuerte soporte en la construcción subjetiva de los adolescentes (Callieri y Gómez, 2017, p.333).

Recomiendan para futuras investigaciones indagar y profundizar sobre los sentidos que adquieren para estos estudiantes en particular la amistad en la escuela, la pertenencia y aceptación a un grupo.

Descripción del dispositivo de intervención y herramientas metodológicas.

La metodología como mencionan Taylor y Bogdán (1987), “designa el modo en que enfocaremos los problemas y buscamos las respuestas” (p.15), por lo que debe

responder a nuestros intereses y propósitos. La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que, nos permite conocer la realidad del problema social a abordar, a través de las diversas perspectivas que tienen los sujetos inmersos y con ello aproximarnos a una posible comprensión.

La investigación cualitativa de acuerdo con Strauss y Corbin (1990), citado en Vasilachis et al., (2006), “se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p. 31). La elección de esta metodología posibilita que podamos interactuar con los participantes de modo que sus palabras y comportamientos son datos no solo para desarrollar la investigación, sino también para conocer la realidad en la que están inmersos los estudiantes.

En un punto pensamos que podríamos hacer uso del diseño flexible propuesto por Nora Mendizábal, ya que, permite la “posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación” (Vasilachis et al., 2006, p. 67). Sin duda, es un diseño que se apega a los intereses que como investigadores de las ciencias sociales tenemos, ya que, los datos que se obtienen con este son de carácter cualitativo (descriptivos), es decir, las palabras -escritas o habladas- de los sujetos/ estudiantes o su comportamiento son lo que enriquecen la investigación y es con estas que “se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo” (Vasilachis et al., 2006, p. 68). Sin embargo, este conlleva estructurar el proyecto incluyendo ciertos elementos como son: propósitos, contexto conceptual, presupuestos epistemológicos, preguntas de investigación, métodos y criterios de calidad. Por lo anterior, decidimos que sí, buscamos que las transformaciones o cambios puedan darse, pero no como tal direccionar la investigación a la construcción del diseño flexible.

Sin duda, la investigación requiere de la intervención, aunque debemos aclarar que cuando hablamos de intervención, no nos referimos a la intervención relacionada a: “intromisión: de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta: o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido.” (Ardoino, 1979, p.13), sino en la línea que lo plantea Roberto Manero y Verónica Barrera (2012) “intervención es el proceso de indagación en el que se comprometen los colectivos frente a su propio desarrollo” (p.165), buscando acompañar a las y los intervinientes, a los intervenidos, es decir al grupo de las y los estudiantes. Sin embargo, “el colectivo que se presenta en la intervención no es necesariamente un colectivo que demanda: es también un colectivo que investiga” (Manero y Barrera, 2012, p.164). Es por ello que, los que intervienen al mismo tiempo también son intervenidos, y las demandas se van construyen dentro del grupo, aunque siempre estará presente el encargo que nos dio la institución académica, diferenciando encargo de demanda, es importante señalar que al iniciar la intervención no siempre hay una demanda.¹³

La intervención también nos generó una experiencia (de intervención- inclusión) como bien menciona Araujo (2001), citado en Bedacarratx (2002), esta implica “una permanente reflexión no sólo sobre el tipo de material recogido/ construido, sino también sobre la experiencia vivida y las constantes tensiones entre lo esperado y lo encontrado en “el campo” (p. 156). En este punto es importante para nosotras destacar que mediante la intervención con los estudiantes nos encontrábamos en constante reflexión sobre nuestras experiencias dentro del terreno, debido a que en un principio esperábamos realizar tres entrevistas grupales, sin embargo, la intervención misma nos devolvió por medio de los estudiantes que algunas de las herramientas metodológicas pensadas para la intervención no eran viables, ya que, no respondían a los intereses de los sujetos como de la investigación misma, esto

¹³ Mier, R. (2002), señala que la demanda, en consecuencia, surge cuando ya ha ocurrido ese advenimiento, cuando la otra presencia aparece con una identidad, con un sentido. En *El acto antropológico: la intervención como extrañeza*. Tramas 18-19, UAM-X, México, Pp.13-50.

nos llevó a entender que el proceso no es lineal, puesto que fue necesario hacer modificaciones.

Se construyó un dispositivo grupal como instrumento para la intervención, el cual permitió a los integrantes del grupo tener una dinámica de construcción y deconstrucción de vínculos¹⁴. Cabe resaltar que el momento de intervenir es ya una forma de vínculo, pues involucra la presencia del otro, "la aparición del otro tiene algo de especular: suscita la extrañeza de sí mismo" (Mier, 2002, p.16).

Sin embargo, hablamos en primera instancia de "grupalidad", no de grupos, ya que, se trata de pensar en la " grupalidad " (Baz, 2006, p.686) como una forma de escuchar y ser escuchado dentro del grupo, es importante seguir la línea de trabajar grupalmente y no individualizarlo, en nuestro trabajo en terreno si bien realizamos actividades que tenían como propósito conocer la experiencia particular, también salió a flote que los sujetos no son seres aislados, puesto que comparten significaciones sociales: "un sujeto de una red de otros, siendo constituido como una entidad plural, heterogénea, producto de procesos de identificación y pertenencia, estructurados a su vez desde una lógica grupal" (Baz, 2006, p.687).

El dispositivo grupal como lo definen Del Cueto y Fernández (2000) retomado por Eugenia Vilar (2019):

Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de ese grupo y no de otro (p. 50).

¹⁴ Baz y Téllez, M. (2006). *Dimensiones de la grupalidad*. Anuario de investigación 2006, UAM-X, México, pp. 684-699.

Trabajar grupalmente nos permitió observar de qué manera el grupo de estudiantes se relaciona con sus compañeras y compañeros dentro de la institución escolar.

Construcción del terreno

A lo largo de nuestra investigación, para nuestro terreno de estudio se optaron por tres propuestas. Nuestro primer acercamiento al terreno fue hacia la “Casa hogar de las niñas de Tláhuac”, -esto mediante compañeras de la licenciatura-, ya que, consideramos que dicha institución era adecuada para llevar a cabo nuestra investigación. En principio asistimos para preguntar qué requisitos necesitábamos cubrir para realizar nuestro servicio social, sin embargo, durante este primer acercamiento no nos pudieron dar un recorrido por las instalaciones, ya que no se encontraba la directora. Por lo que, en el área de psicología se nos comentó de forma general que es lo que debíamos realizar dentro de ésta en caso de llevar a cabo nuestro servicio social -por ejemplo; acompañar a las niñas, ayudarla en el área de psicología en la aplicación de algunas pruebas (para lo cual nos iba a capacitar), etc.-

Nuestro segundo acercamiento fue para conocer a la directora y las instalaciones (la cita nos la dio la psicóloga encargada del área, quien nos facilitó su número telefónico); fueron muy amables tanto en esta visita como en la anterior, nos contextualizaron un poco acerca de lo que sucedía dentro de la Casa Hogar: En principio, que varias de las niñas que estudiaban ahí dependían de un solo tutor, que algunas permanecían en las instalaciones toda la semana, mientras que algunas otras eran retiradas por sus tutores por las tardes. Cabe mencionar, que no solo es una casa hogar, sino también una escuela primaria -solo para niñas-; por lo que también nos comentaron que se presentaba rezago escolar.

Una vez que decidimos agendar una nueva cita, para comentar con la directora que queríamos no solo realizar el servicio social, sino también llevar a cabo nuestra investigación dentro de la Casa Hogar. La psicóloga, mediante un mensaje vía WhatsApp nos comentó que las vacantes para realizar el servicio estaban al máximo

y que tendrían cupo hasta el periodo de marzo-abril para recibirnos y darnos un espacio. Debido a los tiempos no consideramos viable esperar hasta esas fechas, así que simplemente agradecemos.

Otra escuela a la cual nos acercamos fue a la “Telesecundaria: oft v no.0121 Francisco González Bocanegra” ubicada en la localidad de San Antonio Tlaltecahuacan, municipio de Tlalmanalco, Edo. Mex. Una institución educativa con sostenimiento público en una zona rural con poca matrícula de estudiantes.

Tuvimos contacto con la directora de la telesecundaria mediante mensajes vía Facebook haciéndole mención y una breve introducción sobre nuestro trabajo de investigación, a lo cual, de parte de la directora nos dio un posible “sí” para hacer nuestras intervenciones, sin embargo, al final nos comentó que lo tenía que dialogar con su supervisor, lo cual nos hizo pensar que el tiempo de respuesta iba a ser prolongado, ya que, nos iban a atender después de vacaciones de fin de año y nos provocaba incertidumbre pensar qué la respuesta podría ser un sí o un no, siendo estas las causas que nos llevaron en busca de otra opción.

Tras largo recorrido en busca de nuestro terreno de investigación y debido a los obstáculos administrativos antes mencionados, consideramos pertinente acercarnos a la secundaria “Centro Escolar Tolteca A.C.”, opción sugerida por una de las integrantes; dicha institución fue creada por la planta de cementos Cemex ubicada en el municipio de Atotonilco de Tula en el Estado de Hidalgo, municipio que colinda con el Estado de México.

Nuestra primera comunicación con la escuela fue mediante nuestra compañera, gracias a la mediación de un conocido cercano a ella, pudimos contactarnos con las instalaciones educativas por medio de la directora general del Centro Escolar vía WhatsApp para agendar una cita, a la que asistió la misma integrante con el fin de contextualizar nuestro trabajo terminal, así como nuestros objetivos dentro de la

misma, después de ello se nos brindó acceso a la Secundaria el día 24 de enero del 2023.

Fue así como logramos acercarnos a la escuela secundaria “Centro Escolar Tolteca A.C”, el cual fue fundado como una Asociación Civil en 1980, por directivos de Cementos Tolteca S. A. de C. V., planta Atotonilco, con el fin de brindar a los hijos de empleados educación de calidad que les otorgue la posibilidad de incorporarse a cualquier escuela del Sistema Educativo Nacional o del extranjero.

El inmueble que se eligió fue una casa-habitación dentro de la colonia para empleados, acondicionada para las actividades académicas, sin embargo, la matrícula creció y se recurrió a la edificación de una construcción funcional, donde las instalaciones tuvieran el equipo adecuado para los 3 niveles (jardín de niños, primaria y secundaria) , contando con servicios como biblioteca compartida con las instalaciones de primaria, laboratorios, un salón para cada grado, direcciones divididas para cada una, entre otros.

Primero se impartió educación en dos niveles preescolar y primaria. Al ver las necesidades del plantel educativo, en 1994 se inicia la educación secundaria, con clave CT13PES0028E, que tiene como objetivo el lograr una educación integral.

En el mismo año se inicia la admisión de estudiantes externos, es decir, la admisión de hijos de padres que no trabajaran en la planta de Cemex, y así ir mejorando las relaciones sociales con los vecinos, quienes se integraron en una comunidad educativa.¹⁵ .

Herramientas metodológicas

Antes de comenzar con las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo, nos gustaría mencionar que más adelante se hablará sobre la modificación y reestructuración de las herramientas utilizadas. En principio nos gustaría enfocarnos en el concepto de intervención entendiéndolo como un proceso de

¹⁵ Información proporcionada por la directiva del Centro Escolar Tolteca.

indagación, en donde al inicio al no haber una demanda de intermedio, nos interrogamos para saber ¿qué pasa? lo que nos permitió dar un cambio a estas herramientas metodológicas, es por ello que nos direccionamos hacia las demandas que surgieron por parte de los estudiantes a partir de cada sesión.

Nuestro primer acercamiento al terreno, fue el día 24 de enero del 2023 donde se realizó una observación participante, acudimos todas las integrantes del equipo, la siguiente visita al campo fue el día 14 de febrero del mismo año, donde solo acudieron 3 de las integrantes del equipo ¹⁶ ese día se realizó una entrevista grupal, en la cual se esperaba que las cosas funcionaran de cierta manera, nos creamos expectativas¹⁷ como equipo, no consideramos el hecho de que en esta ocasión no estábamos trabajando con nuestros grupos de pares¹⁸, probablemente nos llevó a lo que plantea Claudia M. Salazar (2007) sobre lo que le sucede al investigador en la intervención:

teme a cada momento el desmoronamiento de su estrategia, el sin sentido de la propia intervención, la ruptura final entre su deseo y el proceso del colectivo, el momento de renunciar a la imaginería que le hace pensar que la intervención es determinante de algo (p. 102).

Aunque también nos permite escuchar, lo no dicho, es por ello que replanteamos el cronograma de actividades; se sustituyeron las entrevistas grupales e incorporamos algunos juegos (en grupo y equipo), el dibujo; como una manera de expresión y actividades desde nuestra inventiva de acuerdo a nuestros objetivos. Por último, hicimos uso de diarios de campo de cada integrante del equipo para el enriquecimiento del análisis.

¹⁶ Para llevar a cabo el primer y último acercamiento con las/los estudiantes acudimos las 5 integrantes del equipo, sin embargo, para las ocasiones intermedias no fue así, ya que decidimos que por motivos económicos y de tiempo nos íbamos a dividir de tal manera que fuéramos 3 de forma alterna, bueno esa fue la idea, pero la integrante que residía allí siempre asistió, en cuanto a las 4 integrantes que restábamos nos dividimos en pares y así fue como fuimos yendo.

¹⁷ Encontrar sujetos que nos hablarán sobre el tema de nuestro interés y aclararán nuestras dudas sobre este.

¹⁸ En anteriores trimestres todas las integrantes trabajamos con entrevista grupal con compañeros/as de la UAM.

El paro dentro de la UAM-X, que tuvo lugar desde el día 10 de marzo al 8 de mayo nos dio un espacio para repensar el trabajo, en el que también reflexionamos sobre lo que es para nosotras ser estudiantes mujeres, donde nos descolocados del rol del estudiante que va a la universidad a aprender y repensamos nuestro rol de mujer dentro de la sociedad, al ser un movimiento impulsado por cuestiones de violencia de género, nos hizo darnos cuenta del largo camino que aún existe para perfilarnos a una sociedad que asegure la equidad. También nos permitió pensar las relaciones mediante el uso de las redes sociales, que en la actualidad son consideradas eficaces y de gran importancia, ya que, pensábamos daban oportunidad a una información más rápida en momentos de contingencia; sin embargo, durante el paro fuimos rodeadas por un sin fin de falsas noticias, lo que nos hace preguntarnos sobre la relación que pudo tener con la pandemia, que al igual que lo dice Skliar hay espacios que difícilmente pueden sustituirse.

Se realizaron ocho sesiones con una duración aproximada de 50 minutos que es lo que duran sus clases de acuerdo con su horario, las cuales se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la Escuela Secundaria “Centro Escolar Tolteca” una sesión por semana iniciando el día 24 de enero del 2023, de las cuales cuatro sesiones fueron dirigidas por tres integrantes del equipo y las otras cuatro sesiones por otras tres integrantes por las razones ya mencionadas.

La primera herramienta metodológica que utilizamos fue la *observación participante* como técnica, la cual de acuerdo con lo expuesto por Octavio Cruz (2007) citado en Restrepo (2016), “se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (p. 39). Esta técnica nos dio paso para intervenir y comprender lo que acontece, en este caso, en el aula de la secundaria, lo cual, contribuirá para que podamos como expone Sánchez (2001), citado en Tarrés, et al., (2001), “observar reflexiva y críticamente los procesos sociales y no de condenar o elogiar” (p.102-103).

El recurrir a la observación participante es principalmente, a parte de lo ya mencionado, para “dar cuenta de las condiciones en que se generan determinados procesos sociales y los significados que se les otorgan” (Tarrés, et al., 2001, p. 121-122).

Realizamos la observación participante en nuestra primera sesión con el grupo de primer grado, el 24 de enero del 2023, la cita fue a las 8 am, en dicha sesión acudimos todas las integrantes del equipo, antes de entrar al establecimiento tuvimos que pasar por una caseta de seguridad de la cementera en donde el guardia nos preguntó nuestro motivo de visita para dejarnos pasar y después de confirmarlo con la directora del centro por medio de una llamada fue que entramos a la secundaria.

Ya en el lugar, hicimos un recorrido de las instalaciones junto con la directora de la secundaria, visitamos los salones de artes, inglés, computación, música, la biblioteca y laboratorios, durante el recorrido la directora de la escuela nos comentó que contaban con la presencia de cámaras dentro de cada salón y en la entrada de la escuela y que incluso les había comentado a los alumnos que también había en los baños, las cuales están monitoreadas desde la dirección.

Entramos solo al salón de primer año porque los jóvenes estaban en los laboratorios, dentro del aula se observó que los útiles escolares sobre las mesas tenían el logo de la cementera, también que las únicas ventanas en el salón estaban colocadas del lado opuesto a la puerta.

Posteriormente, le solicitamos a la directora observar una clase, nos permitió estar presentes en la clase de matemáticas cuya duración fue de 50 minutos. Nos distribuimos dentro del salón, pretendiendo no quedar todas juntas; dos compañeras se colocaron en la parte delantera y otras tres en la parte posterior, pensamos en primer momento quedarnos todas al frente, pero estando ahí el profesor de matemáticas decidimos ocupar otro lugar, ya que, en ese momento él estaba como responsable del grupo, a pesar de eso uno de los alumnos dijo “*nos están vigilando*” (*Diario de campo, 24/01/2023*).

En el aula hay presencia de bancas individuales, esto no les impide conversar entre compañeros, ya que, se observó durante toda la clase que entre ellos dialogaban para saber algunas cosas sobre el repaso que se encontraban realizando y al mismo tiempo platicaban cosas fuera del ámbito académico, también se observó un compañerismo al momento de explicarse los temas entre ellos, sin embargo, sólo entre grupos pequeños de amigos.

Al escuchar “acabó la clase” los/as compañeros/as ubicados en la parte final de la fila se levantaron inmediatamente, después los/as demás se levantaron y comenzaron a platicar.

Otra de las herramientas utilizadas fue la *entrevista grupal*, la cual tal como menciona Vilar (2019), “se trata de entrever lo que acontece en un grupo de personas o sujetos reunidos alrededor de un objetivo común” (p. 42). Nos interesa que en conjunto se genere un diálogo que como investigadoras podamos leer, es decir, retomando a Vilar (2019) que podamos escucharlo, analizarlo e interpretarlo; con el fin de que esta información enriquezca la investigación y por supuesto nuestra perspectiva del problema abordado.

Se hizo uso de esta herramienta en la segunda sesión llevada a cabo el día 14 de febrero del mismo año, a las 9:00 am. En esta ocasión solo acudimos 3 de las integrantes del equipo. Se planeó iniciar con la entrevista grupal. El encuadre que realizamos se estructuró de la siguiente manera: presentación de las integrantes del equipo, motivo de nuestra visita, explicación de tema de investigación, duración aproximada de 50 min y permiso para grabar la sesión.

Antes de comenzar con la pregunta inicial, realizamos una actividad para conocernos llamada “la telaraña” que tuvo como fin que cada estudiante dijera su nombre, qué le gusta hacer y una palabra que los definiera. Después dimos comienzo a la entrevista con la pregunta ¿Cómo se han sentido al regresar a clases presenciales?, ¿Cómo fue su transición de primaria a secundaria, fue presencial, virtual? Lo que dio pie a que el grupo comenzará a relatar lo sucedido, a partir de ahí se fueron formulando preguntas de acuerdo con las respuestas que daban como

las siguientes: ¿Qué modalidad podrían decir que les gustó más de escuela, en línea o presencial?, ¿Regresaron a la escuela principalmente por los vínculos con sus amigos? Pasando de las preguntas que habíamos pensado a inquietudes que surgieron por su parte, como la siguiente, su compañera tiene una pregunta. Ella les pregunta ¿Qué opinan de la hipocresía? obteniendo respuestas por parte del grupo.

Mientras se formulaban las preguntas no todos los jóvenes prestaban atención y comenzaron a conversar entre ellos, hasta que solo el grupo alrededor de la coordinadora continuó contestando. Mientras la entrevista avanzaba, los estudiantes comenzaron a alzar la voz, jugar, distraerse, cambiarse de lugar, hablar de temas que no estaban relacionados con la temática a tratar por ejemplo de su vida personal, algunas de las estudiantes que estaban alrededor de una de las integrantes del equipo, expresaron querían hablar sobre (relaciones sentimentales, dijeron *“hay que platicar de algo, solo finjan que hacen algo para perder la clase, etc. (Diario de campo, 14/02/2023.)*

Aunque tratamos de regresarlos a la entrevista, la mayoría prefirió ignorar para que se había destinado ese tiempo, observamos que nuestra actividad la estaban tomando más bien como una clase libre, como para platicar con sus amigos o hacer otras cosas, incluso fue como un alivio para ellos saber que la sesión duraría lo que duraba su hora de clase, fue como saltarse la clase de matemáticas, algo que notamos en principio y durante el proceso.

Al final cuando se les preguntó si les había gustado la actividad pidieron cambiarla por *“Una más dinámica” “¡Si! nos gusta mucho como de salir” “Pero vengan miércoles o viernes porque traemos pans, en matemáticas o en geo” (Diario de campo, 14/02/2023, 14/02/2023).*

Utilizamos el *juego* con el objetivo de que la intervención fuera más dinámica, debido a que es un medio de expresión, mediante el cual según Writings se “expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico” (Segal, 1979, p.

26). Melanie Klein fue quien observó que el niño se expresaba mediante el juego y por lo tanto este podría verse y utilizarse como un medio de comunicación.

Para comprender el juego Writings expone que no solo debemos tener en cuenta el significado simbólico, sino también “todos los mecanismos y formas de representación usados en el trabajo onírico, sin perder de vista jamás la relación de cada factor con la situación total” (Segal, 1979, p. 26).

Aunque el juego fue trabajado por los autores antes mencionados con niñas (os), nuestro objetivo fue emplear sesiones de juego con estudiantes adolescentes. Pensamos que el juego es una técnica rica en cuanto a lo que puede generarse a partir de su aplicación, por ello buscamos juegos que nos permitan trabajar con estudiantes de secundaria entre 12 y 13 años, con el fin de que sea atractivo para ellos y podamos observar el cómo ellos se expresan a través de este medio. Aunado a ello, consideramos también el juego como una forma en la que surge la interacción entre sí, es decir, se da paso a la relación entre pares y por ende a la creación de vínculos.

Para ello, como mencionamos anteriormente, se decidieron algunos juegos en conjunto (grupo y equipo de investigación), estos fueron incorporados en diferentes sesiones. El primer juego se realizó en la sesión tres “los ponchados”. Todos emocionados al salir del salón, los estudiantes empezaron a organizarse y decidir quién iba a hacer el primero en ponchar a sus compañeros, sin embargo, los alumnos a la mitad del juego se empezaron a dividir en sus pequeños grupos de amigos, pero aun así seguían ponchando al grupo, al no presentar una figura de autoridad se observó que en general su relación entre compañeros se da entre pequeños grupos.

También en la sesión cuatro se realizó el juego de “la papa caliente”, en donde la persona que se quemara tenía que elegir un papelito que estaba dentro de una tómbola y contenía preguntas unas un tanto sencillas y otras que los ponían a pensar y reflexionar, por ejemplo: ¿Qué series te gusta ver y cuál recomendarías?, ¿Qué grupos de música escuchas actualmente?, si los seres humanos crecemos a

partir de aprender de nuestros errores ¿Por qué tenemos miedo a fallar?, ¿Qué es lo que más te motiva?, ¿Qué cosas crees que los adultos no entienden de los adolescentes?, ¿Qué es lo que más te da miedo?, ¿Qué afición no haces, ni has aprendido, te gustaría aprender? ¿Qué es lo que te impide empezar? Durante este juego se notó la falta de atención y escucha a quien en dado momento estaba hablando. Al final la papa se fue lanzando con un poco más de fuerza y el grupo se fue seccionando.

El juego al cual recurrimos durante otra intervención fue “policías y ladrones” realizado en la sesión seis. Para elegirlo primero les preguntamos a qué les gustaría jugar, en un consenso ellos respondieron “policías y ladrones”, dicho juego consiste en que quienes son policías persiguen y atrapan a los ladrones. Mientras que unos se mostraron entusiasmados por el juego, otros mostraron inconformidad dentro del grupo o simplemente no participaron. Durante el juego hubo caídas, golpes y risas.

Decidimos implementar el *dibujo* como otra herramienta metodológica, ya que, de acuerdo con *Petit Robert*, el dibujo se trata de una “representación o sugestión de los objetos en una superficie, con ayuda de medios gráficos” (Wallon, et al., 1992, p. 7). Propusimos el dibujo como parte de las actividades porque pensamos que este tiene una función comunicativa, puesto que nos interesaba como comenta el autor, observar cómo los sujetos realizaban el dibujo y escuchar lo que para ellos significaba lo plasmado; de modo que mediante este, los estudiantes pudieran expresar tanto de forma gráfica como verbal lo realizado, dicha actividad estuvo sujeta a una consigna, por ejemplo: “Dibujarse a sí mismos” esto para observar mediante sus gráficos algunas cosas que difícilmente se llegarían a decir de manera verbal.

Consideramos que el dibujo es sumamente simbólico, ya que, como menciona Anne Cambier (1992), este puede dar una especie de testimonio de la persona que lo realizó, sin que esta esté presente como tal, mientras que en cuanto a su significación esta no escapa de la influencia de lo social. Es precisamente Cambier (1992), quien expone que el dibujo es una “mediación entre lo que pertenece al

sujeto, entre el mundo interior de la persona, y el mundo exterior, el de los objetos, el que no pertenece al sujeto” (Wallon, et al., 1992, p. 14).

Las actividades del dibujo se llevaron a cabo durante algunas sesiones, la primera fue el día 21 de febrero del 2023, en la tercera sesión, teniendo como objetivo observar cómo trabajaban en equipos y en grupo. Se comentó que trabajaríamos tres actividades de las cuales tenían un tiempo máximo de 15 min cada una, excepto el juego, tenía una duración de 20 a 25 minutos, consideramos que debía tener más tiempo por qué era aquí donde podríamos observar cómo se relacionan los estudiantes con sus pares.

Al terminar de mencionar las indicaciones se realizó una sola fila y se empezaron a enumerarse del uno al tres para que al final se formarían tres equipos de acuerdo con el número que les había tocado.

Para la primera actividad, se les proporcionó una hoja en blanco y se les indicó que expresarán por medio de un dibujo el “cómo se sentían en clases presenciales”. Es esta actividad se realizó de 11:52 am - 12:07 pm, a pensar que el tiempo está contando los alumnos platicaban entre sí.

Lo que resaltó durante el tiempo asignado para esta actividad fue el comentario que el profesor que estaba encargado de la asignatura de esa hora nos hizo llegar “*les doy una recomendación, caminen en medio de las filas y así trabajaran más rápido y tranquilos*” (Diario de campo, 20/02/2023), nosotras hicimos caso omiso a lo comentado debido a que no queríamos que los alumnos sintieran una presencia de autoridad.

Como actividad intermedia se realizó un juego interactivo, todos dieron una propuesta en el grupo y al final se eligió entre todos, el juego ganador fue “Ponchados” llevándose a cabo de 12:14 pm a 12:29 pm.

El segundo dibujo fue en equipo haciendo usos de una cartulina con la consigna de “cómo es la relación con sus compañeros de clases” de 12:29 pm a 12:40 pm, se realizó fuera del aula. El trabajo en equipo se volvió en "a ti te toca esta parte" " tu

dibujas y nosotros coloreamos", pues que no trabajaban todos al mismo tiempo, sin embargo, todos pensaron en el ¿Qué se podía dibujar? Por lo cual, al principio el diálogo en equipo no fue tan fructífero, sino hasta al momento de querer explicar lo dibujado. Durante la relatoría de sus dibujos logramos percatarnos de los temas que tomaron mayor relevancia dentro del grupo, los cuales fueron la "amistad" "amor", la "hipocresía" entre otros.

La tercera actividad donde hicimos uso de esta herramienta fue durante la sesión cuatro, realizando dibujo de sí mismo con los ojos cerrados, primero les cubrimos los ojos con el fin de que estuvieran un momento solos y se pensarán, para que después se dibujarán como ellos se imaginaban o incluso sentían -físicamente-, para ello, los dispersamos por todo el patio.

La mayoría en un inicio solo se quedaron sentados, tratando de reconocer dónde estaban o junto a quien se encontraban, esto girando la cabeza para -tal vez- reconocer una voz o sonido que les respondiera dichas incógnitas.

Cuando les cubrimos los ojos decían que los íbamos a secuestrar o a raptar, estos comentarios mayormente fueron por parte de los estudiantes varones. Mientras que algunos se tocaban el rostro para dibujarse, otros solo comenzaron a hacerlo como si estuvieran viendo o, quizá, mediante la imaginación. La mayoría se dibujó con una sonrisa, lo cual nos llevó a pensar si es que esa sonrisa plasmada reflejaba el ¿Cómo ellas o ellos se sentían? Pregunta que resaltó más al ver uno de los dibujos en donde había un corazón roto y unos cuernos, esto dejando debajo el dibujo de la persona. Haciéndonos recordar el discurso que constantemente aparecía sobre los noviazgos y las emociones o situaciones que se presentaban alrededor de este.

En la última sesión (8) también hicimos uso del dibujo, realizada el día 29 de marzo, para esta ocasión se pensó con el objetivo de que a través de la pintura los estudiantes expresaran ¿Cómo se sentían con los conceptos "estudiante" y "adolescente" presentes en sus vidas?

Al inicio les pedimos salir al patio, para que pudieran tener más espacio para pintar o por si ocurría algún accidente con la pintura poder limpiarlo sin manchar el salón

y algún material que tuvieran a lado. Los estudiantes se acomodaron sobre los escalones que estaban enfrente de su salón por grupos de amigos, comenzaron a dibujar sobre su brazo. Al finalizar de dibujar, les pedimos que pasarán a mostrar sus dibujos para que sus compañeros pudieran observarlos y que nos pudieran compartir sus significados. Al principio no quería pasar nadie, incluso hasta fueron mencionando los nombres de otros compañeros para que pasaran, les insistimos en hacerlo porque creíamos importante que ellos se escucharan, que pudieran contrastar sus significados y tal vez encontrar relación con alguno de sus compañeros. Ante esta resistencia¹⁹ empezamos a elegirlos al azar, las compañeras que estaban enfrente eran las que habían terminado primero, por ello les pedimos pasar al frente, no querían, pero al final se animó una compañera, se colocó enfrente y mostró el brazo en donde tenía sus dibujos. Les preguntamos a los demás que creían que era lo que se había dibujado y ellos trataron de adivinar diciendo palabras que pensaban representaban la figura que veían, por ejemplo, “es un incógnito y ahí tiene otro incógnito”, “¿Matemáticas?”. Al final les preguntamos a los autores de los dibujos si sus compañeros habían adivinado lo que representaban para ellos.

Antes de continuar mostrando los dibujos surgió una situación que cambió la dinámica que estábamos realizando. De un momento a otro dos de las adolescentes del grupo, comenzaron a pintarse una a la otra con los pinceles, después de eso dejaron a un lado los pinceles y se empezaron a aventar la pintura con las manos, manchando su uniforme, cabello, rostro, brazos, piso e incluso la pared de la escuela. Les pedimos que se detuvieran tras ver la pintura en la pared. Como solución las animamos a pasar a mostrar sus dibujos porque pidieron ir a lavarse las manos, solo una de las compañeras participó, la otra joven se negó a realizar la actividad y fue a lavarse. Notamos que otra compañera tiró pintura negra al otro

¹⁹ Entendemos la resistencia desde la mirada de Foucault, como “la búsqueda de los sujetos por escapar del control y la vigilancia; resistencia que puede ser consciente o inconsciente” (García, 2002, p.38). La fuerza de los sujetos que se antepone a las fuerzas que buscan dominarlos, que ejercen el poder sobre ellos. En este caso, percibimos cierta resistencia de los estudiantes a realizar la actividad, negándose a pasar al frente y compartir con sus compañeros los significados de su dibujo.

lado del piso. Por ello tomamos la decisión de continuar con la actividad en el salón, ya que, todos habían terminado su dibujo, mientras una de nuestras compañeras intentó limpiar los espacios manchados.

En el salón decidimos continuar por filas porque el tiempo se nos estaba terminando y no habían pasado la mayoría. A los estudiantes que faltaban se les pidió que mostraran sus dibujos mientras los demás intentaban adivinar y después escuchar lo que representaba para quien lo había dibujado, así hasta terminar con cada uno de los integrantes del grupo.

Para continuar con las sesiones anteriormente habíamos pensado una actividad llamada “narrativa autobiográfica”, la cual como su nombre lo indica es de forma verbal, sin embargo, al entrar a terreno pensamos que era más pertinente que fuera de forma escrita, con el fin de que las y los estudiantes nos plasmarán como se perciben a sí mismos, sus gustos, que nos hablaran un poco de su contexto familiar, etc. De igual manera, creímos que les agradaría más que fuera de esta manera, ya que, cuando realizamos la entrevista nos comentaron que ese tipo de actividades no les gustaban mucho, atendiendo un poco a ello nos dirigimos más a que fuera de forma escrita, pues no queríamos descartarla, dado que consideramos fundamental saber sobre el grupo de adolescentes al cual estábamos interviniendo.

De acuerdo con Pía Martel Werner, la *autobiografía* permite “llevar a lenguaje (escrito o hablado) nuestra historia a modo de relato trasladando nuestra producción de sentido, permitiendo la movilidad en el tiempo y posibilitando la reorganización y resignificación de nuestras construcciones” (Alcaíno, et al., 2012, p. 201). En las autobiografías según Bruner (2002) “se reflejan las impresiones que se tienen de uno mismo, así como también el modo en el que los demás esperan que debamos ser” (Alcaíno, et al., 2012, p. 201).

La autobiografía podría considerarse contribuye en el objetivo como menciona Martel (2012), de “alcanzar la flexibilidad que se requiere para lograr la coherencia e integración que conlleva el proceso de construcción de la identidad” (Alcaíno, et al., 2012, p. 202). Es este mismo autor quien considera que esta técnica es una

descripción de lo que un sujeto cree que ha hecho, de qué manera, bajo qué situaciones y las razones de ello, es decir, en su opinión. La aplicación de esta técnica se apegó a nuestro interés de conocer lo que el sujeto piensa de sí mismo y del mundo.

Al ser una técnica recomendada para llevar a cabo con sujetos en edad puberal o adolescente, consideramos, fue un punto más que nos hizo pensar en la viabilidad de hacer uso de esta, lo anterior también lo pensamos en relación con lo que plantea Martel (2012) acerca de que esta etapa de la vida:

implican el logro de la identidad personal, el intento de responder a la pregunta de ¿Quién soy? ¿Qué sentido tiene la vida? ¿Cómo me defino? Y la integración social, asociada, como hemos visto a las creencias y normas compartidas, la narrativa ofrece un espacio real de organización y posibilidad de contención a tales cuestionamientos (Alcaíno, et al., 2012, p. 205).

Fue durante la cuarta sesión, la cual se llevó a cabo el 3 de marzo, donde posterior al juego de la papa caliente, se realizó la actividad que contemplaba la autobiografía, en la que esperábamos las y los estudiantes pudieran plasmar ¿quiénes eran? Consideramos que esto se reflejó, ya que, colocaron sus pasatiempos, quien era su familia -en donde hablaron de sus pérdidas o sucesos que han puesto en riesgo la vida de algunos de sus seres más cercanos-, donde vivían; incluso llamó nuestra atención que colocaron sus expectativas cómo convertirse en profesionistas; también escribieron que les gusta en cuanto a comida, gustos musicales, etc. Algo que llamó nuestra atención fue que colocaron a quienes consideraban sus amigas (os), pero al mismo tiempo escribieron que les gustaba estar solos, por lo que sí tenían que elegir a ciertas personas para formar equipos por alguna actividad elegirían sólo a algunos compañeros.

Pensamos que todos escribirían algo acerca de sí mismos, sin embargo, nuevamente se presentaron las resistencias, las cuales ya se nos habían presentado anteriormente, pero aun en este punto no sabíamos cómo manejarlas. Después de que redactaran parte de su vida que nos permitiera conocerlos, les

vendamos los ojos para que se dibujaran al reverso de la hoja en la que habían escrito su autobiografía.

Otra de las actividades que se reinventó o en todo caso se reestructuró después de entrar en terreno fue la de “interpretando situaciones”, la cual consistía en mostrarle a las y los estudiantes cierto número de láminas, a partir de ello cada uno tenía que escribir una historia, posteriormente relatar y comentar con el resto del grupo lo escrito, con el fin de reflexionar los distintos puntos de vista. Sin embargo, nuevamente intentamos responder a lo comentado por las y los estudiantes sobre el dinamismo que les gustaría en las sesiones, por ello decidimos que era una técnica que podría modificarse, ya que, nos parecía importante comprender un poco más sobre cómo el grupo veía o pensaba, en este caso, algo que resaltó desde la primera sesión, “la amistad”, la cual sin duda está relacionada con nuestro objeto de estudio que son los vínculos.

La propuesta pensada fue “role-playing”, la cual, “es una técnica dramática a través de la que los participantes representan situaciones concretas de la vida real” (Asensio, et al., 2022, p. 1145). Siguiendo a los mismos autores nos pareció interesante como lo plantean, sobre todo cuando mencionan que los estudiantes pueden conocerse a sí mismos, hacer conciencia de sus emociones o incluso de sus causas de comportamiento; esto nos hizo sentido, ya que, buscábamos que las/los estudiantes dentro de sus representaciones plasmaran su sello personal, para comprender así la forma en que se relacionan y significan en este caso la amistad.

Sin embargo, una vez llevada a cabo la sesión nos cuestionamos si lo que había acontecido respondía a la técnica del role-playing, fue entonces que nuevamente consultamos a los autores antes mencionados, ya que, dentro de su artículo también se habla de *simulación* esto citando a Andreu, et al., (2005), refiriéndose a dicho concepto de la siguiente manera: “Los estudiantes son ellos mismos, no actores. Éstos actúan de manera personal y toman las decisiones que consideran adecuadas, tal y como lo harían en la vida real, en base a sus conocimientos, experiencias y criterios” (Asensio, et al., 2022, p. 1146). Al leerlo nos pareció que

estaba más apegado a lo que sucedió durante la sesión, pues también tiene un final abierto, decidido y negociado por los estudiantes, con varias posibles respuestas a las situaciones planteadas, resaltando que no hay una respuesta más correcta que otra. Mientras que en el caso del role-playing según Andreu et al. (2005) citado en (Asensio, et al., 2022) “la interpretación de los papeles se hace en base a un guion y una serie de reglas de juego a seguir, las cuales condicionan que su final sea cerrado” (p. 1146).

Tomando en cuenta lo anterior, decidimos hacer referencia a la simulación para hablar de la sesión número 6, llevada a cabo el 17 de marzo, la cita fue a las 11:20 am, fue un día en el que las y los estudiantes llevaban su uniforme deportivo, al inicio de la sesión les mostráramos los dibujos que había hecho en la sesión 4, pero ellos tenían que adivinar de quién era dicho dibujo mediante pistas -sacadas de las autobiografías-, por ejemplo, tiene tal número de hermanos, le gusta practicar dichos deportes, vive en tal lugar, etc.

Conforme se les fueron dando las pistas que por cada dibujo fueron 3 o 4, ellas y ellos se reconocían y decían es tal persona, fue interesante ver cómo esos datos, quizá, significativos para ellos eran conocidos por sus compañeras (os). Después mediante un consenso se eligió el juego de “policías y ladrones”, para ello salimos al patio.

Después de jugar, la actividad que se les planteó fue la de “role-playing”²⁰ en donde la consigna fue: representar una situación en la que se viera reflejada la amistad, para esto les pedimos formarían equipos, entre murmullos alguien mencionó “mejor háganlos ustedes”, sin embargo, dejamos que ellos los hicieran, observamos que hubo quienes inmediatamente se unieron, otros que se integraron rápida y fácilmente, pero también quienes se quedaron observando cómo se estaban conformando los equipos, después de que algunos quedaron fuera de estos entre ellos formaron uno, incluso hubo quien verbalizó que eran el grupo de los que nadie quería.

²⁰ Simulación.

La primera escena que se presentó fue la de una infidelidad, en donde una amiga le dice a su amigo que le son infiel, al recibir la noticia él se pone triste. Posteriormente, las dos escenas siguientes escenificaron sucesos sobre que uno de los integrantes de su grupo de amigos tenía un accidente y los demás hacían todo lo posible por ayudarlo. Y finalmente, la última escena trató sobre un grupo de amigas que estaban jugando -fútbol- y a una de ellas le cometieron una falta, por lo que el resto de ellas salió en su defensa, terminando en una riña. Dichas escenas nos recordaron tanto la cuestión de las relaciones afectivas, es decir, los noviazgos, así como también, lo que ellos definieron como un amigo: una persona de confianza, quien está contigo en las buenas y las malas.

Las actividades que realizamos durante nuestra estancia en terreno fueron pensadas en función de nuestros objetivos, es por ello que, decidimos crear una actividad desde nuestra inventiva, la cual llamamos “la ruleta de las significaciones”, cuyo fin era que, mediante la ruleta, los estudiantes pudieran verbalizar qué significa para ellos algunos conceptos que durante las sesiones fueron resaltando, por ejemplo, “amistad”, “hipocresía”, “apoyo”, etc. Esto dependiendo de qué concepto les tocó al girar la ruleta. Consideramos esta actividad como interactiva, que abriría un espacio para la socialización, así como para conocer y comprender las significaciones que giran en torno a los estudiantes de secundaria.

Durante la séptima sesión que se llevó a cabo el día 21 de marzo, la cual estaba programada para iniciar a las 10 am, se tenía planeado hacer un circuito, el cual tenía varias etapas, en principio las y los estudiantes debían responder preguntas de cultura general, posteriormente el juego con una botella y pelota, por último, la ruleta de significaciones, para ello se tenían que formar equipos.

Al hacer los equipos se dividieron de forma que quedaron con sus amigas (os), sin embargo, en esta ocasión los equipos fueron mixtos, a diferencia de ocasiones anteriores en donde al menos había un equipo conformado totalmente por mujeres u hombres.

Al ser solo una integrante del equipo de investigación la que tenía que atender todas las estaciones, estas se redujeron sólo a las preguntas y la ruleta. Nuevamente se

presentaron resistencias -no interés y participación-. Algunas preguntas fueron: ¿Cuántas palabras tiene el abecedario? ¿Quién es el autor del Quijote? Mencionar un mes del año que no tenga la letra r, etc.

Mientras que la ruleta de significaciones consistió en que las y los estudiantes girarán la ruleta -en este caso fue de forma digital-, tenía tanto un color como una palabra dependiendo del primero se le otorgaban puntos, en cuanto a la segunda la palabra que le saliera tenía que definirla con sus propias palabras.

Cuando apareció la palabra “amor” comenzaron a referirse entre las estudiantes de esa manera, incluso mencionaron que estaban casadas. Aunque también dijeron que era un sentimiento que se sentía hacia la familia, novio o alguien más -posiblemente hacia un amigo (a). También apareció la infidelidad de la mano del concepto de amor. Otra de las palabras para definir era la de familia, con la cual se verbalizó que la familia no solo era gente de su linaje, sino también sus amigos o personas que los apoyaban. Nuevamente volvieron a flote algunas inquietudes en relación con las relaciones amorosas, por ejemplo, ¿volver con el ex es malo? Al final de la actividad se les dieron dulces a las y los estudiantes, de igual forma se les preguntó qué juego querían para la siguiente y última sesión, sin embargo, no lograron ponerse de acuerdo, por lo que se les pidió lo pensarán y lo comentarán en la próxima sesión. Lo que solicitaron fue que para la siguiente hiciéramos las actividades en el campo, situación que se consultó con la directora, ella aceptó, pero el día de la última sesión por cuestiones de retraso por nuestra parte, esto ya no fue posible.

Otra actividad que se creó a partir de nuestra creatividad fue el “tren del tiempo” realizada en la quinta sesión el día 10 de marzo, consistió como su nombre lo dice, en formar un tren con todos los integrantes del grupo, esta vez se formó la fila sin ninguna indicación antes planteada, con el fin de observar cómo era su distribución dentro del grupo, ese día se presentaron once mujeres y cinco hombres. El tren del tiempo se dividió en tres estaciones: pasado, presente y futuro. Como en las sesiones anteriores se les proporcionó una hoja en blanco dando la indicación que

formarán con ella un tríptico (dividieran la hora en tres partes iguales) y sobre cada espacio se escribió la respuesta de la consigna de cada estación del tren.

La primera estación fue el “presente”, el grupo cerró los ojos y se imaginaron en el presente y se les pidió que pensarán el “que significa amistad para ellos” duraron unos minutos con los ojos cerrados, después los abrieron y se notaron pensativos, quizá, porque definir amistad no es una tarea fácil.

Nos llamó la atención la distribución del grupo en la fila que fue formada a partir de pequeños grupos de amigas (os). En la actividad hicieron acto de presencia los apodos dentro del grupo.

Para llegar a cada estación una de nuestras compañeras les daba un paseo alrededor de todo el patio para llegar a otro lugar de la secundaria que representaba la estación del “pasado”. Al llegar, se les dio unos minutos para que abrieran los ojos y se sentarán en el piso para poder realizar la próxima actividad. Se les indicó que volvieran a cerrar los ojos y se les preguntó sobre una canción que les gustara cuando eran niños y niñas, pues que nos encontrábamos en el “pasado”. El grupo tenía que pensar la siguiente consigna: “su momento más feliz en la escuela”. Se tomaron unos minutos para imaginarlo, nos percatamos de que la mayoría lo pensó fuera del ámbito escolar, es decir, con su familia.

Al terminar esta estación, volvió a avanzar el tren con los ojos cerrados hasta llegar al “futuro” donde se les pidió que se volvieran a sentar y pensar sobre: “Dónde y con quien se ven saliendo de la secundaria y en la próxima visita con nosotras” la mitad de grupo aún consideraban estar con sus amigas de la actualidad y otras conocer a gente completamente nueva.

Al hacer uso de las herramientas anteriormente mencionada nos llevó a pensar el *diario de campo* como una herramienta que podría complementar nuestro trabajo en el terreno, con el fin de plasmar en este los detalles que llamen nuestra atención, es decir, información relevante y así enriquecer la comprensión del contexto, al

tiempo que las notas que realicemos en su momento nos sean de ayuda en el análisis.

El diario de campo es un registro en el cual según Vasilachis, et al., (2006):

se vuelcan especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo. Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación (p. 136).

Sin duda, esta técnica contribuye en la organización de la experiencia que como investigadoras obtuvimos en el terreno (integradas en anexos).

Dentro de nuestro cronograma creímos importante resaltar la secuencia de las actividades que teníamos antes de la entrada al terreno y el paro de la UAM-X y las nuevas a partir de la reflexión que tuvimos como equipo.

Cronograma de actividades antes de la entrada al terreno.			
Semana	Febrero	Marzo	Abril
1	Observación participante	5 Dibujo	9 Cierre
2	Entrevista 1	6 Narrativa autobiográfica	
3	Entrevista 2	7 Situaciones	
4	Entrevista 3	8 Ruleta de significaciones	

Cronograma de actividades después de la entrada al terreno.		
Semana	Fecha	Actividad
1	24 de enero del 2023	Observación participante
2	14 de febrero	Entrevista grupal
3	21 de febrero	Dibujo individual Juego “ponchado” Dibujo en equipos
4	3 de marzo	Juego: Papa caliente Autobiografía Dibujo: De sí mismos con los ojos vendados.
5	10 de marzo	El tren del tiempo
6	17 de marzo	Revisamos juntos los dibujos de sí mismos Policías y ladrones Role-playing²¹
7	21 de marzo	Ruleta de significaciones
8	29 de marzo	Dibujo Cierre / Reflexión

Reflexión sobre nuestra entrada al campo

Nuestra entrada al campo implicó repensar nuestro lugar como investigadoras dentro de la carrera de psicología en la UAM-X, con el enfoque psico-social que esta plantea, sobre qué era lo que queríamos investigar, más allá de un requisito para entregar un proyecto, implicó pensar en espacios y actores sociales. Nos hizo

²¹ Simulación.

cuestionarnos sobre las ideas que teníamos sobre la escuela y los sujetos que asisten a ella.

Al pensar en el lugar en donde llevar a cabo nuestra investigación jamás imaginamos realizarla en una escuela secundaria de carácter privado y menos en un estado que al menos para cuatro de las integrantes era desconocido, el ser de distintas partes del Estado de México, nos hizo pensar en las dificultades y costo que implicaría el trayecto, mismas dificultades que se presentaron en nuestra compañera de Hidalgo, fue la razón por la que decidimos dividirnos en dos grupos para realizar las sesiones y por cuestiones de alojamiento y traslado al Centro Escolar ella estaría presente en todas las sesiones.

La ruta hacia la secundaria implicaba un traslado aproximadamente de 6 a 5 horas, esto dependía del lugar de residencia de cada una de las integrantes, también nos vimos mediadas por el tiempo con relación al tráfico y la espera del metro, en algunas ocasiones llegamos a destiempo por estas situaciones que se nos escapaban de las manos. Pero a su vez, esta distancia nos permitió des-familiarizarnos de nuestro entorno social y académico, pues teníamos noción sobre escuelas públicas, por lo que, al entrar a una escuela privada, nos permitió tener otra mirada distinta a lo acostumbrado durante toda nuestra trayectoria académica y conocer las u otras realidades, así como las diversas experiencias por las que transitan las juventudes.

Antes, durante y después de la entrada a terreno nos encontramos con diversas preguntas sobre si haríamos un trabajo de intervención correcto, si podríamos cumplir con los horarios de las clases o de nuestras actividades, al estar en paro nos preguntábamos, también, si hacíamos lo correcto, tanto para respetar que no habría movimiento académico, como dudando si las actividades rendirían frutos y de qué manera podríamos abarcar más (temas y relatos sobre dudas o sobre intereses recurrentes) con tan pocas sesiones. Al regresar a clases nos percatamos de que no éramos las únicas pensando al respecto y también notamos que aunque fuera arriesgado tuvimos una carta a nuestro favor (lo comentamos de esa forma, ya que sabemos que pudo haber sido en nuestra contra, que trabajáramos esta

investigación de forma distinta y no lográbamos lo que esperábamos, cumplir con la entrega del trabajo final y sentirnos satisfechas con el resultado), el tener contactos dispuestos a darnos una oportunidad de adentrarnos a la cotidianidad de jóvenes estudiantes y al tomar la decisión sobre qué escuela sería la que aceptaríamos nos recibiera, liberamos una presión, para así continuar el proceso que da continuidad a esta investigación.

El acercarnos a los estudiantes de la secundaria hizo que nos remontáramos a nuestras propias experiencias dentro de la etapa adolescente, recordando así las formas en las que nos comportábamos, lo que nos gustaba hacer y cómo entablamos vínculos, tomando en cuenta dichos recuerdos intentamos situar de una manera más aterrizada cada evento como un espacio de escucha, dando también oportunidad para resignificar actividades, palabras, conceptos y actitudes que surgían en el terreno.

En general, concluimos que fue una experiencia que nos ayudó a generar aprendizaje, poner en “juego” la teoría que hemos leído en distintas e incluso repetidas ocasiones, asimismo, pensamos que la pandemia tuvo un impacto en nuestra forma de confrontar y de estar dentro del terreno, puesto que no había experiencia presencial, guiándonos mayormente en nuestros supuestos de lo que sería cada actividad.

Además, recomendamos a los lectores, estudiantes e investigadores sin mucha experiencia, no angustiarse si el terreno no devuelve lo que esperamos, al ser sujetos e investigadores por medio de las ciencias sociales no podemos asegurar ni tener la fórmula para que todo sea perfecto²², habrá resultados y depende de nosotras/os la actitud con la que los enfrentemos. También y no menos importante, tener en cuenta que realizar una investigación de tal importancia necesita ser pensada en cuanto a costos (viáticos y alimentos) y tiempo, en nuestro caso, fuera de la Ciudad de México, se presentó un obstáculo al no contar con suficientes

²² La Dra. Adriana Soto, en cada oportunidad que surgía nos dejaba presente que “uno propone, Dios dispone y el campo lo descompone”.

recursos para viajar las 5 a todas las sesiones, sin embargo, buscamos la mejor manera de resolverlo y logramos adaptarnos.

Antes de comenzar...

Para abordar el presente trabajo proponemos una mirada multirreferencial, dado que como lo menciona Morin (1990), en *El paradigma de complejidad*, las ciencias sociales pueden sustentar realidades que en otras dimensiones nos mostrarán saberes que nos ayudan a la comprensión y estructuración de pensamientos críticos. El sujeto se encuentra rodeado de múltiples identidades que en relación con conceptos clave nos permite la elucidación y al mismo tiempo el cuestionamiento, por ejemplo, de discursos, enunciados verbal o no verbalmente, como en el caso de lo rescatado de nuestro trabajo en terreno.

En este análisis, concretamos que la conformación del sujeto nos invade en múltiples direcciones, principalmente destacamos este proceso de configuración a partir del conocimiento del otro, lo que implica al mismo tiempo el desconocimiento de sí mismos.

El hablar de sujeto nos lleva al mismo tiempo a reflexionar la idea de Morin (1990), donde pone en evidencia que la subjetividad se desarrolla con afecto y sentimientos, misma que se ve reflejada en el espacio del CET, por ejemplo, en la creación de su autobiografía, en donde se plasman atracción por otro sujeto, las amistades y el papel que juegan dentro de ellas.

Hola, yo soy YYY nací el 12 de agosto del 2010, en la CDMX, actualmente tengo 12 años voy en 1º de secundaria, ~~me gusta h~~ de las cosas que más me gusta hacer son: ver anime, dibujar, deporte, y hacer que todos se sientan bien (Autobiografía, 2023).

Discursos semejantes describieron las emociones que se encuentran en los compañeros con los que entablaron amistad, sentimientos sobre “el círculo social” y temas que se podrán ver desarrollados más adelante en este contenido.

“Vivimos en una sociedad que nos controla y tenemos miedo a fallar”

Cuando llegué no me sentía seguro de poder encajar o de tener amigos y ahora soy de los que más “revuelo” causa. Mi dibujo representa mis emociones a veces me río mucho, a veces me enojo y a veces me pongo triste, la mayor parte del tiempo estoy feliz.

Feliz porque pude volver a ver a mis amigos y porque conocí a alguien especial.

Me siento mejor en mi casa, ya que me cuesta socializar con la gente y me enojan

(Dibujos, sesión 2, 2023)

Estos fragmentos reflejan las diversas situaciones por las que transitan los adolescentes dentro del entorno escolarizado, mientras que para unos llegar a un nuevo lugar genera inseguridad e incertidumbre por las experiencias que implican algo “nuevo”, para otros es un espacio de reencuentro, de sentirse felices y experimentar nuevos sentimientos (como el enamoramiento). Y son muestra de cómo cada sujeto va viviendo y significando a la par distintas situaciones dentro de un mismo espacio.

En los siguientes párrafos reflexionamos a partir de las experiencias compartidas con las y los adolescentes del CET del Estado de Hidalgo con relación a la configuración de vínculos dentro del entorno escolarizado desde los ejercicios de poder y el sentido de pertenencia que conforma los grupos de pares.

Traemos a discusión conceptos como vigilancia, control y tiempo, los cuales estuvieron presentes a lo largo de nuestras sesiones y nos brindaron una forma de contextualizar la escuela y a los sujetos que se encuentran dentro de ella, con ayuda de autores como Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Erving Goffman, María Inés García Canal, etc., buscamos profundizar en ello. Aunado a esto, para dilucidar cómo son enunciados dichos vínculos y cómo es pensado el espacio escolar

haremos uso de conceptos como amistad, confianza, hipocresía, exclusión, tomando como referentes a Alejandro Reyes, Raúl Anzaldúa, Margarita Baz, Rossana Reguillo, y algunos autores más.

El acercamiento al terreno nos ha permitido pensar la escuela no sólo como un establecimiento en donde uno va a aprender, sino también como una estructura que ha sido planeada para la producción de sentidos que configuran sujetos, a partir de esto vemos la escuela como un espacio múltiple y será a lo largo del análisis que se verá un poco más el por qué.

Nos parece importante señalar que la institución escolar que hoy en día conocemos ha surgido a partir de una serie de transformaciones políticas, económicas y sociales. El dispositivo pedagógico²³ planteado anteriormente responde a las demandas del nuevo régimen²⁴ que exigen formas de ser y de comportarse, a la vez que designan lugares y categorizan sujetos (Anzaldúa, 2012). Siguiendo esta línea es que intentamos esclarecer cómo los adolescentes del CET que se encuentran en un momento de resignificaciones y de construcción de su identidad se ven consolidados por un dispositivo que engloba discurso y prácticas que generan transmisión, producción y transformación cultural por medio de las instituciones educativas.

A través de este dispositivo:

Los niños y los jóvenes eran objeto de la aplicación de una forma de ejercicio del poder a la que Foucault denomina poder disciplinario, (...) en el que tenían que someterse al control de sus actividades, la regulación de sus tiempos, el secuestro de su vida, la vigilancia continua, la presentación

²³ Retomamos el concepto que sugiere Raúl Anzaldúa como dispositivo pedagógico para denominar al “conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas (...) a través de un sistema regulado por instituciones educativas” (Anzaldúa, 2012, p. 188).

²⁴ Nos referimos al nuevo orden social que se instaura a partir del siglo XVIII, en donde la burguesía toma el poder y bajo la lógica capitalista del Estado se busca que los sujetos sean productivos, dóciles, útiles y que generen ganancias a bajo costo.

constante de exámenes y el sometimiento a las sanciones cuando incurrían en faltas (Anzaldúa R., 2012, p.189).

Esto nos permite pensar en que la disciplina no solo pasa por el control de los cuerpos en el espacio, sino también en la administración del tiempo, para dar cuenta de ello, como ya mencionamos nos enfocaremos en lo acontecido y pensado en torno al terreno. A lo largo de nuestras visitas, como una especie de requisito para acceder a la escuela, teníamos que pasar por una caseta de vigilancia en donde se nos preguntaba nuestro motivo de visita, mientras que una de las integrantes le marcaba a la directora para que nos permitieran acceder y dejaba su identificación, después de confirmarlo entrábamos.

Cabe aclarar que, este Centro Escolar comparte ciertos espacios con la unidad habitacional, por lo que al entrar no sólo se tiene acceso a la escuela, sino también a una especie de teatro al aire libre, canchas y algunos lugares por los que no transitamos, por otro lado, con la fábrica se comparte área, por lo que una vez que se accede a estas otras zonas se encuentra más próxima la entrada principal a la cementera, tal vez es por ello que el proceso para acceder, este bajo cierta vigilancia, en relación con la seguridad, en tanto el cuidado de los espacios que se comparten, ya que, dentro conviven tanto trabajadores, niños/as, adolescentes, pensamos a los tres espacios como un conjunto, ya que, a pesar de que la directora nos mencionó que la escuela se distanciaba del resto de las instalaciones más adelante encontraremos que por el contrario la empresa estaba inserta en el establecimiento escolar.

Algo que nos parece importante resaltar es la seguridad, por cuestiones de tiempo, no la desarrollaremos ampliamente, sin embargo, consideramos que podría ser un elemento potente para analizar. Teniendo en cuenta lo anterior, las interrogantes que nos surgen son: ¿Qué implica esa seguridad? ¿qué o a quiénes se está cuidando y resguardando? ¿y de qué?, si bien las instituciones tienen la responsabilidad de brindar seguridad a quienes se encuentran dentro de ellas, suponemos que en este caso también puede deberse a la zona en la que se sitúa el Centro Escolar, ya que, se halla rodeada por inmigrantes -paso del tren- y otras

empresas cementeras, lo cual podría implicar que no solo se resguarde a los sujetos que se encuentran dentro, sino también instalaciones y producto con el que se comercializa.

Un referente no solo para aproximarnos a lo anterior, sino también para pensar el lugar es Donzelot (1979), en *La policía de las familias*, planteó a la escuela como un espacio de vigilancia y disciplina, donde se quería evitar el vagabundeo, o delincuencia, expone que:

Ya no se trata de impedir que los niños padezcan torpes violencias, sino de limitar las libertades tomadas (abandono en orfanatos, abandono disfrazado de lactancia), de controlar las asociaciones salvajes (desarrollo del concubinato con la urbanización de la primera mitad del siglo XIX), de conjurar líneas de fuga (vagabundeo de los individuos, en especial de los niños). Ya no se trata, en todo caso, de asegurar protecciones discretas, sino de establecer vigilancias directas (p.31).

La observación participante, nos permitió dar cuenta de cómo se distribuye el espacio de la escuela, cómo "los espacios arquitectónicos se convierten en aparatos de vigilancia" (García, 2002, p.75), tal es así que la dirección de la escuela se encuentra a la entrada, saliendo se obtiene una vista panorámica de las 3 aulas (primero, segundo y tercer grado), además de ambos sanitarios, y el patio ([Imagen 1](#)). Cabe mencionar de acuerdo con Foucault (1976) que la arquitectura está hecha, ya no solo para vigilar el espacio exterior, sino también para permitir el control interior y hacer visibles a quienes se encuentran dentro.

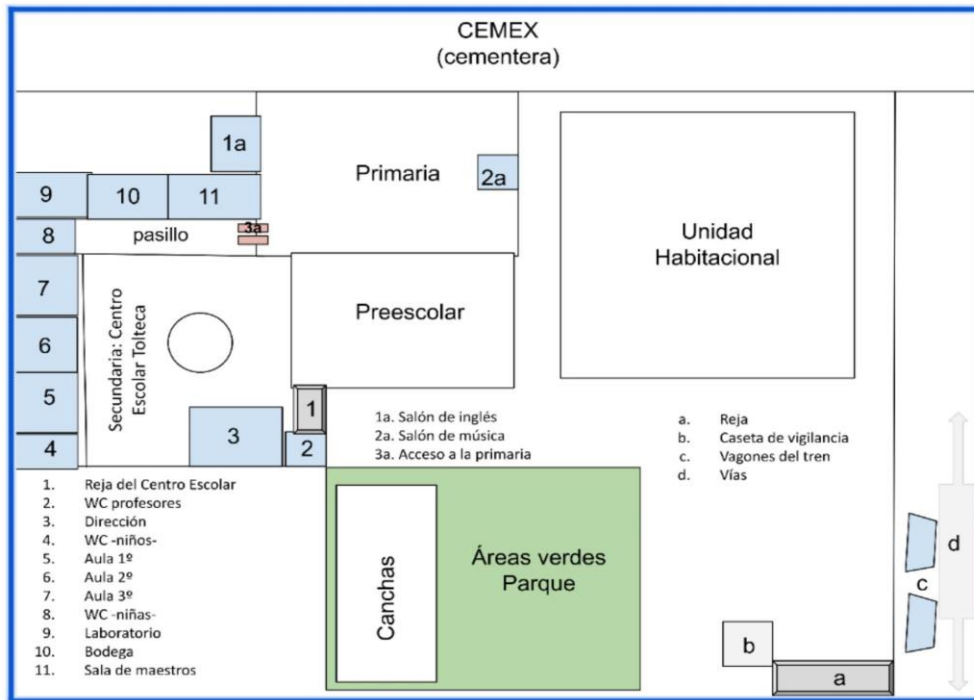


Imagen 1.

Esto nos permite pensar la vigilancia en términos de la lectura que hace Foucault (1976), acerca de cómo en los lugares donde se busca disciplinar a los sujetos - como en las fábricas, escuelas, ejército-, la distribución de los espacios y el control que se tiene en ellos toma relevancia, “La disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo (p. 130)”. Vemos cómo los distintos niveles educativos se encuentran seccionados, cada uno cuenta con un espacio propio, a excepción de dos aulas -salón de inglés y música- que la secundaria y primaria comparten.

Algo que de igual forma es notorio es que las canchas se encuentran fuera de las instalaciones educativas, uno podría pensar que las y los estudiantes pueden ocuparlas si así lo deciden, sin embargo, esto no es así, ya que, para hacer uso de estas deben consultarlo antes con la directora, básicamente ella es quien autoriza si pueden ir a dichas áreas. Fue al final de una de las sesiones que los estudiantes nos dijeron que sí podríamos llevar a cabo la siguiente sesión en las canchas, ante esto solo quedamos con ellos de consultarlo con la directora, quien, a pesar de

habernos dado autorización, el día de la sesión nos mencionó que ya no sería posible debido a que había otras actividades. Nos parece curioso ese cambio de opinión, incluso nos llevó a preguntarnos si es que en las canchas y áreas verdes se cuenta con cámaras de vigilancia como en las instalaciones de la escuela; si el no tener acceso directo a estas o el no haber, influyó en que no nos permitieran llevar a cabo las actividades en ese espacio, siendo que somos personas externas a la institución.

Nos parece importante acentuar el uso de aparatos como las cámaras de vigilancia dentro del establecimiento escolar, ya que, están monitoreadas desde la dirección, durante nuestra primera visita a la institución se nos mencionó lo siguiente: *Hay cámaras en toda la escuela, aulas, e incluso les decimos²⁵ que en los baños también, (hizo un gesto de risa), al tiempo que decía que eso no era cierto, pero se los decían (Diario de campo, 24/01/ 2023)*. Nos cuestionamos el ¿Por qué nos lo dijo de esa manera? en tono de burla o ¿Por qué fue tan específica al decir que había en toda la escuela? Recordando que somos personas externas a la institución.

En torno a esto, pensamos que las cámaras ya no dejan ningún espacio o sujeto sin ser observado, sea ese el propósito o no de la escuela para evitar el descontrol o algún revuelo, podría ser que la escuela busque prevenir mediante el control y controle mediante la misma prevención. Tal vez, por eso se les menciona que también hay en los baños, aunque no sea así, para no dejar ningún espacio libre que suscite algún comportamiento que la escuela no permita. Creemos que esto tiene similitud con el uso del panóptico al cual Foucault (1976), señala, como un “dispositivo que hace que el sujeto observado se auto discipline ante la incertidumbre de sentirse observado todo el tiempo. Evita que las multitudes se junten y da soporte a lugares donde no llegaba la mirada de la autoridad (p. 185)”. Muestra de lo anterior fue lo acontecido durante la última sesión -situación que volveremos a retomar más adelante- en la cual dos estudiantes comenzaron a jugar y lanzarse pintura, debido a ello parte de la pared y patio de las instalaciones se

²⁵ Se los dicen a los estudiantes.

manchó, cuando se dieron cuenta de lo sucedido, -en parte debido a nuestra expresión de angustia, ya que nos sentíamos presionadas por estar vigiladas mediante las cámaras, al ser una situación inesperada nos desestabilizó un poco en cuanto al tiempo destinado a la actividad, así como la forma en la que la teníamos planeada- ambas mencionaron que iban a tener su primer reporte²⁶, por la conducta que habían tenido, algunos de sus compañeros antes de culminar la sesión se disculparon “con nosotras” por la situación, lo cual nos dejó pensando en la forma en que afrontamos la escena, así como la forma en qué ellos nos percibieron; aunado a ello sí esto da cuenta de la protección que brindan los grupos de pares de los que habla Elbaum (2008)²⁷, o si está más ligado a la sumisión que se busca con el ejercicio de poder; al comentar lo acontecido con la directora nos preguntó quién o quiénes eran los responsables, a lo que contestamos que había sido un accidente, por lo que no sabemos si quedó hasta ahí la situación o si de igual forma interrogó al grupo.

Por otra parte, pensamos hasta qué punto la vigilancia pasa desapercibida por los jóvenes, si es que la han normalizado debido a que es el contexto que se les ha brindado, también podemos pensar en el contexto actual dónde es tan común estar rodeados de medios digitales (al igual que en ese espacio escolar con las cámaras de vigilancia), que también son medios de control y vigilancia, es posible pensar en la obra de George Orwell de *1984*, donde todo el tiempo se está bajo la mirada de una pantalla, aunque no es nuestra intención indagar en lo anterior creemos puede ser considerado para una futura investigación. Lo anterior, debido a que durante una de las visitas que hicimos, al momento de entrar al salón para realizar una observación participante uno de los estudiantes dijo: *Nos están vigilando (Diario de campo, 24/01/2023)*. Esto nos hizo preguntarnos, si antes no se sentían vigilados o por qué nuestra presencia generó esa reacción. Tal vez, su percepción sobre

²⁶ Lo pensamos como una forma de sanción en la que la institución hace visible una llamada de atención por comportamientos no admitidos por la misma, al parecer por la expresión de las estudiantes esto denota algo negativo.

²⁷ Elbaum, J., (2008) “*Socialización y grupos de pares y Culturas fragmentadas*” En *Pensar las culturas juveniles*. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. pp. 29-45.

nosotras estuvo influenciada por la forma en que nos presentaron como “psicólogas”, esto nos aproxima a la relación entre el saber y el ejercicio de poder, en la época moderna se le atribuye al discurso científico, mayor peso puesto que considera se asemeja a la verdad, ya sea social o no, al ser consideradas psicólogas seguimos respondiendo a una ciencia, que es asociada con sentimientos o emociones, por ello los estudiantes pretendían que diéramos respuestas a preguntas relacionadas con sus vínculos afectivos, la primera ocasión que surgió una duda, comenzaron diciendo: *ustedes que saben de emociones...* (*diario de campo, 24/01/2023*) e incluso la directora de la secundaria dio por sentado que habíamos detectado el diagnóstico con el que contaba uno de los jóvenes. Abordaremos esta idea acerca de la profesión y su condición social en un apartado posterior.

Durante las diversas sesiones tratamos de desdibujar²⁸ la imagen con la que notamos nos veían los estudiantes -ser similares a sus profesores o que incluso los sustituiríamos desde el momento que la directora dijo “ustedes están a cargo”-, sin embargo, fue algo que no conseguimos, pues seguían buscando nuestra aprobación, permiso, incluso llegaron a sentirse culpables por haber generado algo inesperado durante la última sesión y por lo que creían nos regañarían o tendríamos problemas por ello, sin embargo, no fueron sólo ellos quienes pensaron que habría problemas por lo acontecido -derramamiento de pintura sobre el patio y pared de la escuela-, ya que, estábamos angustiadas por eso, esperábamos un reclamo y que nos pidieran restaurar las instalaciones, pero cuando se lo comentamos a la directora nos dijo que no nos preocupáramos, dado que tenía solución; al sentirnos responsables por lo sucedido, le pedimos que nos permitiera limpiar, a lo que ella accedió y nos prestó algunos materiales de limpieza.

Sin duda, la sesión comentada detonó en nosotras diversas cuestiones, llevándonos a pensar esta situación inesperada no cómo eso, sino como un reflejo de lo que expone Byung-Chul Han (2014), “El poder disciplinario es un poder normativo.

²⁸ Antes de entrar a terreno como equipo hablamos respecto a que no queríamos establecer esta relación de jerarquización en la cual nosotras parecemos superiores a ellos.

Somete al sujeto a un código de normas, preceptos y prohibiciones, así como elimina desviaciones y anomalías (p. 36)". Ya que, este suceso generó en quienes estábamos en dicha sesión y espacio, un sentimiento de culpa y transgresión, pero ¿por qué? Suponemos es debido a estar formados bajo este poder disciplinario (implicadas ya en el terreno, nuestro papel como estudiantes dio pauta para percibir la forma en la que asociamos las reglas y el castigo), por lo que vemos como erróneo todo aquello que infringe las normas, en este caso, "no cuidar las instalaciones".

Existe algo llamado reglamento en el que se estipulan puntos como el mencionado, consideramos es un instrumento que ayuda a la formación de sujetos obedientes y sumisos. Dicha herramienta aparece de forma más explícita y se hace visible en el salón de clases de los estudiantes, mediante carteles pegados en la pared con el título "decálogo para el bienestar adolescente" y "cómo ganarse la confianza de un adulto", en los que se enumeraban las formas en las que se podría ser obediente, he aquí algunos de los puntos que más discusión nos generan: 1) Respetar las reglas en todo momento, 2) Obedecer sus indicaciones, 3) No vuelvas a cometer el mismo error, 4) Mantener las reglas del lugar.

Con esto nos cuestionamos acerca del objetivo de cada uno de los puntos, que al ser leído por alguien externo al funcionamiento de esta institución, como lo somos nosotras, generó dudas respecto a si se siguen o no estas normas, ¿a partir de qué surgió esta actividad?, y ¿cuáles serían las consecuencias de no cumplir con ello?, su fin como pensábamos anteriormente, puede estar contribuyendo al "desarrollo del carácter dócil, obediente y sumiso, cuyo objetivo es construir futuros útiles" (Urraco y Nogales, 2013, p.155).

Asimismo, nos hizo preguntarnos ¿Cómo es que los estudiantes significan esta actividad?, ya que, si para la institución es una forma de recordarles cómo tienen que actuar, ellos lo estarán significaron de otra forma²⁹. Esta pregunta se respondió durante la entrevista grupal, al cuestionarlos sobre ¿Cómo surgieron estos

²⁹ Igualmente, interesarnos en el porqué del título, sus formas de socializar y qué acciones se suscitaban por parte de los alumnos en la clase donde se realizó la actividad para que se establecieran estas normas.

decálogos? ellos respondieron que eran una tarea, producto de un “castigo” por no acabar lo que tenían que hacer, *pero no los seguimos (transcripción, sesión 2, 2023)*, de igual forma lo describieron como “un adorno”. Por lo comentado por los estudiantes estas reglas fueron la consecuencia de no haber culminado lo que tenían que hacer en una determinada clase; si bien al igual que en el resto de la sociedad, en la escuela se administra el tiempo de los sujetos.

A partir de esta lógica deducimos que los docentes son un instrumento de la institución para administrar los tiempos, así como para contribuir en el disciplinamiento de los jóvenes -cuerpos-, entre otros encargos; primero hablamos, una vez más, de la constante observación y al mismo tiempo de la producción, ya que en una de las sesiones *el profesor nos dio como sugerencia pasar entre las filas para que observáramos si realizaban la actividad, a lo cual solo dijimos: “gracias” (Diario de campo, 20/02/2023)*. A partir de ello, podemos poner en duda los espacios que ocupan el estudiante y el docente, ya que, dentro del aula el docente se encuentra al frente de las filas conformadas por las y los estudiantes, y los lugares que les son asignados no deben ser modificados a menos que éste lo indique, pensamos sobre la misma línea, que el profesor se encuentra de pie, mientras los alumnos están sentados, él puede observar sus actividades mientras está en movimiento y lo más importante, los mira hacia abajo, mientras que los alumnos se encuentran en un lugar fijo separados entre ellos por bancas individuales que hacen que su atención se centre en el profesor miran hacia arriba, ¿La posición del cuerpo podría estar hablándonos acerca de la jerarquización? Podemos pensar en la individualización, que también es otro de los métodos para ejecutar la disciplina.

Siguiendo esta línea, pensamos en cómo opera la idea de los cuerpos, dado que se sitúa en un lugar a modo de que sea útil, como lo menciona María Inés García (2006) en *Espacio y Poder*, el cuerpo actuando como una maquinaria, que opera con un fin específico, en este caso el maestro situado como el quien tiene el saber y el dirige a cada engranaje de la máquina en este caso alumnos, que recuperan un saber y lo ponen en operación.

También queremos traer lo que la directora mencionó sobre sus observaciones respecto al regreso a clases presenciales, esto en cuenta a la dificultad de algunos estudiantes para realizar actividades físicas, como saltar o correr, que había tropiezos y algunos otros les costaba coordinar, o realizar los ejercicios, podemos pensar en esta línea sobre el “cuerpo sano”, un cuerpo que permita moverse de manera oportuna, incluso interrogarnos desde nuestro propio espacio, que es la universidad donde bastante tiempo escuchamos por los altavoces, “UAM sana y trabajando”, lo anterior nos hace seguir pensando en la línea de los postulados de Foucault, respecto al cuerpo, a lo que tiene que obedecer y cuáles son las funciones que deben ser llevadas a cabo, lo que podría hablarnos de una especie de secuencia cuerpo=trabajo=utilidad.

No solo es la escuela la que exige cierto comportamiento por parte de las y los adolescentes, ya que, como en una ocasión se mencionó ante la interrogante de: Si los seres humanos crecemos a partir de aprender de nuestros errores, ¿Por qué tenemos miedo a fallar?, la respuesta fue “*vivimos en una sociedad que nos controla y tenemos miedo a fallar*” (Estudiante, 2023). Como menciona Anzaldúa (2015), la juventud es vista como una fase de cambios que se espera culmine con una supuesta “madurez” con la que se espera el sujeto se adapte a las exigencias sociales y laborales, esto asumiendo diferentes roles. También, al escuchar esto nos quedamos pensando en la relación que podría o no existir para los adolescentes entre el miedo y el control, ¿Cómo significan estos? y saber si los relacionan por una experiencia en particular.

Continuando con la idea del poder disciplinario que también administra el tiempo, la responsabilidad que sentíamos respecto al ser las coordinadoras de las actividades, fue algo que marcó el curso de nuestras sesiones. El ser quienes estaban al frente del grupo hizo que en ocasiones no se diera el espacio a la espera, por lo que sentíamos esa exigencia de hacer algo con el grupo en el espacio destinado.

Hubo una ocasión en la que las compañeras Elizabeth y Sarahí no pudieron llegar a tiempo, por lo que Juslaine, al ya encontrarse en la escuela tuvo que atender a la indicación de comenzar, pues no había un maestro al frente del grupo y el tiempo

que se había asignado no se podía pausar, ya que, los estudiantes no debían estar sin hacer nada. Tal como lo expone Foucault (1976), la enseñanza “ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido (p.135)”. Quizá, con base a lo que nos menciona este autor, es que la institución consideró pertinente confiscar los celulares de las y los estudiantes en la dirección mientras transcurren las clases, *la directora nos comentó que al entrar se les pedía a los alumnos dejarlos, mencionó que los podían consultar en el receso o por alguna emergencia, esto debido a que se consideró que se hacía mal uso de las redes sociales y con ello el servicio de internet que les proporciona la institución (diario de campo, 24-01-2023)*. Puesto que, ante la idea de tener que prestar atención a las clases se teme que los celulares se usen como una distracción.

Como ya hemos mencionado el tiempo también disciplina, es por ello, que los tiempos deben de estar mediados por una hora de inicio y uno de finalización, en este caso en la escuela se da aviso de la hora de entrada y de salida, así como también horarios específicos para cada clase impartida a lo largo del día, como menciona María Inés García (2002), en ambas el aviso de entrada y de salida se realiza a través de un silbato, un timbre, una campana, así como también el espacio destinado al almuerzo o cambio de clase.

“Si admitimos que un orden se desbarata, podemos disponernos a pensar múltiples y heterogéneas formas de combinación” (Duschatzky, 2017, p.37), la autora propone otras formas de poder pensarnos a través de lo que ocurre, en este caso nosotras a través de lo que sucedía en el terreno, dadas las posturas bajo las cuales estuvimos y estuvieron regidos los cuerpos.

Esto nos lleva a pensar en lo expuesto por Ana María Fernández (2011), acerca de que, si bien los cuerpos han obedecido, también han resistido, en donde ante lo ya cristalizado, se han creado y establecido líneas de fuga. Por ejemplo, fueron los estudiantes quienes en otra sesión nos mostraron parte de esto: *solo finjan que hacen algo para perder la clase (Transcripción, sesión 2, 2023)*. Al parecer sabían

que nos estaban observando y que el hacer algo implicaba una actividad destinada, sin embargo, a pesar de eso mediante sus movimientos, dejaban ver que en realidad lo que querían era dejar de estar en la misma posición, platicar, hablar con nosotras de temas distintos, como lo retomaremos más adelante.

Otra de las muestras fue lo sucedido durante la entrevista grupal, *“mientras la sesión avanzaba, los alumnos comenzaron a alzar la voz, jugar, distraerse, cambiarse de lugar, hablar de temas que no estaban relacionados con la temática a tratar por ejemplo de su vida personal, algunas de las alumnas que estaban a mi alrededor querían hablar sobre (relaciones sentimentales³⁰)”*, en el acto de resistir como expone Foucault (1976), en *Vigilar y Castigar*:

El sujeto no sólo resiste a los embates del afuera, oponiendo una fuerza contraria y semejante a la que se ejerce sobre él, manteniendo su individualidad para ser y no perderse o abismarse en el exterior, sino que es capaz de utilizar esa fuerza que se ejerce sobre él deteniendo su paso y transformándole en energía que devuelve ahora hacia el afuera (p.42)

Con esto nos queda pensar si lo que sucedió dentro de la entrevista grupal, podrían ser los sujetos adolescentes mostrando una forma de resistencia. Además de que nos da un espacio para pensar en sus contextos extraescolares, cuáles son las condiciones de su entorno familiar, si cabe la posibilidad de ser escuchados por alguien más y si tomaron el espacio que tuvieron con nosotras, como un lugar donde hablar de otras cosas. Incluso, podríamos abrir el diálogo hacia nuestro papel como psicólogas, ya que en la observación participante se nos inclinó a un supuesto sobre la profesión, al acercarse una alumna a preguntarnos algo y comenzar por decir: “ustedes que son psicólogas y saben sobre emociones...”, lo que de inmediato nos generó desconcierto por las expectativas que se nos colocaron. “La escuela pareciera acotada, abrochada a roles y funciones, pero bien “sabemos” que en ese espacio finito viven infinitas maneras (Duschatzky, 2017, p.39)”, esto también nos permite pensar en nuestras propias resistencias, al no colarnos en el rol que nos

³⁰ Mismas que se retoman a lo largo de toda nuestra entrada al terreno.

pusieron, pero tampoco con la imagen de psicólogas en la que se tiene la idea que la función a desempeñar se basa en dar diagnósticos.

Sin duda, una forma de resistencia es el cuerpo, según los postulados de Michel Foucault (1976), el cuerpo debe permanecer en donde se le ponga, se controlan los movimientos de este, se busca que sean como máquinas y operen de tal manera que estén dentro de la norma, y de lo que se tiene que ser. Algunas demandas por parte de los estudiantes fueron, salir del salón de clases, incluir actividades más “dinámicas” -con mayor movimiento-, usar pants, para mayor “comodidad”, salir de la escuela e ir al campo, como algo que se sale de lo instituido, de lo escolar porque ante la idea de un cuerpo disciplinado ellos buscaban estar en constante movimiento, y contrario a lo que se plantea en líneas anteriores donde se expuso que había dificultades para realizar actividades físicas, percatamos que no fueron notorias, en los juegos que se llevaron a cabo.

“Aprender de la vida, de las experiencias”

Esta etapa de cambios tanto físicos, sociales y subjetivos que se dan durante la adolescencia, implica para los estudiantes resignificar sentidos, significaciones y afectos que ya habían atribuido, así como la conformación de su identidad.

Identidad entendida desde Beatriz Ramírez (2009), como:

una construcción ilusoria, síntesis de múltiples tiempos y espacios, que en un esfuerzo creador de sentido convoca una unidad, en general ilusoria, pero que nos permite la certeza y la contención de que somos alguien, esto implica que se invoca a otro para que nos reconozca, para poder acontecer, aparecer, figurar en el mundo social (p.78).

Raúl Anzaldúa (2012), señala, que ésta se construye “a partir de una serie de convocatorias³¹ acerca de lo que en una sociedad determinada se espera de un ser

³¹ Refiriéndonos al concepto que plantea Ramírez (2009), sobre la convocatoria como “un concierto

que deja de ser niño y está en camino de convertirse en adulto” (p. 193). Una identidad que se verá mediada por los imaginarios sociales que la sociedad pone sobre los estudiantes, construyendo significaciones sobre lo que es y debe ser el adolescente. A través de las convocatorias de identidad producidas por los imaginarios se exige a los adolescentes a posicionarse como “estudiantes, consumidores juveniles, amantes, rebeldes, etcétera”. Durante este proceso de identificación son ellos los que deberán encontrar sentido a sí mismos, a la pregunta ¿Quién soy? ¿Qué quiero ser? ¿Cómo quiero ser visto?

En respuesta a la última pregunta, lo pensamos en relación al cuerpo encaminado al esquema corporal, el sujeto se permite estar en constante interacción con el que lo rodea (otro) y con el mundo físico, que deviene en el desarrollo pleno de la imagen del cuerpo, que está concebida por “(...) *nuestras experiencias emocionales*: interhumanas, repetitivamente vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales. (Dolto, 1984, p. 21)”. Ponemos en juego estos conceptos al retomar un fragmento de cómo los jóvenes responden a la premisa “¿Cómo se ven en el futuro?”, la cual, se respondió como: *más alto... (¿Qué es la amistad?, 2023)*, dándonos espacio para preguntarnos ¿Cómo se ven en la actualidad? ¿A qué responde la imagen corporal que han creado de sí mismos? ¿Habrá deseo de cambiar su físico para responder a los símbolos del grupo adolescente³²?. Se enuncia por medio de texto e incluso desde un dibujo la forma en la que los jóvenes se perciben, dibujándose más pequeños y a sus amigos a un costado y más altos.

Siguiendo este camino para la conformación de su identidad Elbaum (2008), menciona que no es solitario puesto que, durante esta exploración sobre sus referencias, los jóvenes buscan pertenencias afectivas, emocionales y grupales que

de voces de tiempos, de palabras de silencios, de espacios, de discursos que se expanden en las prácticas de la institución para lograr homogeneidad en los espacios (...) formas organizativas que se plantean útiles para el funcionamiento de una sociedad y de manera explícita se reconocen como reguladores de relaciones, es decir, normativos de la acción social”, “Que distan de ser estímulos externos a los que responden los sujetos. (...) Convocar implica un eco, una escucha, una resonancia con el lenguaje del deseo, (...) pues pueden haber muchos mandatos, encargos, figuras y modelos en el contexto y esto no encarnar en un sujeto” (p.97).

³² Los cuales se pueden explicar más adelante.

salgan del grupo familiar, las cuales pueden encontrar en sus compañeros o en el espacio donde conviven diariamente como lo es para los estudiantes, el CET.

Nos parece importante retomar la construcción de la identidad en los adolescentes en relación al entorno escolarizado, debido a que, durante el recorrido que realizamos en nuestro primer acercamiento, observamos el aula de las/los estudiantes de primer grado, donde había sillas, mesas, lockers, instrumentos musicales y algunos otros materiales, sin embargo, algo que nos llamó la atención fueron los útiles escolares que estaban sobre las mesas, ya que, tenían el logo de la cementera al igual que los uniformes que portaban los jóvenes. Lo que nos llevó a pensar en que esto podría ligarse a un sentido de pertenencia que la “empresa” intenta fomentar o incluso, tal vez, imponer sobre los sujetos que estudian en dicha escuela.

Puesto que al utilizar el logo tanto en sus útiles como uniformes podemos suponer que se pone en juego una representación simbólica que busca significar en los estudiantes, “ser parte de CEMEX”, lo que nos hace preguntarnos ¿Cuál es objetivo de la empresa con relación a esto? Tal vez, sin llegar a asegurarlo se vea a los jóvenes como sujetos promotores de la empresa en su comunidad o en todo caso para que en un futuro los mismos estudiantes busquen regresar a ella como trabajadores.

En relación con lo anterior consideramos que este sentido de pertenencia se vuelve parte importante en la construcción de identidad de las y los estudiantes, ya que, como bien menciona Reyes (2009), “Esta construcción identitaria se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa” (p. 27). Evidentemente no solo la escuela participa o influye en esta construcción identitaria, sino también el contexto que rodea este espacio, a su vez Goffman (1970), expone, “la identidad personal, como la social, estaba referida a las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto al individuo, y la

identidad del yo o autoidentidad, como un proceso subjetivo reflexivo, experimentado por el individuo” (Reyes, 2009, p.27). Lo que nos hace cuestionarnos sobre si los discursos en la misión y visión de la empresa influyen, y de qué manera, en la formación identitaria de las y los adolescentes que estudian en dicho establecimiento. Así como la forma en que ellos perciben esto, podría pensarse en ¿Cómo ellos significan estudiar en un lugar como ese³³?

Pensando lo anterior, creemos conveniente tomar en cuenta lo dicho por Rossana Reguillo (2000), acerca de las adscripciones identitarias “ nombra los procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes se adscriben presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen unos discursos, unas estéticas y unas prácticas (p. 55)”. Sin duda, las identidades están articuladas con elementos tanto sociales como culturales y políticos, incluso podríamos preguntarnos si es que los adolescentes asumen los discursos del Centro Escolar Tolteca, al tiempo que los de la empresa, al ser ésta quien lo fundó.

Es importante destacar estos puntos, ya que, como bien menciona Reyes (2009), las adolescencias se encuentran en una especie de búsqueda para responder a las cuestiones de ¿Quiénes son? y ¿Qué quieren?, lo cual “provoca rupturas, malestar y crisis en las instituciones que habitan; confusión y un sentimiento de incompreensión de ellos” (p. 84). Por lo que, si las y los estudiantes se encuentran respondiendo no solo a las expectativas de la escuela, sino también a las de una empresa de semejante magnitud, quedaría saber si están más cerca de la incertidumbre al estructurar su identidad.

A partir de esto, “el sujeto socializa sobre la necesidad psíquica del sentido, por lo que confiere -al ser socializado- significado a la institución y a las significaciones imaginarias insertas en ella” (Castoriadis, 2002, p. 187), lo que da pie a la creación de los grupos de pares.

³³ Con relación a que la escuela es de carácter privado, además de estar ligada a una de las empresas que genera una mayor cantidad de empleos en la zona.

Estos grupos están conformados por sujetos que cuentan con lenguajes y estéticas comunes, otorgan un sentido de pertenencia y se consideran incluso como las “únicas alternativas frente a las instituciones que tradicionalmente han sido catalogadas como “prestadoras o constructoras de identidades”, entre ellas la familia, la escuela, los partidos políticos o las organizaciones sindicales (Elbaum, 2008, p.30)”.

Rescatamos dentro del trabajo en terreno, primero que nada, el espacio geográfico en el que están creciendo, si bien no todos viven en la misma colonia o localidad, viven alrededor del municipio, que les da condiciones de vida similares, además de esto consideramos como un factor importante el hecho de que rondan los 12 años, por lo que hay procesos de construcción de estas identidades cerca de temas que suponemos pueden ser: el trabajo de sus padres (en la cementera, tal vez), gustos musicales similares, en algunos casos mencionaron los videojuegos (*Free Fire*) y series (*Euphoria*, *Stranger Things*).

Lo que funciona como “prerrequisito para ser parte de un colectivo, en vista de esto, los jóvenes comienzan a buscar temas sobre los cuales comenzar a producir conocimientos para ser integrados al universo simbólico” (Elbaum, 2008, p. 37).

El entorno educativo favorece la configuración de los grupos entre pares durante la adolescencia, en donde podríamos decir que los vínculos resultan fundamentales en la conformación como sujetos, puesto que van más allá del entorno familiar. Cuando hablamos de vínculos nos referimos nuevamente a la noción en la que los sujetos y sus acciones con sus semejantes dan oportunidad al entramado subjetivo, al reconocimiento y encuentro con el otro a partir del cual nos constituimos, dando lugar a los procesos de identificación y de pertenencia antes mencionados.

“Los comienzos del siglo XXI nos traen transformaciones, no sólo en el mundo público laboral, político, cultural sino también en las prácticas sexuales, en las configuraciones subjetivas y en las modalidades de los lazos sentimentales” (Fernández, 2011, p. 244). Los vínculos después de la pandemia, al entrar a un nivel

educativo más avanzado - secundaria - y en el año 2023, ponen en juego una subjetivación construida en un momento específico.

Presentando otra manera de vincularse podemos notar la conformación de grupos pequeños en el salón de clase, lo que responde a Reyes (2009), cuando explica que en las escuelas se encuentran muestras de apoyo y solidaridad entre los adolescentes, estas rompen con la imagen de que solo gozan el momento sin preocupación.

Continuando con el tema, nos gustaría retomar a la escuela como un espacio principal de sociabilidad y configuración de vínculos, un espacio afectivo-lúdico³⁴. Tras su cierre por la pandemia de la COVID 19, se decidió la suspensión temporal de la convivencia con maestros y amigos, por consiguiente, el espacio escolar se transformó para dar paso a la identificación con sus pares de una manera híbrida (presencial y en línea), lo suponemos tras sus expresiones acerca de esos momentos, en una actividad escribieron que se visitaban con sus compañeros, comían juntos y jugaban. Nos contaron anécdotas de uno de sus compañeros, que no participaba en clases y tampoco prendía la cámara, algunos comentaban que ellos tampoco, que entraban y se salían de la clase, que apagaban su micrófono y que comían mientras estaban en la clase, los adolescentes venían de tomar clases totalmente diferente a lo acostumbrado, es decir, de estar dentro de un aula con el profesor al frente, a estar sentados frente a un aparato digital (celular, laptop, tablet, etc.).

Esta nueva forma de tener clases implicó muchos cambios, entre los más relevantes, quizá, fue la convivencia frente a frente con el compañero o compañera, impidiendo el diálogo e interacción con los que se encuentran sentados al lado, enfrente y atrás, es decir, tener una distancia física con el otro, así mismo también los atravesó una distancia emotiva y la clausura de sus lazos sociales con sus pares

³⁴ Concepto tomado de Reyes, A. (2009) *"La secundaria: ¿una educación para adolescentes"*, *"La escuela secundaria, espacio de vida adolescente"* y *"Escuela, socialidad y aprendizajes"* en *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. FLACSO, México.

para seguir construyendo y reforzando los vínculos. Skliar (2020), en su conferencia nombrada *Las escuelas son lugares, tiempo y formas que no debieran parecerse a ningún otro*, retoma que las y los niños, en este caso aplicable también a los jóvenes, se dieron cuenta a partir de la falta de clases que “la escuela no es solo hacer la tarea, sino estar con otros” (Skliar, 2020). Es por ello que al regresar al salón de clases se observan diferentes emociones como: felicidad, cansancio, aburrimiento, enojo, etc.

Durante la lectura de nuestras actividades, nos percatamos que la configuración de los vínculos entre pares se hizo presente en una forma afectiva, estos se establecen mediante las distintas relaciones con el otro, necesarios para el desarrollo del sujeto y su formación en las relaciones íntimas y duraderas con las que se enfrentarán siendo sujetos que están inmersos en la sociedad, por ejemplo, las relaciones en pareja, en familia y con los amigos. Se puso hincapié en lo expresado en las actividades realizadas, durante la relatoría de los dibujos individuales y en equipos, logramos percatarnos que los temas de mayor relevancia dentro del grupo fueron sobre la “amistad” “amor” “confianza” y la “hipocresía”.

La amistad es tener confianza con las personas que quieres, tener confianza para decirles lo que sientes, lo que crees y compartir emociones, hacer locuras juntos (a), apoyarlos en los mejores momentos y los peores, ponerse apodos y ser sinceros. (¿Qué es amistad? ,2023)

“Las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, son también espacios donde se construyen y construyen los estudiantes como sujetos juveniles” (Reyes, 2009, p.74). Es por ello, que consideramos que la escuela secundaria Centro Escolar Tolteca no es solamente un espacio para adquirir conocimientos académicos, sino, también es un lugar para convivir, compartir, generar experiencias y crear lazos afectivos, idea que planteamos a partir de los discursos que los jóvenes compartieron, durante las sesiones que realizamos, que nos hicieron pensar y afirmar que los vínculos afectivos configuran las relaciones entre pares dentro del grupo.

Como observamos desde la primera entrevista, para los estudiantes aún se está resignificando el concepto de amistad, ya que, a pesar de mencionar las características de un amigo les es difícil nombrar a alguien como tal. Como lo expusieron en la actividad del viaje en el tiempo, al hablar sobre amistad ellos la definen como, apoyo entre sí, confianza, sinceridad, “amor de amigos”, diversión en los buenos y malos momentos, valores, entre otras cualidades. Reyes (2009), considera que la amistad “es importante para los adolescentes porque en ella encuentran compañía, comprensión, apoyo, ayuda, seguridad, confianza, cariño, diversión, motivación y aprendizajes” (p.125).

Al hablar de la dificultad para relacionarse con sus pares, podríamos interrogarnos: ¿Quizá resulta incómoda la estancia en la escuela?, pero además estos adolescentes se encuentran experimentando cambios físicos como psicológicos, estos cambios aluden tímidamente a las relaciones interpersonales. Al asistir al CET observamos espacios de convivencia, por ejemplo, el aula de clases y el patio escolar donde permiten la interacción con los otros, sin embargo, “algunos adolescentes pese a que conviven durante parte importante del día en las escuelas, no logran crear lazos afectivos fuertes y los compañeros no siempre se convierten en amigos” (Reyes, 2009, p.125).

Consideramos que dentro del grupo se encuentran alumnos con esta dificultad para relacionarse con sus compañeros, quizá, al no tener algunas similitudes que los una para dialogar e interactuar, podría generar en ellos el sentirse aislados del grupo, generar alguna incomodidad o incluso emociones como la tristeza, sin embargo, esto no les impide realizar actividades junto a ellos, por lo que pueden afrontar una convivencia respetuosa. *Me siento un poco incómoda por mis compañeros, ya que yo no me siento bien con ellos, pero me gustan las clases, yo prefiero estar sola ya que me siento mejor sola (Dibujo 1, sesión 3, 2023)*

Visto en la actividad donde más se habló de amistad, encontramos que no necesariamente podría hablarse de pares que se vinculen a los mismos gustos, sino que será suficiente con conocer a una nueva persona y agradarse. Este escenario con sus pares nos habla de que los adolescentes se encuentran en los “procesos

de reconfiguración de su identidad a partir de nuevos referentes sociales (los pares, las parejas, los personajes importantes de la cultura juvenil, entre otros) (Anzaldúa, 2012, p.29)”, por lo que podría pensarse en preguntas respecto a qué une a las amistades conformadas ya en este espacio.

Durante la actividad del viaje en el tiempo, que responde a la premisa ¿Qué es la amistad? Se mostraron con disposición para realizarla, pero con una dificultad, por lo que llegamos a reflexionar coincidiendo con Reyes (2009), que “no todos los adolescentes con los que se vibran juntos son considerados amigos (p.125)”, pues los alumnos expresaron lo siguiente: *A mis amigos no los veo como mis amigos y no me identifico con nadie en esta escuela, bueno si con alguien, pero ya no* (Transcripción, sesión 3, Audio 3, 2023).

Mientras tanto, dentro de sus discursos aparece la hipocresía como un concepto que se encuentra entrelazado a la amistad, en los que refieren que todo el salón es hipócrita, por lo tanto no podrían ser sus amigos, sino solo sus compañeros, en la entrevista un alumna buscó ahondar en la opinión de los alumnos respecto a dicho concepto y se contestó que: *Está mal hablar de la otra persona a sus espaldas sabiendo que es de mala educación...*(Transcripción, sesión 2, 2023), secundándose con compañeros que se decían *dile que está mal*. Al mismo tiempo, en actividades posteriores se dijo que *a veces en las amistades hay hipocresía* (Transcripción, sesión 3, audio 3, 2023).

El discurso del grupo alrededor de la amistad y la hipocresía se observa en la integración de pequeños grupos, donde al ser más reducido suponemos es más íntimo y cercano, es por ello por lo que nos preguntamos si ¿Los grupos pequeños son producto de sus experiencias tras el confinamiento? ¿Estos grupos se van construyendo o reconstruyendo a partir de la confianza³⁵? y ¿Qué papel juega la “hipocresía” dentro de la amistad?

³⁵ Concepto que se repitió en múltiples ocasiones, sin embargo, no fue detallado por los estudiantes.

Se trae a colación el uso de apodos, describiéndolos como forma de resistencia ante las normas de la institución. Al mismo tiempo, nos gustaría colocar en la vertiente correspondiente a la amistad este tema, puesto que pueden devenir de una forma efectiva de relacionarse, por ejemplo, en el caso de una alumna que escribió *como normalmente les llamo por apodos a mí me dicen la pulga como Messi (Dibujos, sesión 2, 2023)*. Lo que como se comentó anteriormente, nos lleva a pensar que es parte de su lenguaje³⁶. Podemos ver desde la relación entre alumnos, a los apodos definidos como “representaciones generalizadas que comparten grupos sociales determinados. Consisten en ideas preconcebidas acerca de cómo son o cómo se conducen las personas en función del grupo (Anzaldúa y Ramírez, 2005, p.110)”, lo que forma parte de su identificación.

Se podría decir, ante lo mencionado anteriormente, que los adolescentes van tomando como recurso hacer una distinción de los compañeros/as con quien compartir experiencias más allá del ámbito educativo en cuanto a la confianza dentro de una relación de amistad.

Otro de los vínculos afectivos que está presente es el noviazgo. El entrar a la secundaria y ser adolescente implica tener una inquietud por nuevas experiencias a partir de estas relaciones afectivas, en dónde se construyen sentimientos más allá de una amistad. “Esta relación afectiva y la atracción sexual entre hombres y mujeres constituye también parte importante de la vida adolescente de los alumnos de secundaria, como parte de esa resignificación de las relaciones con el otro” (Reyes, 2009, p, 93). Reconocemos que dentro de la corriente psicoanalítica se encuentra descrito un proceso edípico que traerá a la etapa de latencia este interés, sin embargo, más que desarrollar el tema del noviazgo y las relaciones amorosas teóricamente, buscamos hacer énfasis en el interés que los jóvenes mostraron, porque si bien en la secundaria se tratan temas acerca de la educación sexual, creemos pertinente el brindar un espacio de escucha a los chicos, donde puedan

³⁶ De acuerdo con, Saussure (1985), es el sistema de signos lingüísticos que sirven para comunicarse (escritura, sonidos, señales, gestos, etc.) En *Naturaleza del Signo Lingüístico*. Curso de Lingüística General, Edit. Planeta. Ejercicio grupal. pp. 85-90.

nombrar sus emociones y sentimientos, al mismo tiempo que hablar sobre las experiencias que les angustian, como es el caso de este tema.

La cuestión del amor dentro del grupo empezó por algunas de las estudiantes, que mencionaron en sus dibujos que una persona se había vuelto especial. Si bien al principio pensamos que solo era un interés de ellas, no fue así, pues los demás estudiantes al querer hablar sobre otros temas propusieron al amor y el noviazgo³⁷, el primero lo definieron como *un aprecio hacia una persona que es muy importante para ti (transcripción, sesión 7, 2023) o es como aprecio a alguien, por ejemplo, a tu novio o a tu familia o a alguien más... y ya (Transcripción, sesión 7. 2023)*. También, durante esta actividad nombrada: Ruleta de Significaciones, se observa interés por el tema del amor, pues la coordinadora da la indicación para girar la ruleta e inmediatamente la participante dice: *que me salga amor (transcripción, sesión 7, 2023)*.

Haciendo una lectura respecto a lo que se contestó en el grupo en las diferentes actividades, podríamos decir que al igual que la amistad, este término aún se está resignificando para los jóvenes, se encuentra lleno de vivencias tanto propias como de su entorno (sus compañeros de clase, sus amigos y su familia). Chaves y Rodríguez (2022), citan a Bachevalier (1993) y Fromm (2019), principalmente para referir la abstracción del concepto, debido a la construcción intersubjetiva que implica, refiriendo también a que, así como puede hablarse del amor desde elementos biológicos, de igual forma busca dar sentido a la existencia del ser y que no tenerlo en cuenta podría limitarlo y no dar espacio a su comprensión multireferencial.

El desenvolvimiento de los adolescentes nos permitió ver la importancia de las relaciones amorosas dentro de su entorno escolarizado como una demanda de los mismos alumnos hacia nosotras, quizá, para sentirse escuchados, considerado desde nuestra perspectiva como un tema que podría ser penoso o complicado dialogar dentro del entorno familiar, al expresarse del enamoramiento³⁸ con

³⁷ Que definimos como una forma de relacionarse con los otros a partir del sentimiento de amor hacia otro sujeto, en el que se genera una exploración y pensamientos sobre el mismo.

³⁸ Se caracteriza como un conjunto de sensaciones positivas que se experimentan cuando se tiene

personas que podrían tener un papel autoritario para estos adolescentes puesto que en ocasiones la familia es portadora de significaciones imaginarias respecto al amor, acarreando cualidades, por ejemplo de “cómo tiene que comportarse el novio, cuáles deben ser sus características y, por lo general, los patrones de medida se han tomado de la historia del propio núcleo familiar” (Goldin, 1971, p. 193).

Los alumnos mostraban confusión en la manera en que se expresaban acerca del amor, por ejemplo, *No sé cómo explicarlo, son los sentimientos que sientes, que son bonitos (transcripción, sesión 7, 2023)*, tomando en cuenta este fragmento, retomamos que según Goldin (1971), se presentan con variantes creadas de acuerdo al contexto socio-cultural donde los jóvenes se desarrollan, hablamos de que relacionan el amor con sentimientos que son bonitos por influencias mediáticas, por ejemplo series de televisión e incluso porque atestiguan en las relaciones afectivas de su entorno estos rasgos que adoptaran para conformar su propia percepción sobre el concepto, todo esto mediante la identificación, tema abordado en un párrafos anteriores. Además de que las parejas llevan consigo significaciones, parte de ellas pueden ser nombradas por etapas, ya que en la edad de los 12, aproximadamente, podría ser una relación momentánea, que se exprese el interés de un sujeto en el otro y que en un periodo corto de tiempo se esfume esta relación, al tiempo que siendo un poco más cercanos a los 17 años podríamos estar hablando de una relación que se busca se consolide, que genere aprendizajes para la vida adulta.

Cabe la posibilidad de pensar en que algunos ya habrían tenido esta experiencia de la primera relación, inicialmente por sus relatos dentro de los dibujos de la segunda actividad además de contarnos quienes se gustaban, que tenían ex novios y quienes estaban saliendo, nos sorprendimos por la forma en la que nos lo comentaban, pero damos lugar a Morales y Díaz (2013), que indican que “durante la adolescencia, uno de los principales vínculos que se establecen es aquel caracterizado por la atracción física, la necesidad de acompañamiento y la experiencia romántica (p.22)”, nombrado como noviazgo. Pero ¿Qué representa

una atracción por el otro dando paso a la relación en pareja.

tener un novio en la juventud? ¿Buscarían estar acompañados para enfrentar las transformaciones que conlleva el transitar la juventud? ¿Qué rol juega la institución educativa ante el noviazgo?

Sobre esta misma línea, nos gustaría evidenciar que los jóvenes son actores de escenarios complejos que alteran sus emociones día con día y que los adultos, muchas veces no tomamos en cuenta cómo afectan a los jóvenes estas situaciones en la manera de comportarse con los demás e incluso cómo se tratan a sí mismos, centramos esta idea alrededor de uno de los estudiantes, que en cada oportunidad que tenía nos expresaba cómo su relación de noviazgo pudo ser el “escape” al ambiente en la escuela y los problemas en su casa, dándole tranquilidad, pero después de tres meses de relación descubrió por qué no podían ser pareja, lo que le representa angustia y podríamos decir que desánimo, pues en algunas actividades se le notaba sin energía, al igual que lo expresa con un dibujo que fue reproducido en dos ocasiones, lo que nos lleva a pensar en los posibles discursos que guarda cada uno de los alumnos respecto a los vínculos afectivos, si en estas juventudes habría situaciones en las que necesitemos de la guía que devenga de generaciones anteriores para afrontarlas³⁹.

Como ya lo mencionamos, al hablar de identidad, Goldin (1971), nos ayuda a retomar que la subjetividad que nos construye implica la manera en la que reproducimos y buscamos características en un vínculo amoroso, de igual forma crea reglas de uso, al igual que el lenguaje, donde se hace notorio un código para interactuar con los sujetos y que dará respuesta a cómo deben ser, añadiendo que Chaves y Rodríguez (2022), citando a Willi (2004), nos dice que crea y mantiene un grado de compromiso y lealtad.

³⁹ Más que un encuentro con ellas en el que se salga victorioso o derrotado, pensar en el aprendizaje que surge a través de esas experiencias.

“A veces intentamos encajar, pero no lo logramos”

“Lacan dice que el sujeto se constituye en el Otro, esto nos habla de una cuestión tanto espacial, como temporal. No hay un sujeto sin otro sujeto anterior a él. No hay yo sin tú, como no hay tú sin yo” (2015, Lieberman, p. 90). Hablamos de reconocimiento del otro desde la semejanza y al mismo tiempo desde sus diferencias, como se expresó anteriormente, la socialización con sujetos nos hace parte del plano social donde nos construimos, al mismo tiempo que comenzamos a desprendernos de la centralización del Yo. Tomando en cuenta esto, la maduración del individuo social contempla la presencia del *objeto extraño y extranjero* (Castoriadis, 2002, p. 186).

Les pedimos que hicieran 3 grupos de 5 personas, pero uno quedó de seis, rápidamente buscaron a sus amigos y tuvieron complicaciones en elegir quienes formaban su equipo, en uno de ellos ya estaban completos, pero al darse cuenta de que no estaba uno de sus amigos prefirieron pedirle a uno de los integrantes que se saliera. Algo interesante de esta formación de equipos fue que uno de ellos fue descrito por uno de sus integrantes como el grupo de los que nadie quiere en su equipo (Diario de campo, 2023).

Los jóvenes ubican diferencias entre ellos mismos de acuerdo a sus experiencias, como comenta Elbaum (2008), se es expulsado al no cumplir con los recursos “aptos” para transitar en la juventud, pareciendo un privilegio social del que se priva si no logras acceder a sus símbolos de vivencia, pareciera que les capacita para “elegir” con quien o no juntarse, a quien relacionar como aliado y a quién como enemigo, separar entre sus amigos y compañeros, y sobre todo darle cabida a la sensación de “no encajar en el círculo social”, como algunos refieren. Resistir a aceptar la idea del (...) *extranjero*: el individuo socializado cuya forma tuvo que adoptar y los individuos sociales cuya coexistencia tuvo que aprender a aceptar. (Castoriadis, 2002, p.191)

Una forma desfavorable de retomar la presencia del otro desde el *esquema corporal y la imagen del cuerpo*, comienza dando cuenta que alrededor del grupo se muestra

diversidad en cuanto a colores de piel, estaturas y rasgos, podría incluso tocarse el ¿Cómo ven y se refieren al otro?, puesto que constantemente se escuchaban comentarios como *parece carbón activado* (*Transcripción, Sesión 7, 2023*) o *me voy a emprietar* (*Diario de campo, 10/03/23*), cargando de sentido negativo lo que da por referencia un tono de piel que no sea claro o que no se asemeje al de ellos, pensándose también se podría desarrollar un tema acerca de los estereotipos, discriminación, etc.

Algo que no teníamos previsto encontrar fue la exclusión dentro del grupo que se observó, puesto que al principio estábamos tan familiarizadas con la construcción de grupos de pares, sin considerar que los adolescentes están rodeados de experiencias de exclusión desde el entorno familiar, donde las y los jóvenes dejan de convivir con primos o hermanos, por cuestiones de intereses respecto a su edad, sobre todo, ya que son más grandes o mucho más pequeños que los estudiantes - temas que si bien no se desarrollaron, sí fueron mencionados en algunas sesiones- o incluso el abandono⁴⁰: *mi papá me abandonó a los 5 años*. La exclusión como significación trae como resultado que los adolescentes crezcan con un patrón determinado de acuerdo al lugar en donde están situados, según Habermas (1988), citado en De La Garza (2001), es acumulado socialmente, y los actores -los adolescentes- no lo escogieron, por lo tanto, se compartió por consenso y generó así una imposición.

Para Anzaldúa (2004), crecer con una idea o significación determinada de cómo debe ser un adolescente ayuda a “configurar una identidad, misma que se constituye en el embate de discursos, convocatorias, significaciones imaginarias y prácticas que se ponen en juego en los procesos de subjetivación que la formación pone en marcha (p.1)”.

Hacemos presente que se ha dado una clasificación sobre las formas de ser adolescente a partir de paradigmas y significaciones imaginarias sociales en el

⁴⁰ Tema complejo sobre el que podría aparecer una investigación, retomando situaciones familiares (a las que no nos adentramos en esta ocasión) y cómo es que estas configuran a los jóvenes para jugar su papel en la sociedad.

entorno escolarizado, estigmas que aparecen constantemente en algunos escenarios, como el hablar entre sus compañeros sobre quién es o no inteligente; ... *ella no, o sea no es inteligente, pero tiene todos los trabajos, eso es lo que le ayuda, eh* (transcripción sesión 6/7), igualmente, se describen a sí mismos y a sus compañeros, al mismo tiempo creando grupos de pares. Al hacer una lectura de las sesiones que tuvimos con los jóvenes, rescatamos que se definen en torno a sus formas de actuar en clase o descripciones que sus compañeros hacen sobre ellos, algunos de los adjetivos más nombrados fueron “alegre”, “distráido/a” “irresponsable”, lo que generó una afinidad con los demás al pronunciarlo en voz alta, dado que contestaban: “también soy”, “yo igual”, “si soy”. Pero ¿Qué pasa cuando hay compañeros que piensan no tener ninguna característica similar a los otros que les genere el sentido de pertenencia? Se alejan y aquí es donde se observa la exclusión de algunos de los adolescentes dentro del grupo de primer grado de esta secundaria, en relación con esta mencionan los estudiantes:

“aquí a veces excluyen a unos porque no les caen bien, no entran en su círculo de amigos y a veces hacemos sentir mal a las personas o a veces cuando estamos con nuestros amigos no nos sentimos cómodos” (Diario de campo, 21/02/2023).

Lo que nos permite la mención acerca del espacio de convivencia que tienen, donde si no se adaptan a los roles que se establece dentro cada grupo, la respuesta será infravalorar a sus compañeros y hacerlos pasar un mal momento, lo que los lleva a modificar su forma de convivir para satisfacer la necesidad de ser parte de los grupos conformados por los demás alumnos, en terreno pudimos escuchar que su convivencia a veces es buena y a veces mala, ellos mismos la denominan como “bipolar”, de igual forma identifican estos momentos y expresan: *“a veces intentamos encajar, pero no lo logramos por ciertas cosas”*.

Anzaldúa (2015), ve la exclusión como una forma de violencia social que atenta de manera especial en los adolescentes y sus relaciones sociales pero “cuando la violencia se vuelca hacia el interior aparecen prácticas autodestructivas como el alcoholismo y la drogadicción; también se producen los trastornos psicosomáticos

y, en última instancia, puede sobrevenir el suicidio” (p. 66), remarcamos que dentro de los discursos de los estudiantes figuró un testimonio de autolesión, lo que nos llevó a reflexionar, si autolesionarse se manifiesta como síntoma de esta exclusión⁴¹. Consideramos exclusión un tema importante dentro del entorno escolarizado, ya que observamos en algunos de ellos emociones de desagrado, donde en ocasiones se hacía presente el desánimo por participar en los juegos e incluso preferían permanecer en el salón de clase o solo observaban sentados cómo los demás jugaban, en una sesión en particular donde se jugó a policías y ladrones se dijo que siempre jugaban entre los mismos y entre amigos, sin tomar en cuenta a los demás.

Existe también una ambivalencia que aún no hemos planteado, es un tema angustiante para algunos alumnos el no poder relacionarse con todos sus compañeros, pero para otros es una cuestión que no les genera un impacto⁴² -según lo que expresan-: “prefiero estar sola casi siempre y si estoy en equipo con alguien es con YYY y XXX...”.

Posiblemente encontramos aquí un “refugio”, retomando sus respuestas se hablaba anteriormente se habla de apoyo, mismo que surge en este tipo de citas resaltadas, en el que relatan que les gusta estar solas, pero si se piensan con alguien más es con 1 o 2 personas y las mencionan, un enunciado similar surgió al preguntar con quién se ven en un futuro, una estudiante respondió “con nadie en la escuela o con una amiga llamada YYY” ...

Cabría también, en otra ocasión, pensar en la autoexclusión como forma de resistencia, en la que retoma las significaciones, normas e incluso a las mismas juventudes⁴³, permitiendo embestir a la autoridad, el orden y el Estado, como lo

⁴¹ Lo que ahora consideramos pertinente dentro de este tipo de confesiones habría sido escuchar un poco más sobre la situación, dándole un espacio de confianza.

⁴² Podríamos detenernos a preguntar si en verdad es así o solo es una respuesta para evadir culpa e incluso incomodidad.

⁴³ Que como antes se comentó, quedaría pensar en sus tipos y qué características y diferencias sobresalen entre ellas.

menciona Elbaum (2008), ¿Si se piensa los ejercicios de poder en esta vertiente, cuáles serían las posiciones en las que se sitúe a los jóvenes?

Reflexiones finales

Con el análisis previo hemos tratado de dar cuenta cómo se configuran los vínculos entre pares (adolescentes), que se encuentran cursando nivel secundaria en el Centro Escolar Tolteca A.C., Estado de Hidalgo dentro del entorno escolarizado, en primer lugar con nuestra implicación, hablar acerca del vínculo en la investigación nos presentó una carga significativa, surgiendo una especie de responsabilidad por no quebrantarnos como equipo, esto lo pensamos con base a lo que se nos comentó en el coloquio, donde se resaltó el cómo un equipo de cinco estudiantes que estaba hablando de vínculos se mantuvo unido a lo largo del desarrollo de la investigación, lo cual no implica que no existieran diferencias, ante estas, tratamos de abordar los diferentes puntos de vista y no dejarnos llevar por la confusión que pueden generar los desacuerdos. Durante estos trimestres nos surgieron momentos de lucidez, en donde el interés por el tema nos daba para pensar diversas ideas, pero también experimentamos el bloqueo en la escritura, las ideas que planteamos en un inicio no daban cuenta de lo que queríamos resaltar, pero al mismo tiempo lo pensábamos útil y coherente. Es así como produjimos esta investigación, con mil y un cosas para decir y con poco tiempo para enunciar cada uno de los ejes. Sin duda, consideramos que es pertinente distanciarse de lo dado para poder así cuestionarlo.

A lo largo de nuestro transitar en la sociedad adquirimos conocimientos y formas de estar en el mundo, este proceso es el que posibilita que nos nombremos sujetos. Los jóvenes del CET a través de experiencias que les genera su entorno, construyen una identidad, que se ve interpelada por la institución educativa. Respondemos, como sujetos, a una producción de subjetividad en la medida que los otros (la alteridad) se vinculan con nosotros, dotándonos de aprendizaje y transmitiéndonos significaciones imaginarias sociales, mismas que dan pie para la reproducción de dicha institución. A través de la distribución de espacios, la administración del tiempo, el control del cuerpo y el uso del uniforme es que los adolescentes significan

este espacio escolarizado, el cual determina cómo deben comportarse dentro de éste a través de normas que se pueden ver reflejadas en la construcción de los decálogos. Aunque esto no quiere decir que los adolescentes se tengan que someter a estos decretos de la institución, por el contrario, las formas en las que se expresaron dan cuenta de que, por medio de los vínculos que crean con sus compañeros, se le puede atribuir otros significados a este espacio y hacerlo propio.

Los grupos de pares le otorgan sentido de la vida a los jóvenes, este transmitido con finitud, son distintos los vínculos afectivos que establecen, la creación de estos parece ser, los llena de incertidumbres, la demanda de escucha aumenta. Dentro del CET tanto la amistad, como el noviazgo juegan un papel importante en la vida de los adolescentes, no solo se piensa en un amigo como un sujeto con el que se comparten intereses, sino también como aquel en quien se puede confiar, la resignificación de este vínculo, quizá, ha hecho pensar a los estudiantes, por momentos, en que no tienen amigos.

Tener presentes los discursos de los estudiantes ha hecho que consideremos la escuela como un espacio múltiple, dado que es mediante este que se hace posible el encuentro con los otros, con quienes como ya vimos, generan vínculos afectivos dentro de los que se ven reflejados diversos sentimientos. Sin embargo, la convivencia con estos otros, no a todos les causa felicidad, pues en diversas ocasiones estuvo presente el tema de la exclusión, algo que notamos durante las sesiones es que dentro del grupo de clases pueden identificarse ciertos grupos pequeños, conformados por adolescentes del mismo sexo (mujeres, hombres), de estos en ocasiones también se conforma uno mixto. Pero a pesar de que existen, aún hay estudiantes que se quedan fuera de ellos, incluso se nombran como el grupo de los que nadie quiere; esto podría abrir paso a pensar, por ejemplo, en que lo anterior posiblemente tiene que ver con el contexto de pandemia dentro del que los adolescentes transitaron de nivel primaria a secundaria, en el que su interacción se limitó mediante un dispositivo por el que solo podían escucharse o verse en parte, o incluso asociarlo con el contexto de post-pandemia en donde, a pesar de ya encontrarse de forma física en un mismo lugar, el uso de cubrebocas y el

seguimiento de normas sanitarias también podría haber jugado un rol interesante en la manera en cómo los estudiantes comenzaron a interactuar nuevamente.

Las cuestiones anteriores surgieron antes de nuestra entrada al terreno y aún durante el primer acercamiento con los jóvenes, sin embargo, fue durante la entrevista grupal que pudimos notar que dichos contextos para ellos no fueron algo negativo, ya que muchos nos comentaron que les gustaba más estar en línea, pues los maestros no se daban cuenta si entraban o no a clases, aunado a esto nos dijeron que la mayoría ya se conocían desde primaria, por lo que el regreso a clases presenciales fue como un reencuentro con quienes ya habían convivido.

A partir de esto, pensamos que la exclusión podía tener más relación con los intereses y gustos de los estudiantes, pero fueron ellos nuevamente quienes nos dijeron que, más bien se debía a que no se “caían bien” o porque eran malos con los demás o incluso que, a pesar de ser amigos, o considerarse así en ocasiones, se llegaban a sentir incómodos con ellos. No sabemos a qué se refieren con qué algunos son excluidos por portarse mal con los otros, fue algo en lo que no indagamos, ya que, no lo percibimos en el instante, sin embargo, durante nuestra estancia en terreno no vimos agresión, si bien, hacían uso de apodos, la reacción que tenían ante estos era de risa y lo tomaban a broma, esto desde nuestra perspectiva, ya que como lo comentamos nos faltó ahondar más.

Consideramos necesario resaltar, sobre dicho tema, que para nosotras la exclusión que se suscita en el Centro Escolar Tolteca está ligada con la cuestión de resignificación de sentidos por la que pasan los adolescentes.

Por último, nos parece relevante seguir pensando en el espacio escolar, no solo como el lugar donde impera los saberes académicos, sino un espacio en el que es posible escuchar y escucharse, como lo plantea Silvia Duschatzky (2017), hacer la escucha a aquello que no suele oírse. Exhortamos a considerar escuchar a la escuela, tanto para buscar habitarla de otro modo, como para experimentarla. Nos queda pensar en la relación entre el sujeto y el poder, este último se ve como producción y discurso de verdad, lo recuperable aquí es cuestionarlo en relación a

la resistencia, jugar en papeles que te permiten ser lo que se dice no tienes que ser, tal como lo observamos en los alumnos de esta secundaria.

Más que encontrar respuestas a las preguntas planteadas, las experiencias que se generaron durante nuestra entrada al campo y a partir de conocer a los jóvenes y lo que ellos nos devolvieron, logró hacer que nos situemos incluso ante más interrogantes.

Referencias bibliográficas

Anzaldúa, R. E., (2004). *La formación: Una mirada desde el sujeto*. X Congreso nacional de investigación educativa. Área 15 procesos de formación.

- (2012). *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (36), 177-208.
- (2015). Cap. 1 *Subjetividades juveniles*. en Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras. México: UPN. pág. 27-74.

Anzaldúa, R. E. & Ramírez, B. (2005) *Subjetividad y relación educativa*, UAM-Azcapotzalco.

Alcaíno, C., et al., (2012). *Psicoterapia Evolutiva Constructivista en niños y adolescentes, métodos y técnicas terapéuticas*. Juegos, imágenes y diálogo. Santiago: Universidad de Chile.

Ardoino, J. 1979. *Capítulo: La intervención ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?* En. Guattari, F. et. al. La intervención institucional. Folios Ediciones. México, pp.13-43.

Asensio, E., Gostian, L. & Ruano, K., (2022). *Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF), pp. pp. 1144-1153.

Baz y Téllez M. (1998). *Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia*. Anuario de investigación 1998 Vol. II: Psicología. México DF: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 1999. pp.173-182.

- (2006). *Dimensiones de la grupalidad*. Anuario de investigación 2006, UAM-X, México, pp. 684-699.

- (2006). *Narcisismo y grupalidad: las encrucijadas del vínculo*. En *Tramas Subjetividad y procesos sociales* 26, UAM-X, México, pp. 69-84.

Bedacarratx, V., (2002) *Implicación e intervención en la investigación social o experiencia*. En *Tramas. Subjetividad y procesos sociales* 18-19, UAM-X, México, pp.153-170.

Callieri I.G, y Gámez M.C.M., (2017). *Perspectiva adolescente sobre la construcción de Vínculos entre Pares al inicio de la Escuela Secundaria*. II Congreso Internacional de Psicología "CIENCIA Y PROFESIÓN": Desafíos para la construcción de una psicología regional. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Vol. 3 Núm. 2. pp. 327-334.

Castoriadis, C. (2001). *La crisis del proceso de identificación*. El ascenso de la insignificancia. Editorial Frónesis, Barcelona. Pp. 124-138.

- (2002). *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas*. Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI). Fondo de cultura económica, México, pp. 115-126.
- (2002). *Psique*. Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI). Fondo de cultura económica, México. pp. 181-255.

CEMEX. *Acerca de CEMEX*. CEMEX México. ([Acerca de CEMEX | CEMEX México](#))

Chaves, P.M. & Rodríguez, B.D. (2022). *El sentido del amor en la etapa de la juventud*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/46155/TG%20Sentido%20de%20amor.%20Chaves%20%26%20Rodr%c3%adquez.%2006.06.2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De la Garza, E. (2001). *Subjetividad, cultura y estructura. El sujeto construcción y deconstrucción*. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, Núm., 50. México. pp. 83-104.

Díaz B. A., (1990), *La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina*, Tramas, núm. 1, diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Duschatzky, S., (2017) *Cómo habitar el desastre. Fuera de rol, en el medio de las cosas*. Política de la escucha en la escuela. Paidós. Argentina. pp.30-53.

Doltó, F. (1984) *Esquema corporal e imagen del cuerpo*. La imagen inconsciente del cuerpo. Paidós, Buenos Aires. Argentina. pp. 9-42.

Donzelot, J. (1979). *Capítulo 2. La conservación de los hijos*. En *La policía de las familias*. Pre-textos. España. pp. 19-52.

Elbaum, J., (2008) *Socialización y grupos de pares y Culturas fragmentadas en Pensar las culturas juveniles*. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. pp. 29-45.

ELCEO. *¿Cuál es la historia de CEMEX? Así nació la empresa cementera mexicana*. [¿Cuál es la historia de Cemex? Así nació la empresa cementera mexicana \(elceo.com\)](http://elceo.com)

Estado de México. *Mapa*. Ubicación y más. [Estado de Hidalgo México - Mapa, Ubicación y más \(paratodomexico.com\)](http://paratodomexico.com)

Fernández, L. (1999) *Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva*. Caleidoscopio de subjetividades. Cuadernos del TIPI 8. México DF: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 1999, 2a. edición.

Fernández, A. (2011). *Lógicas colectivas de la multiplicidad: Cuerpos, pasiones y políticas*. Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina. pp. 243-267.

Foucault, Michel. (1976) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.

García C, María I. (2002). *Foucault y el poder*. UAM-X. México.

- (2006). *Espacio y poder: El espacio en la reflexión de Michel Foucault*. UAM-X. México.

Gobierno de México. *Educación en movimiento (2021). Regreso a las aulas. Nuevas prácticas, nueva escuela*. (1). Recuperado de: [Boletin-01_2_ed_movimiento.pdf](http://mejoredu.gob.mx/Boletin-01_2_ed_movimiento.pdf) (mejoredu.gob.mx)

Gobierno del Estado de Hidalgo (2021). *Este lunes inicia el ciclo escolar 2021-2022*. Comunicación Social. Recuperado de: <http://comunicacion.hidalgo.gob.mx/detalles/1630615763702#:~:text=%C3%97-.ESTE%20LUNES%20INICIA%20CICLO%20ESCOLAR%202021%2D2022%20EN%20HIDALGO,Escolar%202021%2D2022%20en%20Hidalgo>.

Gobierno Municipal de Atotonilco de Tula. (s/f). *Nuestra Historia*. Recuperado de: <https://www.atotonilcodetula.gob.mx/nuestra-historia/>

Goldin, A. (1971). *La juventud y el amor*. Revista de la Universidad; no. 23. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. pp. 183-194 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139402>

Gutiérrez, P. (2020). *Carlos Skliar: las escuelas con lugares, tiempos y formas que no deberían parecerse a ningún otro*. en el Diario de la Educación. Madrid. Recuperado en: [Carlos Skliar: "Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro" - El Diario de la Educación](http://eldiariodelaeducacion.com/Carlos-Skliar-\) (eldiariodelaeducacion.com)

Han, B. (2014). *Biopolítica*. Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Editorial: Herder, España.

Larrosa, J. (2009). Capítulo 1 *Experiencia y alteridad en educación*. Experiencia y alteridad en educación, compilado por Carlos Skliar y Larrosa, Homo Sapiens Ediciones, Argentina. Recuperado en:

https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20Iarrra%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf

Liberman, M. (2015). *El yo y el desconocimiento*. El sujeto y el campo de la salud mental. pp. 87-105.

Manero, R. (1999) *Grupos e instituciones, subjetividades y colectivos*. Caleidoscopio de subjetividades. Cuadernos del TIPI 8. México DF: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 2a. edición.

Manero, R. y Barrera, V. (2012). *Intervención Psicosocial en proyectos de promoción social*. Tramas 36, UAM-X, México, pp. 155-176.

Márquez, A., et. al. (2020). *¿Qué significa ser novios? Una mirada psicosocial del noviazgo en adolescentes mexicanos*. Políticas asociales sectoriales.no.6. México. pp.406-42.

Mier, R. (2018). *Calidades y tiempos del vínculo: identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social*. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, 2(50), pp.137-175. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/858>

Mier, R. (2002). *El acto antropológico: la intervención como extrañeza*. Tramas 18-19, UAM-X, México, pp.13-50.

Morales, M. Diaz, D. (2013). *Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia*. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Uaricha. ISSN: impreso 1870-2104.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa. pp. 85-110.

Gobierno Municipal Atotonilco de Tula. (2021). *Nuestra historia*. ([Nuestra Historia – Gobierno Municipal Atotonilco de Tula](#))

Orwell, G. (2019). 1984. Editorial Porrúa, México.

Ramírez, B. (2009), *Los destinos de una identidad convocada*. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco, México.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. México, Editorial Norma.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió.

Reyes, A. (2009). “*La secundaria: ¿una educación para adolescentes*”, “*La escuela secundaria, espacio de vida adolescente*” y “*Escuela, socialidad y aprendizajes*” en *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. FLACSO, México.

Salazar, C. (2007). *Intervención, trabajo sobre lo negativo*. TRAMAS. *Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), pp. 99-111. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/330>

Sandoval, E. (2000). *Estudiantes y cultura escolar en la secundaria*, en Gabriel Medina Carrasco (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, pp. 263–292.

Saussure, F. (1985): *Naturaleza del Signo Lingüístico* Pp. 85-90; en *Curso de Lingüística General*, Edit. Planeta. Ejercicio grupal.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Documento Base. Reforma integral de la Educación Secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, consultado en <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, el 14 de junio de 2023.

Segal, H. (1979). *Melanie Klein*. Psikolibro. Recuperado de: <http://psikolibro.blogspot.com>.

SEP (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica Versión 2.0*. Recuperado de: [202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgja_Nac.pdf \(sep.gob.mx\)](#)

Tarrés, et al. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.

Taylor, S. & Bogdán, R., (1987). *Cap. 1 Introducción. Ir hacia la gente*. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, pp. 15-27.

Urraco, M. & Nogales, G. (2013) *Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad*. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. No.12. Anduli. pp. 153-167.

Vasilachis, I., et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Vilar, E., (2019). *La entrevista grupal. Instrumento para la investigación/intervención en psicología social*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Wallon, P., et al. (1992). *El dibujo del niño*. México: siglo XXI editores, s.a. de C.V.

Xolocotzi, S. (2015). *Influencia del noviazgo en el aprendizaje del alumno*. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.

Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España, vol. 2, núm. 1, enero/junio, p.0.