

La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones

Identity configuration in school experience. Settings, individuals and regulations

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

Analía E. Leite Méndez

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

Pablo Cortés González

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

María Jesús Márquez García

Universidad de Almería Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

Daniela Padua Arcos

Universidad de Almería Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre el análisis de la experiencia escolar desde la perspectiva de alumnos y alumnas de Pedagogía mediante la elaboración, análisis e interpretación de relatos autobiográficos. Se focaliza sobre el modo como se construye la identidad escolar en este escenario particular. Esta identidad nos remite, necesariamente, a los contextos sociales, políticos y culturales en que se han ido construyendo las biografías de los diferentes actores. Metodológicamente, se trata de una investigación biográfica. Parte de las narraciones biográficas elaboradas por 32 alumnos y

alumnas de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga que han sido analizadas e interpretadas de forma colaborativa entre el grupo de investigación y algunos de los autores de las mismas. Las autobiografías se corresponden con su periodo escolar hasta su ingreso en la universidad. La interpretación se llevó a cabo en torno a tres ejes principales: La experiencia, los modelos de gestión del poder, diferenciando entre la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula, y el conflicto. Se elaboraron también seis categorías transversales, relativas a aspectos globales, pero significativos, de la vida escolar.

Se debate como la comprensión del mundo de cada sujeto, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla. Este planteamiento resulta especialmente relevante en el caso de las biografías del alumnado con las que se trabajan en esta investigación, ya que pone de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela. Y todo ello en función de sus relaciones con los compañeros, como sistema referencial más cercano, así como con los docentes y el personal del centro, como demanda institucional intencional.

Palabras claves: identidad escolar, biografías, experiencia escolar, institución educativa, alumnado.

Abstract

This article presents the results of a study of the school experience of students of education, drawing on the writing, analysis and interpretation of autobiographical accounts. The focus is on how school identity is built within this specific framework. School identity is of necessity related to the social, political and cultural contexts in which a subject's life story has been constructed. Methodologically, the study consists of biographical research based on biographical accounts given by 32 students of education at the University of Malaga. These accounts were subjected to collaborative analysis by the research team and some of the authors of the biographies. The autobiographies give an account of the subjects' school career up to enrolment at university. The study revolves around three main axes: experience, models of power management in the school and in the classroom and conflict. Six cross-categories concerning overall but meaningful aspects of school life are also considered,

Some discussion is offered on the subject of how each individual subject's understanding of the world depends on the stories that the subject has access to and interacts with, and how each subject constructs his or her own interpretation on the basis of actual practice. This approach is particularly important in this study, because it highlights the

ties between the subjects' personal accounts and the social, institutional, political and cultural structures that characterize school. The entire construct also depends on relations with peers, as the referential system closest to the individual, and relations with teachers and institutional staff, as intentional institutional demands.

Key words: school identity, biographies, autobiographical accounts, school experience, educational institutions, students.

Planteamientos iniciales

La experiencia escolar constituye uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos. Supone un eje clave y vertebrador de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes. El relato autobiográfico de trayectorias escolares de alumnado de Pedagogía, que sirve de base a este trabajo, nos revela un escenario particular desde donde se vislumbran formas de ser, actuar y estar. Estas representan identidades escolares que van conformándose en la intersección de diversos mundos y situaciones: escuela, familia, compañeros, amigos y barrio.

Presentamos una investigación realizada con biografías de estudiantes que indaga sobre su experiencia escolar como una forma de resaltar sus propias voces, focalizando en sus historias particulares. Estos relatos fueron recogidos durante un periodo de tres años y analizados por un grupo de investigación¹ en el que participaron algunos de sus autores, desde tres ejes: Biografía, Experiencia Escolar e Identidad.

En la tradición biográfica y narrativa en la que esta investigación se encuadra forma y contenido caminan necesariamente juntos ya que la «voz propia» de los sujetos investigados supone de hecho una forma de comprender la realidad en la que viven. Desde estas voces se articulan la información y la interpretación componiendo una forma de conocimiento peculiar. Entendemos que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar...) representan su comprensión del mundo y, por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996a, 1996b; Goodson y Hargreaves, 1994; y MacLure, 1993). Por tanto, estamos

⁽¹⁾ «Profesorado, cultura e institución educativa», del III Plan Andaluz de Investigación.

hablando de una forma de valorar la subjetividad y la dimensión personal en la investigación, al tiempo que se pone sobre el tapete la perspectiva de la realidad como construcción colectiva (Bolívar, 2002).

Marco referencial

Los sujetos, al construir sus relatos ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera. Por tanto, representa una forma de conocimiento que conecta con los sistemas subjetivos, afectivos y emotivos de los sujetos (Conle, 2003). El relato supone hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente. La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.

Algunos planteamientos de la teoría social (Giddens, 1991), sin duda, han explorado esta idea de identidad como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos. Lo cual constituye, desde nuestro punto de vista, una de las claves interpretativas esenciales en el proceso de constitución del sujeto escolar. Esto es, la construcción de la identidad del sujeto-alumno como parte de un marco institucionalmente configurado. Como plantea Dubar (2002, p. 11), la identidad es el resultado de una «*identificación*» contingente. Esto es, sometida a la lógica del contexto socio-histórico. De este modo, nos alejamos de las teorías patrimoniales de la identidad: esto es, aquellas que la plantean como una conquista personal, un don recibido, una marca perenne, etc. La identidad la entendemos desde la perspectiva de la construcción de la individualidad sólo y necesariamente en entornos socio-culturales; por tanto como un *proceso relacional* a la vez que político y social.

Tal como se plantea desde el constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), la construcción del sujeto se hace inteligible sólo en el seno de las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente tiene lugar en

los encuentros cotidianos entre estos, es un relato de relatos, como un medio crítico de encarnarnos en el seno del mundo social. Así pues, desde el encuentro intersubjetivo, en un marco de relaciones peculiares, elaboramos los modos de estar y de ser en el mundo. Relaciones que pueden ser de carácter muy distinto. El mundo escolar, sin duda, presenta conjuntos diversos de relaciones, que van desde la horizontalidad más radical a la verticalidad jerárquica más dura. Hablamos por tanto, de sistemas políticos, de relaciones de poder, pero también de sistemas de cooperación y de vínculos socio-afectivos. Todo ello conforma un «relato de relatos» complejo y diverso a partir del cual el sujeto se constituye y accede a su modo de comprensión del mundo en el que vive, a partir de sus prácticas cotidianas. El relato biográfico se convierte así, en un acto de conocimiento de la realidad que cada sujeto vive en un entorno determinado (Hardy, 1968; MacIntyre, 1987; Mink, 1969; Sarbin, 1986; White y Epston, 1993; Rosaldo, 1993).

Walter Benjamin (2008), al reflexionar sobre el modo en que el autor literario reconstruye su experiencia a través del relato abunda en esta dimensión social de la identidad. La experiencia sólo pueden existir en el acto de narrarla, ya que es a través de esta que se hace pública y compartida y, por tanto, entra a formar parte de la historia del colectivo en que el relato tiene lugar. Del mismo modo, la identidad no deja de ser sino la narración de cada sujeto expresada en función de los sistemas culturales que se reconstruyen constantemente a partir de la misma.

En esta perspectiva es en la que situamos nuestra investigación, ya que entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia. De hecho, reconstruye la escuela como realidad institucional a partir de los procesos de constitución de su experiencia y el modo como la expresan en su relato público sobre la misma. En este caso en particular partimos de la consideración de la escuela como un contexto regulativo, además de instruccional, siguiendo la clasificación de Bernstein (1971). Esto significa que la experiencia está situada en un sistema fuertemente estructurado desde una trayectoria socio-política peculiar. Los sujetos escolares construyen la comprensión de la realidad institucional de la escuela a partir del modo como se ubican, personalmente, en relación a estas regulaciones, a partir de sus propias historias personales. El marco escolar representa el lugar de encuentro biográfico en un sistema organizado. La construcción de las identidades personales representan los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido, rehaciéndole de acuerdo a las nuevas experiencias escolares.

Esto nos sitúa ante un panorama complejo, diverso y paradójico, que interpela a los diferentes actores implicados en cuanto receptores de los repertorios así contruidos. Tanto al alumnado que reelabora sus sistemas de comprensión de la realidad, como del profesorado y de nosotros mismos como investigadores que, de este modo, vamos transformando nuestra propia identidad. Sin duda, el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en la escuela en todos los niveles nos va transformando como sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. Posiblemente desde esta perspectiva es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual. Como plantea Salgueiro (1998), el contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva), pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, lo cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.

En este proceso constituyente del «sujeto escolar» tiene lugar lo que Dubar (2002, p. 11) llama *Paradoja de la Identidad*. Esto es, la constitución mutua de la singularidad y el sistema regulado en que se ubica. En definitiva, lo que la identidad contiene de único es lo a su vez tiene de compartido ya que no hay identidad sin alteridad. De hecho plantea una doble orientación lingüística entre diferenciación y generalización. La identidad es diferencia, pero también es pertenencia común. Así, el alumnado de nuestra investigación elabora un marco de pertenencia en torno a la escuela desde el que define formas de ser, actuar y pensar, siempre desde su propia historia. De este modo, no es posible establecer identidades generalizadas ni uniformes, sino más bien un repertorio de posibilidades, de carácter identitario para todos los participantes. Los clásicos conceptos de *communitas* y *societas* de Van Gennep (1986), actúan en este juego de constitución de identidades, ya que nos hablan de la diversidad, en un mismo marco de pertenencia.

En esta línea recuperamos algunas propuestas que nos parecen relevantes, como es el caso de Wenger (2001, p. 182) cuando plantea la identidad como pivote entre lo social y lo individual, ambos construyéndose mutuamente de acuerdo a la experiencia. Igualmente consideramos relevante la propuesta de *Identidades complejas* de Robin (1996), a partir de las cuales los sujetos actúan en una multiplicidad de posibilidades, no sólo en función de la variedad de contextos con los que interactúa, sino por los diferentes tipos de autoconciencia generada por la lucha política, cultural y social, a los que se enfrenta. Por último, consideramos la

perspectiva dialéctica de la personalidad desarrollada por Harré (1983) como un proceso cíclico entre lo personal, lo público, lo individual y lo privado.

En síntesis, por tanto, las autobiografías de nuestros estudiantes son interpretadas como la lectura que han ido haciendo del contexto institucional en el que han vivido en la escuela, junto con los otros contextos con los que ésta interactúa, de acuerdo a una diversidad de factores: su condición social, de género, su estatus entre el alumnado, su vida familiar, etc. En este «juego» de relaciones a distintos niveles y dimensiones, la identidad presenta modos de filiación de los sujetos actuando de cara a la integración en el sistema social y público, al tiempo que establece las diferencias entre los mismos. «Filiación» y «Agentividad», en el sentido de Gallagher (2000) (sentirse la causa de una acción) definen, en parte, el sentido de la relación antes mencionada. Establecen quiénes somos en relación con la experiencia vivida y en relación con una comunidad particular (o un conjunto de ellas) (Wenger, 2001, p. 182).

Relato metodológico

La investigación toma las autobiografías escolares de 32 estudiantes de Pedagogía, las cuales han sido analizadas e interpretadas de forma colaborativa durante dos años, en un intento por comprender su experiencia en su paso por la escuela. Fueron elaboradas en un contexto académico ya que formaban parte de las tareas desarrolladas en la asignatura de Organización y Gestión del Centro Educativo. El uso de los relatos autobiográficos constituye el eje del desarrollo curricular de esta asignatura desde el año 1998, ofreciendo una amplia base documental acerca de la experiencia escolar del alumnado de la asignatura (Leite y Rivas, 2005; Rivas y Leite, 2006a y b).

Las autobiografías fueron redactadas por el alumnado al comienzo del curso académico, con la única consigna de narrar su historia escolar. Se tratan, por tanto, de relatos elaborados de forma espontánea (salvo los condicionantes generados por la propia situación académica), de sujetos que han abandonado las aulas escolares sólo hace un año en la mayoría de los casos. Estas historias se desarrollan en diversos contextos escolares y sociales, aunque, curiosamente, los protagonistas no siempre tienen conciencia clara del tipo de centro al que

asistieron. De cualquier modo, una mayoría provienen de centros públicos, sobre todo en la educación secundaria. De estos, bastantes cursaron su enseñanza primaria en un centro privado, generalmente religioso². Un número muy reducido acudió a centros privados. Mayoritariamente provienen de centros urbanos situados en barrios populares o de clase media. Un número muy reducido cuenta con recursos económicos más elevados.

Por otro lado, esta población presenta unas características peculiares, dentro del conjunto de la población escolar. Son sujetos universitarios, estudiantes de Pedagogía a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Por tanto se caracterizan por: haber superado «con éxito» el proceso de escolarización, acceder a la universidad con una nota media no muy alta propia de los estudios de Pedagogía —que matiza su carácter de «exitosos»—, haber cursado al menos un año de Pedagogía, lo cual supone una mínima reflexión sobre el hecho educativo y su significado. Estas características nos indican el ángulo de visión desde el que afrontan su autobiografía escolar.

El proceso metodológico seguido en el análisis e interpretación está marcado por dos momentos. En una primera fase, de entre el conjunto de autobiografías del alumnado de la asignatura, de los tres años anteriores, se seleccionaron aquellas que presentaban mayor calidad narrativa. Es decir, aquellas en que se ofrecían más variedad de datos, con relatos de experiencias concretas y con un mayor interés por explicar tales experiencias. Si bien consideramos que todas las construcciones biográficas de los alumnos son relevantes, en cuanto que narran experiencias personales, valoramos, como plantea Conle (2003) la relación entre la historia como tal y la expresión narrativa de la misma, entendiéndolo que en esta relación hay elementos para la construcción de significados de forma mucho más rica.

De este modo se seleccionaron en primera instancia 45 relatos autobiográficos, que, al solicitar su autorización para su uso en la investigación, quedaron reducidos a los 32 ya indicados. Se les solicitó a sus autores, en este sentido, autorización expresa en un documento firmado, en el que nos cedían su uso. En este proceso se les ofrecía también, la posibilidad de participar en el proceso de investigación, tanto en la categorización como, posteriormente, en el análisis

⁽²⁾ En ese momento existía una simultaneidad de sistemas educativos, de forma que mientras algunos ya cursaron toda su escolarización en sistema LOGSE, otros, la mayoría, se incorporan a éste en 3º de ESO, después de cursar los ocho cursos de EGB. Algunos cursaron toda su escolarización en el plan antiguo.

e interpretación. Desde nuestra perspectiva nos parecía relevante que su punto de vista, como sujetos participantes, pudiese ser parte del análisis, valorando su conocimiento vivencial, conjuntamente con el más académico de los investigadores participantes. Seis de estos autores se incorporaron al proceso, llevando su participación hasta el final sólo tres de ellos.

La segunda fase consistió en la categorización y análisis de las autobiografías, en el grupo así formado. De este modo se pretendía llevar a cabo un proceso colaborativo donde los protagonistas de las biografías y el grupo de investigación compartieran la tarea de análisis e interpretación. El proceso seguido se inicia con la elaboración de los que denominamos *listados temáticos* emergentes de los relatos. Estos consisten en extraer los diversos temas que aparecen de una forma lo más exhaustiva posible. De esta forma podemos contar con un mapa amplio de su contenido. A este listado se le sometió a un proceso deliberativo para su reducción a un sistema de categorías comprensivo, con el que afrontar el análisis interpretativo. Es decir, los temas se fueron agrupando y organizando en unidades más amplias que contuvieran la complejidad de aspectos que surgieron.

Como resultado de este proceso se elaboraron tres bloques. El primero fue el de la *Experiencia*, que abarcaba todo lo relativo a la actividad en el entorno del centro educativo o generada desde el mismo (tareas de casa, grupos de amigos escolares, actividad en el barrio en torno a la escuela, etc.). El segundo lo llamamos *Modelos de Gestión del Poder*, que apoyándose en la anterior ofrecía una mayor complejidad y se subdividía en dos: *la gestión en el centro educativo* y *la gestión en el aula*. El significado de estas dos categorías se acerca al desarrollado por Dusel y Caruso (1999) cuando plantean la escuela como un sistema de gestión, que se resuelve en relaciones de poder. El último lo denominamos como *Conflicto*, en la que convergen buena parte de los análisis de las otros dos. Hace referencia a la confrontación que tiene lugar en la experiencia del alumnado en un contexto fuertemente jerarquizado, como es el escolar. A lo largo de la investigación demostró ser uno de los heurísticos más relevantes.

Se elaboraron, además, seis categorías transversales que planteaban cuestiones globales, presentes en el resto de la información: los aspectos materiales (espacio, tiempo y recursos), la Reforma (la LOGSE) muy presente en este período, la disciplina, constante en toda las relaciones y las diferencias de género. Estas categorías no tuvieron un desarrollo propio, sino que se incorporaron al debate de las primeras como ejes o referencias permanentes a las que acudir.

La información fue procesada en el programa *Nudist Vivo*, especialmente diseñado para el tratamiento de datos cualitativos. En todo momento se respetó la entidad peculiar de cada autobiografía estableciendo un sistema de codificación para identificarlas, manteniendo a salvo la identidad de los sujetos, ya que no contábamos con autorización para su publicidad. Para hacer viable el situar los datos dentro del contexto de la especificidad de cada autobiografía se elaboraron síntesis de cada una de ellas que presentaran los rasgos de identidad de cada sujeto y los aspectos más reseñables de su experiencia narrada.

Por último, una vez organizada toda la información en las categorías que emergieron, el grupo (autores e investigadores) iniciamos un proceso de interpretación mediante reuniones quincenales. Se repartieron las autobiografías, con los respectivos informes de las categorías, de forma que el trabajo de interpretación se mantuvo muy cercano a las identidades de los sujetos. De hecho, un aspecto importante para el grupo era el reconocimiento de cada uno de los sujetos-autores de las autobiografías, y no sólo la pieza de información que pudieran dar. Si bien es cierto, este aspecto no queda suficientemente reflejado en el documento final, donde las unidades de análisis interpretativo constituyeron el guión para su elaboración.

En las sesiones de trabajo que siguieron se afrontaron sucesivamente las categorías analíticas mencionadas anteriormente, que fueron discutidas y analizadas colectivamente. La estrategia para esta tarea fue igualmente emergente: se buscaban cuáles eran, semánticamente, los componentes sobre los que se construía la experiencia, desde un punto de vista general. A partir de ahí se establecían las particularidades detectadas en cada caso, buscando la interpretación a las mismas, en función de las diferentes historias, contextos, etc. De esta forma, no sólo nos interesaba construir una visión homogénea de la experiencia escolar, sino más bien entender los diferentes matices que presenta esta. Así, las diferencias individuales por rendimiento, género, origen social, etc. nos ofrecían la complejidad del análisis al que nos enfrentábamos. Al mismo tiempo se iban ofreciendo los componentes conceptuales adecuados para las interpretaciones que se ponían en juego, de forma que el debate también estuvo marcado por un diálogo continuo con los referentes teóricos en un proceso dialéctico. Producto de este proceso surgieron las categorías interpretativas que forman parte de los resultados de la investigación y que se analizan en el apartado siguiente.

Una vez finalizado el proceso y elaborada la síntesis de todo el proceso interpretativo, se contaba con un amplio documento, pleno de referencias, de vida y

de experiencia, que constituye el informe completo de la investigación. Este fue, de nuevo, revisado y ratificado por todo el grupo participante.

Presentación de resultados

Presentamos a continuación los resultados más relevantes obtenidos, desde nuestro punto de vista, en relación al proceso de construcción de la identidad en el marco escolar. Representan, en cualquier caso, una visión bastante completa de los mismos, en la medida en que la investigación está focalizada sobre la experiencia del alumnado en la escuela. Por tanto, en un sentido global, en todo momento están haciendo referencia a la constitución identitaria de los sujetos escolares. De acuerdo a esta focalización del presente artículo no se han considerado los resultados que presentan una dimensión netamente didáctica, lo cuales, dicho sea de paso, tienen un valor secundario en el conjunto. De hecho, un dato destacable es que las narraciones biográficas del alumnado no contemplan prácticamente, referencias de tipo curricular o relacionadas con los modos de aprendizaje en la escuela.

Los resultados, por tanto, se organizan en torno a los dos ejes que representan el modo de comprensión de la identidad que se ha manejado en los procesos discursivos tenidos en el grupo de investigación, tal como ya hemos relatado: *la experiencia y los modelos de gestión del poder del centro educativo*. Ambos han constituido los núcleos para la interpretación a lo largo de todo el proceso, agrupándose en las categorías que presentamos a efectos de presentar la información de una forma coherente y fundamentada. Creemos que el relato de la experiencia vivida nos muestra una conjugación de dimensiones y prácticas que conforman lo que Achilli (1996) denomina *identidades escolarizadas*; esto es, *formas peculiares de ser, actuar y estar que solo son comprendidas en el contexto escolar*, pero al mismo tiempo son necesarias para alcanzar ciertos grados de filiación personal e institucional.

Por ello hemos estructurado los resultados en dos grandes bloques que ponen de manifiesto esta perspectiva: por un lado, hablaremos del *juego de las identidades escolares personales*, donde se pondrá de manifiesto el principio de diferenciación de Dubar (2002), al que antes hacíamos referencia. Por otro lado,

plantearemos, desde la perspectiva de la generalización, siguiendo con la referencia de este autor, el *juego de las identidades escolares institucionales*, donde justamente se pone de relieve la alteridad (de los otros y de los marcos institucionales) como parte constituyente de la identidad.

El juego de las identidades escolares personales

«Mi vida es la escuela». La vida del alumnado pasa necesariamente por la escuela. Esta organiza buena parte de su experiencia social, incluso fuera de sus muros. La actividad que se genera y el tipo de experiencia que representa «totaliza» la vida de las niñas y los niños, haciendo que todo gire, de algún modo, en torno a ella: amigos, actividades, juegos, etc.

Así, no distinguen entre las distintas actividades organizadas por el centro escolar: *Todo lo que se hace en la escuela tiene carácter de escolar*; por tanto, sufre el mismo tratamiento, sean actividades curriculares o extracurriculares. Sólo la calificación marca alguna distinción en cuanto a su valor. Por otro lado, lo académico es poco relevante en la experiencia escolar ya que no existe un recuerdo específico de lo que se aprendió, pero sí de la *evaluación* y el *orden espacial*. Estas dos dimensiones constituyen uno de los recuerdos más perdurables y precisos en los relatos biográficos.

En cuanto a las formas de actuar y estar se relata el paso por la escuela como un ejercicio de *supervivencia*: se trata de pasar con el menor costo posible, en un marco que se presenta como fuertemente reglado. Esto les lleva a construir un fuerte modelo individualista en su identidad. Uno solo es el que actúa, se evalúa y aprende en un marco hegemónico y uniforme. Hay un claro intento de la escuela de «normalización» del alumnado, promoviendo un modelo único como estándar aceptable y rechazando las desviaciones. De este modo la responsabilidad siempre queda en manos del sujeto individual.

Si las niñas enseguida asumen el papel de «buena alumna» es debido a la adhesión a la norma: «respetan antes que los niños la norma porque su cumplimiento les beneficia por sí misma (...). Cualquiera podría pensar: «¡qué listas!», pero no lo somos, no hemos respetado la norma de comportamiento y actitud por madurez, sino por conveniencia, porque nos ofrece una ventaja» (Rosa).

La consecuencia es una actitud *conformista* y *sumisa* que se acentúa cuando se ven obligados a actuar, a pesar de la homogeneidad, en una cultura fragmentada y dispersa. Esto se acentúa cuando el alumnado, según narran, se ve obligado a actuar en una cultura fragmentada y dispersa, debiendo responder a profesorado diferente y a veces con características opuestas, pero que les exigen respuestas más o menos homogéneas. De este modo surge también la *competitividad* como valor para la supervivencia, ya que la «nota» representa una posición social y política en el aula, siendo además, un «bien escaso». En este marco sólo aquellos que dan todo por perdido son capaces de generar respuestas distintas y contra-hegemónicas.

Esta ideología de la *homogeneidad*, desde estos relatos, es una de las más fuertes de la escuela, que se manifiesta incluso en las familias. Se evidencian, en este sentido, las diferencias de clase social, estableciéndose una vinculación mayor en general, con el alumnado de clase media. De cualquier modo, cada centro elabora su propia homogeneidad, de forma que salirse de la categoría establecida es siempre fuente de conflicto ya que te enfrentas a la situación de «ser diferente», algo que supone al sujeto una fuente de conflictos. En este marco se construyen los modos de participación, de acuerdo a lo que cada grupo considera como aceptable y no aceptable. Es difícil sobrevivir fuera de la etiqueta. Este etiquetado se convierte en un problema mayor cuando el profesor, o el contexto escolar, lo hace explícito. Por decirlo así, el espejo que supone hacerlo público «construye ideología», no sólo significado social. El hecho de que un docente manifieste un juicio sobre un alumno o una alumna, lo convierte en sistema de pensamiento oficial, por así decir, con lo que trasciende a la mera acción admonitoria.

La experiencia de la homogeneidad como forma de supervivencia significa perder algo de uno mismo para poder ser como «los demás». Se produce una cierta cosificación del alumnado en torno a lo que denominamos «sujeto escolar» (la imagen de lo que significa ser escolar, que es reconocida por todos, pero que no es explícita), de forma que cada uno tiene que responder por sus actos en función de este «sujeto escolar». Las diferencias quedan anuladas y se refuerza el individualismo. De hecho, hay un principio liberal de justicia implícito que aplica los mismos criterios para todos y para todas, ante las que cada individuo elabora su propia respuesta.

Esto representa una cierta hipocresía institucional, ya que se contradice con los discursos de colaboración y trabajo en equipo de los que suele hacer gala. Probablemente exista un pilar fundamental de la escuela construido con este

principio, que hace acto de presencia repetidamente en las prácticas cotidianas. Lo cual no se separa demasiado de otras prácticas sociales imperantes, donde «aparentar» se convierte en modelo de convivencia y de relación. En definitiva, se trata, de nuevo, de no ser diferente a los demás.

Hay que destacar sobre todo, cómo colaborábamos los unos con los otros, siguiendo las normas que los profesores nos marcaban según cada asignatura, haciéndoles caso en lo que nos decían. Querían que los trabajos fueran en grupo y que todos los trabajáramos, pero en realidad lo dividíamos en partes y lo realizábamos individualmente ya que lo importante era la nota y no hacer todo el trabajo. Competíamos unos con otros para ver quien lo terminaba antes (Santiago).

Se puede decir que esta conducta representa una aceptación compartida (tanto por los «buenos» como por los «malos» alumnos) del valor instrumental de la escuela y el significado de las credenciales que aporta. Les diferencia el tipo de objetivos que se plantean: no académicos (a corto plazo), que representan el éxito inmediato en lo personal y social, o académicos (a largo plazo), que representan el éxito social. Para los primeros el sentido de la escuela se difumina en el horizonte y la realidad social y económica se presenta mucho más inmediata; los segundos, en cambio, ponen en juego su confianza en la escuela desde una conciencia de clase. El colectivo más alejado de los valores de la escuela sólo puede representar una parodia dada la falta de perfiles precisos de su significado. Hacen su propia lectura de lo que creen que significa algo que se ha gestado en otra cultura social diferente.

El juego de las identidades escolares-institucionales

El marco institucional, como cuerpo organizado históricamente, social y políticamente, estructura modalidades de participación y de interacción y articula discursos educativos que en muchos casos operan como mandatos sociales «intocables», con una validez y legitimidad tan potentes que terminan por reforzar o debilitar las identidades personales.

Los modos de participación, desde esta percepción crean identidades que motivan las relaciones con los demás, así como los modos de actuar. En líneas

generales, la capacidad del alumnado de incidir en el funcionamiento del centro es bastante irrelevante en cuanto a su participación reglada, pero no en cuanto a las respuestas que provoca con sus actos. Hay que diferenciar, por tanto, la participación de la actuación; entre tomar parte en la toma de decisiones o participar de la acción de un colectivo.

En la vida de la escuela hay algunos componentes que son interpretados como participación por la jerarquía escolar: los delegados de curso, los representantes en el consejo escolar, etc. El alumnado, sin embargo, no lo perciben del mismo modo. Por ejemplo, la tarea de delegado de curso es valorada más como un «servicio» al profesor que como una participación real. Por otro lado, las narraciones no hacen prácticamente ninguna referencia a los órganos de representación mientras que la participación la ponen en relación con las actividades extra-académicas o no curriculares. No parece, por tanto, que el alumnado entienda la participación desde el punto de vista social o político, sino en relación con las actividades que organiza el centro. Por tanto, en cuanto receptor de la acción del otro, no como participante: se participa acatando las «normas» del centro.

En relación con estas normas (explícitas y sobreentendidas) aparece una categoría *cuasi* universal, la de los «buenos» y «malos» alumnos.

Desde pequeño he podido comprobar que los alumnos inteligentes son aquellos que participan más, pero eso se debe a que los profesores les ayudan y dan mayores facilidades que a los malos alumnos, como dejarles más tiempo para responder, no regañarles si contestan mal, etc. Además, siempre que ocurría algo malo en clase se culpaba a los mismos alumnos (...). Debido a los problemas en la participación y en las relaciones con los profesores, se producían conflictos de indisciplina, que siempre solían ser de aquellos alumnos «malos», ya que no recibían un trato adecuado (Raúl).

Algunas de las características diferenciales serían:

- Los «buenos» alumnos cumplen las normas y se acomodan a lo que se les demanda. En cambio, «los malos» se mueven en el límite de lo permitido, transgrediéndolo en no pocas veces.
- Los «malos» alumnos son quienes conocen mejor las normas, pues son quienes directamente las padecen. En estos casos el poder del centro deja

de ser invisible y se muestra con contundencia y de manera explícita para «enderezarlos». En algunos casos, se perciben como «rituales de doma».

- No es que «los buenos» participen y «los malos» no, sino que se establecen diferentes modos de participar en función de su posición social. Por ejemplo, la resistencia configura la identidad de «los malos» y su manera de estar en el centro, conformando «otra» identidad.

Las conductas de resistencia principalmente se narran dentro del aula, lo cual nos lleva a pensar que cada espacio dentro del centro posee una significación distinta para el alumnado. Posiblemente el aula sea el lugar donde se toma conciencia de la autoridad en la escuela, o se recibe ésta de forma más directa. La estructura celular que la caracteriza contribuye al control y a la jerarquización de la relación. De esta forma se refuerza la responsabilidad individual, que rinde cuentas sólo ante el tutor o tutora del curso, quién actúa de representante directo de la autoridad del centro.

Un último componente de relevancia en la participación es el género, dado el ejercicio masculino, bastante extendido, del poder que convierte a las niñas en «minoría» aún sin serlo en realidad. Las chicas también sufren una mayor presión de los modelos «legalizados» relegando o marginando claramente a las que no cumplen con el canon establecido. La diferencia, sea la que sea, no es aceptada.

A lo largo de las narraciones existen muchas más evidencias de control jerárquico, o de ausencia de participación, que de participación democrática. En todo caso, aparecen experiencias referidas a profesorado concreto, con prácticas alternativas, aunque se mantiene también la relación con actividades extraordinarias, extracurriculares. Las actividades relacionadas con el conocimiento curricular, en su mayoría, son autoritarias y jerárquicas. Simplemente el hecho de poder hablar en una clase es considerado como una participación extraordinaria. Prácticas consideradas innovadoras en lo didáctico, no representan avances desde el punto de vista político y social, poniendo de manifiesto un nivel estructural profundo que va más allá de lo metodológico.

Esto provoca un intenso mundo emocional en la escuela, afectando a la subjetividad del alumnado y a la construcción de su identidad. Un primer efecto que aparece reiteradamente es el modo como la escuela merma su seguridad y su percepción como sujetos útiles y valiosos, a través de la dependencia respecto a decisiones de otros, que la caracteriza. Esto acentúa las actitudes individualistas,

la soledad y el alejamiento respecto a lo académico, así como conductas de resistencia.

El profesorado, a su vez, hace uso también de este mundo emocional para mantener el control y el sometimiento, como por ejemplo ridiculizándoles o exponiendo sus deficiencias. El aula se convierte en una especie de Gran Hermano donde la dimensión personal y emocional es exhibida en público y sometida al escrutinio general. A menudo este comportamiento del profesor se da en relación con el fracaso en las tareas de aprendizaje. Los sentimientos, por tanto, se desnaturalizan, representándose papeles establecidos que ocultan los sentimientos: si quieres evitar problemas tienes que fingir (*el arte del camuflaje*). Al tiempo que contribuye a la construcción de la identidad, totalizando estos efectos: «si fracasas en la escuela fracasas en la vida».

El caso más evidente es el de los considerados «malos alumnos», categoría generada desde el profesorado en función de las calificaciones y el comportamiento. A veces pertenecer a esta categoría es una estrategia para «ser alguien» en la microsociedad escolar, en la búsqueda de una identidad. Categorías como esta, establecidas por la autoridad escolar, son acatadas por el alumnado e incorporadas a su experiencia escolar, a menudo en congruencia con una identidad de clase que excluye al alumnado de baja extracción, que encuentra importantes contradicciones entre sus modos de vida y la escuela, y premia a los de clases más relevantes socialmente.

Se da, con todo esto, una situación de exclusión simbólica de los «malos» alumnos, que en muchos casos buscan la sanción (expulsión en ocasiones) como huida o como identidad. Este comportamiento pone de relieve un conocimiento preciso del funcionamiento de las normas, más allá que el resto del alumnado.

Si bien es evidente la existencia de diferencias entre unos centros y otros, en los relatos se mantiene como norma una estructura de tipo autoritario. Lo extraordinario es que no lo sea. Incluso se castiga con el suspenso las conductas disonantes, confundiendo lo comportamental con lo académico y convirtiéndolo en elemento central en la configuración de la identidad escolar. En definitiva, lo académico no es lo central, sino que «lo escolar» pertenece a un orden social y regulativo.

Podemos hablar, pues, de una dimensión moral, externa a los sujetos, caracterizada por el «disciplinamiento» a través de la sumisión a las pautas establecidas en el centro. La clave del comportamiento del alumnado es «obedecer», lo que

le obliga a «aparentar». En este sentido las calificaciones representan el éxito de esta conducta y la obediencia es el elemento que tienen en cuenta docentes y educadores para valorar la conducta del alumnado.

La consecuencia de esta obediencia es el desdoblamiento de los sujetos en sus dimensiones social y escolar. Por un lado uno actúa en cuanto sujeto escolar y por otro como sujeto social, sostenido por el grupo de amigos al que pertenece. Esto supone que el alumnado «opta», por así decir, por la adaptación antes que por la sublevación ante esta imposición de pautas.

La mayoría de los profesores cuando no podían con sus clases amenazaban con que ellos tenían la autoridad y habla que obedecerles, además ellos tenían el poder de aprobar o suspender, en muchas clases se hacía lo que mandaba el profesor/a sin rechistar (...). Le teníamos miedo, yo no era capaz de mover un lápiz para que no me regañara, otros te dejaban en vergüenza delante de tus compañeros, como me pasó en una clase una compañera y yo estábamos comentando algo y sonreímos, el profesor me dijo que yo tenía un problema y que tenía que acudir al psicólogo, que en su clase había que guardar silencio y que no se escuchara una mosca (Maite).

Discusión de los resultados

Las formas de ser y de estar en la escuela, se concretan en su conversión en un sujeto escolar, en un alumno o alumna. Este convertirse supone «cubrirse» o «enmascararse» conforme a lo leído e interpretado desde los otros (profesores, centro, directivos, familias, compañeros...). En definitiva, la identidad se construye en una relación de constitución mutua con la alteridad, como plantea Dubar (2002). Desde la diferencia, la singularidad se construye en relación a los otros. En este caso, los otros constituyen un sistema complejo y diverso. Pero fundamentalmente, se trata de un contexto regulado desde modelos sociales, culturales y políticos determinados. Así, escuela, familia y sociedad, actúan como un todo sobre la construcción de la identidad del alumnado. El mayor o menor grado de

acuerdo y/o congruencia establece diferencias importantes en su actuación y en la configuración de su experiencia.

Por otro lado, hay un juego de historias polifónicas que tiene lugar en el marco escolar. Cada sujeto accede con su propia historia, marcada por sus experiencias en los diferentes contextos, como acabamos de plantear. Si bien, como hemos visto, hay una cierta anulación de esta polifonía en la búsqueda de la homogeneidad, la realidad es que surgen diferentes manifestaciones de sujetos escolares. Como plantea Achilli (1996), la construcción de identidades como proceso implica tener en cuenta tanto su mutabilidad como la heterogeneidad en que pueda expresarse. De alguna forma entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la escuela vienen determinados por procesos de este tipo.

Esta diferenciación social en la escuela, es isomórfica con la que plantea a Bauman (2005):

... en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas... El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan y que estigmatizan (p. 86).

Como hemos visto en la presentación de los resultados hay una constante en la escuela que apunta en esta dirección, en la medida en que el alumnado rompe con la homogeneidad que se le pide, en la medida en que actúa diferente, o en la medida en que presenta alguna peculiaridad personal, social, cognitiva... Debemos pensar por tanto, que en la escuela se configura una experiencia no sólo escolar, sino fundamentalmente de carácter político, cultural y social.

De hecho, lo académico, lo curricular, tiene un valor secundario en la experiencia del alumnado. Como ya dijimos, ya para concluir, esta dimensión no suele formar parte del relato biográfico. Estaríamos de acuerdo con Bernstein

(1994), en este caso, cuando se plantea que lo instruccional es lo visible, pero no lo relevante; por su parte lo regulativo es invisible pero eficaz a la hora de construir la identidad del alumnado. Apuntaríamos nosotros, después del análisis que hemos presentado, que lo curricular actúa como estrategia para configurar el patrón de homogeneización y que la actuación particular de cada alumno y cada alumna le hace responsable de cumplir o no con dicho patrón. Esta respuesta le lleva a diferentes modos de construcción de su identidad desde la comprensión de sentido de la escuela. Al menos de la escuela que se le hace visible en este sistema regulativo.

Conclusión

La escuela es una realidad compleja construida histórica, social y políticamente. Configura un entorno organizado y pautado, en el que necesariamente el colectivo de niños y jóvenes entre 6 y 16 años (como mínimo) deben asistir. En cuanto tal, establece unas condiciones para la experiencia de este colectivo a su paso por la misma, mediante las cuales se van configurando identidades diferentes y, a su vez, también complejas, en cuanto modos de leer este contexto. A su vez, los contextos sociales de referencia median en esta relación creando una trama en el que el alumnado debe sobrevivir.

Ante la demanda de una identidad que hemos denominado «escolar», homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar. Sin embargo, generalmente los esfuerzos de las distintas reformas educativas, así como las propuestas innovadoras, se centran en esta dimensión. Quizás habría que cambiar el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad socio-cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- BENJAMIN, W. (2008). *El Narrador*. Buenos Aires: Ediciones Metales Pesados.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes & control, vol. ¿Theoreticasl Studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (IV)*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus»: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1).
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONLE, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- GALLAGHER, S. (2000). Philosophical conception of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), 14-21.
- GERGEN, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GOODSON, I. F. (1996). *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press.
- (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. F. & HARGREAVES, A. (Eds.) (1994). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer.
- HARDY, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel*, 2, 5-14.
- HARGREAVES, A. (1996a). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1996b). A vueltas con la voz. *Kikirikí*, 42/43, 28-34.

- HARRÉ, R. (1983). *Personal Being. A Theory for Individual Psychology (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- LEITE, A. I. Y RIVAS, J. I. (2005). *Biografía y Conocimiento: Una Visión para la Formación Docente*. I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio, Barcelona, 2-4 de febrero (en CD).
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MACLURE, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.
- MINK, L. A. (1969). History and fiction as modes of comprehension. *New Literary History*, 1, 556-569.
- RIVAS, J. I. & LEITE, A. I. (2006). Narrations about University: Education and Profession from *the* experience as a Student. Leicester (UK). 13-15 de julio.
- (2006). *Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar*. XI Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación (Niños y Jóvenes Dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la Etnografía y la Educación), Buenos Aires, 20-24 de marzo.
- RIVAS, J. I. Y HERRERA, D. (2009). *Voz y Educación. La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad*. Barcelona: Octaedro.
- ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- ROSALDO, R. (1993). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. London: Routledge.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SARBIN, T. R. (1988). Emotion and act.: Roles and rhetoric. En R. HARRE (Ed.), *The Social construction of emotions* (pp. 83-98). New York: Basil Blackwell.
- VAN GENNEP, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (1987). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, M. Y EPSTON, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas

BOLÍVAR, A. (2002). «*De nobis ipsis silemus*»: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1). Recuperado en mayo, de 2004 de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Dirección de contacto: José Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga, España. E-mail: i_rivas@uma.es