



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
SISTEMA ESTUDIOS DE POSGRADO
Escuela Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral en Educación:

El ejercicio de la libertad en estudiantes de tercero básico del departamento de Sacatepéquez, Guatemala: una aproximación a la disciplina escolar y a las normas de convivencia como medio de control social o proceso de liberación

Juan Pablo Escobar Galo

Directora: Dra. Amalia Bernardini

Lectores: Dr. Vernor Muñoz y Dr. Amílcar Dávila

Diciembre de 2016

Agradecimiento

Manifiesto mi agradecimiento al Dios del amor y de la vida por su continua presencia e mi ser, a mis papas por su ejemplo de superación, a mi esposa por su apoyo incondicional y placentera compañía en el camino que hemos construido juntos.

Mi eterna gratitud a la Dra. Amalia Bernardini, directora de esta tesis, por la calidad humana y profesional con la cual me guio en este proyecto. Además agradezco a los lectores del estudio Dr. Vernor Muñoz y Dr. Amílcar Dávila por sus valiosos aportes en mi formación profesional. También deseo agradecer al personal administrativo y docente del programa del Doctorado en Educación de UNED, en especial a la Dra, Jenny Seas y al Mgtr. Emerson Ovares.

También mi gratitud a todos los amigos que de una u otra forma me apoyaron en este proceso, en especial a: Eugenia DelCarmen, Lucrecia Méndez, Héctor Estrella, Amílcar Dávila, Marlon Urizar, Juan Blanco, Ana María Palma, Ricardo Lima, Manuel Mazón, Eugenia Hernández, Blanca Aldana y Eugenia Llamas.

Finalmente agradezco a la Universidad Rafael Landívar de Guatemala por su apoyo en mi formación doctoral concretizado a través de la vicerrectoría académica.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis papas y a mi esposa por su incondicional cariño, a mis dos hijos, Alejandra y Sebastian, quienes nutren de profundo amor mi corazón, a mis hermanos, suegros, cuñados y sobrinos por alegrar mi vida con su presencia. También dedico este logro a todos los niños y jóvenes que han sido mis compañeros de aprendizaje a lo largo de mi labor educativa y a los valientes estudiantes del INEB San Lucas e INEBE Antigua que me han compartido sus historias de vida con el deseo de tener una vida escolar más justa y democrática que valore el ejercicio de la libertad.

Tabla de contenidos

Agradecimiento	2
Dedicatoria	3
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo 1: Introducción	10
1.1. Estado del arte	13
1.2. Paradigma de investigación.....	27
1.2.1. Principales características del paradigma cualitativo	28
1.2.2. Justificación de la selección del paradigma de investigación	29
1.3. Planteamiento del problema	31
1.4. Objetivos de investigación	37
1.4.1. Objetivo general	37
1.4.2. Objetivos específicos.....	37
Capítulo 2: Marco teórico	39
2.1. Educación para la libertad	40
2.1.1. Relación entre educación y libertad.....	40
2.1.2. Posturas pedagógicas contemporáneas	41
2.2. Disciplina escolar y normas de convivencia	64
2.2.1. Disciplinar escolar	64
2.2.2. Normas de convivencia en el ámbito escolar	70
2.3. La educación como medio de control social.....	75
2.3.1. La escuela al servicio del sistema-mundo.....	75
2.3.2. La escuela desde Michel Foucault y Bertrand Russell	78
2.4. Proceso de internalización de las normas y el desarrollo moral.....	85
2.4.1. La propuesta de Jean Piaget en la formación del criterio moral.....	85
2.4.2. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.....	91
2.4.3. La acción comunicativa y el desarrollo moral desde la perspectiva de Jürgen Habermas.....	96
2.5. Adolescencia y vida escolar.....	106
2.5.1. Rasgos esenciales de la adolescencia	107
2.5.2. El adolescente en el ámbito escolar	110
Capítulo 3: Marco metodológico	114

3.1.	Método y diseño de investigación	114
3.1.1.	Definición de los sujetos de investigación	119
3.2.	Técnicas de recolección de datos	123
3.3.	Instrumentos para la recolección de información	132
3.3.1.	Selección y justificación de los instrumentos de recolección de datos	132
3.3.2.	Matriz operativa de investigación	134
3.3.3.	Descripción de los instrumentos para la recolección de datos	135
3.4.	Técnicas de análisis de los datos de investigación	136
3.4.1.	Proceso de organización y transcripción de la información	137
3.4.2.	Codificación y categorización de los datos	138
3.4.3.	Triangulación y validación final de los datos	142
Capítulo 4:	Presentación y análisis de resultados	144
4.1.	Presentación de resultados	144
4.1.1.	Historias de vida	144
4.1.2.	Cinefórum	195
4.2.	Análisis de resultados	199
4.2.1.	Codificación, categorización, análisis y triangulación de resultados	199
4.2.2.	Vinculación entre las categorías	281
Capítulo 5:	Conclusiones y recomendaciones	289
5.1.	Conclusiones	289
5.1.1.	Vinculación final entre resultados y marco teórico	289
5.1.2.	Logro de los objetivos de investigación	297
5.1.3.	Resolución del planteamiento del problema	300
5.2.	Recomendaciones	301
5.2.1.	En referencia a futuras investigaciones	301
5.2.2.	Recomendaciones para las autoridades del Ministerio de Educación de Guatemala y centros de formación de profesores	303
5.2.3.	Recomendaciones para los directores y profesores del INEB San Lucas e INEBE Antigua	304
Referencias:	306
Anexos	327
	Anexo núm. 1: <i>Instrumento de recolección de datos núm. 1. Guía de observación etnográfica.</i>	327
	Anexo núm. 2: <i>Instrumento de recolección de datos núm. 2. Guía de entrevista abierta.</i>	328

Anexo núm. 3: <i>Instrumento de recolección de datos núm. 3. Guía de cinefórum.</i>	329
Anexo núm. 4: <i>Instrumento de recolección de datos núm. 4. Guía de entrevista.</i>	330
Anexo núm. 5: <i>Modelo de consentimiento informado de investigación.</i>	331
Anexo núm. 6: <i>Entrevista a director de INEB San Lucas.</i>	333
Anexo núm.7: <i>Entrevista a directora de INEBE Antigua Guatemala.</i>	338

Índice de gráficos

Gráfico 1: <i>Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales.</i>	104
Gráfico 2: <i>Proceso de construcción de historias de vida.</i>	129
Gráfico 3: <i>Relación entre las técnicas de investigación en el trabajo de campo.</i>	130
Gráfico 4: <i>Proceso de análisis de resultados</i>	254

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Matriz operativa de investigación.</i>	135
Tabla 2: <i>Cinefórum INEB San Lucas</i>	195
Tabla 3: <i>Cinefórum INE Antigua Guatemala</i>	197
Tabla 4: <i>Categorías y subcategorías de organización de los resultados</i>	199
Tabla 5: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 1: Bat</i>	201
Tabla 6: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 2: Che</i>	203
Tabla 7: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 3: Galio</i>	208
Tabla 8: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 4: Guadalupe</i>	212
Tabla 9: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 5: Gunther</i>	215
Tabla 10: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 6: Josué</i>	218
Tabla 11: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 7: Katherine</i>	222
Tabla 12: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 8: Magno</i>	226
Tabla 13: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 9: Mía</i>	231
Tabla 14: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 10: Mini</i>	235
Tabla 15: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 11: Reina</i>	240
Tabla 16: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 12: Xhum</i>	244
Tabla 17: <i>Codificación y categorización historia de vida núm. 13: Zacura</i>	249
Tabla 18: <i>Categoría ubicación y descripción de sujetos</i>	255
Tabla 19: <i>Categoría vida escolar, disciplina y convivencia</i>	258
Tabla 20: <i>Categoría relación alumno-maestros</i>	264
Tabla 21: <i>Categoría experiencia e idea de libertad</i>	268
Tabla 22: <i>Categoría experiencia e idea de responsabilidad</i>	270
Tabla 23: <i>Categoría control social en la escuela</i>	273
Tabla 24: <i>Categoría autonomía</i>	277
Tabla 25: <i>Categoría experiencia del decir en la historia de vida</i>	279

Resumen

La presente tesis doctoral se fijó como principal objetivo interpretar –desde la voz de los educandos– el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de dos centros educativos del sector público, del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, frente a los procesos de regulación propuestos por la disciplina escolar y las normativas de convivencia. Los datos se obtuvieron por medio de la construcción de 13 historias de vida, del desarrollo de un cinefórum y de observaciones etnográficas, realizadas en el INEB San Lucas e INEBE Antigua, con la participación de siete mujeres y seis varones, comprendidos entre los 14 y 17 años de edad. El análisis de los datos se realizó desde la hermenéutica. Se utilizó la codificación abierta para ordenar, analizar y clasificar los datos, y dar origen a ocho categorías que permitieron significar el mundo y las experiencias de los estudiantes en su vida escolar. Posteriormente, se trianguló la información entre las diferentes fuentes de información y con el marco teórico.

Analizar el ejercicio de la libertad en la vida escolar es de vital importancia porque permite comprender la apuesta que un Estado hace, desde lo escolar, en la formación de sus ciudadanos y revela, desde elementos teóricos, el modelo de sujetos que este desea integrar a la realidad histórica-política en un futuro cercano. En cuanto más se fomenta el ejercicio de la libertad en la escuela más se apuesta por la formación de sujetos críticos, autónomos, creativos, comprometidos y justos que puedan asumir la vida ciudadana desde roles protagónicos. Mientras la escuela menos favorezca o busque aniquilar el ejercicio de la libertad, desde un sistema de control social, se obtendrán sujetos sumisos, inseguros, dependientes e instrumentalizados que serán víctimas fáciles de un Estado hegemónico, totalitario, excluyente e injusto. Estos aspectos son descritos a profundidad en el marco teórico del estudio.

Por medio de la investigación, se ha podido concluir que la disciplina escolar y las normativas de convivencia en los centros educativos donde se realizó el estudio se utilizan como un mecanismo de control social y no como un medio que forma el

ejercicio de la libertad para fortalecer la autonomía moral, ya que dicho control social homogeneiza e instrumentaliza las subjetividades desde acciones punitivas, opresivas, represivas, no dialogantes e injustas.

Palabras claves: ejercicio de la libertad y vida escolar, autonomía moral, control social, disciplina escolar y normativas de convivencia.

Abstract

This study set as its main goal to interpret the exercise of freedom of ninth-grade students of two public schools, located in Sacatepéquez, Guatemala. It takes as its point of departure the students' own voices and experiences as they relate to regulation processes imposed upon them by school discipline and official codes of interaction. The data was obtained through the construction of life stories, a film discussion, and ethnographic observations. The life stories describe the experiences of 13 adolescents between the ages of 14 and 17 years-old, seven females and six males. The data analysis was mainly hermeneutical. The information was ordered and classified into eight categories, which allowed an understanding of the subjects' worldview and experiences from the perspective of school life. The data obtained through the three different sources was compared and contrasted, and then put in perspective from a theoretical framework.

To study the exercise of freedom in school life is crucial to a better understanding of the State's actions regarding the education of its citizens. It reveals the type of persons that it wants to integrate to civil and political life. The more the exercise of freedom is promoted in school, the more the commitment is revealed to educating critical, autonomous, creative, responsible, and fair persons that can become leaders or just active citizens. If the school does not favor or plainly crushes the exercise of freedom through a system of social control, children and youth will more easily become submissive, insecure, dependent, and easily manipulated by a

hegemonic, totalitarian, exclusive, and unfair State. All these aspects are described in depth in the theoretical framework of the study.

The thesis concludes that school discipline and the official codes of interaction at the schools under study are used as mechanisms of social control and not as means to educate in the exercise of freedom and moral autonomy, as they favor, instead of dialogue, homogenization, punishment, and are in general oppressive, repressive, and unfair.

Keywords: freedom in school, school discipline, moral autonomy education, social control.

Capítulo 1: Introducción

El presente estudio titulado “El ejercicio de la libertad en estudiantes de tercero básico del departamento de Sacatepéquez, Guatemala: una aproximación a la disciplina escolar y a las normas de convivencia como medio de control social o proceso de liberación” es una forma de acercarse a la problemática educativa sobre el ejercicio de la libertad en la vida escolar. Esta tesis doctoral logra un encuentro cercano con los estudiantes del nivel medio de Guatemala para contribuir a la construcción epistémica pedagógica desde los contextos de los educandos.

Por su naturaleza, los estudios cualitativos permiten profundizar en los pensamientos y sentimientos de los sujetos que participan en la investigación. Por ser esta una investigación cualitativa, fue posible comprender detalladamente el sentir y pensar de los estudiantes frente a la disciplina escolar y a las normativas de convivencia en relación con el ejercicio de la libertad. Las acciones metodológicas –tanto el procedimiento como las técnicas e instrumentos de investigación y los procesos de análisis de los resultados– han sido orientadas para interpretar el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de los dos centros en donde se realizó el trabajo de campo. La mayor riqueza del estudio fue la construcción de 13 historias de vida en torno al tema en cuestión, estas permitieron que los educandos fueran su propia voz y tomaran el protagonismo dentro de la investigación. Las historias de vida fueron analizadas desde acciones hermenéuticas. De acuerdo con Gallo (2005), la comprensión que se realiza por medio de la acción hermenéutica permite la apropiación del sentido de los textos para poder ser revelados los significados que hay dentro del mismo. La hermenéutica pretende llegar a la experiencia del texto por medio de dos actividades analíticas. Una descriptiva, “para conocer el texto en su apariencia; o como fenómeno y organizarlo: ‘leer y entender’” (p.17). Y otra reflexiva, “para regresar críticamente sobre el texto y llegar a la comprensión del mismo, especulativa y racionalmente; ‘comprender e interpretar’” (p.17).

Es necesario reflexionar sobre los procesos que desarrollan la disciplina escolar y las normativas de convivencia en los adolescentes del nivel medio de Guatemala en relación con el ejercicio de la libertad y la formación de la autonomía moral. Por medio de este estudio, se puede establecer si la acción escolar propicia el ejercicio de la libertad o desarrolla procesos de control social que homogeneizan e instrumentalizan las subjetividades de los estudiantes. Los resultados que proporciona esta investigación favorecen a que los educadores tomen acciones que permitan desarrollar escuelas más democráticas y formen sujetos más críticos y creativos que sean capaces de asumir su realidad personal e histórico-política. Freire (1996), cuya pedagogía crítica inspira mucho de este estudio, al referirse a los procesos políticos vividos en Latinoamérica desde la invasión y colonización europea, indica que “nuestras fuertes tradiciones histórico-culturales, de naturaleza autoritaria, casi siempre nos dejan en una posición ambigua, poco clara, frente a las relaciones contradictorias entre la libertad y la autoridad” (p. 168).

Es por tanto necesario educar en, desde y para la libertad con el fin de no formar una conciencia mecánica sino una conciencia personal que reconozca que “no existe un verdadero límite sin que el sujeto libremente asuma la razón moral de ser del mismo” (p.169), lo cual solo se logra desde el ejercicio de la libertad. “La autoridad no tiene sentido, ni se justifica, si se vacía de su tarea principal: asegurarle a la libertad la posibilidad de ser o de estar siendo” (p. 170), un aspecto clave que ha ventilado este estudio. Si se desea apostar por la construcción de sociedades más democráticas, justas, inclusivas, responsables, solidarias, dialogantes y comprensivas, es necesario formar sujetos libres, responsables, creativos y críticos desde la acción escolar. La escuela debe favorecer una convivencia democrática y no una convivencia autoritaria u opresiva.

Como el título lo enuncia –una aproximación–, esta investigación es un primer acercamiento al tema en discusión, no pretende comprender la totalidad de todas las problemáticas que implica la convivencia escolar y el ejercicio de la libertad ni abordar todas las aristas que pueden influir en este tema. Toda investigación necesita ser delimitada conceptual y metodológicamente para obtener resultados

claros y precisos que respondan a los objetivos del estudio. Esto no implica la ausencia de rigor académico, seriedad y meticulosidad metodológica sino comprende que una elección conlleva varias renunciaciones. Por tanto, este estudio es abordado desde una visión interdisciplinaria donde se conjugan elementos teóricos pedagógicos, antropológico-filosóficos, psicológicos, entre otros, que se vinculan con los hallazgos logrados en el trabajo de campo y que favorecen la discusión para la interpretación de los resultados, hasta llegar a las conclusiones. Por la delimitación antes señalada, este estudio no aborda de forma explícita a nivel conceptual ni metodológico las teorías relacionadas con género, decolonialidad, derechos humanos y etnicidad entre otros posibles abordajes, no porque no las considere importantes y de gran valía para el estudio del fenómeno educativo sino porque la delimitación de la investigación se orientó desde otra perspectiva. En las recomendaciones se enfatiza la necesidad de realizar otros estudios que permitan comprender la problemática de la disciplina escolar y las normativas de convivencia desde diferentes procesos metodológicos y conceptuales.

Esta investigación se divide en cinco capítulos. El capítulo 1 se compone de cuatro apartados en los cuales se presentan los antecedentes de investigación reflejados en un estado del arte. Se desarrolla y se explica el paradigma de investigación que ha sido seleccionado y se justifica el uso del modelo cualitativo. Se plantea y se describe el problema de investigación y se lo sitúa dentro de la realidad educativa guatemalteca. Y finalmente, se enumeran los objetivos de investigación que fueron la guía del trabajo desarrollado.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico en donde se exploran algunas posturas contemporáneas relacionadas con la educación para la libertad, la disciplina escolar y normas de convivencia, el control social desde la acción educativa, los procesos de internalización de las normas y el desarrollo moral y algunas generalidades sobre la adolescencia y la vida escolar. El capítulo 3 introduce el marco metodológico de la investigación. En este se hace un recuento del método y el diseño de la investigación, las técnicas de recolección y el análisis de datos.

En el capítulo 4 se muestran y se analizan los resultados. Asimismo, se presentan 13 historias de vida construidas a través de la información proporcionada por los sujetos de investigación. Además, se describen los resultados obtenidos en los cinefóruns y algunos registros de la observación etnográfica. Por último, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones, organizadas en tres momentos –en relación con el marco teórico, de acuerdo al logro de los objetivos y en respuesta al planteamiento del problema– y las recomendaciones.

1.1. Estado del arte

El análisis de la disciplina escolar no es algo nuevo en el ámbito de la investigación social ya que siempre ha caminado de la mano con la vida educativa. Lo interesante y novedoso que se describe en este estudio es la vinculación de la disciplina escolar con el manejo del poder y el ejercicio de la libertad desde la percepción de los estudiantes. Por tanto, a continuación se presentan diversos estudios con la intención de mostrar un panorama de lo que se ha producido respecto al tema, tomando en cuenta a los autores más recientes y cercanos a la realidad de la presente investigación. Para facilitar la lectura y guardar una secuencia lógica, los diversos textos se han ordenado de forma cronológica descendente. El estado del arte inicia con un texto de 2015 y concluye con un estudio del año 2001.

Walsh (2015), al explicar su propuesta decolonial en vinculación con la pedagogía crítica, describe el rostro que la milicia-pedagógica-epistémica debe tener desde la acción académica en la época contemporánea. Esta autora afirma que desde dicha vinculación ha querido “desaprender la modernidad racional que me (de) formó, y aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas. Las fisuras y grietas se han convertido en parte de mi localidad y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono. También son constitutivas de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis” (p. 2). Esta propuesta posibilita otras formas de ser y de pensar en el mundo y con el mundo desde la investigación y el ejercicio académico educativo que genere cambios a través de la trasgresión e intervención de los conceptos que ha impuesto el modelo colonial. Para Walsh (2015), es por medio de la pedagogía crítica de

Freire que es posible pensar en irrumpir los modelos tradicionales educativos y generar procesos de liberación. No es posible pensar “en que los gobiernos puedan lograr o siquiera provocar la decolonización, sin transformar radicalmente las propias nociones de autoridad y poder” (p. 8), y cuyas estructuras son reforzadas o aprendidas desde una educación bancaria.

De acuerdo con Walsh (2015), la pedagogía crítica, la cual también orienta el presente estudio, es un “ancla para desaprender, reaprender, pensar y hacer” (p. 3) la labor académica de forma diferente, al margen del modelo moderno/colonial que se alimenta a sí mismo desde la episteme tradicional y se sustenta en un modelo de opresión que no favorece el diálogo (pensar y teorizar con otros). Un diálogo, sobre todo, con aquellos que son marginados y excluidos de los discursos, es ahí donde la investigación debe empoderarlos y darles voz, y desde la acción educativa “caminar preguntando” (p. 10) y lograr comprender la realidad desde “*otro-modo o modo-otro de vida*” (p. 8).

Por su parte, el estudio de Monge (2014) –que utiliza el método de la teoría fundamentada sustantiva (*Grounded Theory*) – logra teorizar sobre la responsabilidad escolar, la cual es considerada como un factor esencial para alcanzar el éxito académico desde la perspectiva de estudiantes del nivel secundario de un distrito escolar de California, Estados Unidos de América. El estudio describe cómo los estudiantes se convierten en responsables al desarrollar la conciencia intrínseca y no dependen de factores externos (extrínsecos) para cumplir correctamente con las labores académicas. Por ello es necesario el desarrollo de la libertad y la autonomía en cada sujeto desde la acción escolar. El trabajo realizado revela la construcción de 18 categorías que según los estudiantes se vinculan con la responsabilidad. Estas son: la autonomía, el compromiso priorizado, la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, la construcción propia, el cuidado del otro, la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad, la ejecución, la experiencia, la interdependencia, la libertad, el manejo de obstáculos, la potencialidad, el proyecto de éxito colegial, el reconocimiento de las limitaciones, la

reflexión, la significación personal y el valor de la responsabilidad como factores claves para desarrollar la conciencia de sí mismos y así asumir la responsabilidad intrínseca.

Los resultados obtenidos por Monge (2014) evidencian que la responsabilidad de los estudiantes se vincula con propiedades de “libertad, potencialidad, autonomía, interdependencia, valor, experiencia, construcción propia y ejecución” (p. 278), por lo que los alumnos se responsabilizan al seguir un proceso de tres etapas: “concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, concienciación sobre la responsabilidad intrínseca y decisión sobre la práctica de la responsabilidad. Además de seguir un proceso, los participantes hacen evidente su responsabilidad al asumir un proyecto de éxito colegial caracterizado por los atributos de manejo de obstáculos, reflexión, reconocimiento de las limitaciones, compromiso priorizado, cuidado del otro y significación personal” (p. 278). Estos resultados evidencian los aspectos que la escuela debe potenciar para lograr estudiantes autorregulados y autónomos, ya que de lo contrario, únicamente controlarán sus conductas por la responsabilidad extrínseca sin hacer ejercicio de la libertad.

El estudio de Chirix (2013) describe cómo la historia de la educación y las investigaciones sociales en Guatemala se han olvidado de profundizar en la realidad educativa de las mujeres (niñas y adolescentes) mayas, quienes han sido formadas bajo esquemas occidentales y desde una actitud colonial. Esto las ha obligado a tener que despojarse de su cultura, ya sea por concientización o de forma violenta, para ser integradas a un proyecto civilizatorio imaginado por los grupos de poder, en donde el Estado y la Iglesia Católica han sido las instituciones mejor empleadas para dicha acción educativa. Chirix (2013) detalla la forma en que a partir de mediados del siglo pasado, en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, de Antigua Guatemala, las alumnas mayas fueron normalizadas y adoctrinadas bajo un modelo educativo occidental que las forzó al despojo de su propia cultura para asumir lo occidental como lo válido, certero y correcto. En El Socorro, las alumnas fueron educadas y civilizadas bajo la impronta de valores cristianos, en donde la evangelización fue una herramienta de conquista del poder individual de cada

alumna, algo propio de los procesos de colonización en América, de acuerdo con la autora.

Asimismo, Chirix (2013) afirma que cuando se ha asumido el control sobre la microfísica del poder de algún sujeto por medio del control de los cuerpos, estos tienden a convertirse en sujetos dóciles, sumisos y obedientes al servicio del sistema opresor, estableciéndose una lógica de amo y esclavo, en donde el amo se sirve de la represión y la implantación de una cultura de miedo para mantener el control sobre los demás. El estudio cualitativo que realizó la autora fue desarrollado por medio de entrevistas abiertas, estas dieron origen a la construcción de historias de vida de dos grupos de exalumnas del internado, unas pertenecientes a la generación de 1954 y un segundo grupo a la generación de 1973. El trabajo de Chirix (2013) muestra los grandes errores que comete la educación al desarrollar procesos formativos desde perspectivas totalitarias, masificadas, no abiertas al diálogo y carentes del respeto a la diferencia, en donde la formación para la autonomía y el ejercicio de la libertad es aniquilada por medio de las instituciones educativas y dentro de la conciencia de las educandas.

La investigación de Cobo (2012) analiza las relaciones existentes entre aprendizaje y normas de convivencia en el ámbito escolar. Establece que para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes es necesario un clima sano dentro del aula y dentro de la comunidad educativa, ya que la ausencia de un clima sano de convivencia puede provocar desajustes en el aprendizaje mientras que el aprendizaje mejora al existir un mejor ambiente de convivencia. Conocer el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes es necesario para comprender la lógica de las relaciones humanas dentro del aula, lo cual obliga a realizar estudios sobre los procesos de internalización de las normas escolares por parte de los educandos. De acuerdo con Cobo (2012), es necesario indagar en los procesos de relaciones intra e interpersonales que desarrollan los estudiantes en la acción educativa, de modo que al conocer las formas de proceder de los educandos se puedan generar procesos que proporcionen estabilidad emocional para los mismos y así incidir positivamente en los resultados académicos. El estudio revela

que el clima de convivencia escolar es un factor que repercute significativamente en los procesos cognitivos que se desarrollan para aprender en la escuela.

Por su parte, Ayerde (2010) establece una relación entre indisciplina escolar y violencia escolar. Él busca encontrar respuestas a través de prácticas sociológicas que proporcionen una reflexión en torno al manejo de las normas de convivencia. Al estudiar el tema de la violencia escolar, el autor determina factores directos que intervienen en la violencia de los escolares, los cuales son: la familia, el aprendizaje de la violencia, los elementos culturales aprendidos como la lucha de poder, la competitividad, la rivalidad, la desintegración de principios y los factores personales. El estudio describe los criterios que los profesores y directores utilizan para la aplicación de sanciones. Estos criterios no procuran que “el castigo sea motivo para hablar, explicar y dialogar. Que los castigos sean puntuales, alguna vez, no constantes. Que se castigue al que ha hecho mal, no a toda la clase. Que se castigue a toda la clase cuando se tapa al que ha hecho mal” (p.19). Lo anterior revela que la disciplina escolar se aplica más desde una visión punitiva que preventiva y, en algunos casos, obviando lo formativo al momento de aplicar la sanción. El autor finaliza la investigación con propuestas para la mejora de las relaciones disciplinares a nivel escolar, de modo que se pueda propiciar una sana convivencia por medio del planteamiento de actividades esporádicas a nivel de talleres, trabajos comunitarios, manejo de relaciones escuela-familia y procesos de orientación tutorial.

Ñancupil (2009), realiza un análisis comparativo de los modelos de intervención escolar en relación con la disciplina y la convivencia escolar. La investigación compara los modelos tradicionales de implantación de la disciplina escolar frente a una propuesta de organización de la convivencia que se origina dentro de las organizaciones escolares y no de forma impuesta por un organismo rector. La convivencia escolar debe ser algo que surge dentro de la comunidad educativa y no un reglamento que se impone y se importa a la comunidad escolar. En la investigación participan tres centros escolares de la república de Brasil y tres escuelas de Chile. El autor describe las jerarquías de poder que se establecen en

los procesos de convivencia escolar y en la regulación de los procesos disciplinares, además, enfatiza el manejo y la administración del poder al momento de la aplicación de las normas y de las sanciones.

Dentro de las conclusiones que presenta Ñancupil (2009), se afirma que al aplicar procesos de convivencia de origen propio, más plurales, participativos y con menor grado de punición, los estudiantes resultan ser más conscientes del ejercicio de su libertad y demuestran mayor grado de autonomía. Esto en contraposición de lo que él ha observado en un aula tradicional, en donde “los estudiantes sentados en una sala de clases, ordenados en filas homogéneas y uniformes, componen un espacio físico y corpóreo de características analíticas y clasificatorias, donde el curso es construido como un espacio homogéneo, lugar de la suma de los individuos” (p. 110), algo propio de los modelos de disciplina escolar tradicionales.

A criterio de Del Rey, Ortega y Feria (2009), la convivencia escolar es un tema básico para el desarrollo de toda actividad educativa, ya que al existir mayor conflictividad escolar en términos de convivencia, las demás acciones educativas se ven disminuidas en sus logros y efectividad, tanto en lo individual como en lo colectivo. Los autores revelan que se ha dado mayor énfasis a la implantación de normas de convivencia por medios represivos y punitivos, olvidando los educadores destacar los aspectos positivos y favorables de la sana convivencia a través del uso de discursos con énfasis negativos sobre la disciplina escolar. El estudio indica que “la convivencia implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro” (p. 161), de modo que se garantice una sana convivencia y un mayor éxito de los procesos educativos.

De la Villa (2009) vincula la escuela con los procesos que se generan en la posmodernidad, a partir de una aproximación psicosociológica “a las identidades de las crisis de la educación contemporánea en la cultura globalizada” (p. 203), desde un análisis de los discursos a los que se enfrenta la educación y la posmodernidad. Esta vinculación logra establecer una relación sociolingüística de identidad, ya que

durante la modernidad la identidad también se ha construido desde un lenguaje regulado y controlado por la cultura dominante, lo cual permite y obliga a que la escuela enfrente nuevos retos y modifique sus esquemas y estructuras que sustentan los valores en los cuales ha sido construida. El diagnóstico que el estudio realiza sobre la escuela contemporánea hace evidente que esta funciona como transmisora de la tradición y agente de poder desde un modelo que responde a las estructuras de la modernidad, donde los individuos se deben ajustar al sistema escolar y someter su actuar a los métodos disciplinares-sancionadores vigentes. Bajo el modelo escolar actual, las “jerarquías rígidas se imponen, interiorizándose, como signo inequívoco de la estratificación y el poder. La utilización interesada de determinados procedimientos nos lleva al acostumbramiento, lo que deriva en la cronicidad de un sistema que, sin embargo, se fortalece en la agonía [del modelo escolar vigente]” (p. 208) y carece del ejercicio de la libertad.

Para Dávila y Maturana (2009), la convivencia escolar se consolida con las interacciones cotidianas de sus integrantes, las cuales son evidentemente parte de un entorno y proceso social más amplio que lo escolar. De esta forma, la escuela refleja el modo de ser de los individuos en relación con las demás instituciones sociales. Por tal motivo, se deben generar procesos educativos en donde sean todos los integrantes de la comunidad educativa quienes construyan espacios genuinos de convivencia que respeten a las personas y las valoren en tanto personas. Para el logro de la transformación educativa es necesario que el educador “sea aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia, donde otros se transforman reflexivamente con él” (p. 144), lo cual repercutirá en la vida familiar y en todo el ámbito social donde el educando se desarrolle. La escuela, desde un análisis posmoderno, exige –de acuerdo con los autores– la modificación de los procesos educativos actuales, los cuales no deben ser impuestos, violentos y totalitarios sino deben generar una pedagogía que favorezca la criticidad, el autogobierno y sobre todo la valoración de la diferencia. El estudio de Dávila y Maturana (2009) revela que los estudiantes en la actualidad desean, entre otros aspectos, “convivir con adultos que los lleven a aceptarse y respetarse a sí mismos, haciendo lo propio con los demás por ser ellos, al mismo tiempo, aceptados y

respetados [...] vivir sus errores sin que ello implique una negación de su identidad [...] vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración” (p. 145).

El estudio de Rivera (2008) analiza y contextualiza el “discurso de la liberación” como medio de lucha hegemónica desde tres perspectivas: “las opiniones de Ricoeur acerca del modelo del texto, la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la concepción de Foucault sobre la ilustración en relación al tema de la autoridad” (p. 13). Referente a Foucault, Rivera (2008) desarrolla el análisis de la relación de poder entre los individuos y su vinculación con el rol de la escolaridad, en donde se fijan límites y controles para garantizar buenas conductas a criterio de los grupos de poder, tema que será profundizado en la propuesta de esta investigación. Para comprender los discursos de liberación, el autor plantea la necesidad de reconocer, desde el análisis de Ricoeur, el significado de los conceptos y términos que operan y así entender la acción de liberación que estos promulgan. De acuerdo con Rivera (2008), los discursos de liberación construidos por Freire y Gutiérrez “insisten en la necesidad de suscitar una situación social para que los actores tengan verdadera conciencia intencional [...] tratan la cuestión de cómo suscitar un orden social de modo que pueda realizarse la posibilidad de la acción comunicativa” (p. 45) propuesta por Habermas. El autor, al referirse al discurso de liberación propuesto por Freire desde la acción educativa, indica que este exige y obliga a la modificación de estructuras sociales que permiten la dominación, el neocolonialismo, la dependencia y el subdesarrollo en las sociedades latinoamericanas contemporáneas, de modo que es necesario generar cambios sociales desde la acción educativa para transformar la realidad.

Por su parte, García-Hierro y Cubo (2007) realizan un estudio que versa sobre la convivencia en la educación secundaria a partir de la aplicación de un programa de prevención contra la violencia escolar. Los autores establecen una vinculación cercana entre el desarrollo de la disciplina escolar y el logro de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Describen cómo el desarrollo de la disciplina escolar condiciona en forma positiva o negativa el clima del aula y las relaciones

entre los sujetos que comparten dicho ámbito. El estudio también revela que la mala administración de la disciplina escolar por parte de los educadores incide de forma negativa para que los estudiantes españoles cometan actos violentos, lo cual obliga a pensar en la creación de un plan de mejora de la convivencia escolar. El estudio de García-Hierro y Cubo (2007) fue realizado en institutos de estudios secundarios de España con estudiantes comprendidos entre los 12 y 14 años de edad, ubicados dentro de una clase socioeconómica media-baja, con bajos niveles de éxito curricular. Los autores concluyen “que la actual sociedad que muestra competitividad salvaje, genera problemas de convivencia; la falta de comunicación entre el profesorado, entre el alumnado, entre éstos y las familias, generan problemas de convivencia” (p. 31). Por tanto, es importante la implementación de programas de mejora de la convivencia escolar que se sustenten en procesos educativos asertivos, preventivos y no punitivos.

A criterio de Chan (2006), “la conducta violenta y antisocial del adolescente es el resultado del fracaso de diferentes estructuras que intervienen en el proceso de socialización, como son la escuela, el contexto social, los medios de comunicación y, principalmente la familia” (p. 9). De modo que es necesario establecer un perfil de los menores que se conducen con conductas infractoras para poder generar procesos de socialización e integración adecuada a la vida comunitaria. La investigación revela que los menores se comportan en gran parte de acuerdo a los valores y normas que aprenden en la familia. Chan (2006), a través de un estudio cualitativo, logra abordar esta problemática al plantear como principal objetivo de su investigación el “reconocer y establecer las características psicosociales de riesgo en el nivel de convivencia, organización familiar, estilo educativo, desempeño escolar del menor infractor institucionalizado (tanto primarios como reincidentes) en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México” (p. 129).

De acuerdo con Chang (2006), también es necesario “distinguir las características psicosociales de riesgo en la estructura y conformación familiar de los menores institucionalizados” de los lugares en donde se ha desarrollado el estudio, para poder comprender la forma en la cual se relacionan con la autoridad y con los pares.

El autor describe en las conclusiones del estudio que el tipo de familia y las condiciones de la misma influyen de forma significativa para que el menor sea infractor o no. También afirma que el desarrollo de estudios a nivel secundario es un aliado para que los menores dejen de delinquir o abandonen su rol de infractores, posibilitando que la investigación educativa sea un medio para comprender la forma en la cual los educandos asumen los procesos normativos.

Otra experiencia de investigación sobre la disciplina escolar es el estudio realizado por Ramírez y Justicia (2006), quienes desarrollan un análisis sobre el maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia. Los investigadores describen que el tema del abuso de poder es un problema complejo y multicausal. El estudio analiza las relaciones entre iguales (de estudiantes a estudiantes) en escuelas de formación básica de España y revela la forma en que el rol del docente determina el manejo de la disciplina e influye en las relaciones cotidianas de los educandos, en donde “el centro escolar es un escenario institucional de convivencia” (p.268) que refleja el modelo social deseado en un futuro para la vida ciudadana, y es el Estado el que apuesta por un modelo disciplinar establecido y determinado como idóneo. El estudio de Ramírez y Justicia (2006) identifica a un grupo de estudiantes con el título de víctimas y a otro como el de intimidadores, lo cual refleja la utilización de una serie de términos muy vinculados a la jerga jurídica y de vida ciudadana dentro del ámbito escolar. Esto demuestra que existe un acercamiento entre la concepción de lo escolar como representación de la vida ciudadana y los procesos de formación en los espacios escolares.

Dussel (2005) publica un estudio que analiza el orden disciplinario escolar en Argentina de la poscrisis, en donde se describe la función fundamental que la escuela juega en los procesos de socialización y regularización del orden social en relación con el aparato estatal. Además muestra cómo, de una u otra manera, los procesos educativos se encuentran sujetos a los intereses de los grupos de poder y al modelo de vida ciudadana que impera en la sociedad, que es representado por la incursión estatal en el ámbito educativo. Según la autora, una forma de analizar la formación política es dedicar tiempo al estudio de los procesos disciplinarios que

se generan en la escuela, ya que estos establecen para un país o comunidad nacional un “orden legal” (p. 1109), lo cual determina que “una línea importante de estudios se orienta hoy a analizar las causas de la indisciplina y la violencia escolar, presentando especial atención a cómo está atravesada por cuestiones de clase, género y etnia” (p. 1110). De este modo se relacionan los temas de orden político y disciplina escolar en la investigación educativa.

Dussel (2005) explica que a través de un largo proceso histórico, finalmente en el año 2001, en Buenos Aires, Argentina, se logra establecer “que cada escuela debe decidir sus propias reglas disciplinarias a través de un consejo de convivencia” (p. 1112). De esta forma, la escuela apuesta por una sociedad más incluyente, democrática y plural, lo que permite formar en el ejercicio de la libertad luego de la fuerte presencia militar en la vida política de Argentina.

Por su parte, Mickunas (2005) aborda la temática de los límites de la educación occidental moderna frente al tema de la globalización. Aunque no profundiza estrictamente en el tema de la disciplina escolar, sí describe cómo la educación se ha convertido en un proceso de masificación de los sujetos. Partiendo de una realidad teórica generalizada y provocando la carencia reflexiva, la educación no permite el desarrollo de la libertad ni el ejercicio de la autonomía. El autor enfatiza que la pedagogía ha caído en un modelo de “reduccionismo científico” (p.18), anulando las posibilidades y el desarrollo humano individual, basando dichos modelos educativos en reglamentos que se sustentan en una “racionalidad instrumental” (p. 20).

El texto de Argueta (2005) sobre reforma educativa y construcción de identidades en la era de la globalización denuncia los procesos de instrumentalización de la razón y contextualiza esta problemática en la realidad latinoamericana y guatemalteca. Desde el punto de vista del autor, “cada una de las funciones asignadas a la educación se encuentran en una redefinición complicada en respuesta a un modelo de ‘identidad nacional’ y ciudadanía [...] propios de esquemas de formación para el trabajo, que conducen procesos de homogeneización cada vez más radicales” (p. 157), en donde de nuevo el ejercicio

de la libertad no es promovido y las estructuras estatales influyen o determinan las problemáticas educativas. Argueta (2005) establece el modo en que los modelos educativos, y en este caso la disciplina escolar, se desarrollan en base a criterios totalitarios y de visión homogeneizadora que terminan por unificar las acciones de los individuos, excluyendo y marginando a quienes no se ajusten a dicho proceso.

El estudio de Aldana (2005) demuestra la relación entre los espacios educativos y la construcción de la ciudadanía. Para el autor, los procesos educativos en Guatemala se han orientado en responder o cumplir las demandas sociales, olvidando generar espacios propios para la reflexión pedagógica, lo cual provoca una formación escolar carente de profundidad, compromiso y humanismo. Aldana (2005) describe la forma en que los procesos educativos se someten a los modelos sociales y políticos que gobiernan los grupos de poder, lo cual no permite que los sujetos asuman desde el hacer educativo una conciencia clara de la autonomía. El Estado se ha limitado a satisfacer los intereses de los grupos de poder olvidando el bienestar de todos, por medio de la acción educativa.

Otro factor imposible de ignorar en el desarrollo de la convivencia escolar son los efectos que el clima familiar ejerce sobre los sujetos que asisten a las instituciones educativas. Escriba, García y Pérez (2001) han investigado de forma longitudinal este tema. Los autores se plantean la necesidad de “establecer las diferencias en los factores de autoconocimiento en función del sexo y los grupos de edad” (p. 245), además de “corroborar empíricamente las dimensiones del ambiente y de las relaciones y disciplina familiar que contribuyen al desarrollo del auto concepto en los hijos” (p. 245). El estudio se realizó con adolescentes españoles, la muestra se conformó por 333 sujetos escolarizados, de centros públicos y privados; el 33.33% varones y el 66.67% mujeres. La edad media de los sujetos en el momento del test fue de 14.08 años, mientras que para el momento del retest fue de 16.38 años de edad. Los resultados son presentados en dos apartados, uno de ellos de acuerdo con los factores de autoconocimiento en la adolescencia y el otro, de acuerdo con la medición del clima familiar y la evolución de los educandos.

Con referencia al autoconocimiento, el estudio revela que no existe interacción estadísticamente significativa al analizar las variables de género y edad. Mientras que lo detectado en torno al clima familiar indica que este es significativamente positivo o negativo, según sea el caso, en la construcción del autoconcepto. El estudio determina que los adolescentes desarrollan sus relaciones afectivas en la familia y en la escuela, en donde encuentran sentido y le dan importancia a los valores y donde se provoca la diversidad de relaciones interpersonales. Además, las relaciones sanas con los padres ayudan a la construcción de un sentido de seguridad y confianza en los educandos.

Dentro de las conclusiones finales del estudio se determina que “en los primeros años de la adolescencia y a lo largo de este período evolutivo, las mujeres se consolidan más satisfechas con sus esquemas morales y su vida religiosa y perciben dichos esquemas como más positivos” (p. 256). Sin embargo, las mujeres, a diferencia de los varones, en esta etapa “mantienen una percepción más negativa respecto a su cuerpo, aspecto y capacidad física, siendo más críticas y estando más insatisfechas con su apariencia” (p. 256). Referente a los varones, los autores indican que “los chicos que maduran antes que sus compañeros suelen estar más satisfechos con sus cuerpos” (p. 256); mientras que las reacciones de las chicas “parecen estar influenciadas por el ideal cultural de estar delgadas” (p. 256). Respecto al tema de la edad, en las dos mediciones, se pudo comprobar que tanto los varones como las mujeres sufren una baja en su autoconcepto al inicio de la adolescencia, pero conforme se desarrollan, a los 13 y 17 años, tienden a ser más críticos de sí mismos y, por tanto, a lograr menos aceptación personal.

Luego de describir, sintetizar y analizar brevemente los diferentes estudios realizados sobre la temática que nos interesa, es pertinente resaltar algunos elementos que vinculan y relacionan lo ya expuesto en este proyecto de investigación. En primer lugar, se evidencia una estrecha vinculación entre los temas educativos, disciplinarios y de convivencia escolar en relación con el manejo del poder y la vida ciudadana, en donde los Estados a través de sus instituciones determinan de forma directa el actuar educativo escolarizado, con mayor énfasis en

las instituciones educativas públicas. El aparato estatal también define los modos o formas correctas de actuar en la vida ciudadana y la escuela se convierte en una herramienta para la reproducción del modelo deseado al servicio de los grupos hegemónicos. La familia como primera institución social es afectada y determinada por las estructuras estatales y por los grupos de poder en la forma de educar y proceder con los hijos. Las normas educativas disciplinares o de convivencia escolar se convierten en un medio de regulación individual y grupal para la vida social dentro de la institución educativa, lo cual será reflejado posteriormente en las estructuras sociales y en los modos de convivencia ciudadana que establece el poder estatal sobre los individuos, y logra masificar de forma instrumental las subjetividades.

Una segunda reflexión frente a los estudios presentados gira en torno a la necesidad de educar en, para y desde la libertad. Este resulta ser un tema pendiente por profundizar a mayor detalle desde la investigación educativa. Es necesario meditar y analizar cómo la educación puede favorecer la formación de la autonomía moral y el ejercicio de la libertad desde modelos educativos democráticos, participativos y dialogantes, y no desde posturas escolares autoritarias, opresivas y violentas, de forma que la escolarización no sea un proceso de regulación, masificación y automatización de los individuos sino un medio que favorezca el desarrollo de la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la sana y justa convivencia que conlleve a la realización personal y comunitaria, tema que será abordado en el presente estudio. Una tercera conclusión de este estado del arte es que actualmente hay mayor interés en el estudio de temas relacionados con la disciplina escolar y con las normas de convivencia en búsqueda de instituciones educativas más democráticas, incluyentes, participativas y formadoras de la autonomía individual y comunitaria, más allá de una disciplina sustentada en el cumplimiento de normas o el seguimiento instrumental de un sistema autoritario. En este momento, se apuesta por una convivencia escolar que logre fortalecer el ejercicio de la libertad en los estudiantes y propiciar así sociedades más inclusivas, participativas, solidarias, democráticas y menos violentas.

1.2. Paradigma de investigación

El paradigma de investigación seleccionado para el desarrollo del presente proyecto de investigación es el cualitativo, también llamado naturalista o interpretativo. El paradigma cualitativo, a criterio de Ruiz (2012), se distingue del cuantitativo debido a que “su objetivo es la captación y reconstrucción de significado [...] su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico [...] su procedimiento es más inductivo que deductivo [...] la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora” (p. 23). De acuerdo con Alarcón, Carrasco y Pérez (2008), la investigación cualitativa “se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde quienes la producen y la viven” (p. 4), lo cual obliga a que el trabajo de investigación se oriente desde un carácter dialógico frente a “las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos” (p. 4) que manifiestan, experimentan y viven los sujetos que son estudiados.

Este estudio persiguió interpretar la significación del ejercicio de la libertad y su vinculación con la disciplina escolar y con las normas de convivencia desde la percepción estudiantil, por tanto, el modelo de investigación cualitativa ha sido una propuesta metodológica que permitió cumplir con éxito dicha tarea. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364), analizando “la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364), lo cual evidencia y justifica el porqué este estudio se desarrolló bajo este paradigma de investigación. De acuerdo con Hernández (2013), “la ciencia es una actividad humana que requiere un método, entendiendo por método el atributo que distingue la investigación de la mera observación y la especulación” (p. 29). Esto obliga a la selección de un paradigma de investigación que guíe este método, ya que como lo indica Paz (2003), los paradigmas de investigación en el tema educativo se vinculan con tres dimensiones básicas: la dimensión ontológica, referente a la naturaleza de los fenómenos sociales; la dimensión epistemológica, la cual nos introduce al cuestionamiento sobre el origen y posibilidad del

conocimiento; y la dimensión metodológica, que orientada al modo en que se crea, modifica e interpreta el mundo.

1.2.1. Principales características del paradigma cualitativo

El paradigma cualitativo se caracteriza en términos generales por ser un proceso de investigación subjetivo, de carácter exploratorio, inductivo y descriptivo, el cual centra el interés en el proceso de los sujetos o participantes. A diferencia del paradigma cuantitativo, no se dirige al cumplimiento de métodos y respuestas a variables encaminadas al manejo de resultados y datos cuantificables sino se orienta en la profundización de la información y de los datos que son abundantes y profundos con el fin de significar lo investigado. A criterio de Ruiz (1999), entre las principales características de los métodos cualitativos están que “su objetivo es la captación y reconstrucción de significado” (p. 23), esto posibilita el interpretar la realidad a través de diferentes procesos, formas de ser, comportamientos, acciones, costumbres, actos, entre otros aspectos. Bajo este paradigma de investigación, las narraciones, historias, significaciones y descripciones de las personas son las mayores fuentes de información. También el “modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado” (p. 23), pero no por ello deja de ser científico e importante ya que por medio de la observación reposada o de la entrevista a profundidad se recolecta la información de los sujetos y su contexto.

Como ya se mencionó con anterioridad, según Ruiz (1999), el procedimiento de la investigación cualitativa es más inductivo que deductivo pues parte de una serie de datos para “intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil” (p. 23). Estas características que se han descrito no nos deben hacer pensar que el modelo cualitativo sea de orientación particularista y generalizadora sino es “holístico y concretizador” (p. 23) porque pretende recolectar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso. Como última característica a resaltar de la investigación cualitativa, es importante señalar que a criterio de Salamanca y Crespo (2007), la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible y elástica, es decir, puede adaptarse a lo que se descubre mientras se

recogen los datos, su desarrollo “implica la fusión de diferentes metodologías afines a este modelo” (p. 2). Su forma de implementación es holística ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés. Su principal objetivo es comprender el fenómeno o el entorno social donde se realiza el estudio. Su intencionalidad no es “hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno” (p. 2) por medio del uso de hipótesis y manejo de variables como la hace la investigación cuantitativa.

Por el carácter de los procesos metodológicos, la investigación cualitativa exige gran dedicación por parte del investigador, quien generalmente deberá permanecer en el campo de trabajo durante periodos prolongados por ser él el mayor instrumento de investigación. El investigador debe realizar un análisis continuo de los datos, lo que determinará las estrategias a seguir a lo largo de la investigación. Se verá impulsado a construir un modelo de lo que se intuye en el ambiente social o de lo que trata el fenómeno de interés, para lo cual, es indispensable que el investigador analice el cometido de sus propios sesgos o prejuicios para que prive la objetividad en el análisis e interpretación de la información.

1.2.2. Justificación de la selección del paradigma de investigación

El paradigma cualitativo ha establecido los criterios metodológicos, la selección y elaboración de los instrumentos y las técnicas de investigación utilizadas, también ha guiado los procesos de recolección, análisis e interpretación de la información. Los paradigmas de investigación, como lo indica Kuhn (2007), son esquemas de interpretación de la acción científica que comprenden supuestos teóricos, leyes, normas y técnicas que adquiere una comunidad científica. Por ello es necesario establecer con claridad el tipo de paradigma que guiará una investigación porque del mismo se originan las reglas que orientan la acción científica y, en ocasiones, “los paradigmas pueden guiar la investigación incluso en ausencia de reglas” (p.116). Además, a criterio de Paz (2003), los paradigmas de investigación son “una vía de percepción y comprensión del mundo” (p. 7) que determinan las líneas de

acción de un determinado marco conceptual. Por tanto, esta investigación ha sido cualitativa en su definición para lograr con éxito los objetivos planteados.

Las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser propias de las ciencias sociales, en donde el investigador –luego de realizar un análisis de las manifestaciones y fenómenos culturales vividos en un lugar o una comunidad– traduce los resultados en apreciaciones conceptuales que permiten describir el sentido de lo estudiado. La presente investigación es propia de la disciplina educativa la cual es una ciencia social-humanística apta para la utilización del modelo cualitativo. Hacer investigación educativa exige la comprensión de la interdisciplinariedad, ya que en el hecho educativo convergen múltiples saberes científicos, lo que implica el análisis desde diversas disciplinas. La interdisciplinariedad es una invitación a que las ciencias salgan de su encierro y de las fronteras que han creado, no con el deseo de que pierdan su especificación sino con el ideal de que sean capaces de resolver las problemáticas que se les presentan desde diversos puntos de vista. Como lo indica Morín (1999*), “cuando no se encuentra una solución dentro de una disciplina, la solución viene de fuera de la disciplina” (p. 117).

Para el logro de los objetivos de investigación fue necesario realizar observaciones etnográficas y cinefóruns, además de utilizar instrumentos metodológicos como la entrevista abierta y semiestructurada que permitieron la construcción de historias de vida de los educandos y poder así aportar en la generación de una “nueva sociología educativa” (p. 4) del tema disciplinar escolar, tal como lo invita a realizar Gutiérrez (1996). La metodología cualitativa permitió profundizar en el discurrir de las personas, llegando a conocer su ser en el ejercicio de la libertad, al conocimiento de su realidad y al análisis de la internalización de sus conductas y actitudes en hechos y realidades concretas. De igual forma, esta investigación pretende escuchar y divulgar la voz de los educandos, acudiendo a la construcción de relatos, los cuales fueron tratados desde una postura hermenéutica.

El paradigma interpretativo tiene su origen en el modelo etnográfico y pretende, como lo describe Vain (2012), por un lado, “la construcción de sentido, y por otro,

modos diferentes, diversos singulares de construir dicho sentido [...] en donde los seres humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino también simbólicas” (p. 39). El lenguaje es la manifestación intelectual de un sentido que es relatado, regulado por una serie de signos y expresiones que manifiestan la cultura, la experiencia y el sentir de un individuo o de una comunidad. La interpretación de los relatos fue un medio hermenéutico que permitió la construcción de elementos conceptuales al término de esta investigación cualitativa. El estudio realizado deseaba comprender la forma en que los sujetos de investigación entienden el tema de la libertad, el modo en que ejercitan la misma y la forma en que son regulados para ejercerla en el ámbito educativo escolar. Esto implicó poner énfasis, tal como lo indica Vain (2012), “en las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos, y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen” (p. 40).

Finalmente, es importante recordar –tal como lo describen Alarcón, Carrasco y Pérez (2008)– que el espíritu de la investigación cualitativa se manifiesta en que la misma “se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde quienes la producen y la viven” (p. 4), lo cual implica que como investigador se asuma un “carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, los cuales son aceptados como elementos de análisis, para producir conocimiento sobre la realidad humana” (p. 4). Lo anterior ha determinado el espíritu del presente estudio, en donde los procesos, las conductas y las experiencias de los sujetos han sido elementos significativos para una construcción epistémica educativa.

1.3. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo con frecuencia se enfatiza en el desarrollo de la disciplina como medio para formar en valores y enseñar a los educandos a regir sus vidas con el fin de favorecer una sana convivencia dentro de la comunidad educativa. Lamentablemente, la disciplina escolar en muchos centros de formación se ha convertido en una excusa para hacer uso de estrategias de control social, anulación

de las subjetividades, homologación de las conductas y visiones culturales, entre otros aspectos que ha denotado el estado del arte. Es decir, la disciplina escolar ha generado procesos de masificación del ser individual, anulación de la libertad e instrumentalización de la autonomía moral.

En Guatemala, de 1940 a 1990, el poder político fue ejercido por 13 militares y 7 juntas militares, algunos ocupando el cargo por elección «democrática» y otros en forma *de facto*. Los gobiernos militares apostaron por la implantación de un modelo cívico-militar en los establecimientos educativos, principalmente en los del sector público y con mayor énfasis en las poblaciones indígenas, formando así un ciudadano sumiso y masificado carente de criterio y sin deseo de ejercitar la libertad. Respecto a los gobiernos militares, Poitevin y Sequén-Mónchez (2002) indican que “en buena parte del siglo XX, Centroamérica, con la excepción de Costa Rica, estuvo marcada por las atrocidades de las dictaduras” (p.48), las cuales al inicio de su implantación “tenían la simpatía popular por la imagen de hombres fuertes, con el paso de los años fueron reprimiendo, a veces con plena brutalidad, las protestas que se multiplicaban en su contra” (p.49), cometiendo violaciones sistemáticas de los derechos humanos para mantener el control y el poder, utilizando los ámbitos escolares como un medio institucionalizado de control social de la población juvenil.

Por su parte Argueta (2005) denuncia las funciones que ha desarrollado la educación en Guatemala, la cual ha sido utilizada como instrumento de “homogeneización cada vez más radical que amenaza con la posibilidad de la existencia de la diversidad de civilizaciones y culturas” (p. 157). La disciplina escolar ha sido utilizada como herramienta de homogeneización, anulando las subjetividades y el ejercicio de la libertad. En el siglo XXI, Guatemala se enfrenta a la ausencia de procesos de formación estudiantil en, desde y para la libertad. Los individuos formados por el sistema educativo evaden constantemente la responsabilidad y no hacen uso de su autonomía, lo cual se manifiesta en un ejercicio ciudadano pobre o nulo, lo que permite el desarrollo de la corrupción, la violencia, el tráfico de drogas, la injusticia, la exclusión social, la trata de personas, la vinculación de jóvenes a pandillas juveniles, entre otros problemas sociales.

La realidad juvenil guatemalteca en relación a los temas educativos y a las problemáticas sociales evidencia cómo el Estado a la fecha no ha logrado responder a las demandas de la población juvenil y condena a los jóvenes a vivir un futuro incierto y sin oportunidades. El reciente estudio realizado por la Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala -AVANCSO- y el Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala -IEH- (2013) describe “que ser joven en Guatemala en los albores del siglo XXI implica formar parte de una sociedad marcada por una historia reciente de violencia política. Se trata de generaciones nacidas en los últimos lustros de la guerra interna” (p. xvii). Los jóvenes hoy experimentan una institucionalidad estatal débil y carente de credibilidad por muchos factores, pero que utiliza la represión como medio de control social, violentando incluso los derechos de los sujetos.

Referente a las dos principales problemáticas que afectan a la juventud en Guatemala, Argueta, Burgos y Flores (2011, p. 83) indican que más del 54% de los jóvenes manifiestan que el consumo excesivo de alcohol o drogas es el mayor problema que enfrentan en la actualidad; mientras que la delincuencia representa el 39.9% como segunda situación adversa. Dentro de otras problemáticas que enfrenta la juventud en Guatemala, los autores (2011, gráfica 17, p. 83) mencionan: la dificultad para acceder a la salud, la falta de acceso a la justicia, la discriminación, los problemas de la vivienda, la falta de confianza que tienen los adultos en los jóvenes, la dificultad para acceder a la educación, la falta de oportunidad para acceder a trabajos y la violencia en general. Todo ello pinta un complejo panorama para poder vivir como joven adolescente dentro de la sociedad guatemalteca.

Referente a la escuela, AVANCSO-IEH (2013) describen como este ha sido un instrumento utilizado por la estructura estatal para la configuración de la ciudadanía y la creación de identidades dentro de los jóvenes. Indican que la educación “fue uno de los ejes a través de los cuales se indagaba la formación de la identidad nacional entre los jóvenes de Guatemala” (p. 95), en donde los jóvenes son y han sido adoctrinados para la vida ciudadana. Durante los años ochenta y noventa del siglo XX, el joven guatemalteco se caracterizó, según los discursos hegemónicos,

por ser “un sujeto pasivo, fuera del contexto en los momentos más álgidos de la represión estatal” (p. 105). Esto muestra como los discursos oficiales de esa época conceptualizaban al joven como un sujeto sumiso y dócil ante el Estado y ajeno a las problemáticas sociales de injusticia.

A criterio de AVANCSO-IEH (2013), “la niñez y las y los jóvenes eran pensados como quienes debían ser conducidos para el desarrollo de la nación y no creando la transformación desde su hacer” (p. 105), lo cual revela de nuevo, la intención estatal y de los grupos de poder por mantener un joven sumiso, carente de criterio propio, creatividad, visión crítica y sin posibilidades de hacer uso de la libertad. La problemática social del joven en Guatemala se caracteriza por vivir procesos de exclusión en “términos de clase, etnia, género y condiciones de las y los jóvenes marcan la división en la cobertura del Estado” (p. 260), y los discursos oficiales enfatizan que el joven debe ser subordinado y sumiso al poder estatal. En Guatemala, los “jóvenes no acceden a espacios de realización vital, no encuentran lugar para ser actores en su convivencia juvenil” (p. 261) lo que genera desesperanza frente al futuro.

Referente a la realidad educativa juvenil guatemalteca, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Guatemala -PNUD- (2012) indica que las principales causas de exclusión escolar para los jóvenes en Guatemala son: “malnutrición; no inscripción; inscripción tardía; sobre edad; reprobación; repetición; abandono escolar, no consecuencia de aprendizaje” (p. 85), lo que conlleva a la “precariedad laboral; falta de ciudadanía; pobreza” (p. 85). Para el 2008, el PNUD (2012) revela que el 33% de los niños comprendidos entre los 3 y 6 años están fuera del sistema educativo, el 67.9% lo componen niños entre 7 y 12 años y para los jóvenes comprendidos entre los 13 y 18 años, el porcentaje de quienes están excluidos del sistema educativo es del 39.4% (p. 86). Por su parte, Argueta, Burgos y Flores (2011) abordan el tema de la violencia y discriminación en la juventud, señalan que los jóvenes que han sido víctimas de la violencia escolar representan un 48.4%, mientras que quienes han sido víctimas de burla y discriminación son un 48%. Los que afrontan problemas graves de conducta es sus instituciones educativas son el

47%, quienes han sufrido de violencia física entre alumnos representan un índice del 39.9%. Finalmente, los estudiantes que han sufrido de violencia física entre profesores y alumnos es de un 8.7% (p. 77); entre otros datos.

De acuerdo con la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de la República de Guatemala (2010), “para el año 2009 de cada 100 jóvenes entre 15 y 24 años de edad, 12 todavía no saben leer y escribir” (p. 21). Por tanto, se estimó que para el “2015 el porcentaje de analfabetos jóvenes será del 12.2%” (p. 21), lo cual dificulta el desarrollo del joven en un sistema de exclusión, represión y pobreza. Por su parte, el PNUD (2012) informa que los hombres comprendidos entre 13 a 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo representan el 39.4%, mientras que las mujeres fuera de dicho sistema son el 46.7%. (p. 86, recuadro 4.2). Estas cifras muestran que el índice de exclusión escolar a nivel juvenil es sumamente alto, además de carecer de programas adaptados a los jóvenes para que terminen sus procesos escolares y/o aprendan a leer y escribir. Asimismo, los que asisten a las instituciones escolares son víctimas de un sistema tradicional que utiliza la represión como medio de control disciplinario.

Las descripciones realizadas en este apartado muestran las características y realidades que describen al adolescente guatemalteco en la actualidad. Estos datos muestran como el Estado de Guatemala no ha logrado articular procesos escolares que garanticen el derecho humano a la educación para los niños y jóvenes que integran la sociedad. Además de que los niños y jóvenes no gozan de educación, constantemente están expuestos a procesos de violencia de todo tipo y un alto porcentaje de ellos viven en condiciones de exclusión, pobreza y discriminación. A la fecha no existe un proyecto de nación que contemple acciones claras y concretas para mejorar la vida infantil y juvenil en Guatemala a largo plazo y mucho menos la construcción de modelos educativos democráticos que favorezcan el ejercicio de la libertad.

Esta problemática hace necesario escuchar, analizar, interpretar y divulgar la voz de quienes día a día se someten a los procesos disciplinarios escolares actuales. Por ello se consideró importante el desarrollo de una investigación cualitativa con

estudiantes de tercero básico (noveno año) de nivel medio de Sacatepéquez, Guatemala, comprendidos entre los 14 y 17 años de edad. La investigación permitió indagar sobre la percepción que los educandos tienen sobre la disciplina escolar, las normas de convivencia y el ejercicio de la libertad, y generar desde esa reflexión algunas acciones que puedan mejorar la vida escolar y la realización de los jóvenes en Guatemala. Los estudiantes de tercero básico han vivido procesos de regulación disciplinar en el sistema escolar entre 8 y 12 años de su vida, dependiendo del inicio de sus estudios en la etapa infantil. En este momento se encuentran en el último año de su formación básica y están prestos a optar al año siguiente al nivel diversificado. Estos estudiantes son quienes pueden exteriorizar sus puntos de vista sobre los procesos de regulación desde la disciplina escolar y evaluar si la disciplina y la convivencia escolar les han permitido formarse en el ejercicio de la libertad o no.

Otro de los aspectos por los cuales es necesario estudiar a los adolescentes es que, de acuerdo con Tenti (2000), en el ámbito escolar ellos se caracterizan por desarrollar una búsqueda constante de la justicia en la aplicación de las normas, además de comprender que lo que debe regir las relaciones humanas es la reciprocidad entre iguales y entre adultos frente a los adolescentes. Además, el cumplimiento de las normas no debe ser desarrollado en forma automatizada sino debe existir un porqué que permita desarrollar “una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela” (p. 8.), reclamando constantemente el poder ejercer la libertad, lo cual se ha evidenciado que no favorece el Estado de Guatemala desde la acción educativa.

La construcción de historias de vida es una herramienta que permite describir y documentar la problemática expuesta para estudiar los procesos de convivencia dentro de los centros educativos públicos, con diversidad de población en términos de género y etnia. De acuerdo con Noguera (2010), muchas de las formas en las cuales se aplican los castigos en la escuela es cómo se reprende en la vida social. Dichas técnicas están vinculadas con la exclusión y marginación de los sujetos para obligarles a adaptarse al orden social estructurado por los grupos de poder. Todo

proceso educativo, y por ello también la formación disciplinar escolar, debe favorecer una construcción humana integral que permita el ejercicio del autogobierno, pero bajo los modelos disciplinarios que han existido a través de la historia del país resulta difícil pensar en que estas competencias hayan sido adquiridas. Por tanto, ha parecido pertinente y útil realizar un estudio en el que se vea plasmado el siguiente problema de investigación: ¿Es la disciplina escolar en el nivel básico un medio para fortalecer el ejercicio de la libertad en los educandos de tercero básico del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, o es un medio de control social que anula la subjetividad?

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

Interpretar el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de dos centros educativos del sector público del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, frente a los procesos de regulación propuestos por la disciplina escolar y las normativas de convivencia, desde la voz de los educandos.

1.4.2. Objetivos específicos

1.4.2.1. Analizar las conductas que los estudiantes de tercero básico de dos centros educativos del sector público del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, manifiestan frente a las normativas escolares y a los procesos de internalización de las normas de convivencia.

1.4.2.2. Describir los relatos que los estudiantes de tercero básico de dos instituciones escolares públicas del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, revelan frente a los procesos de la disciplina escolar y las normas de convivencia.

- 1.4.2.3. Caracterizar los procesos educativos disciplinarios que favorecen o no el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de dos instituciones educativas públicas de Sacatepéquez, Guatemala.

Capítulo 2: Marco teórico

A continuación se presenta el marco teórico que sustenta la presente investigación, el cual ha sido elaborado desde el análisis y la reflexión de diferentes textos y autores, conjugando diversas posturas pedagógicas, psicológicas y filosóficas en respuesta a lo planteado en el capítulo I. Por ser este estudio de carácter cualitativo, el marco teórico ha sido un buen referente para el análisis e interpretación de la información recolectada en el trabajo de campo; pero no pretende sesgar o reducir la visión del investigador desde los elementos tratados aquí. Al contrario, luego del desarrollo del trabajo de campo fue necesario ajustar lo que se presenta ahora.

Este marco teórico se encuentra estructurado en cinco numerales los cuales representan diferentes áreas temáticas que son necesarias para defender el estudio desde elementos teóricos, relacionando bibliografía actualizada con autores y textos «clásicos», de modo que se logre comprender y sustentar el tema de la presente investigación. Los autores se citan de acuerdo al orden temático. No se organizan dentro del marco teórico por orden cronológico y/o por escuelas de pensamiento. Lo que rige su aparición, son los aportes que cada uno brinda al tema que se aborda en cada apartado. En la primera parte se desarrolla el tema de la educación para la libertad, el cual será guiado por los textos de Paulo Freire, Iván Illich, Alexander Neill y Víctor García-Hoz, quienes realizan propuestas concretas frente al tema. El segundo momento versa sobre la disciplina escolar y las normas de convivencia. En este espacio se establecen diferencias entre la disciplina tradicional o represiva y la disciplina nueva o democrática, abordando luego el asunto de la convivencia escolar. La tercera parte describe la utilización de la educación como mecanismo de control social planificado y organizado por los grupos que ejercen el poder en forma hegemónica, lo cual es descrito por autores como Michel Foucault y Bertrand Russell. En el cuarto apartado se detalla la forma en que los sujetos desarrollan los procesos de internalización de las normas morales, desde los estudios de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Jürgen Habermas. Finalmente, fue necesario desarrollar el tema de la adolescencia, tanto a nivel general como delineando los

rasgos de los adolescentes escolares, ya que ellos han sido los sujetos de este estudio.

2.1. Educación para la libertad

2.1.1. Relación entre educación y libertad

Durante el desarrollo de la historia de la humanidad, la educación siempre ha sido concebida como un proceso que favorece la formación de mejores sujetos frente a la realidad personal y comunitaria. Pero de igual forma, los procesos educativos han estado ligados a la vida en sociedad y a los sistemas políticos, económicos, culturales, lingüísticos entre otros que dicha vida social implica y establece, ajustando a los individuos a los sistemas imperantes en donde la realización del ser humano se debe lograr. Quizá la mayor disyuntiva es establecer si la educación es una herramienta utilizada para perpetuar el sistema en el cual ha sido concebida, y ajustar a los individuos a vivir bajo esos patrones, o es un medio para transformar la realidad en la cual se concibe el hecho educativo. Esto hace necesario determinar qué se entiende por educación, de modo que podamos establecer un vínculo con el tema de la libertad. Si la concepción educativa se encuentra orientada en la perpetuación y mantenimiento de un sistema, se estará vinculando la acción educativa a la pura instrucción humana, un actuar cuya finalidad última es el ajuste de los sujetos a la vida en sociedad, en donde la obediencia y la sumisión serán los máximos valores educativos.

Un modelo educativo que solo se enfoca en la permanencia del sistema puede ser acusado de quietismo, en donde se deposita toda la confianza en el sistema, en la(s) autoridad(es) o en Dios para que se logre el desarrollo social. Frente a este modelo educativo, los educandos se conciben como sujetos pasivos, carentes de realización personal y comunitaria. Frente a este tema, Hoyos (2010) indica que “el aprendizaje entre los animales parece basarse en la imitación y el condicionamiento” (p. 44), lo que provoca que los mismos reproduzcan sus modos de vida; pero la educación no puede estar sujeta a una simple repetición y adaptación. La educación no es la enseñanza de una doctrina que se debe

memorizar para ejercer la vida desde lo que la doctrina dice, lo que se le denominará en este estudio como educación tradicional. Educar es un proceso gradual en donde se proporciona a los sujetos espacios de aprendizaje para que logren realizar la plenitud de su persona y, por medio del encuentro con los otros (ser social y político), puedan construir una sociedad mejor a la que habitan. Lo anterior implica que tanto el sujeto como la sociedad se mantienen en un proceso permanente de perfección, lo cual nunca será alcanzado, no obstante permanece siempre como aspiración.

Al seleccionar una visión educativa dirigida a la transformación de la realidad personal y comunitaria, se opta por una acción educativa que se orienta desde el ejercicio de la libertad, que favorece la autonomía, la creatividad y la responsabilidad de todos los sujetos. Mucho ha aportado la educación en los cambios de la vida humana, pero para ello ha sido necesario modificar o deconstruir las estructuras sociales a las que pertenece y desde las cuales los individuos fueron educados. Este estudio entiende que educar implica: situar al educando como protagonista de su historia y así iniciar un proceso de liberación que genera esperanza en quien aprende, ya que aquel que se redescubre (tanto educador como educando) en su acontecer histórico-político es capaz de transformar su realidad y la de su comunidad, en beneficio del desarrollo igualitario que transforma la vida en sociedad. Bajo esta concepción educativa se generarán sujetos más autónomos, críticos, libres, creativos, comprometidos y solidarios, dispuestos a transformar el mundo en el que viven, más allá de lo establecido por un sistema o por estructuras de poder y explotación que no favorecen la vida. La educación debe ser una herramienta que permita a cada uno hacerse cargo de su existencia y lograr, o por lo menos buscar, la felicidad y plenitud de la vida.

2.1.2. Posturas pedagógicas contemporáneas

Los autores cuyo pensamiento se expone a continuación pertenecen a diferentes corrientes y posturas teóricas, además difieren en épocas y culturas. Por tal situación será necesario contextualizar a cada uno al momento de su abordaje.

También es importante señalar que en cumplimiento con las normas APA, modelo de referencia que guía este proyecto de investigación, al citar a los autores se coloca el año del texto consultado, lo cual no implica que en dicho año fue publicada la primera edición. Este aspecto se resalta para que el lector comprenda la necesidad de contextualizar a cada autor y no confunda la fecha citada con el año de publicación de las primeras ediciones.

2.1.2.1. Paulo Freire

A criterio de Soto y Bernardini (2010), estudiosos costarricenses del pensamiento humanístico, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) es un autor polémico que vincula los procesos educativos con la vida política. El desarrollo del proceso educativo para Freire está íntimamente ligado a la práctica de la libertad, la cual se manifiesta como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en la medida que lo transforma realiza su libertad” (p. 295). La concepción educativa de Freire se genera al cierre de la década de los años sesenta e inicios de los años setenta del siglo pasado. Este autor realiza una crítica profunda a la educación opresora y tradicional (bancaria), la cual se caracteriza por ser sectaria, dogmática, memorística y castradora, al servicio de un sistema hegemónico injusto, opresor y excluyente.

Para Freire (2008), la educación bancaria es un modelo educativo que se vale de la enseñanza para generar procesos de opresión y control social sobre los individuos, en donde el educando debe ser sometido a las normas y los saberes que el sistema ha validado y considera adecuados que los sujetos aprendan. La lógica de lo bancario implica y justifica el uso del miedo, la injusticia, la violencia y la opresión en los procesos educativos (enseñanza), ya que la educación es un medio para mantener el *statu quo* de los grupos de poder (opresores), quienes desean la perpetuación de la estructura social en beneficio de sus propios intereses. La educación bancaria denunciada por Freire (2008) en el año de 1970 se construye por medio de procesos de adoctrinamiento y memorización, en donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos, es recibir los depósitos guardados

y archivados” (p. 80) desde la acción educativa. En consecuencia, aquel que anhela la libertad será sancionado como revolucionario o quizá tildado de loco por el hecho de pensar más allá del depósito realizado por el educador. A criterio de Freire (2008), la educación bancaria se caracteriza por mantener una lógica de opresión según la cual:

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él [...] El educador es sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 80).

El juego de la educación bancaria, tradicional u opresiva se basa en el poder que el sistema otorga al educador sobre el educando. El primero forma en el segundo actitudes pasivas, receptivas y memorísticas frente al aprendizaje. Ello permite la permanencia de la lógica de opresor-oprimido y la perpetuación de un sistema injusto cultivado desde la enseñanza, dejando por un lado el desarrollo de la creatividad, la conciencia, el juicio crítico y el ejercicio de la libertad. Un modelo educativo basado en lo bancario no puede ser catalogado como educar sino es simplemente instruir, ya que aniquila la libertad y favorece la permanencia y replicación de un sistema basado en la injusticia, desigualdad, exclusión, explotación y opresión. No es posible pensar que un modelo educativo opresor favorezca la construcción de la libertad y la realización de los individuos en su contexto, sino al contrario, es generador de procesos por los cuales es posible la masificación de las personas. En palabras de Freire (2008), los educandos se

convierten en “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (p 84). Una educación que no forma para la libertad (tradicional u opresora), a criterio de Freire (2009), es una educación en la que:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda del algo que existe, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y estudio. Exige reinención (p. 67).

Ya se ha descrito lo que implica para Paulo Freire una educación opresiva o bancaria. Ahora es necesario detallar lo que él entiende por una educación sustentada en el ejercicio de la libertad. De acuerdo con Freire (2009), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. vii). La educación planteada como praxis implica que esta no es una actividad meramente teórica sino conlleva en sí misma la acción; pero una acción no carente de reflexión, no es un hacer por hacer, la acción educativa liberadora permite que los sujetos tomen conciencia de ellos mismos, de los otros y de su entorno (realidad) para que el hacer educativo práctico y reflexivo pueda transformar las condiciones del mundo en un nuevo orden social más justo, humano y en pro de la vida. La transformación del mundo implica comprensión, interpretación, análisis, resignificación y modificación de la concepción de la vida, de los sujetos que componen una comunidad y de las estructuras histórico-políticas que conforman un sistema de opresión. Educar para la libertad es posibilitar la realización humana para que cada sujeto pueda hacerse cargo de su existencia, ya que una educación que no forma para la libertad es una educación que condena las posibilidades y niega la existencia de los sujetos, no permite ser. Por tanto, cosifica a los educandos en masa social al servicio instrumental de los grupos de poder.

Educar para la libertad es formar en la criticidad, es apostar, a criterio de Freire (2009), por “una educación para la decisión, la responsabilidad social y política” (p. 58), en donde el hombre pueda participar “creando, recreando y decidiendo” (p. 6) sobre la vida. Para Freire (2006) la acción educativa tiene sentido porque:

El mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos (p. 50).

La toma de conciencia frente a la realidad histórica-política de parte de los sujetos que desarrollan los procesos educativos (educando y educador) es el mayor aporte que Freire brinda a este estudio, porque es por medio de la toma de conciencia que es posible un cambio a nivel personal y grupal que facilite el ejercicio de la libertad. Tomar conciencia conlleva la invitación a convertirse en protagonistas de la propia historia y así incidir en ella desde lo individual y comunitario, de forma directa y concreta como protagonistas y no como espectadores. La historia no está

determinada o predestinada por las condiciones en las cuales nos ha tocado vivir, el discurso fatalista o de acomodamiento que hace creer a los sujetos que el cambio no es posible y siempre se debe vivir en las mismas condiciones y estructuras es falso. A criterio de Freire (2006), “no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre” (p. 40). La educación que apuesta por la libertad, “valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza” (p. 58) lo que se traduce en acciones concretas desde lo personal y comunitario.

El cambio en la convivencia escolar es necesario. Sin embargo, si no se tiene conciencia de que esta responde a un modelo de opresión no es posible iniciar un proceso de liberación desde lo escolar. Así pues, se debe terminar con las relaciones de oprimido-opresor en la escuela y trabajar en forma cooperativa para la construcción de la libertad a través de la acción educativa. Desde la propuesta de Freire (2006), la praxis educativa siempre debe formar y estimular la capacidad crítica “que busque siempre la razón o razones de ser de los hechos” (p. 69) y que los sujetos no se conformen con una lectura dada desde alguien –generalmente el educador- que dicta las normas. La educación debe generar condiciones para que el discurrir sea posible en igualdad de condiciones, de tal forma que seamos capaces “de comparar, de enjuiciar, de escoger, de decidir, de emprender un derrotero nuevo” (p. 69) que permita la intervención en el mundo desde la convivencia escolar. Para esto es necesario que los niños crezcan “en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que presupuestos, impuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo” (p. 70). En la escuela deben existir condiciones de

igualdad donde los niños puedan discurrir de forma democrática con sus compañeros y profesores. Esto implica que el niño aprenda a tener conciencia de las expectativas del otro y de las propias, ya que el niño debe comprender “que su autonomía sólo se hace auténtica en la consideración de la autonomía de los demás”, pero la educación debe velar porque las condiciones de igualdad se generen para poder ejercer mi autonomía y por tanto, reconocer la de los demás.

Para Freire (2008), el sistema opresor es tan poderoso que incluso ha cegado la esperanza en muchos sujetos, incluyendo a los educadores que se han olvidado de su función liberadora; sin embargo, por medio de un cambio en las normas de convivencia de los adolescentes escolares, es posible generar esperanza y tomar conciencia de la realidad, lo cual debe traducirse en cambios que modifiquen las estructuras dentro de las instituciones educativas para luego lograr cambios en el ámbito social. Si se propician procesos de reflexión, análisis y actitud crítica frente a la realidad es posible generar esperanza y con ella iniciar un camino de liberación. Según Freire (2008), la acción educativa no es teoría sino praxis, los elementos teóricos o las acciones pedagógicas se deben reflejar en algo concreto, que puede ser la transformación de la realidad desde pequeñas acciones dentro del aula, hasta el logro de cambios estructurales como el ejercicio democrático del poder dentro de una escuela. De este modo, la educación debe formar, facilitar y generar posibilidades de cambio para los individuos que participan de ella, tema que se recordará en el desarrollo de este estudio.

Para terminar este apartado, es necesario indicar que al abogar por el ejercicio de la libertad no se está defendiendo el libertinaje o la permisividad, no es dejar que los sujetos se entreguen a sus caprichos o deseos sin límite de forma irresponsable. Tanto el modelo de educador autoritario o el licencioso son inadecuados para el ejercicio de la libertad. El primero reprime sin límites y el segundo favorece la tiranía de la libertad (libertinaje). A criterio de Freire (2006), “la voluntad solo se hace auténtica en la acción de los sujetos que asumen sus límites. La voluntad ilimitada es voluntad despótica, negadora de las otras voluntades y, en rigor de sí misma. Es la voluntad ilícita de los ‘dueños del mundo’ que, egoístas y arbitrarios, solo se ven

a sí mismos” (p. 44). Las acciones del educador para formar en, desde y para la libertad deben ser guiadas por el diálogo y el desarrollo democrático, lo que permitirá la aplicación de una “autoridad celosa de sus límites en relación con una libertad igualmente defensora de sus restricciones y de sus posibilidades” (p. 45). De este modo, la acción educativa será capaz de formar desde “los principios éticos fundamentales, como, el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los demás animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques” (p. 77), es decir, una educación que forma y promueve la vida, como afirma Freire (2006): “no creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos volvemos capaces de amar el mundo” (p.78).

2.1.2.2. Iván Illich

En el numeral 1 de este apartado se ha preguntado si es la escuela la que se encuentra al servicio de un sistema que desea perpetuarse o pueden los procesos educativos escolares favorecer cambios sociales que beneficien a los individuos sobre el sistema establecido. Ese es precisamente el tema que aborda Iván Illich (1926-2002) desde el cuestionamiento de la escolarización de la vida social y la creación de estructuras e instituciones que replican el sistema escolar en la vida cotidiana. Aunque la formación escolar y superior de Iván Illich se desarrolló primordialmente en Europa, sus mayores aportes académicos los realizó desde América, ya que en 1961 funda el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, México. El CIDOC se convirtió en un centro de reflexión y análisis de temas educativos, sociales y políticos propios de la época y es durante esos años cuando Illich crea su propuesta sobre la sociedad desescolarizada. A criterio de Soto y Bernardini (2010), Illich es un radical de la escuela en cuanto su representación como institución social, porque la escuela a criterio de él se ha convertido en “copia de la sociedad” (p. 303) industrial, ya que las escuelas se han transformado en centros que preparan a los sujetos para adaptarse a un sistema social hegemónico y de explotación, sustentado en el mercado de consumo.

De acuerdo con Illich (1976), no es posible ejercer la libertad y desarrollar la individualidad en una sociedad que ha sido escolarizada, no solo en los procesos educativos formales sino en la vida social en general. La sociedad se ha escolarizado desde la estructura mental de los individuos (conquista cognitiva), incluso ha llegado a copar el modo en que los sujetos comprenden o deben comprender la realidad, ya que “tanto el pobre como el rico dependen de escuelas y hospitales que guían sus vidas, forman su visión del mundo y definen para ellos qué es legítimo y qué no lo es” (p.13). Un sistema que determina cómo se debe actuar y relacionarse con el mundo en nada favorece el ejercicio de la libertad porque ya todo ha sido pensado y estructurado, los sujetos únicamente se deben ajustar a dicha estructura y vivir de acuerdo a lo aprendido. Santos (2008), quien realiza un estudio sobre la propuesta de Illich, considera que esta postura de pensamiento crítico manifiesta que “las instituciones que indiscutiblemente nos han hecho la vida más cómoda en lo material, constituyen un arma de doble filo, porque generan en todos nosotros una paralizante dependencia y pasividad. Nos acabamos acostumbrando a que ellas nos organicen y faciliten la vida, pagando el precio de acabar sometiéndonos a su lógica” (p. 123) y confirmando así que lo escolarizado nos atrapa y determina nuestra forma de ser.

Los seres humanos tienen diferentes modos de ser y comprender la realidad. Basta con realizar una ligera revisión de la historia de la humanidad para distinguir como cada época, personajes o culturas tienen formas diversas de relacionarse con el mundo y los demás; pero al escolarizar el pensamiento humano y estructurarlo en la vida social, la posibilidad de interpretar y relacionarse con la realidad es determinada por la estructura escolar. Una estructura que en lugar de liberar somete la vida humana a una forma única de relacionarse consigo misma, con los demás y con el mundo, negando la capacidad de organizar la propia vida y la realización existencial de los sujetos, por ser una realidad pensada y planificada por los grupos hegemónicos que atentan contra el ejercicio de la libertad. Para Illich (1978), la escuela ha facilitado la construcción de estructuras sociales y mentales que rigen y determinan la forma de ser de cada uno, frente a las cuales:

No somos capaces de concebir más que sistemas de hiperinstrumentalización para los hábitos sociales, adaptados a la producción en masa. Casi hemos perdido la capacidad de soñar un mundo en donde la palabra se tome y se comparta, en donde nadie pueda limitar la creatividad del prójimo, en donde cada uno pueda cambiar la vida (p.32).

La sociedad escolarizada ha convertido a los sujetos en entes pasivos y acomodados, incapaces de organizar sus vidas y sus comunidades porque siempre están en dependencia del constructo institucionalizado de la escuela. La escuela es, de acuerdo con Illich (1977), “el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles” (p. 15); cuya finalidad es la satisfacción de la vida humana desde el tener, esto sin buscar o contemplar otro modo de ser en el mundo, en donde la libertad está sujeta a la escolaridad, pero no es una característica real e inherente de la vida humana por dicha delimitación estructural.

Para garantizar la conquista de la autonomía de los sujetos por medio de la escuela, Illich (1976) explica que “la escuela por su naturaleza misma tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes” (p.47); de ese modo, los sujetos se acostumbran a la estructura imperante, organizan la vida en base a ella y pierdan la consciencia de la existencia de una realidad más allá de lo escolar, lo que provoca que desde la infancia se programe para la incorporación social, laboral y de consumo.

Un sujeto clave para el éxito de la conquista escolar en los niños resulta ser el profesor quien, de acuerdo con Illich (1976), desempeña las funciones de custodio, moralista y terapeuta. Este autor indica que estas funciones son las que sustentan la autoridad del educador y describe estos tres roles con claridad al indicar que:

El *profesor-como-custodio* actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas

rúbricas de iniciación a la vida. En el mejor de los casos, monta la escena para la adquisición de una habilidad como siempre han hecho los maestros de escuela. Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas.

El *profesor-como-moralista* reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado.

El *profesor-como-terapeuta* se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona. Cuando esta función la desempeña un custodio y predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su visión de la verdad y de su sentido de lo justo (pp. 47 y 48).

Además de estas enormes atribuciones que se le asignan al profesor, también es importante señalar que es la enseñanza la función más valorada en la escuela porque considera que el niño no sabe y necesita ser instruido. Pero de acuerdo con Illich (1976), “toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor. Ni siquiera los niños que están día y noche bajo la tutela de un maestro constituyen excepciones a la regla” (p. 45), esto se debe a que la escuela está al servicio de un sistema hegemónico de control y exclusión en donde los seres humanos deben desarrollar la vida desde una realidad que no concuerda con la misma y son los sujetos quienes se ajustan como pueden o desde sus competencias no escolares a la realidad diaria. Aunque no todas las personas asistan a la escuela, la sociedad está estructurada de tal forma que todos aprenden a vivir de acuerdo con los patrones escolares, se somete el estilo personal de vida a la sociedad escolarizada, ya que como afirma Illich (1976):

La mitad de la gente en nuestro mundo jamás ha estado en una escuela. No se han topado con profesores, y están privados del privilegio de llegar a ser desertores escolares. Y no obstante, aprenden eficazmente el mensaje que la escuela enseña: el que deben tener escuela, y más y más escuela. La escuela les instruye acerca de su propia inferioridad mediante el cobrador de impuestos que les hace pagar por ella, mediante el demagogo que les suscita las esperanzas de tenerla, o bien mediante sus niños cuando éstos se ven luego enviciados por ella. De modo que a los pobres se les quita su respeto a sí mismos al suscribirse a un credo que concede la salvación sólo a través de la escuela. La Iglesia les da al menos la posibilidad de arrepentirse en la hora de su muerte. La escuela les deja con la esperanza (una esperanza falsificada) de que sus nietos la conseguirán. Esa esperanza es, por cierto, otro aprendizaje más que proviene de la escuela; pero no de los profesores (p.46).

Bajo esta realidad, es evidente que no hay cabida para la libertad y se deduce que el educar bajo una visión escolar tradicional (bancaria) en nada favorece al ejercicio de la libertad. A criterio de Santos (2008), la vida escolarizada nos ha “alejado de un modelo humano de sociedad. Es decir, vivimos existencias deshumanizadas que en el fondo nadie habría querido vivir, si hubiera podido elegirlo” (p.120), lo cual evidencia que bajo el sistema social escolarizado no hay ejercicio de la libertad y de la autonomía. Para que se pueda hacer uso de la libertad, Illich (1976) indica que es necesario el inicio de un proceso revolucionario de desescolarización que permita tener una nueva visión del hombre y de la vida humana, en donde “cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización y solo nosotros tenemos el poder de hacerlo” (p. 67) porque los procesos de liberación se consiguen desde la toma de conciencia personal para luego actuar y modificar la realidad. El modelo escolar esclaviza, programa para el consumo y forma para la sumisión al sistema de explotación.

A criterio de Illich (1976), la única forma de romper con este ciclo es lograr que los sujetos sean conscientes “del carácter ritual del proceso a través del cual fue iniciado a las fuerzas que moldean su cosmos” (p. 71), lo que implica un proceso de desaprender para dar cabida a un “nuevo cosmos” (p.72) que permita ver la vida desde una nueva forma de ser humano, en la cual, la escuela ya no tenga las funciones de “custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje” (p.41) de los sujetos. Frente a este tema, Santos (2008), citando a Fromm, indica que “nuestro sistema ha de crear hombres de gustos uniformes, hombres que puedan ser influidos fácilmente, hombres cuyas necesidades puedan preverse” (p. 131). Al contrario de lo que la sociedad escolarizada crea, necesitamos hombres libres, creativos y autónomos que estén dispuestos a transformar la sociedad desde una nueva perspectiva social.

Frente a la crítica que Illich realiza a la sociedad escolarizada da la impresión de que no existe salida a la problemática escolar que impacta de forma directa en lo social, pues incluso aquellos que no tienen acceso a la escuela también funcionan bajo el modelo escolar. El modelo escolar es tan fuerte, bien diseñado y controlado que logra atrapar a todos los individuos que componen la sociedad y sigue replicándose de generación en generación. Si la escuela tiene tanta incidencia en la vida social, como lo describe Illich, es posible que al realizar cambios significativos en la vida escolar, esta incida positivamente en las estructuras sociales. Esto abre una puerta para no quedar atrapados en el modelo escolarizado tradicional. Una escuela o comunidades de aprendizaje fundamentadas en procesos democráticos reales y que favorezcan el desarrollo de la libertad, la creatividad, el juicio crítico, entre otros aspectos, pueden transformar las estructuras sociales de control, exclusión y opresión en sociedades que sean más inclusivas, justas y participativas. Quizá de momento no sea posible escapar del modelo escolarizado vigente, ya que, como ha quedado comprobado por Illich, este está impregnado en lo más profundo de la vida de los individuos y de la sociedad; pero, ¿es posible el ejercicio de la libertad dentro de la sociedad escolarizada?, ¿es posible deconstruir el ámbito escolar para que este también deconstruya la vida social y el desarrollo del poder

hegemónico? Es importante recordar que la libertad es constitutiva al ser humano. Aunque se encuentre determinada por diversos factores, siempre es posible ejercer la libertad aún dentro de una sociedad escolarizada. La toma de conciencia a la que invita Freire y el análisis del modelo escolar descrito por Illich permiten que los educandos y los educadores tomen conciencia frente a los procesos de opresión que surgen del ámbito escolar y, desde ellos, iniciar a ejercer la libertad desde un marco reducido que poco a poco será ampliado hasta generar cambios que permitan un mayor margen para el ejercicio de la libertad y la transformación de la realidad.

En relación al cuestionamiento sobre el proceso de deconstrucción, Illich ha demostrado que existe una estrecha relación entre lo escolar y la estructura social, por tanto, el cambio escolar repercutirá negativa o positivamente en cambios estructurales a nivel social. No es posible que el proceso escolar e incluso las acciones educativas en general demuelan el edificio estructural imperante e inicien de cero una nueva convivencia social y educativa; sin embargo, las herramientas que propone la posmodernidad pueden ser un medio para desarrollar cambios en las estructuras hegemónicas. Al vincular educación y posmodernidad se evidencia que una escuela diferente es posible y necesaria. Si se desarrolla una escuela democrática, participativa, incluyente, no punitiva, que favorezca el ejercicio de la libertad y respete y valore las diferencias es posible pensar a futuro en una sociedad con las mismas características, siempre escolarizada. Paulatinamente, las estructuras serán tocadas y queda la esperanza de que también sean modificadas.

A criterio de Derrida (1989), no es posible que el ser sea poseído o apropiado como lo proponía el proyecto de la modernidad. Por tanto, la posmodernidad es dislocación, desfiguración y distorsión de los significados únicos. La posmodernidad es la *différance*, la cual no es “literalmente, ni una palabra, ni un concepto; sino un *haz*” (p. 39), comprendiendo el *haz* como una acción de posibilidad en la historia, en el lenguaje, en la cultura, en la escuela, etc. Para Derrida (1989) la “diferencia es no sólo irreductible a toda apropiación ontológica o teológica –ontoteología–, sino

que, incluso abriendo el espacio en el que la ontoteología –filosofía– produce su sistema y su historia, la comprende, la inscribe, y la excede sin retorno” (p.42). Esto demuestra la limitación del proyecto moderno al pretender a través de los meta relatos construidos en la modernidad la comprensión de todo. Fruto de esa reflexión es que Derrida (1989) encuentra en la deconstrucción –su propuesta filosófica–, la posibilidad de no entender “la universalidad del discurso filosófico” (p. 148) como universalidad del conocimiento. Estos elementos filosóficos planteados por Derrida, expuestos muy brevemente en este espacio, pueden ser llevados a la escuela, para que poco a poco se pueda deconstruir la sociedad escolarizada descrita por Illich.

2.1.2.3. Alexander Neill

En 1921, Alexander Neill (1883-1973) crea la escuela Summerhill en Inglaterra. La creación de esta escuela se convierte en una propuesta educativa concreta, novedosa y atrevida sustentada en el ejercicio de la libertad y en la formación de la autonomía de los educandos. En Summerhill surgen los postulados pedagógicos de Neill, quien construye su episteme educativo desde la reflexión de la acción educativa. Para Neill (2004), quien publica en 1960 sus experiencias sobre la escuela Summerhill, la educación debe ser un medio para que las personas logren ser felices, ya que “el niño difícil es el niño infeliz. Está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, está en guerra con el mundo” (p.17), educado muchas veces bajo un régimen de miedo y abuso de poder. Lo mismo ocurre con los adultos difíciles, violentos, regañones o perturbados, nadie les enseñó en la escuela a ser felices.

Para lograr la felicidad es necesario que los procesos educativos faciliten el ejercicio de la libertad y la autonomía ya que de lo contrario se estarán programando sujetos que deben responder a un sistema homologado donde el ser feliz ya ha sido programado, el éxito ha sido establecido y la libertad estorba porque nos hace pensar y elegir. Al distinguir Summerhill de la escuela tradicional, Neill (2004) indica con claridad los puntos en los que una se diferencia de la otra, además de señalar los problemas sociales no superados por los esquemas tradicionales y dice:

Yo sostengo que el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés. La educación debe ser una preparación para la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política, nuestra economía, conducen a la guerra; nuestras medicinas no han acabado con las enfermedades; nuestra religión no ha abolido la usura y el robo; nuestro decantado humanismo permite aún que la opinión pública apruebe el bárbaro deporte de la caza; los progresos de la época son progresos mecánicos, en radio y televisión, en electrónica, en aeroplanos de propulsión a chorro; nos amenazan nuevas guerras mundiales, porque la conciencia social del mundo todavía es primitiva (p. 36).

La cita anterior revela el fracaso de la escuela tradicional, que se ha enfocado en formar para la competencia, el consumo, el desarrollo individual o la perpetuación de un sistema social, como lo expuso Illich (1976), formando sujetos para la competitividad laboral, económica, deportiva, académica, afectiva, entre otros aspectos, que no es lo mismo que formar en competencias educativas, lo cual repercute en una vida carente de sentido que se manifiesta en un vivir infeliz. Si la educación forma para la vida, debe preparar para que cada sujeto encuentre su sentido y alcance la felicidad. Según López (1993), esto implica que cada sujeto sea capaz de optar libremente por las acciones que le “orienten al cumplimiento de su misión y vocación” (p. 21), en donde se pueda vivir “una ‘vida auténtica’, una vida marcada por el afán creativo” (p. 31) y pueda cada sujeto experimentar ser sí mismo. En referencia a la búsqueda de la felicidad y al sentido de la vida, Grondin (2005) describe:

La vida solo tiene sentido para un ser que toma la vida en sus propias manos, que hace de ella, de algún modo, una obra de arte. Los demás, se dice a veces, «dejan» que la vida los lleve o, como lo sugería Espinoza, parecen abandonarse a sus ocupaciones vanas y fútiles (aunque resulte presuntuoso pretender hacerlo por el otro, uno no puede hablar más que de sí mismo) (p. 30).

Es importante resaltar que si se piensa en una preparación para la vida y no en una programación de la vida, esto implica la formación de múltiples facetas humanas y/o la adecuación al desempeño de diversos roles que los sujetos asumirán durante la vida. La formación para la vida debe educar incluso para el manejo del fracaso y la frustración, la superación del miedo, el conocimiento y encuentro con las emociones, la travesía de la vida sexual, etc. No obstante, la escuela tradicional al servicio del sistema hegemónico educa para el trabajo, para el éxito que se manifiesta en poder económico y estatus social, para la acción social mecánica en donde jamás se alcanzará la felicidad porque el sistema desde la vida escolar tradicional no permite el ejercicio de la libertad. Los modelos educativos tradicionales o bancarios y el sistema social en sí temen que al facilitar procesos de libertad y autonomía, la escuela se convierta en un caos donde reine la anarquía y la vida en sociedad sea un eterno desorden. La escuela tradicional considera que el niño no es capaz de actuar por sí solo, no tiene capacidad de autorreflexión y siempre necesitará de un adulto que ponga orden y controle las situaciones. Sin embargo, Neill (2004), al describir la escuela de Summerhill, indica que esta:

Posiblemente es la escuela más feliz del mundo. No tenemos vagos y son raros los casos de nostalgia. Muy de cuando en cuando hay riñas; sí hay altercados, naturalmente, pero rara vez he visto peleas como las que teníamos cuando éramos muchachos. Es raro oír gritar a un niño, porque los niños cuando son libres, tienen menos odio que expresar que cuando se siente oprimidos. El odio crea odio, el amor crea amor [...] Summerhill es una escuela en la que el niño sabe que es bien visto (p. 23).

Los modelos educativos basados en la desconfianza, el control y la opresión tienden a generar niños agresivos o sumisos, según sea la reacción de cada sujeto. Mentirosos, acostumbrados a fingir afecto y buena conducta, caen con mayor facilidad en depresión, descontento e inconformidad personal y social por el anhelo de ser aceptados por sus educadores como «buenos». Al formar en, desde y para la libertad se forma la autonomía y la responsabilidad, los sujetos aprenden a tomar

sus propias decisiones y hacerse cargo de las consecuencias de dichas elecciones, lo cual se traduce en una vida más auténtica y feliz. El educar sin autonomía es caer en el juego del sistema de poder que solo responde al *statu quo*, donde las subjetividades son cosificadas y la sociedad se sustenta, de acuerdo con Neill (2004), “sobre las raídas espaldas de hombrecillos amedrentados, de conformistas mortalmente asustados” (p. 27).

Para que un modelo educativo sustentado en la libertad sea funcional, la labor docente debe ser muy diferente a lo acostumbrado en los procesos educativos opresores o tradicionales. Según apunta Neill (2004), un maestro que considere que el estudiante puede ser de su propiedad es un docente egoísta y agresor de la subjetividad, que labora para aniquilar la libertad y lograr el control a través de la enseñanza. Entonces, es necesario estar claros que los educandos no son objetos, no pueden ser propiedad de nadie: ni de los padres de familia, ni de los maestros, ni de la escuela, ni de la iglesia, ni del Estado, ni de nadie más... Los alumnos son dueños de sí mismos y, por tanto, es necesario facilitar procesos educativos en donde puedan hacerse cargo de su existencia, de acuerdo con su desarrollo personal autónomo. Crear sujetos dependientes es quizá la peor propuesta educativa para formar la libertad y lograr que los sujetos logren alcanzar la felicidad.

Refiriéndose a los maestros innovadores dentro de las escuelas tradicionales, Neill (1995) indica que estos “maestros buenos y emprendedores forman legión y debería rendírseles homenaje por la originalidad de su trabajo en un ambiente tan estrecho, con frecuencia, escuelas en forma de cuarteles” (p.23), que muchas veces son llamados al orden o sancionados por la autoridad escolar por ser demasiados «permisivos» con los alumnos. Los maestros que forman para la libertad, según Neill (1995), deben estar dotados de buen humor, comprender que los niños son autónomos y no pretender imponer un estilo de vida en ellos; ser capaces de promover, respetar y cumplir los procesos democráticos; comprender que trabajan con seres humanos que fallarán en múltiples ocasiones para aprender, aunque esto implique desgaste de recursos y tiempo. Además es necesario valorar lo denominado como «académico-cognitivo» de igual forma que los juegos, el arte, la

música, el tiempo libre, la danza y el teatro, por citar algunas actividades que han sido olvidadas o desvalorizadas por los modelos tradicionales.

Referente al ejercicio de la educación democrática sustentada en la autonomía, lo cual es una base importante de la educación para la libertad, Neill (2004) describe que “Summerhill es una escuela autónoma, de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se deciden por votación en las asambleas generales escolares” (p. 52). En las asambleas participan todos (educadores y educandos) por igual, en donde el voto de un niño tiene el mismo valor que el del maestro o del director y en donde todos pueden argumentar sus puntos de vista previo a la votación. Neill (2004) señala que “la autonomía de Summerhill no tiene burocracia. Cada asamblea la preside un individuo diferente, nombrado por el presidente anterior, y el trabajo de secretaría es voluntario” (p.53), demostrando con esto que el ejercicio de la libertad y la vida democrática para nada se debe confundir con el caos.

En ocasiones es frecuente escuchar que este tipo de propuestas educativas fracasan porque los individuos no están preparados para vivir en libertad y al darles un poco de autonomía caen en el libertinaje. Pero eso es de lo más normal, no se puede pretender que un sujeto educado por un sistema opresor y aniquilador, de la noche a la mañana sea capaz de hacer uso de su libertad y asuma la misma con responsabilidad. Neill (1995) es consciente de que formar para la libertad es un proceso y considera que “un buen autogobierno necesita de alumnos que hayan crecido dentro del sistema” (p.50) de autonomía, de modo que para hacer uso de la libertad es necesario tener conciencia de la responsabilidad consigo mismos y frente a los demás.

Con Freire se analizó que la toma de conciencia es el primer paso para el ejercicio de la libertad, mientras que con Illich se demostró la forma en que la escuela tradicional se ha instaurado en el modelo social imperante y es necesario reformar lo escolar para pensar en un cambio social. Neill demuestra que ambas acciones – la toma de conciencia y el ejercicio de la libertad dentro de lo escolar– son posibles. Por medio de Summerhill muestra que la toma de conciencia y el ejercicio de la

libertad son compatibles desde lo escolar. Los educandos de Summerhill se han convertido en protagonistas de su proceso educativo y, por tanto, protagonistas de su historia. Al educar según el modelo de Neill se desarrollan procesos educativos dentro de lo escolarizado, y se educa en, desde y para la libertad, lo cual muestra que una formación escolar diferente es posible y una vida social también, en donde los educandos crecen con esperanza, confían en sí mismos y en los demás, aprenden a vivir en libertad y desarrollan procesos de autonomía.

2.1.2.4. Víctor García-Hoz

El pedagogo español Víctor García-Hoz (1911-1998), reconocido primordialmente en los años setenta del siglo XX por sus aportes en la educación personalizada y el desarrollo de metodologías educativas experimentales, es claro cuando afirma que los procesos escolares deben ser un medio para reconocer la singularidad de los estudiantes y así formar la creatividad, la autonomía y la libertad de los sujetos. Está en contra de hacer de la escuela un instrumento de control social y homogeneización de las subjetividades. Para Soto y Bernardini (2010), la concepción de persona en la propuesta de García-Hoz goza de “singularidad, autonomía y apertura” (p. 309), lo que permite que cada individuo, de acuerdo a sus intereses, capacidades, circunstancias, personalidad y peculiaridades, logre realizarse a sí mismo, en relación con otros, desde la acción educativa. A criterio de García-Hoz (1977), el ser humano es un sujeto en continuo devenir que va “perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida” (p.15), desde el ejercicio de la libertad y del autogobierno. Por medio del conocimiento del “mundo circundante, presente y futuro [...] y el conocimiento de la propia persona” (p. 179), los sujetos adquieren autonomía en el ejercicio de sus vidas, y es la escuela junto con la familia, las instituciones sociales llamadas a formar en la práctica de dichas capacidades.

De acuerdo con Galo (1988), pionera y precursora de la educación personalizada en Guatemala, el desarrollo de la educación personalizada “es factible en cualquier medio escolar, por limitado que éste sea, ya que lo fundamental para su realización es la actitud del maestro que ve en sus alumnos a personas singulares y únicas,

capaces de ejercer su libertad y aceptar la responsabilidad que dicho compromiso conlleva” (p. 3). El modelo personalizado apuesta por formar sujetos capaces de realizar su proyecto de vida desde el ejercicio de la autonomía y la libertad, llamados a mantener un proceso de perfeccionamiento continuo desde su particularidad en convivencia con los demás. Para Galo (1988), los maestros del modelo educativo de García se deben caracterizar por respetar, valorar y atender las diferencias individuales, además de estimular el aprendizaje autónomo desde una relación no directiva, para lo cual se requiere de ser buen orientador y comunicador. Los alumnos en este modelo se conciben como “sujetos responsables de su aprendizaje, seres dinámicos y cambiantes, seres autónomos, capaces de elegir, capaces de relacionarse con los demás, diferentes en sus aptitudes, capacidades, intereses y valores” (p. 13). Es decir, que la escuela debe ser un medio para desarrollar las singularidades en armonía con los demás y nunca un medio de control social para uniformar el pensar y sentir de quienes participan de los procesos escolares. La primera garante del ejercicio de la libertad y el aprendizaje de la autonomía debe ser la escuela.

Según García-Hoz (1977), la libertad es constitutiva del ser humano y por medio del ejercicio de la autonomía es que de forma libre logramos forjar nuestro destino en búsqueda de la realización personal y comunitaria. La libertad también nos permite vivir desde la subjetividad y no ser objeto de un modelo social pensado, que dicte la forma en que los individuos deben gobernar su vida. La autonomía confiere a las personas “la dignidad según la cual el hombre se siente sujeto” (p. 30) y no objeto, porque los sujetos pueden incidir y conocer los objetos con los cuales convive y no ser dominados por modelos o esquemas escolares que pretenden dictar la voluntad de dichos sujetos. “El pensamiento existencial ha puesto de relieve la peculiar experiencia psicológica del hombre que se siente dominado por los otros en la medida en que es mirado como cosa” (p. 31), objeto pensado del sistema educativo. La escuela debe propiciar el ejercicio de la autonomía para que cada individuo logre alcanzar su propia realización. En palabras del autor, la autonomía “es la capacidad de gobierno de sí mismo, la capacidad de ser ley de sí mismo, la posesión y uso efectivo de la libertad” (p. 31). Por tanto, la escuela debe favorecer el ejercicio de la

libertad que implica una doble connotación: ausencia de coacción (libertad de) y como medio de autodeterminación (libertad para). La segunda es la que permite que en todo momento seamos capaces de optar y decidir frente a las posibilidades y así forjar nuestro propio destino. Es de esa forma que “la educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección” (p. 32) y es labor de los educadores facilitar el ejercicio de la misma para formar poco a poco, de acuerdo a los procesos y realidades de cada individuo, la autonomía. Esto requiere que los educadores y los educandos, como lo mencionó Galo (1988), mantengan apertura a la comunicación como medio de encuentro consigo mismos y con los demás. La comunicación escolar es una “preparación del hombre para las relaciones de colaboración en la vida económica, en la vida política, en la vida social y especialmente en el mundo del trabajo, las relaciones familiares, las relaciones de amistad y las relaciones que constituyen la vida religiosa” (p. 34), porque toda relación humana es siempre comunicativa.

Lo anterior requiere aprender a comprender al otro y expresar nuestras propias ideas y posturas dentro de garantías mínimas que favorezcan la efectiva comunicación, tema que será desarrollado a detalle en el numeral 4.3 de este capítulo. Frente a este tema, Soto y Bernardini (2010) indican que la propuesta educativa de García radica “primordialmente en la persona humana” (p. 312), que “se abre a todas las posibilidades sociales” (p. 312). Ello hace necesaria una educación que potencialice el desarrollo individual que logre extraer lo mejor de cada persona para que sea capaz de convivir con los demás, estar satisfecha de sí misma y ser feliz.

El fin del modelo educativo de García-Hoz (1977) es lograr que los sujetos perfeccionen su capacidad de dirigir su propia vida, desarrollando la “capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria” (p. 15). La apuesta personalizada no está en vinculación con el individualismo o el egoísmo en el proceso de aprendizaje sino en la construcción autónoma de cada persona para poder convivir en sociedad, ya que uno de los mayores riesgos de los procesos educativos, principalmente los de carácter formal,

es que se conviertan en modelos de objetivación de la vida humana, masificando a los sujetos que integran una sociedad. El autor advierte que la educación debe ser un medio para potenciar al ser humano desde su realidad individual y social, desechando la posibilidad de ser entendida como adoctrinamiento ya que el estudiante dentro de la escuela debe ser directivo y activo, y no dirigido y pasivo.

García-Hoz (1977) entiende que la comunidad educativa no se restringe a la realidad de quienes habitan en el espacio físico de la escuela sino la comunidad educativa se forma por la escuela, la familia y las asociaciones entre estas. Es decir, que de una forma u otra, la escuela influye en la sociedad y la sociedad en la escuela, tanto negativa como positivamente. Es evidente que escuela y sociedad están interrelacionadas, pero sería erróneo pensar que dicha vinculación fuera un sistema cerrado en donde ambas se validan mutuamente y se perpetúan sin visión de cambio, innovación y desarrollo. La escuela debe proporcionar visión crítica frente a la vida social y, por su parte, la sociedad debe demandar sujetos creativos, innovadores, autónomos y capaces de enfrentar las problemáticas de la vida humana ante la realidad contemporánea. García y Medina (1986) describen que la mayor parte de las escuelas se organizan bajo el modelo burocrático clásico o weberiano, en donde se entiende que el poder es un medio para dominar las subjetividades de forma legal y equitativa. Un modelo clásico escolar (educación tradicional o bancaria) absolutiza las normas de funcionamiento y las estructura de poder de forma “jerarquizada, centralizada y uniforme” (p. 54), de modo que el trato a sus integrantes es impersonal, no participativo y determinado. En este modelo, los sujetos se deben ajustar sin importar sus peculiaridades, realidades y necesidades, los integrantes de la comunidad educativa se convierten así en sujetos pasivos, cumplidores y obedientes de lo que dicta la autoridad, y de esa manera, se forman ciudadanos que solo se adaptan a la vida social en lugar de innovarla, enfrentarla, recrearla y transformarla.

Para incidir en la transformación de la sociedad, la escuela debe propiciar el pensamiento crítico, favorecer la creatividad, la reflexión frente a los propios actos, la generación de posibilidades para elegir constantemente, formar en la autonomía

y siempre propiciar el ejercicio de la libertad. De nuevo debemos insistir en la urgencia y necesidad de educar en, desde y para la libertad como valor esencial del ser humano. Como lo indica García-Hoz (1977), la libertad se encuentra atada a tres actos fundamentales: “la elección, la aceptación y la iniciativa” (p. 37), lo que también implica aceptar la responsabilidad de los actos libres. Es necesario favorecer procesos educativos donde sea el educando quien participe responsable y conscientemente sobre sus procesos de aprendizaje y sea capaz de autogobernar su conducta. Educar para la formación de autómatas o seres deshumanizados es perder el tiempo y favorecer el desarrollo de sociedades materialistas y consumistas (escolarizadas) que se guían por lo que los grupos de poder indican. Los seres humanos no pueden carecer de libertad, autonomía, responsabilidad, juicio crítico y creatividad, y es la escuela – como lo han expuesto también Freire y Neill– una de las instituciones llamadas a formar esas capacidades en los individuos.

2.2. Disciplina escolar y normas de convivencia

2.2.1. Disciplinar escolar

La disciplina escolar es un medio que favorece el desarrollo de los procesos de aprendizaje y garantiza la sana convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa. También es una herramienta que vela por el cumplimiento del respeto y la dignidad de todos los sujetos que conviven en una comunidad educativa. Para discurrir sobre este tema se hará uso de las investigaciones realizadas por Antonio García Correa, quien actualmente es profesor de la Universidad de Murcia, España, y ha desarrollado diversos estudios sobre disciplina, violencia y convivencia escolar, los cuales apuestan por el desarrollo de una disciplina escolar democrática. De acuerdo con García (2008), la disciplina constituye uno de los principales elementos del proceso de aprendizaje a través del cual “los alumnos aprenden a vivir como miembros de una sociedad, por lo que se presenta como una cuestión relevante

tanto en los contextos educativos como familiares y sociales” (p. 14). La disciplina es, entonces, una herramienta educativa que genera procesos de sana convivencia y garantiza el respeto en las relaciones humanas que se desarrollan en la escuela.

La disciplina escolar se encuentra asociada a la concepción de persona y sociedad que el sistema educativo desea formar, la cual determina los valores que sustentan al sistema educativo vigente. Además, establece las virtudes y buenas conductas que se esperan del educando, quien en el futuro se desempeñará como ciudadano. García (2008) realiza una descripción detallada de diferentes autores, enfoques y perspectivas sobre disciplina escolar. Unas favorecen el ejercicio de la libertad y la vida democrática desde la vida escolar y otras se orientan desde normativas heterónomas para regular las conductas de los educandos. Estas posturas permitirán comprender cómo es concebida la disciplina escolar desde diferentes puntos de vista. Cuando la disciplina es concebida desde una postura educativa autoritaria no puede:

Considerarse como propia de un sistema educativo democrático en el que debe promoverse una noción de la misma basada en principios que animen desde dentro, desde la creencia de que las personas se encuentran capacitadas para decidir por sí mismas y para aceptar las consecuencias derivadas de su comportamiento, eliminando el castigo como un medio de control y orientándose a la búsqueda de la acomodación del alumno a su grupo. La enseñanza de la disciplina es un proceso evolutivo (p. 16).

Al entender la disciplina escolar desde una visión no democrática, la regulación de la conducta se utiliza como una herramienta para garantizar el control sobre los sujetos que se someten al proceso educativo. Bajo un modelo disciplinar autoritario, los estudiantes actúan correctamente por coacción o temor frente a la norma y/o por la autoridad del educador de forma extrínseca. Quienes son disciplinados así tienden a actuar bajo un modelo de condicionamiento clásico, con el riesgo de que desaparezca la acción «correcta» en los educandos al desaparecer el castigo o el referente de autoridad. Una concepción educativa orientada en la convivencia

escolar democrática, —a diferencia del modelo autoritario— conlleva a que, “las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas normalizadas cuya finalidad debe ser fundamentalmente reconstruir, consensuar y elaborar normas específicas, fijando los objetivos y diseñando las estrategias que permitan la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo” (p. 16). Aquí todos los actores (comunidad educativa) pueden colaborar en la construcción de las normas y asistir a los compañeros de aprendizaje en el cumplimiento de los procesos disciplinarios.

Según García (2008), un análisis de la disciplina escolar a partir de los fines que se persiguen en el aula se puede enfocar desde dos puntos de vista: en un primer momento, la disciplina se convierte en una herramienta para corregir conductas inadecuadas o no deseadas en el aula y, luego, en un segundo momento, como una herramienta para controlar y regular las conductas deseadas por el educador. El primer momento se enfoca en una visión correctiva posterior a la falta, mientras que el segundo momento establece las normas del juego dentro del aula, pero ambas propuestas son construidas por el educador. La definición de disciplina escolar democrática que propone García (2008) es comprendida como un “proceso de gobernar, dirigir y organizar una clase de forma armónica y eficaz, y ofrecer oportunidades adecuadas para el desarrollo de las aptitudes de cada alumno, en la que el profesor pueda cumplir su misión especial de facilitar la labor de aprendizaje, y los alumnos asimilar de buen agrado las técnicas de control y orientación de sus propias conductas” (p. 16). Esta postura se queda corta para este estudio porque no logra empoderar al estudiante como dueño de sí o administrador de su conducta. No se evidencia la construcción de la autonomía moral desde la acción disciplinar.

Otro elemento que enfatiza García (2008) frente a la disciplina tradicional es que “la disciplina del aula ha sido y es una de las principales funciones del profesor, este es un gestor del clima social y orientador del trabajo de los alumnos” (p. 16). En la actualidad, las tendencias educativas se orientan a que sean también los alumnos los que construyan y participen de forma directa en la elaboración de un clima de sana convivencia. Para que el ejercicio de la disciplina escolar sea asertivo, García (2008) indica que se debe basar “en la comprensión inteligente de la conducta y

norma por parte del alumno y en un auténtico interés por el desarrollo de su personalidad. Pero también se fundamenta en la comprensión del profesor sobre el desarrollo evolutivo del pensamiento del alumno para justificarle y razonarle el porqué de las normas" (p. 17). Esto responde de mejor manera a la búsqueda de empoderamiento del educando y a la construcción de la autonomía moral.

García (2008) –al revisar diferentes conceptos de disciplina escolar– describe que para Tanner, quien escribió en 1978, la disciplina es “el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficientemente dirigido a conseguir una conducta ordenada" (p. 17). De nuevo se vincula la disciplina escolar como un medio de control. Respecto a Ausubel, quien publicó en 1961, observa que:

La disciplina consiste en la imposición de estándares externos y controles sobre el comportamiento individual. Permisivismo es la ausencia de dichos estándares y controles. Autoritarismo consiste en un control excesivo, arbitrario y autocrático diametralmente opuesto al permisivismo. Entre los extremos de estos dos últimos conceptos existen diversos grados de control y entre ellos, en nuestra cultura occidental, el que representa la llamada disciplina democrática (p. 17).

La propuesta de Ausubel es limitada en relación al ejercicio de la libertad, en cuanto, los estándares y controles de las conductas son construidos desde la exterioridad del estudiante. Es el educador quien determina el comportamiento deseado. La definición que cita García (2008) sobre Cohen y Manión de 1977, determina que “la disciplina consiste en el control del alumno mediante una mezcla equilibrada de poder personal, emanada naturalmente del individuo y de destrezas específicas, así como de la autoridad que se deriva del estatus de maestro y de las normas vigentes en el colegio y en la clase” (p.17). De nuevo se evidencia un modelo disciplinar que tiene su origen en el poder del maestro. Al citar a Gotzens, del año de 1986, indica que "el término disciplina se entiende como el conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno" (p.18). Este concepto

también establece que es al alumno a quien se debe regular desde la autoridad del maestro. No se evidencian procesos que fomenten la construcción de la autonomía moral.

Luego de varias revisiones de autores y propuestas, de las cuales se han mencionado algunas, García (2008) describe que las principales funciones de la disciplina escolar son: lograr favorecer procesos de socialización en donde los individuos toman conciencia de los comportamientos aprobados en su entorno social. Vincular los procesos de madurez que los sujetos deben alcanzar para lograr buenas relaciones con los demás, para determinar un sano comportamiento dentro de la cultura en la que convive. Formar e incorporar los estándares morales al interior de cada sujeto, sabido de que existen normas externas que lo sancionarán al no cumplir con lo normado. Relacionar a los educandos con la seguridad emocional que provoca el desarrollo de la disciplina, principalmente en los niños, ya que les permite desarrollar procesos de autocontrol. Es necesario agregar un aspecto que el autor no menciona. Un modelo disciplinar democrático que busca el desarrollo del autocontrol, no debe apostar únicamente por el cumplimiento de la norma desde la exterioridad. El autocontrol se forma cuando se favorece el gobierno de sí por propia convicción o desde principios autoescogidos en busca del bienestar personal y comunitario.

Es importante resaltar que en muchos casos la disciplina escolar está asociada con una visión de rigidez, control y autoritarismo de parte del educador sobre el educando, estableciendo lógicas de poder en donde el educador es quien manda y corrige y el educando es quien se debe someterse a la autoridad, la cual puede ser catalogada como disciplina escolar no asertiva, autoritaria o tradicional como lo han revelado algunos conceptos ya expuestos. El tema de la disciplina escolar según el enfoque tradicional se construye desde una perspectiva punitiva, de miedo y control, en donde el educando es acusado de malo y culpable durante el desarrollo de su vida escolar. Aldana (1999), pedagogo guatemalteco y también promotor de un modelo educativo democrático, resalta que en muchos de los procesos educativos “convertimos a nuestros alumnos o hijos en seres culpabilizados mediante la suma

cotidiana, impactante y permanente de señalamientos o acciones concretas (como los castigos), en los que se enfatiza la maldad de la persona, así como de sus actos” (p. 104).

En la labor educativa cotidiana es muy común remarcar con frecuencia los aspectos negativos en los que incurre el educando, tanto a nivel individual como grupal. Se señala al educando como malo, incluso sin estar seguros por parte de los educadores de las acciones que han realizado los estudiantes. Los educadores olvidan resaltar las buenas acciones, el buen cumplimiento de las labores educativas, el respeto permanente a las normas de convivencia, etc. lo cual favorece la construcción de una conciencia de culpa. Los llamados de atención, las correcciones, el diálogo y las sanciones son necesarias para garantizar una sana convivencia dentro de la comunidad educativa. Estas acciones favorecen la formación de la responsabilidad y la toma de conciencia en los educandos y educadores, pero existe una gran diferencia entre sancionar desde la culpa y sancionar desde la responsabilidad en vías de formar la autonomía moral. Referente al tema de la culpa en la escuela, Aldana (1999) describe que el “aula se vuelve una fábrica de culpas: cada día, el niño o la niña escucha, ve, piensa, siente, cree que es malo o mala. Y luego ¿qué puede esperarse de un adulto así?” (p.104). Un proceso educativo que responde a un sistema punitivo asegura procesos de sumisión en los futuros ciudadanos.

Frente a la problemática de la disciplina punitiva o basada en la culpa, Aldana (1999) propone dos soluciones para su superación. La primera es una propuesta pedagógica en donde el lenguaje punitivo sea modificado por un lenguaje edificante en el momento de la corrección o llamar la atención de forma que no denigre a la persona por las acciones que ha cometido. Y la segunda postura está orientada desde la reflexión ética, en donde cada educador debe “creer, confiar y amar a cada uno de sus alumnos” (p.105), concibiendo que son sujetos en proceso de formación y es su labor acompañar con ilusión y esperanza los procesos de formación de la conducta. Cuando se disciplina bajo una estructura de culpa es muy fácil mantener un control ciego sobre las mayorías e introducir “temores, miedos, remordimientos,

complejos de culpa” (p. 106) que evitan la acción libre. Por tanto, educar desde la culpa no guarda relación con el genuino anhelo de educar.

Una de las mayores deficiencias que detectan Subirats y Alegre (2006) en el ámbito escolar es que la escuela “no sólo recoge y reproduce las desigualdades sociales, sino que además transforma los problemas escolares en problemas de personalidad, y la propia selección, en algo que puede hacer perder el respeto por uno mismo” (p. 13), en especial cuando se hace uso de la disciplina en forma represiva. De modo que “la escuela puede convertirse así en la representación concreta de un mundo que los excluye, y pueden entonces, jugar a ser ‘malos’, ‘rebeldes’, ‘inadaptados’, castigando a los que representan ese mundo que se les niega: profesores, instalaciones o los propios compañeros que no se pliegan a esa posición de disidencia” (p.13), lo que obliga a pensar en el desarrollo de un modelo de convivencia escolar más democrático.

2.2.2. Normas de convivencia en el ámbito escolar

La concepción de normas de convivencia tiene como finalidad la construcción de un ambiente idóneo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el mantenimiento de un orden que permita las sanas relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. A diferencia de la concepción de la disciplina tradicional o punitiva, las normas de convivencia se caracterizan por establecer procesos más democráticos, equitativos e incluyentes en la regularización de la conducta de quienes conviven y están construidas con el deseo de favorecer el ejercicio de la autonomía. De acuerdo con Cruz (2007), estudioso de la convivencia escolar y la formación en valores, actitudes y normas y profesor de la Universidad de Valencia, “la existencia de un modelo de convivencia que regule el comportamiento y las relaciones en el aula es fundamental para evitar la aparición de conflictos” (p. 506), en donde la principal función de las normativas es regular las relaciones escolares.

Los procesos de construcción de normativas de convivencia tienden a ser más significativos y relevantes en la vida de los educandos cuando se involucra a los mismos en los procesos de construcción; de lo contrario se corre el riesgo de

“provocar una *indefensión aprendida*” (p. 506) en la cual los educandos asignan a los educadores el rol de hacer cumplir dichas normativas evitando generar procesos de autonomía en ellos. Tema en el cual se quedó corta la propuesta de García (2008).

El favorecer un clima de sana convivencia dentro de la institución educativa se ve influenciado por el desarrollo de algunos elementos claves que describe Pérez (2007): la comunicación entre las personas y los grupos, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en los órganos colegiados y en el desarrollo del trabajo conjunto, la motivación frente a las tareas realizadas o por realizar, el desarrollo de la confianza que se manifiesta en relaciones sinceras, la planificación conjunta de las acciones educativas y el desarrollo del liderazgo dentro del ambiente escolar (pp. 510 y 511). A partir de las funciones ya mencionadas, es posible pensar en cómo desarrollar técnicas y metodologías en la educación para la convivencia que sean llevadas a la práctica. Para Pérez (1999), las acciones puntuales deben contener cuatro aspectos:

El primero sería la inclusión en el Proyecto Educativo del Centro, de aquellos valores que se consideren fundamentales para organizar la convivencia en el centro, de tal manera que actúen como patrones o pautas de referencia de los profesores en la planificación de las actividades educativas.

El segundo aspecto [...] es la creación de un clima de participación democrática en el aula que propicie un tipo de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.

El tercero sería la realización de asambleas de aula de un modo sistemático, en las que profesores y alumnos puedan analizar y debatir todo tipo de temas relacionados con la convivencia, y en las que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

El cuarto consistiría en facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, de forma que ellos mismos elaboren las normas que han de regir su convivencia, y participen en la autodirección de la vida colectiva, colaborando en la toma de algunas de las decisiones que les afectan (p.115).

Con las acciones descritas se favorece de forma directa el desarrollo de la autonomía moral y el ejercicio de la libertad por parte de los integrantes del proceso de aprendizaje, para generar espacios educativos más democráticos que preparen a los educandos para la vida. El establecimiento de normas de convivencia o el desarrollo de consejos escolares no debe ser una estructura fija e inflexible –como lo indican Arístegui, Bazán, Leiva y otros (2005), investigadores de la Universidad Pontificia Católica de Chile– ya que esta debe contemplar que:

Los seres humanos, los grupos, las comunidades y la misma sociedad están muy lejos de ser máquinas triviales fácilmente predecibles. Al contrario, debemos reconocer que las personas y los grupos evolucionan en el contexto de opciones múltiples, no todas ellas orientadas en forma positiva. La presencia constante de esta incertidumbre, obliga a un esfuerzo de comprensión profunda de los procesos de convivencia escolar, más allá de fórmulas o esquemas relativamente estables (p.145).

En muchas ocasiones, los procesos educativos escritos en planes, proyectos o normativas se vuelven estáticos e inflexibles sin ser el desarrollo de la disciplina escolar y las normas de convivencia una excepción. Esto ocurre con la legislación educativa, como por ejemplo con los Acuerdos Ministeriales *No. 01-2011 Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos* y el *No. 1505-2013 Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011*, elaborados por el Ministerio de Educación de Guatemala y que regulan la convivencia escolar de los centros educativos en donde se ha desarrollado el estudio y todos los demás centros educativos del sector público. Dichas normativas no toman en cuenta factores geográficos, culturales, metodológicos, étnicos, entre

muchos otros. Además estas normativas, no han sido construidas de forma democrática sino impuestas en los establecimientos escolares de forma autoritaria, lo cual es algo legal pero no formativo.

De acuerdo con Arístegui y otros (2005), las bases para las escuelas democráticas, deben ser orientadas a “transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión” (p. 137). Esto exige la creación de ambientes escolares más democráticos, flexibles, dinámicos, participativos y dialógicos. La escuela debe propiciar, dentro de todos los que integran la comunidad escolar, acciones prácticas que busquen la comprensión y el diálogo para lograr la convivencia escolar. La convivencia escolar democrática se construye desde acciones generativas y no meramente remediales.

De acuerdo con Arístegui y otros (2005), el autoconocimiento es una de las mejores herramientas para favorecer un proceso dinámico y flexible para la construcción de normas de convivencia escolares, ya que el pensarse a sí mismo implica “pensar también en el mundo, dentro del mundo y con el mundo. El hombre pertenece al mundo y por ello está inevitablemente emparentado con él, y si llega a conocerse y a conocerlo es por resonancia y connivencia” (p. 146). En cuanto el sujeto se piensa a sí mismo, es inherente al ser humano pensar en el (los) otro(s), los cuales no son entes estables sino las relaciones de convivencia con cada uno son diferentes y mutables. Pero el pensar en, desde, dentro y con el mundo, conlleva la comprensión de una realidad existencial que también muta, que no se encuentra sujeta a algo fijo, absoluto o totalitario. Esto implica que las estructuras de la convivencia escolar deben estar construidas bajo una lógica de constante devenir. La pedagogía de la convivencia, como la denominan Arístegui y otros (2005), se refiere a “la necesidad de valorar y co-construir [...] una reflexión pedagógica y sistemática sobre la educación cuyo énfasis sea la convivencia en la escuela, considerando los problemas socioeducativos asociados a ella, sus efectos y factores incidentes, en

la perspectiva de transformar la institución educativa” (p.146), la cual favorecerá procesos democráticos en el aula y la construcción de la autonomía del educando.

Una pedagogía de la convivencia debe responder a varios criterios pedagógicos que sirvan como guías para la orientación de la acción educativa. Los nueve elementos que deben orientar la pedagogía de la convivencia –a criterio de Arístegui y otros (2005, pp. 146-150) – son:

1. El carácter social de la relación pedagógica, en donde la escuela desarrolla las funciones sociales de reproducción y transformación de sí misma que forme una sociedad más desarrollada, más pluralista y democrática.
2. La construcción de un currículum escolar que contemple sus dimensiones latentes y explícitas de la acción educativa. En donde se aprendan nuevas formas de ser, crecer y sentir que permitan comprender la convivencia escolar desde diferentes aristas y no solo desde el currículum implícito.
3. El carácter intersubjetivo de la relación pedagógica, en donde los educandos se relacionan con diversos estilos de vida, historias y significados personales de la realidad, desde los cuales, con actitud dialógica, se puede favorecer la convivencia.
4. Contemplar el manejo del conflicto y la realidad social, lo cual es algo normal y real en toda realidad social, pero debe ser superado por el diálogo y los consensos.
5. El favorecimiento de una relación pedagógica desde la diversidad, —otro rasgo característico y constitutivo de toda convivencia social—respetando los modos de ser, convivir, hacer y pensar de los diversos sujetos que conviven en la escuela.
6. El desarrollo de una metacognición institucional que favorezca un proceso continuo de análisis y reflexión individual y colectiva. Esto conlleva, la capacidad de formar desde la escuela un pensamiento liberador, autorregulado y autorreflexivo que haga factible el diálogo y la superación de los obstáculos de la vida comunitaria.
7. El favorecer la convivencia como un fin pedagógico y no como un medio de control, desde una acción instrumental. El principal fin formativo de la convivencia es formar personas críticas, reflexivas, y situadas que favorezcan la transformación social.
8. La actividad formativa como un gozne entre diversidad y convivencia, donde se valore la mutua comprensión y se asuma desde una postura crítica el valor y sentido pedagógico del aprendizaje para lograr incidir en la transformación comunitaria.
9. El desarrollo permanente de una actitud formativa y desarrollo de competencias

educativas, orientadas desde la reflexión, la criticidad, el autocuestionados, tanto de educandos como de educadores, para asumir positivamente las problemáticas que conlleva la convivencia escolar y social.

Bajo estos lineamientos es posible considerar que los procesos de convivencia escolar no sean contruidos desde una visión tradicional o represiva. Esto permitirá desarrollar propuestas educativas diferentes donde la convivencia escolar sea un medio para formar la libertad y la autonomía, y fortalecer el ejercicio de la democracia, y así lograr que la disciplina punitiva, opresiva o tradicional quede en el pasado.

2.3. La educación como medio de control social

2.3.1. La escuela al servicio del sistema-mundo

La escuela mantiene una estrecha relación con la vida social, histórica, cultural, política, económica, entre otros aspectos, tanto en el pasado como en la época actual; sin embargo, esta relación no implica que la escuela deba estar sometida a los intereses o al servicio de los grupos de poder que, de forma hegemónica y desde el establecimiento de un sistema de control y opresión, han generado y mantienen un sistema-mundo de exclusión. Por sistema-mundo se entenderá lo expuesto por Dussel (1998) al describir que “nos encontramos ante el hecho masivo de la crisis de un ‘sistema-mundo’ que comenzó a gestarse hace 500 años, y que se está globalizando hasta llegar al último rincón de la tierra, excluyendo, paradójicamente, a la mayoría de la humanidad. Es un problema de vida o muerte. Vida humana que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el *modo de realidad* de cada ser humano en concreto” (p. 11). Ese sistema-mundo de exclusión genera cada día más marginados (víctimas) y en donde en él la educación resulta ser una herramienta útil para la permanencia del mismo.

Al hablar de sistema-mundo, Dussel (1998) se refiere a la construcción de una estructura económica-política-social sustentada en modelos capitalistas occidentales, orquestada por los grupos hegemónicos para mantener el control

sobre la vida humana por medio de políticas de «libre mercado». El sistema-mundo es lo que ha dado origen a un “sistema mundial de globalización excluyente” (p. 11), frente al cual es necesario y urgente lograr procesos de liberación ya que este sistema se vale de víctimas. Los sujetos que pagan el precio de los abusos y fallos de un sistema de exclusión, incluso con la vida, para su funcionamiento, son aniquilados y explotados para que el mismo prospere. Según Dussel (1998), son las mismas víctimas las que también “pueden irrumpir en la historia, las que crean lo nuevo” (p. 495) y generan una realidad con diferentes posibilidades desde la toma de conciencia frente a su realidad histórico-política, en donde la educación puede ser una herramienta de liberación en contra del adoctrinamiento del sistema-mundo.

Para Freire (2006), el sistema opresor (sistema-mundo) vigente en las sociedades latinoamericanas crea desesperanza por medio de procesos de control y masificación de las subjetividades, porque les hace creer a los individuos que no es posible una realidad histórica-política diferente a la que dictan los grupos hegemónicos, los cuales se sustentan en prácticas neoliberales, en donde la práctica educativa se reduce “al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al *entrenamiento* y no a la *formación*” (p. 54). Por tanto, la educación liberadora debe desafiar al educando a “pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente” (p. 54), para comprenderla y transformarla, entendiendo que el discurso de la ideología neoliberal no es cierto. Este discurso propone que “la realidad es como es, de que las injusticias son una fatalidad contra la que nada puede hacerse” (p. 57); entonces, “arruina y quiebra, como cualquier droga, el ánimo necesario para la lucha, destruyendo la resistencia del vicioso o viciosa, a quien dejan postrado e indefenso” (p. 58). La lectura del mundo desde una pedagogía crítica se encuentra en contraposición al discurso del sistema-mundo, porque este modelo pedagógico permite “la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, que es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (p. 58), lo que permitirá el desarrollo de procesos justos, inclusivos y democráticos más allá de lo determinado por un sistema de miedo y muerte.

Frente a los procesos de control y servicio de la educación al sistema-mundo, Barila (2004) permite comprender la forma en que las técnicas disciplinares escolares son una herramienta utilizada al servicio de esta estructura. Este autor indica que “la rutina escolar no depende exclusivamente de la normativa explícita, sino del modo en que cada sujeto se posiciona frente a ella, de la forma en que se le interprete. Las normas no garantizan por sí solas la convivencia democrática: requieren ser consensuadas y respetadas por los sujetos, quienes a su vez suelen mostrar una permanente resistencia a aceptarlas” (p. 141), motivo por el cual no basta con construir discursos democráticos y liberadores si el sistema opresor se replica en el aula, si es creado y controlado por el educador y si obliga a leer la realidad desde una forma única de comprensión. Barila (2004) afirma que:

En el cotidiano escolar no imperan verdaderas leyes, sino cuasi leyes, esto es, solo reglas o normas de moral [...]. Mientras que la ley es la expresión de la voluntad general de renunciar a alguna cosa –aquello mismo que la ley prohíbe– la regla, al contrario, es el principio constitutivo de hábitos morales. La ley prohíbe y abre un abanico de posibles otros. Sin embargo, la regla prescribe categóricamente la práctica de actos concretos [...]. En suma, la ley inscribe una diferencia en relación con lo prohibido, mientras que la regla obliga a hacer igual a lo pedido. La ley se autofunda, esto es, se justifica tan solo en la renuncia que la instaura y, por lo tanto, no pretende reduplicar fundamento trascendente alguno [...]. Ella [la regla] se aplica en nombre de la necesidad trascendente de dar cumplimiento a un programa moral o, simplemente, a un proceso madurativo [...] en el intento de fabricar naturalmente un todo pleno y desarrollado (p. 142).

La vida escolar se fundamenta en leyes que dan origen a normativas de convivencia, los cuales regulan la conducta de los sujetos que interactúan en la comunidad educativa. Es necesario distinguir entre una normativa que favorece un proceso de sana convivencia desde un estilo democrático y una que facilite los procesos de control social al servicio del sistema-mundo. Las normativas escolares

deben ser construidas de forma participativa, democrática y en pro de la justicia, en donde participen todos los integrantes de la comunidad escolar. Estas normativas deben ser llevadas a la práctica haciendo uso del diálogo, el respeto y la participación de todos. En el ámbito escolar los procesos de normalización de la conducta por lo general están a cargo de los educadores, los cuales, como indica Cortina (1999), se convierten en indoctrinadores que imponen y vigilan el cumplimiento de las normas. En palabras de la autora:

El indoctrinador pretende transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otro contenido posible; pretende, en definitiva, darles ya las respuestas y evitar así que siga pensando: encerrarle en su propio universo moral, para que no se abra a otros horizontes (p. 71).

2.3.2. La escuela desde Michel Foucault y Bertrand Russell

2.3.2.1. Perspectiva desde Michel Foucault

La escuela es indudablemente una institución social, como ya se afirmó con anterioridad, la cual de una u otra forma se encuentra influida y vinculada a un sistema social estructurado que interviene y, en algunos casos, determina el hacer educativo. Para profundizar en temas como el ejercicio del poder, el manejo de los cuerpos y la disciplina en relación con lo escolar, es necesario describir algunos rasgos del pensamiento de Michel Foucault (1926-1984), ya que desde sus diversos trabajos, el pensador francés ha profundizado en la discusión del tema disciplinar y el control de los cuerpos.

Foucault (2003), quien publica las obras aquí citadas entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, indica que todos los sujetos manejan una cuota de poder por medio del control sobre sus cuerpos. El control sobre el cuerpo no se vincula únicamente en estar atentos a los movimientos o acciones que este realiza sino se vincula desde una profunda relación de la mismidad, en donde los sujetos desarrollan las tecnologías políticas del cuerpo, lo que representa una forma de

ejercer el poder y la libertad desde la realidad subjetiva. Foucault (2003) afirma que “puede existir un ‘saber’ del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo” (p.33), que es un medio que establece las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. Al establecer una relación consigo mismo, el sujeto se vincula con el cuerpo, el cual es una manifestación real y concreta del yo frente al poder subjetivo. Para ejercer la libertad y el control personal no existen normas establecidas que guíen de forma específica esa relación cuerpo-poder, por tanto debe ser cada individuo quien las descubra, construya y reformule desde esa constante y mutante relación. A criterio de Foucault (2003) es indudable que “esta tecnología es difusa, rara vez formulada en discursos continuos y sistemáticos; se compone a menudo de elementos y de fragmentos y utiliza unas herramientas y unos procedimientos inconexos” (p. 33), lo cual dificulta establecer estándares correctos para el control de los cuerpos. Frente a esto, Foucault (1992) afirma que “el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo” (p. 104) desde las relaciones ya descritas. Foucault (1992) describe que:

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano (p. 104).

Por medio del desarrollo disciplinar se genera una tensión entre el poder subjetivo y la presión social que ejercen las instituciones sobre los individuos, como lo describe Foucault en la cita anterior, con mayor énfasis en los ambientes militarizados. A través de la historia y en diversas culturas se ha vinculado la educación con los procesos militares. Guatemala no es la excepción. De forma

sistemática ha existido una relación entre formación militar y escolar. Basta con observar un acto cívico escolar para darnos cuenta de que los niños y jóvenes son formados como soldados y exaltan los valores patrios como si fueran a un campo de batalla. Foucault (2003) realiza un análisis histórico sobre los rasgos característicos de los cuerpos de la milicia francesa de los siglos XXVII y XXVIII, para luego vincular estos con los procesos que desarrollan la disciplina corporal en la actualidad, indicando que:

El soldado es por principio de cuentas alguien a quien se reconoce de lejos. Lleva en sí unos signos: los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo; y si bien es cierto de que debe aprender poco a poco él su oficio de las armas –esencialmente batiéndose-, habilidades como la marcha, actitudes como la postura de la cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal de honor (p. 139).

El soldado se debe caracterizar por manifestar signos de vigor, altivez, valentía, fuerza y agilidad física. Además, en referencia a lo corporal, también deben tener “ojos vivos y despiertos, cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los músculos gruesos, las piernas flacas y los pies secos, cabeza derecha y alta, sin encorvar la espalda, sacando el pecho, y mantenerse inmóviles cuando sea requerido” (p. 139). Para términos de formación de la milicia, estas descripciones del cuerpo no tendrían ninguna connotación de extrañeza, ya que quizá es lo que persigue la formación militar, la unificación de los sujetos en un cuerpo colectivo llamado ejército. El problema radica en que el modelo militar ha sido introducido en los ámbitos escolares como el modelo deseado de educando y está presente hasta la fecha, lo cual se puede notar en la forma en que muchas instituciones educativas ordenan a los niños en filas al inicio de la jornada, la postura corporal y entonación de la voz que se obligan al momento de realizar la jura a la bandera o cómo los distribuyen dentro de los salones de clase, por citar algunos ejemplos que reflejan la organización de una milicia escolar que logra ser masificada. También se evidencia

en la aplicación de los castigos, en la relación maestro-alumno, en la estructura jerárquica de la autoridad escolar, entre otros aspectos.

La intención de mantener a un estudiante sumiso, obediente, disciplinado y de buenas costumbres desde el punto de vista del sistema-mundo obedece a la lógica militar ya descrita, en donde el maestro es el general y el alumno el soldado; se establece así una lógica de amo y esclavo, de opresor y oprimido que garantiza y logra perpetuar el sistema imperante. La disciplina escolar tradicional permite comprender estos procesos que describe Foucault (2003), quien se refiere al tema al indicar que:

En estos esquemas de docilidad, que tanto interés tenían para el siglo XVIII, ¿qué hay que sea tan nuevo? No es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo queda prendido en el interior de poderes ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones [...] La disciplina se convierte en un medio de dominación o una especie de 'esclavitud moderna' desde los gestos corporales hasta las posturas físicas deseadas, un medio para lograr la sumisión al poder y se vanagloria como el 'arte del cuerpo' el dominio sin mostrar lo maquiavélico de ese 'arte' (pp. 141 y 142).

La disciplina, a criterio de Foucault (2003), se convierte en un instrumento cotidiano de control y aniquilación de la autonomía de las tecnologías del cuerpo: "la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo" (p. 142). Desde esta perspectiva, "la 'disciplina' no puede identificarse ni como una institución ni como un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología" (p. 218) que se articula por lo grupos de poder a través de las instituciones sociales para someter a los sujetos al sistema hegemónico. Frente a los procesos disciplinarios, según Foucault (2003):

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo corrompe. Una 'anatomía política', que es igualmente una 'mecánica del poder' está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles' (p. 141).

En este esquema, los cuerpos estarán al servicio de un sistema educativo injusto y excluyente, en el cual los educandos no podrán experimentar la libertad ni mucho menos tomar conciencia de su autonomía. Se ha insistido al momento de presentar a otros autores que la toma de conciencia es el primer paso para desarrollar el ejercicio de la libertad. Frente a esto, Foucault no es la excepción al denunciar los abusos que se han cometido por medio del control sobre los cuerpos, que en el ámbito escolar se evidencia en la formación educativa sustentada en la disciplina tradicional, represiva, reactiva o punitiva. Pero, además de la denuncia, la propuesta de Foucault permite empoderar a los individuos por medio de la microfísica del poder. Aunque los sistemas estén contruidos para regular, controlar, vigilar y someter a los individuos desde los grupos hegemónicos, el tomar conciencia de cómo funcionan los sistemas de control y el ejercicio de la autoridad también genera posibilidades para reenfocar los procesos educativos en el rescate de la libertad por medio del ejercicio del poder individual, no con el deseo de poseer al otro sino con el deseo de tomar control sobre el ejercicio de la propia vida, unido al desarrollo de procesos más democráticos en el ejercicio del poder escolar.

2.3.2.2. Perspectiva desde Bertrand Russell

El inglés Bertrand Russell (1872-1970) es otro autor que reflexiona en torno al rol de la escuela y la vida en sociedad. En su análisis, Russell vincula a la escuela con un orden social el cual debe ser aprendido por los individuos que asisten a esta institución. En un texto publicado originalmente en el año de 1932, Russell (2004) asegura que la "ciudadanía no es un ideal adecuado, puesto que, como ideal,

supone una falta de creatividad y una actitud de aquiescencia con el poder, ya sea oligárquico o democrático” (p.17), lo que implica que “los hombres ordinarios (ciudadanos) no podrán desarrollar la grandeza de que sean capaces” (p. 17), porque venderán su voluntad y el ejercicio de la libertad al sistema oligárquico que les oprime. Russel (2004) considera “que el único propósito de la educación es proporcionar oportunidades de desarrollo y eliminar las influencias que puedan obstaculizarlo” (p. 35). El educar para ser ciudadano requiere que “la educación siempre estará dirigida a mantener el *statu quo*” (p. 22) de quienes están en el ejercicio del poder y que permean las estructuras sociopolíticas para garantizar dicho *statu*, en donde la educación es una de las principales herramientas para garantizar el control sobre los sujetos. Cuando la educación está al servicio de un sistema de ciudadanía hegemónica se anulan la creatividad, la autonomía y la responsabilidad de los sujetos. En contraposición, Russell (2004) sugiere una educación que potencie la “fuerza de voluntad, la cual requiere una sutil combinación de libertad y disciplina, y queda destruida en cuanto hay un exceso de una u otra” (p.49).

El modelo educativo estandarizado o tradicional únicamente responde a las estructuras sociales que han creado los grupos de poder, de modo que se valen del castigo, la enseñanza, la presión social, el control sobre un pensum de estudios, entre otros elementos educativos, para garantizar la sumisión de la individualidad en un colectivo. Russel (2004) indica que “se considera cuerdo a un hombre cuando está tan cuerdo como el promedio de sus contemporáneos” (p. 74). Frente a este modelo educativo masificado, a criterio de Russell (2004), la “máxima aspiración en la vida escolar será obtener el poder y la gloria” (p. 99). En este modelo, el alumno únicamente persigue la obtención de buenos punteos sin importar si aprendió o no. El ser promovido al año consecutivo de escolaridad es la mayor motivación de los padres sin tomar conciencia de lo que esto implica y se esfuerzan en el cumplimiento de las normas de forma mecánica sin comprenderlas o asimilar el porqué de las mismas, sacrificando consciente o inconscientemente la autonomía de sus hijos.

Para Russell (2004), todo proceso educativo debe facilitar la toma de conciencia de sí mismo y de la realidad en la que se desarrolla cada sujeto, brindando herramientas para el ejercicio del poder personal, ya que “todo intento de perfeccionamiento del ser humano debería conducir a una máxima ampliación del conocimiento, la emoción y el poder” (p. 14). El autor propone que la educación sea un medio para el desarrollo de la autonomía y no un mecanismo de control social, porque los niños deben “estar libres de tabúes sexuales y no deben ser reprimidos porque su conversación parezca indecente [...] si expresan opiniones sobre religión, política o moral, puede contestárseles con argumentos genuinos, no con dogmas [...] bajo estas condiciones, los niños pueden desarrollarse felices y sin miedo, libres del resentimiento que provoca la opresión” (p. 78).

Ante una propuesta educativa fundamentada en la autonomía y no en el control social que incluso determina que es el éxito, Russell (2004) indica que “para que la vida de una persona pueda ser satisfactoria –desde su punto de vista y desde el punto de vista general– es necesario que se den dos tipos de armonía: una armonía interna de su inteligencia, emociones y voluntad, y otra externa en relación con la voluntad de los demás” (p. 311). Para este autor, la creación e imposición a los sujetos de un ideario educativo pensado y estructurado desde los grupos de poder no es más que la aniquilación de su libertad, en donde el Estado podrá hacer uso de sus voluntades y homologar la riqueza de la subjetividad.

El pensamiento de Russell se distancia bastante del de los autores expuestos anteriormente; sin embargo, también apuesta, a su manera, por la promoción del ejercicio de la libertad. Para Russell el individuo no puede ser cosificado en un todo social, los sujetos deben aprender a ser en y con libertad porque es la forma en la cual aprenden a ser responsables y autónomos. El Estado debe garantizar el desarrollo de la individualidad sobre la masificación, su función es fortalecer la convivencia sana y pacífica sin irrespetar la libertad individual y no planificar los procesos educativos como herramienta de control social y/o medio para formar en la sumisión ciudadana. Otro tema importante que debe formar la escuela para Russell es la voluntad. Esto complementa lo dicho por los otros autores, en cuanto

que al formar en la voluntad se está formando para la libre elección y para la realización de las elecciones, ya que al carecer de voluntad no es posible concretizar lo que se ha optado.

2.4. Proceso de internalización de las normas y el desarrollo moral

2.4.1. La propuesta de Jean Piaget en la formación del criterio moral

Dentro de los grandes psicopedagogos del siglo pasado es oportuno e importante reflexionar sobre los aportes del suizo Jean Piaget (1896-1980). Según Reale y Antiseri (2009*), Piaget realiza un estudio de las estructuras cognitivas de los seres humanos desde una aproximación científica y “se ocupa de la formación y del significado del conocimiento y de los medios por los cuales la mente humana pasa de un nivel de conocimiento inferior a otro considerado superior” (p. 25), lo que revolucionó la comprensión de los procesos cognitivos de los niños y adolescentes. De acuerdo con Soto y Bernardini (2010), Piaget desarrolla sus estudios desde una “mentalidad positivista, por su confianza completa y exclusiva en la pedagogía científica y en los criterios y métodos experimentales y cuantitativos” (p. 198). Aplica los métodos de la ciencia (procesos empíricos) al estudio de los esquemas cognitivos humanos, los cuales se desarrollan por medio de la adaptación, la que conlleva las acciones de asimilación y acomodamiento, para dar origen al equilibrio o balance cognitivo que le permite a los sujetos desarrollar relaciones con ellos mismos, con los otros y con el ambiente. Piaget realizó diversos estudios sobre la inteligencia y el desarrollo humano que resultaron ser de gran beneficio para muchos pedagogos contemporáneos, sobre todo los que han dado origen a la teoría del conocimiento constructivista, al proponer que los sujetos (niños y adolescentes) construyen estructuras mentales desde un ambiente educativo dinámico y participativo a través de la interacción con el medio para lograr solucionar nuevas problemáticas cognitivas.

Aunque los estudios realizados por Piaget son muy prolíficos en diferentes temas, en este espacio se profundizará sobre los estudios desarrollados en torno al nacimiento del criterio moral en el niño. Para favorecer el ejercicio de la libertad

desde el ámbito escolar es necesario reflexionar sobre el desarrollo de la autonomía moral en los individuos porque no es posible hablar o proponer procesos que formen en el ejercicio de la libertad sin comprender cómo los niños y jóvenes se relacionan frente a las normas, además de indagar cómo las interiorizan y las hacen propias. Son estos los aspectos que orientan y justifican el espacio que ahora se desarrolla. Piaget es influenciado y busca dar continuidad a los estudios que Kant publicó en 1788, donde trata sobre la estructura y el funcionamiento de la moral y la forma en que los individuos alcanzan la autonomía moral.

De acuerdo con Kant (2003), la ley moral tiene un valor universal comprensible desde la racionalidad y orienta en lo que deben hacer los individuos, cuando estos haciendo uso de la voluntad, optan por el bien por propia convicción. El ejercicio de la libertad es la condición fundamental por la cual se logra el desarrollo moral, los “principios prácticos son proposiciones que contienen una determinación universal de la voluntad que tiene bajo sí varias reglas prácticas. Son subjetivas o máximas cuando la condición es considerada por el sujeto como válida solamente para su voluntad; son objetivas o leyes prácticas, cuando la condición se reconoce como objetiva, esto es, válida para la voluntad de todo ser racional” (p. 16). La autonomía moral es la capacidad de «darse a sí mismo la ley» para alcanzar el gobierno de sí mismo de forma autónoma y no sujetar la voluntad a factores heterónomos. En palabras de Kant (2003):

La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que les convienen; por el contrario, toda heteronomía del arbitrio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria a su principio y a la moralidad de la voluntad. En efecto, el único principio de la moralidad consiste en la independencia respecto de toda materia de la ley (o sea de un objeto deseado) y, no obstante, al mismo tiempo en la determinación del arbitrio por la sola forma legislativa universal de que debe ser capaz una máxima (p. 30).

En el año de 1934, Piaget (1984) realizó un estudio con el deseo de comprender cómo se desarrolla el juicio moral en los niños más allá del análisis de conductas y

sentimientos de carácter moral. En la investigación, el autor establece que por medio del juego los niños manifiestan y representan los roles sociales que desempeñan en la vida cotidiana y logran vincular relaciones con otro (s) y con las normas que regulan estas relaciones. Al analizar el juego de canicas con dos grupos de niños suizos, de entre 2 y 13 años de edad, Piaget (1984) afirma que a partir de las reglas del juego de canicas se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos que originan el nacimiento de la conciencia moral.

El primer estadio es de carácter “motor e individual, durante el cual el niño (menor de 2 años) manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices” (p. 21). En esta etapa no es posible establecer y hablar de reglas colectivas porque el niño fija su juego desde la realidad individual y responde al impulso de su motricidad. Un segundo estadio puede ser llamado egocéntrico, el cual se manifiesta entre los 2 y 5 años, en donde “el niño juega bien solo, sin preocuparse de encontrar compañero de juego, bien con otros, pero sin intentar dominar sobre ellos” (p. 21). Por tanto, aunque los niños estén jugando en grupo no implica que precisamente estén normados por una visión colectiva del juego, cada uno lleva su ritmo y sus normas desde su visión egocéntrica e interactúa con los otros sin ánimo de ganar y sin miedo de perder.

Durante el desarrollo de los 7 y 8 años surge un nuevo estadio el cual es denominado de la cooperación naciente, en donde “cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas” (p. 21). Los sujetos modifican las reglas de acuerdo al acomodamiento que se logre en el grupo y sin mantener con gran rigurosidad las mismas, de modo que sean aceptadas en el grupo por una actitud de cooperación mutua que permite establecer relaciones sociales de forma organizada. En esta etapa, los niños han tomado conciencia que para jugar necesitan de otros con quienes deben convivir, pero dicha convivencia se encuentra supeditada al cumplimiento que cada uno de los integrantes del juego debe tener sobre las normas establecidas, de lo contrario no se logrará la sana convivencia. El último estadio surge entre los 11 y 12 años, llamado el de la codificación de la regla,

en donde no solo el juego queda regulado “minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera” (p. 21). Es por ello que la “autonomía adquirida durante este estadio conduce a un respeto por la norma [...] es el sentido realmente político y democrático” (p.58) de esta edad.

De acuerdo con Piaget (1984), durante el desarrollo de la primera etapa del infante (de 2 años o menos) la regla no es coercitiva, incluso es desconocida en términos de colectividad. En el segundo estadio (de 2 a 5 años), la regla es considerada de origen sagrado e intangible, el niño sustenta el origen de la norma en el adulto, la cual tiene eterna permanencia y al intentar transgredir la misma será sancionado, lo que desarrolla veneración y respeto a la norma, pero de igual forma temor y miedo frente al incumplimiento. En el tercer estadio (de los 7 a los 8 años), la norma es algo exterior al individuo y por consiguiente se considera algo sagrado, después se interioriza poco a poco y da origen a la conciencia autónoma, ya que la norma no ha sido depositada en algo o en alguien sino es parte de sí mismo. En el cuarto estadio (de 12 años en adelante), el sujeto es guiado por la conciencia autónoma y poco a poco asume la responsabilidad de su conducta frente a las normas y a los demás. En este estadio, los individuos no apelan a la presencia de alguien o de algo sino que están convencidos de hacer lo correcto porque consideran que es lo adecuado para ellos y para la sana convivencia con los demás.

Tomando como partida el planteamiento de las etapas del desarrollo del criterio moral de Piaget (1984), se puede deducir que la adquisición de la conciencia moral en los sujetos es un proceso gradual no automático, los individuos no forman el criterio moral a través de un condicionamiento clásico, la toma de conciencia frente a las normas es un proceso de internalización pausado en donde cada individuo le asigna una valoración interior a la norma para dar paso a la aceptación. La preadolescencia y la adolescencia son las etapas en las que los sujetos deben aprender a ser autónomos y tener criterio moral propio, tema que tiene que tener claro todo educador para no imponer normas sino proponer y convencer sobre la necesidad de internalizarlas.

El proceso que propone Piaget (1984) es facilitar que el niño pase de la norma correctiva y castigadora a la toma de conciencia de la propia conducta que se manifiesta en la acción autónoma del joven, quien es capaz de desarrollar acciones libres y responsables. Para el autor, el realismo moral en los niños se entiende como “la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos” (p. 92), sin tomar conciencia de que su actuar puede ser autónomo. Desde el análisis de Piaget (1984), el realismo moral desarrolla tres características: “el deber es esencialmente heterónomo” (p. 93), en donde la norma no es elaborada por la conciencia. “La regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu” (p. 93). Y como proceso final, se logra la asignación “objetiva de la responsabilidad” (p. 93). Este realismo moral se manifiesta en la forma como los niños comprenden la torpeza, el robo y la mentira, pero es necesario que la formación en valores o el proceso de formación de la conciencia acompañe a los niños y, en muchos casos, también a los jóvenes a alcanzar la autonomía moral, la cual exige de reciprocidad en las relaciones grupales y la conciencia de considerar necesario un ideal independiente de toda presión exterior.

A criterio de Piaget (1984), “las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio [...] es hacer nacer, en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas” (p. 333). En las cuales el adulto asume un rol de dictador que le permite, o por lo menos en términos simbólicos, apropiarse de la autonomía del niño o del joven, y así repercutir en que el educando rechace la norma y no le signifique ningún valor en su interior. La construcción de normativas de convivencia, desde el punto de vista de Piaget (1984), implica que estas deben ser concebidas y creadas desde “relaciones de cooperación definidas por la igualdad y el respeto mutuo” (p. 333), en donde el adulto acompaña y orienta, pero no impone ni obliga a la creación de normativas unilaterales sino propicia el ejercicio democrático. Las relaciones de cooperación “constituyen un equilibrio límite más que un sistema estático” (p. 333). Soto y Bernardini (2010), al referirse a los estudios de Piaget, consideran que este vincula “la actividad intelectual con la libertad moral: puesto

que la educación juega un todo indisoluble, no es posible formar unas personalidades autónomas en el terreno moral” (p. 208) sin lograr procesos de apropiación de la conciencia moral por la valoración de la verdad a través del intelecto. Desde la postura de Piaget, la vida moral del niño es guiada por tres aspectos básicos, de acuerdo al análisis de Soto y Bernardini (2010):

La necesidad de querer, que se desarrolla, en múltiples formas, desde la cuna hasta la adolescencia. En segundo lugar, el *temor* frente a los mayores y más fuertes, sentimiento ‘que juega un papel nada despreciable en las conductas de obediencia y de conformismo utilizado por sistemas de educación moral’, el tercero y más importante de los sentimientos es el *respeto*, que se compone al mismo tiempo de temor y de amor [...] el *respeto* genera el sentimiento de *obligación como tal*, puesto que una consigna es aceptada y genera un sentimiento de obligación, solo cuando viene de una persona respetada, o sea, objeto de amor y temor contemporáneamente, y no cuando proviene de un solo de estos dos estados afectivos (p. 209).

Los procesos de formación en valores no pasan únicamente por la razón o por el sentir sino deben ser aprendidos desde ambas áreas de la vida humana. De igual forma, la conciencia moral en los sujetos no se forma por instrucción o imposición. Se forma, se cumple y se respeta por un encuentro equilibrado entre el amor y el temor. Desde lo propuesto por Piaget es posible deducir que la convivencia escolar debe estar enfocada en favorecer la autonomía moral y no la dependencia a la autoridad sustentada en personas, ni determinar el actuar por la norma escrita que permite o prohíbe y genera miedo. Los individuos deben actuar por convicción desde el ejercicio de la libertad porque han interiorizado el valor de la convivencia y la responsabilidad. Para Piaget (1984), los adolescentes ya están en edad de actuar desde su criterio moral y no deben ser dependientes de lo que un adulto les dicte. Si el ámbito escolar desarrolla procesos disciplinarios desde el modelo tradicional (control, castigo y miedo) en nada estará favoreciendo el desarrollo de la autonomía

moral y se estarán generando individuos dependientes de personas o de sistemas que les dicten cómo regir sus vidas.

2.4.2. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Tomando de base los estudios de Piaget sobre el desarrollo del criterio moral de los niños y las estructuras cognitivas, y con el deseo de comprender cómo los sujetos construyen su actuar moral más allá de la convencionalidad social o frente a las normas, el investigador estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) realiza estudios longitudinales sobre el desarrollo de los valores morales en los niños y adolescentes, con el fin de favorecer desde la práctica educativa la construcción de principios morales autónomos. Las primeras publicaciones de Kohlberg en referencia a este tema surgen en 1958 y comprenden estudios empíricos, análisis teóricos y discusiones con otros autores hasta inicios de los años ochenta del siglo pasado. Kohlberg (1992) ubica su propuesta de desarrollo moral dentro de las teorías cognitivas-evolucionistas, ya que estas suponen que el desarrollo de los individuos incluye “transformaciones básicas de *estructura cognitiva* que no se pueden definir o explicar por los parámetros asociacionista (repetición, refuerzo, proximidad, etc.) y que se deben explicar por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas” (p. 50). Las estructuras cognitivas surgen de la interacción que realizan los sujetos con ellos mismos y con el mundo exterior con la finalidad de lograr equilibrio o maduración de parte del sujeto frente a la realidad en la cual se desarrollan. Por tanto, los individuos no están determinados a actuar por un condicionamiento o determinación social sino se mantienen en constante acción y cambio para lograr los ajustes que la vida les requiere, y por medio de la solución de problemas logran madurez cognitiva y moral.

Según Kohlberg (1992), el desarrollo y el funcionamiento de lo afectivo y lo cognitivo es algo paralelo que se gesta dentro del sujeto en una relación sistémica en busca del equilibrio en relación con el mundo y la vida social. Esto lo denomina el autor como el desarrollo o maduración del ego. Esto debió a que “el conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de rol*, es decir, una conciencia de que el otro

es, en cierta manera, como el ego, y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social” (p. 51). Esto pretende mantener una armonía recíproca que da origen al principio de justicia en las relaciones sociales y obliga al individuo a realizar constantemente cambios en las estructuras cognitivas. Estas estructuras –que Kohlberg llama «perspectivas socio-morales»– determinan la forma de procesar la información y dar significado a hechos y experiencias acontecidas, y se refieren “al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales o «deberes». En correspondencia con los tres grandes niveles de juicio moral” (p. 190).

Antes de presentar los estadios morales propuestos por Kohlberg (1992) es necesario enfatizar lo que entiende la teoría cognitiva-evolutiva como estadio y las características de estos. Cada estadio “denomina diferencias *cualitativas* o separadas dentro de las formas de pensar de los niños o de resolver el mismo problema en edades diferentes” (p. 55), lo que origina un modo u orden por el cual el individuo logra el desarrollo cognitivo, lo que da origen a un todo estructurado. “Esto significa que tanto la conservación como otros aspectos de operaciones lógicas deben de aparecer como un empírico y lógicamente relacionado grupo de respuestas en desarrollo” (p. 55).

Lo anterior permite comprender que los estadios cognitivos son procesos de integraciones jerárquicas por las cuales los estadios superiores reemplazan o reintegran las estructuras cognitivas anteriores, en busca de una continua adaptación y equilibrio frente a nuevas situaciones. Es necesario dejar claro que los factores culturales y ambientales pueden favorecer o no el surgimiento de las etapas cognitivas en los individuos, pero no pueden alterar la secuencia u orden de dichas etapas. Según Kohlberg (1992): “El concepto de estadio implica un orden o secuencia invariable de desarrollo. Los factores culturales y ambientales o la capacidad mental innata pueden hacer que un niño o grupo de niños alcancen un estadio dado en un tiempo muy anterior al de otro niño. Sin embargo, todos los niños

deben pasar por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno de aprendizaje o de la falta de aprendizaje” (p. 59).

A partir de la propuesta de Kohlberg (1992), los estadios del desarrollo moral son estructuras dinámicas dentro de los sujetos y no están atadas a una edad específica, incluso hay quienes nunca los logran alcanzar o desarrollan en su totalidad, ya que son integraciones jerárquicas que “forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común [...] los estadios superiores reemplazan (o más bien integran) a las estructuras encontradas en estadios inferiores” (p. 55), pero no se puede garantizar que todos los individuos desarrollen dichas estructuras durante su vida porque el estadio moral está en relación con el desarrollo cognitivo.

A continuación se presenta la clasificación del juicio moral y los estados de desarrollo que establece Kohlberg (1992) luego de la reflexión teórica y de la investigación empírica. El desarrollo moral se presenta en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, cada nivel se subdivide en dos estadios y así surgen las seis etapas del desarrollo moral. El término convencional significa “conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas, y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (p. 187).

En el nivel preconvencional del juicio moral (primer nivel) el “valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas o estándares” (p. 80). En este nivel se ubica la mayoría de niños menores de 9 años, pero de igual forma también pueden ser ubicados algunos adolescentes e incluso adultos que no han logrado superar esta etapa de desarrollo o que comprenden lo moral desde esta estructura y establecen que las normas y la convención social es algo externo a ellos. En este nivel, los individuos aún no logran comprender el porqué de las normas convencionales y las expectativas sociales, estas son algo externo a ellos y se rigen por una moral heterónoma, la perspectiva social en esta etapa es de orientación individual y concreta. En el nivel preconvencional surgen los estadios 1 y 2 del desarrollo moral.

En el estadio 1 (moralidad heterónoma) las personas se orientan en referencia al castigo o premio y bajo el criterio de obediencia a la autoridad o a la norma, por lo que evitan dañar a otros o a la propiedad ajena. Se desarrolla una “referencia egocéntrica al poder o prestigios superiores, o una tendencia a evitar problemas” (p. 80), lo que origina una responsabilidad objetiva. En esta etapa egocéntrica, los niños “no consideran los intereses de otros ni reconoce que sea diferentes de los propios; no relacionan dos puntos de vista” (p. 188).

El estadio 2 (individualismo, finalidad instrumental e intercambio) se caracteriza en que los individuos mantienen una conducta continua de egoísmo, cumplen las normas para satisfacer a alguien más en beneficio propio, aunque reconocen que los demás también tienen derecho a buscar su beneficio. Por tanto, “la acción correcta es la que satisface las necesidades de cada uno y ocasionalmente las de otros” (p. 80) para evitar conflictos o lograr beneficios incluso inconscientemente para sí mismos, en donde lo que prevalece es el criterio de reciprocidad con los otros. Los sujetos en este estadio están claros de que todos persiguen sus propios beneficios, lo que puede generar conflictos y lo correcto se vuelve relativo de acuerdo al sentido individual.

En el nivel convencional –segundo nivel del desarrollo moral que incluye los estadios 3 y 4– se puede ubicar a la mayoría de adolescentes y adultos, es la etapa en la cual los sujetos dan valor moral a los roles que desempeñan en búsqueda de lo bueno o correcto, de acuerdo a las expectativas de los demás o según los acuerdos sociales logrados o establecidos en los grupos con los cuales conviven. También se regula la acción moral con el deseo de satisfacer a la autoridad y recibir la aprobación de la misma. En este nivel, los individuos se identifican como miembros de la sociedad y son capaces de buscar el bienestar de otros y no únicamente el personal. El “individuo convencional subordina las necesidades del individuo único a los puntos de vista y necesidades del grupo o relación compartida” (p. 190). En el estadio 3 (muchas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal), las personas se preocupan por “agradar y aprobar a los demás, así como ayudar” (p. 80), se ajustan a los estereotipos sociales del grupo o

grupos con los que conviven e inician a emitir juicios sobre las intenciones de los demás. Además, tratan de vivir de acuerdo a las expectativas sociales de los roles que cada uno desempeña, lo que manifiesta la preocupación de uno mismo en relación con los demás. En esta etapa, «ser bueno» es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza” (p. 188). Durante el estadio 4 (sistema social y conciencia), los individuos ponen énfasis en el orden social y en el cumplimiento de lo que orienta la autoridad por propia convicción, ya que se toma conciencia de que es necesario cumplir con el deber ser, lo que confirma que los sujetos están convencidos de que el cumplimiento de las leyes es la garantía para guardar el orden social, las relaciones individuales son comprendidas y juzgadas desde el vínculo que cada uno guarda con el sistema y no se prioriza la persona sino la colectividad en el ejercicio moral.

El nivel posconvencional se alcanza por una “minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años” (p. 187). En esta etapa el ego es capaz de adaptarse a los estándares morales (deberes y derechos) y diferenciar la aplicación de estos dependiendo de las situaciones concretas y los contextos. Se forma frente a la realidad un criterio moral propio e interiorizado, lo que permite a los sujetos elegir desde principios autoescogidos. En la perspectiva posconvencional se encuentra “un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa” (p. 191), y los sujetos ajustan y redefinen las normas sociales en función de perspectivas morales individuales. La orientación legalista contractual es lo que caracteriza el estadio 5 (contrato social o utilidad y derechos individuales). En la que los sujetos toman como orientación o punto de partida las normas o reglas establecidas para llegar a acuerdos sociales, aunque esto pueda implicar realizar ajustes dentro de sí mismos o pensar que aparentemente se «perdió» individualmente por satisfacer el bien común, pero el valor de la convivencia es algo que sobrepasa a los intereses personales. A criterio de Kohlberg (1992), en este estadio “el deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y el bienestar de la mayoría” (p. 80), valores como la vida y la libertad

deben ser garantizados para todos los humanos. También en esta etapa los sujetos tienen “un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos” (p. 189).

En el estadio 6 (principios éticos universales), los individuos son guiados por la conciencia. Esta es capaz de seguir principios éticos universales autoescogidos que permiten verificar que no siempre las leyes responden al principio universal de justicia. La conciencia también permite elegir principios normativos que se sustentan en una lógica universal que permiten la prevalencia del respeto mutuo y la confianza. De tal forma, las “personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales (p. 189).

De acuerdo con Kohlberg (1992), la conducta moral se logra en los individuos que han desarrollado un alto nivel de razonamiento moral, ya que no es posible seguir o cumplir principios morales si no se está en capacidad de comprenderlos o creer en ellos, esto se alcanza en los estadios 5 y 6. En los estadios anteriores es posible razonar sobre los principios morales pero no asumirlos y vivirlos. En consecuencia, “el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral, pero nuestra identificación de estadio moral debe de basarse sólo en el razonamiento moral” (p. 187).

2.4.3. La acción comunicativa y el desarrollo moral desde la perspectiva de Jürgen Habermas

Alex Honneth (2009), actual director del Instituto de investigación social de la Universidad de Frankfurt (Institut für Sozialforschung Frankfurt), el cual se fundó en 1923 y dio origen a la denominada Escuela de la Teoría Crítica, considera que Habermas es el autor central de la segunda generación de dicha escuela porque da continuidad a los proyectos intelectuales de Adorno, Horkheimer y Marcuse (primera generación), cuyas reflexiones giran en torno a tres aspectos:

- 1) la convicción del carácter patológico de la sociedad contemporánea y la ubicación del origen de esa patología en algo que se podría

denominar un déficit en la racionalidad que la orienta [...] una concepción de la vida buena o de las condiciones de posibilidad de la autorrealización individual; 2) la convicción, apoyada en la relación de la teoría con las ciencias sociales, de que ese déficit en la racionalidad (o la imposibilidad de su realización plena) se asocia con la organización social característica del capitalismo, y finalmente 3) la idea de que la crítica de las patologías sociales y la posibilidad de superarlas proviene de la misma racionalidad cuyo desarrollo pleno se encuentra bloqueado y se expresa en el sufrimiento, esta misma manifestación de un interés emancipatorio (p. 11).

De acuerdo con el autor, existe un sufrimiento social por la imposibilidad de la emancipación. Existe un déficit en las relaciones sociales que se muestra por medio de la confrontación de la realidad con modelos de vida buena, en donde no coincide la realidad con lo que se desea alcanzar. Es por medio de la racionalidad crítica que es posible concebir la idea de praxis en lo social e incidir en el actuar de los individuos. Este aspecto será profundizado en este apartado.

El filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, dentro de las diversas temáticas que aborda, en el año de 1983 realiza una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg desde la teoría de la acción comunicativa en diálogo con los postulados de otros autores. Para Habermas (1996), la razón instrumental, la cual critica en su teoría de la acción comunicativa, no es discursiva sino desarrolla procesos de alienación de los sujetos a las normas sin favorecer el desarrollo de la autonomía moral, lo que hace necesario el surgimiento de la racionalidad argumentativa y de esa forma dar origen a la conciencia del yo-tú que permite construir las normas morales a partir de la convivencia social (consensos). Este apartado se desarrolla en dos momentos: El primero presenta de forma sintética las características de la teoría de la acción comunicativa que posibilita la realización de la ética discursiva más allá de una propuesta ética empirista. El segundo momento discurre sobre la propuesta de Habermas en torno a las etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales que permiten desarrollar el criterio moral por medio de una *praxis*

discursiva en relación a las etapas de desarrollo moral de Kohlberg expuestas en el numeral anterior.

2.4.3.1. Características vitales de la teoría de la acción comunicativa

A criterio de Habermas (1996), los puntos más importantes de la teoría de la acción comunicativa para el análisis de la conciencia moral son los siguientes: la orientación del entendimiento vs. la orientación hacia el éxito en las interacciones sociales, el entendimiento como mecanismo de la acción, la situación de acción y situación del habla, el trasfondo del mundo vital, el proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital, las referencias al mundo y las pretensiones de validez y las perspectivas del mundo. Todos estos puntos dan origen a una comprensión descentrada del mundo para establecer la acción comunicativa.

Habermas (1996) entiende que “las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables” (p. 157). La cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con el tema de la teoría de la acción de “cómo al menos dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción, de forma que el *alter* pueda «engancharse» sus acciones en las de *ego* sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción” (p. 157). Cuando las acciones de un sujeto se encaminan a la búsqueda del éxito (consecuencias de su acción) convierten el proceso de comunicación en un medio para lograr los fines propios y no se favorece el encuentro real con el otro porque se está respondiendo a estructuras utilitaristas del ego. Para que sea viable la acción comunicativa es necesario que los dos actores (hablante y oyente) estén dispuestos a trabajar de forma conjunta a través de la negociación y conciliación de acuerdos en la solución de una problemática y asumir ambos de forma responsable las consecuencias de lo acordado, para lo cual es necesario orientar la acción social desde el entendimiento y no desde el éxito.

A criterio de Habermas (1996), “los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación racionalmente motivada al contenido de una aseveración” (p. 158), lo que le da el carácter de validez a los consensos o acuerdos

que surgirán de la acción *ego-alter*, donde ninguno desea o intenta manipular o engañar al otro. Para lograr entender y comprender las posturas del otro mediante la acción comunicativa es necesario que ambos se conviertan –en diferentes etapas del diálogo– en actores hablantes, oyentes y presentes frente al discurrir propio y ajeno, lo que da origen a la relación yo-tú como una vinculación intersubjetiva en cada interlocutor. Por tanto, la acción comunicativa se puede comprender como “un proceso circular en que el actor es dos cosas a la vez: es iniciador que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y, al propio tiempo, es el producto de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios, a los que pertenece y de procesos de socialización, dentro de los cuales crece” (p. 159) y permiten el trasfondo del mundo vital, el cual no hace referencia únicamente al contexto de los sujetos sino también genera las condiciones para el entendimiento. De acuerdo con Habermas (2002), la reflexión que realizan los sujetos por medio de la acción comunicativa hace que el actor (ego) sea “responsable de sus actos se comparta *críticamente frente a sí mismo* no sólo en sus acciones directas moralizables, sino también en sus manifestaciones cognitivas expresivas” (p. 110). Esto se fundamenta en la capacidad que desarrolla cada individuo para responder por sus propios actos (*zurechnungsfähigkeit*) frente a sí mismo y frente a los demás.

El proceso de entendimiento entre el mundo de «realidades externas» existentes y el mundo vital (contexto preconocido intuitivamente) parte de que los sujetos se ponen de acuerdo y discurren sobre problemáticas que surgen en un mundo real o contextual. Estos dos mundos —el mundo real y el vital—son preconocidos intuitivamente por los actores de la acción comunicativa y permiten desarrollar procesos de interpretación y entendimiento de los yo-tú que interactúan. Para Habermas (1996), los enunciados inteligibles que formula un participante de la acción comunicativa con el deseo de lograr el entendimiento con pretensiones de validez deben cumplir con tres elementos:

Que el enunciado hecho es verdad (esto es, que coincide con los presupuestos existenciales de un contenido proposicional ya mencionado); que la acción de habla es correcta con relación a un

contexto normativo existente (y que, por lo demás, el propio contexto normativo que cumple es legítimo), y que en la intención manifiesta por hablante, la expresada coincide con lo que piensa en ella. Quien rechaza una oferta inteligible de acto de habla niega la validez del enunciado al menos en uno de los tres aspectos citados de *verdad*, *legalidad* y *sinceridad*. Con su «no» manifiesta que el enunciado no cumple al menos una de las tres funciones (la representación de hechos objetivos, la garantía de las relaciones interpersonales, o la manifestación de vivencias), porque no está en consonancia con *el mundo de los hechos objetivos* (pp. 160 y 161).

Para que se pueda desarrollar el habla desde el entendimiento con pretensión de validez y con el ánimo de lograr consensos, es necesario que los sujetos tengan perspectivas descentradas del mundo desde lo exterior y que no se pretenda reducir la comprensión del mundo desde una acción objetivadora. Es necesario también desarrollar planos normativos y expresivos, ya que frente a la naturaleza interior no solamente la acción expresiva es la única que se debe fortalecer, sino también son necesarias las acciones objetivas y normativas que permitan el entendimiento y el encuentro del *ego* con el *alter* para desarrollar en la *praxis* una ética discursiva. Según Habermas (1996), una comprensión descentrada del mundo está caracterizada por “las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo y fundamentadas en el sistema formal de referencia de los tres mundos, así como las perspectivas vinculadas a las funciones comunicativas y enclavadas en la propia situación de habla” (p. 163). Los tres mundos que vincula el yo-tú son el mundo subjetivo, social y objetivo. Bajo esas perspectivas del mundo es posible que la acción comunicativa permita que los sujetos caminen de un estado preconvencional a un estadio posconvencional.

2.4.2.2. Propuesta sobre las etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales en vinculación con el desarrollo del juicio moral de Kohlberg

Ya se han descrito los puntos básicos que caracterizan la acción comunicativa que favorecen el desarrollo de la ética discursiva. Ahora es necesario describir cómo Habermas (1996) entiende y justifica la evolución de los individuos del estado preconvencional del desarrollo moral al estado convencional y llegar al nivel posconvencional que se originan desde estructuras cognitivas y perspectivas sociales. Es oportuno mencionar que el autor, además de analizar los postulados de Kohlberg (1992), también discurre sobre las perspectivas de acción de desarrollo social de los infantes propuestas por el norteamericano Robert Selman. Selman investiga los procesos cognitivos de desarrollo social desde las relaciones que los niños establecen con sus grupos de compañeros –o de amistad como también se le llama a estas etapas– y la forma en la cual modifican los juicios, sentimientos, motivos, reacciones, actitudes y muchas otras acciones de acomodamiento interno en relación a los otros para sostener relaciones con los demás. En vista de lo anterior se describirá brevemente dicha propuesta con el ánimo de comprender de mejor forma los aportes de Habermas.

De acuerdo con Selman (1980), los niños desarrollan diferentes etapas o perspectivas de desarrollo social en interacción con sus compañeros por medio del desarrollo cognitivo y el desarrollo moral. Estas etapas que se construyen a través de acciones cooperativas, de acuerdo a la propuesta de la acción comunicativa de Habermas (1996). Para Selman (1980), los niños transforman la forma de comprender el mundo y el modo de relacionarse con el mismo desde la convivencia con los demás y al descubrir que la cooperación es una herramienta básica en la solución de problemas. A través de más de 250 entrevistas con sujetos entre 3 y 45 años de edad, el autor establece cinco etapas del desarrollo social en las personas.

Las cinco etapas propuestas por Selman son sintetizadas por Papalia, Duskin y Martorell (2012), quienes enumeran y describen las etapas de la siguiente forma:

Etapa 0: compañerismo de juego momentáneo (de 3 a 7 años). En este nivel *indiferenciado* de la amistad, los niños son egocéntricos y les resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona; tienden a pensar sólo en lo que quieren de una relación [...] Etapa 1: asistencia unidireccional (de 4 a 9 años). En este nivel unilateral, un 'buen amigo' hace lo que el niño quiere que haga. Etapa 2: cooperación bidireccional, justa y resistente (de 6 a 12 años). Este nivel recíproco se superpone con la etapa 1. Implica un intercambio, pero aun así cumple muchos intereses personales separados en lugar de los intereses comunes [...] Etapa 3: relaciones íntimas, compartidas mutuamente (de 9 a 15 años). En este nivel mutuo, los niños consideran que la amistad tiene vida propia. Es una relación continua, sistemática y comprometida que implica algo más que hacer cosas por el otro [...] Etapa 4: interdependencia autónoma (empieza a los 12 años). En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades tanto de dependencia como de autonomía de sus amigos (p. 339).

El estudio de Selman (1980) explica como los niños en la etapa 0 resuelven el encuentro con los otros de forma impulsiva, hacen uso de la fuerza para lograr sus fines o la retirada para evitar problemas. Conforme se desarrollan procesos de «madurez» social, los niños son capaces de distinguir que existen puntos de vistas diferentes a los suyos y van poco a poco estableciendo empatía con los demás y así, son capaces de comprender las necesidades de los otros, lo que los obliga a aprender a negociar para solucionar los problemas. Es de esa forma que en la última etapa, los niños y los adultos trabajan de forma conjunta con los otros para lograr la satisfacción de los deseos mutuos, y establecer mejores relaciones sociales que se originan desde el yo al encuentro y convivencia con el nosotros.

Habermas (1996) no contempla el análisis de las etapas 0 y 4 de Selman (1980) en su estudio porque como él lo indica: "Ignoro la etapa 0, en la cual el niño no establece diferencia alguna que sea importante para nuestro empeño. Tampoco

considero la etapa 4, puesto que ésta presume el concepto de la norma de acción, que no se puede reconstruir *únicamente* con la ayuda de adopción de perspectivas [...] sino que exige la existencia de conceptos socio-cognitivos de *otro* origen: Selman no puede diferenciar suficientemente los órdenes 3 y 4 desde los puntos de vista de la adopción de perspectivas” (p. 166).

A criterio de Habermas (1996), es por medio del habla, lo que incluye la apropiación de la lengua, que el niño logra solventar las etapas de Selman. La acción comunicativa es la que posibilita trasladar al niño de una etapa a otra, en palabras del autor: “el niño que sabe hablar, sabe cómo se dirige un enunciado con intenciones comunicativas a un oyente y sabe también, a la inversa, qué se espera de él en cuanto destinatario de un enunciado de este tipo” (pp. 169 y 170). Esto es lo que permite que los niños desarrollen una relación yo-tú desde el entendimiento. Al establecer condiciones de posibilidad para el desarrollo de la acción comunicativa se logra que los sujetos pasen de las etapas morales pre y convencionales a la posconvencional, desde donde se puede experimentar la autonomía moral. De acuerdo con Habermas (1996), la ética discursiva posibilita el desarrollo de la autonomía moral porque permite que los sujetos tomen conciencia del yo-tú desde el discurrir con otros. No es la búsqueda de un bienestar personal egocéntrico o puramente utilitarista lo que fundamenta la acción moral sino que, más bien, el discurrir posibilita el bienestar político-social que se construye desde la argumentación (racionalidad de la acción) democrática y justa en perspectiva con los otros y con el mundo.

El concepto de racionalidad comunicativa que propone Habermas (2008) nunca se puede deslindar del concepto de entendimiento (*verständigung*), el cual remite de forma constante a “un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p. 110). Este acuerdo se construye desde el mundo de cada sujeto, lo que obliga –si se establecen y favorecen las condiciones antes mencionadas para el desarrollo de la acción comunicativa– a que los niños y adolescentes desarrollen diversas habilidades sociales y capacidades cognitivas que les permitan situar su yo-tú (*ego*)

en un contexto real y comprender el yo-tú (*alter*) de otros (comunidad social). Así se logra alcanzar la autonomía moral desde la ética discursiva.

La ética discursiva, desde el punto de vista de Habermas (1996), exige que el hablante y el oyente –los cuales en diversos momentos intercambian los roles– se pongan de acuerdo “en apoyar sus acciones en interpretaciones de las situaciones que no contradigan los enunciados aceptados como verdaderos en cada caso” (p. 78) y den origen a los consensos normativos, que luego serán incorporados como normas por cada individuo y por la comunidad desde un mundo objetivo. Para comprender la propuesta de Habermas (1996) y la movilidad de los estados de acción y su relación con lo cognitivo, social y moral, a continuación se presenta el cuadro 7 (pp. 194 y 195) elaborado por Habermas.

Gráfico 1: *Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales*

Tipos de acción	Estructura de perspectivas	Estructura de expectativas de comportamiento	Concepto de autoridad	Concepto de motivación	Perspectivas	Idea de la justicia	Etapas del juicio moral
<i>Preconvencional:</i> Interacción autoritaria	Vinculación recíproca de perspectivas de acción	Modelo de comportamiento particular	Autoridad de personas de referencia; albedrío sancionado exteriormente	Lealtad con respecto a las personas; orientación hacia recompensa/castigo	Perspectiva egocéntrica	Complementariedad de mando y obediencia	1
Cooperación orientada por intereses						Simetría de las compensaciones	2
<i>Convencional:</i> Acción funcional	Coordinación de perspectivas de observador y participante	Modelo de comportamiento generalizado socialmente. Función social	Autoridad interiorizada de albedrío supraindividual = lealtad	Deber vs. Inclínación	Perspectiva de grupos primarios	Conformidad con la función	3
Interacción orientada por las normas		Funciones generalizadas socialmente: Sistemas de normas	Autoridad interiorizada de la voluntad colectiva impersonal = legitimidad		Perspectiva de una colectividad (<i>systems's point of view</i>)	Conformidad con el sistema existente de normas	4
		Regla de comprobación de normas: principio			Perspectivas de principios (<i>prior to society</i>)	Orientación a los principios de la justicia	5
<i>Posconvencional:</i> Discurso	Integración de perspectivas de hablante y mundo	Regla de comparación de principios: procedimiento de fundamentación de normas	Validez ideal vs. Validez social	Autonomía vs. Heteronomía	Perspectiva procedimental (<i>ideal roletaking</i>)	Orientación a los procedimientos de fundamentación de normas	6

El cuadro evidencia la relación que el autor establece entre el desarrollo moral y las estructuras cognitivas y perspectivas sociales. No basta con que los individuos «superen» las etapas cognitivas si estas no se vinculan con perspectivas sociales, ya que dicha conjunción permite a los individuos tener un encuentro con sí mismos y con los otros de forma discursiva para lograr el desarrollo moral, en donde las diferentes formas de comprender la justicia evidencian el nivel de autonomía moral. Para Habermas (1996), como ya se ha indicado, el desarrollo moral se logra de forma discursiva (cognitivo-social-moral) mientras que Kohlberg (1992) establece los criterios de madurez moral desde fundamentaciones empíricas de origen cognitivo- evolutivo y olvida los elementos socioculturales e incluso lingüísticos que los sujetos deben vivir para lograr la autonomía moral y comprender los principios de universalidad y validez del entendimiento moral, lo cual sí lo contempla Selman (1980). El discursar moral obliga a los sujetos a realizar conexiones en tres niveles: con el *ego* (diálogo con sí mismo), con el *alter* (encuentro, comprensión y diálogo con otros) y con el mundo real (comunidad) en donde viven y establecen las normativas de convivencia. Estos tres encuentros (*ego-alter-comunidad*) tienen que ser leídos y discurridos desde el entendimiento, ya que esto dará origen a la construcción colectiva y a la obtención de consensos que serán implantados como normativos de convivencia, en donde los sujetos son capaces de reconocer, aceptar y vivir desde las normas. Asimismo, logran distinguir la validez o no de una normativa y determinar cuándo debe ser validada, ajustada o modificada e incluso cuándo se debe «violarse» o «irrespetarse» en bien de la persona y/o la comunidad. De esa forma, los individuos caminan de la etapa preconvencional al desarrollo moral posconvencional que integra la relación yo-tú- otro (s).

Habermas (2008) establece que la argumentación tiene por objeto “producir argumentos pertinentes, que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con que desempeñar o rechazar las pretensiones de validez. Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea, por de pronto, de forma hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber” (p. 47). El desarrollo de perspectivas sociales en los individuos se establece desde la

acción comunicativa (discurrir), la comprensión de las normas y la concepción de justicia a nivel posconvencional. En este nivel los individuos pueden ser parte de la construcción de las normas y, a su vez, tomar distancia y analizar a profundidad la validez y vigencia de las normas, lo que se traduce en la autonomía moral. Por tanto, para Habermas (2008) es necesario hacer uso de la hermenéutica filosófica en la construcción social y consensuada de las normas, ya que esta comprende que:

El intérprete no puede esclarecer el significado de una manifestación simbólica sino como participante virtual en el proceso de entendimiento de los directamente implicados; esta actitud realizativa la vincula a la precomprensión que caracteriza a la situación hermenéutica de la que parte; pero la validez de su interpretación no tiene por qué verse menguada por esa vinculación, ya que puede servirse de la estructura racional interna de la acción orientada al entendimiento y hacer un uso reflexivo de la competencia de juicio que caracteriza a un participante en la comunicación que sea capaz de responder de sus actos, para poner sistemáticamente en relación el mundo de la vida del autor y de sus contemporáneos con su propio mundo de la vida y reconstruir el significado del interpretándum como contenido objetivo de una emisión o manifestación susceptible de crítica, que es sometida a un enjuiciamiento por lo menos implícito (p. 188).

Por medio de dichas interacciones yo-tú, otro y mundo es que los individuos desarrollan estructuras cognitivas y perspectivas sociales que dan origen a la conciencia moral autónoma.

2.5. Adolescencia y vida escolar

Los sujetos de esta investigación han sido adolescentes guatemaltecos que se encuentran cursando el nivel medio del sistema escolar. Esto hace necesario dedicar un espacio para profundizar sobre diversos elementos teóricos de la adolescencia y su desempeño en la vida escolar, de modo que al momento de triangular la información con el trabajo de campo, este espacio sea un referente de

apoyo, además de permitir comprender de mejor manera la forma de ser de los sujetos de investigación.

2.5.1. Rasgos esenciales de la adolescencia

Hablar de adolescencia es hacer referencia al cambio, en donde una persona transita de su etapa infantil al desarrollo de la vida adulta, experimentando cambios corporales, psíquicos, conductuales, afectivos, sociales, entre otros bastante estudiados pero difícilmente definidos en su totalidad. Las manifestaciones de los cambios en la adolescencia se pueden presentar a partir de los 9 años de edad y concluir entre los 19 y 21 años aproximadamente. De acuerdo con Monroy (2004), fundadora del Centro de Orientación para Adolescentes de México, los seres humanos somos seres en constante cambio, pero en la adolescencia los cambios se acentúan en una etapa específica y se producen alteraciones funcionales en la vida de los individuos. La adolescencia se caracteriza por ser una etapa en la “que el individuo está más consciente de sí mismo e intenta poner a prueba diversos conceptos del yo en comparación con la realidad” (p. 12), lo que produce un diálogo interior entre el yo, el mundo y los demás. También en la adolescencia se manifiestan “los intereses vocacionales y comienza la lucha por la independencia económica [...] las relaciones de grupo adquieren mayor importancia [...] surge una nueva imagen corporal” (p.12), además se desarrolla y reestructura la escala de valores en donde surge un choque entre lo ideal y lo real. Algo que han evidenciado los sujetos de la investigación en las historias de vida.

Los procesos de cambios que han sido descritos, obligan a que los adolescentes realicen reajustes en su identidad, generen procesos de integración y reintegración en los diversos grupos sociales, lo que conlleva a realizar una búsqueda constante de la autonomía en los individuos, y un reclamo recurrente de libertad y espacio para ejercer su yo. Fruto de estos cambios, el adolescente empieza a manifestar la responsabilidad y la confianza ante sí mismos y ante los demás por propia convicción.

Referente al análisis de los procesos cognitivos de los adolescentes, Papalia (2009), especialista en desarrollo cognitivo, indica que “los adolescentes procesan la información sobre las emociones de manera diferente a la de los adultos” (p. 469) y se les cataloga como menos maduros o en proceso de maduración frente a la vida adulta, lo que revela de nuevo los procesos de ajustes y cambios que se viven en esta etapa. Por lo general, describe Papalia (2009), los adolescentes se encuentran propensos a desarrollar “conductas de riesgo” (p. 470), ya que piensan menos en las consecuencias de sus acciones aunque ya tengan conciencia de ellas, pero son más vulnerables por la presión social y la seducción del liderazgo. Incluso, debido a su inmadurez, “es posible que los adolescentes cedan ante presiones que los adultos son capaces de resistir” (p. 470) intentando librarse del control del adulto para lograr un reconocimiento social frente a sus iguales, e intentando lograr popularidad y pertenencia a sus grupos sociales. Tema que también se evidencia en varios relatos de los sujetos de investigación.

Respecto a la relación de los adolescentes con su ser corpóreo, Aguirre, Prado y otros (1998), investigadores mexicanos de la conducta humana, indican que en esta etapa los sujetos asumen el cuerpo, que sufre cambios internos y externos, “como una identidad totalmente diferenciada (dicotomía «yo-no yo»), pero a su vez, el adolescente se encuentra ante su imperiosa necesidad de estructurar un nuevo Yo corporal” (p. 65), el cual lo constituye, identifica y redefine. La relación sujeto-cuerpo genera una crisis entre lo corpóreo y la identidad, tema que no es fácil de comprender por los mismos adolescentes, ya que deben configurar una nueva imagen diferente a la vida infantil, la cual no se ajusta a la realidad adulta. Esto provoca una constante búsqueda de identidad y reajustes continuos a sus procesos de comprensión desde lo corporal.

Todos estos cambios corporales, conductuales, cognitivos, afectivos, etc. podrían ser catalogados como procesos de confusión, que lo son de alguna manera, y mencionados con connotación negativa. Sin embargo, las mutaciones en la adolescencia son una herramienta para afianzar y lograr fortalecer la identidad de los sujetos y la construcción del autoconcepto, lo que favorece la intimidad y la

construcción de la autonomía, además permite el ejercicio de la libertad y la formación de la responsabilidad. Dentro de los aspectos que Aguirre, Prado y otros (1998) analizan en los adolescentes está la crisis de identidad, la cual “presenta dos caras: una *individual* y otra *social*. La primera se caracteriza por la afirmación del yo, y la segunda por la rebelión contra todo sistema de valores de los adultos” (p. 176). Referente al encuentro y constatación del yo, el adolescente se reconoce distinto ante los demás. Esto le permite caer en la cuenta de que es único y particular, y lucha por no ser homogeneizado por las estructuras en las que convive. Como medio de encuentro con sí mismo, Aguirre, Prado y otros (1998) afirman que el adolescente “siente un atractivo fascinante hacia la soledad” (p. 177), ya que esta es un espacio que le permite dialogar consigo y reflexionar sobre su actuar y su forma de ser. Frente a los procesos de identidad social, se puede mencionar que los adolescentes se caracterizan por el modo de vestir, la forma cambiante de comportarse con sus iguales y frente a los adultos; estructuran códigos propios desde el lenguaje y la escritura dentro de sus círculos sociales; se asocian de forma permanente en grupos; cuestionan de forma sistemática las acciones de los adultos, los normativos y valores que estos predicán y dicen profesar. Los adultos deben acompañar y comprender a los adolescentes durante este proceso, no abandonarlos pero darles su espacio de intimidad. Tampoco se deben propiciar conflictos por las actitudes que toman. Lo recomendable es acudir siempre al diálogo como herramienta para la solución de los problemas y la fijación de límites.

Referente a los procesos cognitivos, los adolescentes se caracterizan, de acuerdo con Aguirre, Prado y otros (1998), en que inician a “prescindir de lo real, de lo directamente percibido, para emprender sus razonamientos desde el mundo de las ideas, desde el mundo de lo posible. En la conexión adolescente y adulto, el mundo real pasa a no ser más que una porción de lo posible” (p. 154). Finalmente, se indica que las manifestaciones culturales de los adolescentes, según los autores, se manifiestan prioritariamente en tres aspectos: “el culto a la corporalidad, el culto a la comunicación sensorial, el culto a la imagen” (p. 35).

2.5.2. El adolescente en el ámbito escolar

Al afirmar que la adolescencia es un proceso de cambio y reestructuración del yo y la vida social es imposible que las conductas y acciones del adolescente en la escuela sean iguales a la etapa infantil, ya que se muestran otro tipo de características conductuales y cognitivas, individuales y sociales. Por tanto, es necesario detallar algunos aspectos sobre la vida de los adolescentes escolares.

Los adolescentes manifiestan inconformidades en la forma, funcionalidad y estructura de la escuela. Barila (2004), investigadora de la Universidad Nacional del Comahue Argentina, enfatiza sobre las constantes inconformidades que estos manifiestan frente a las normas escolares. Los adolescentes se molestan frente a la poca tolerancia a la diversidad por parte de los educadores. En donde “la aceptación y comprensión de las características de los adolescentes y de los grupos diferentes entre sí, ya sea con referencia a factores físicos, personales, culturales, socio-económicos, a capacidades distintas respecto del aprendizaje, a estilos, ritmos, actitudes, manifestaciones y motivaciones diversas” (p.142) no son respetados por la institución educativa y las relaciones provocan procesos de marginación y exclusión. Los adolescentes no se sienten a gusto cuando son catalogados por los profesores o cuando son sancionados sin oportunidad a explicar o defender su inocencia. Otra de las molestias que incomodan a los adolescentes en la escuela son las conductas agresivas que los mismos guardan entre ellos, las cuales van desde agresiones verbales, nombramiento por apodosos o ligeras burlas, hasta golpes e intimidaciones. Dichas conductas atentan contra su reputación y acoplamiento dentro del grupo.

Otro de los elementos de disconformidad en el adolescente frente a la escuela son las conductas violentas y/o autoritarias de los docentes, ya que, como indica Barila (2004), son “múltiples testimonios que dan cuenta de la conmoción que provoca en el alumno el ejercicio sistemático y abusivo de la utilización del poder coercitivo del adulto” (p. 147). En palabras de los propios alumnos: "los profesores que te tratan mal, te gritan y/o se ríen de vos, encima a veces no tenés nada que ver [...] los

profesores que siempre quieren tener la última palabra y para eso utilizan el arma que tienen: la nota" (p. 147). Algo que será analizado y discutido en este estudio. Los adolescentes escolares mantienen una constante vigilancia sobre el cumplimiento de la justicia y muestran indignación cuando se actúa injustamente contra ellos o sus iguales. De acuerdo con Barila (2004), las injusticias escolares despiertan en los adolescentes sentimientos de "arbitrariedad, abuso, ilegalidad, parcialidad, irregularidad, favoritismo y que, al mismo tiempo suele provocar vergüenza y culpa" (p. 152) cuando se hace presente dentro de la comunidad educativa.

Dentro de las características que diferencian a un estudiante adolescente de nivel secundario con un estudiante infantil de nivel primario, Tenti (2000), investigador argentino en temas escolares, describe las siguientes: a. Comprenden las esferas de justicia desde otras perspectivas. "Mientras el mundo de la infancia y la escuela está organizado alrededor de una gran 'unidad normativa' que rige tanto en el ámbito escolar, como en la familia, el mundo del 'colegial' está regido por la percepción de que existen diversos ámbitos de justicia" (p. 6). b. Toman conciencia del principio de reciprocidad. Los adolescentes se dan cuenta que las relaciones con los demás tienen un nivel de complejidad diverso al que comprendía en la vida infantil. Ya no reconocen al maestro como omnipotente y son capaces de cuestionar las posturas de los mismos, lo cual requiere de mayor grado de capacidad para interactuar con la autoridad. c. Las estrategias de convivencia escolares mutan. En la etapa infantil bastaba con ser aplicado y obedecer las normas para mantener buenas relaciones con la autoridad. En la adolescencia los estudiantes se dan cuenta que seguir criterios automatizados no es suficiente para ser buenos alumnos. Por tanto, se dan a la tarea de desafiar a la autoridad y cuestionar las normas para conseguir nuevas metas personales. d. En la etapa infantil los escolares no distinguen entre su estatuto de alumno y de niño. Mientras tanto, los adolescentes toman conciencia y generan una tensión entre su rol de estudiantes y su rol de adolescentes. Además, tienen mayor convivencia social en grupos fuera del ambiente escolar.

Una buena escuela para la formación de adolescentes, a criterio de Tenti (2000), debe ser:

a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, conocimientos de los jóvenes. b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares. c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas. d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) [...] e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.). f) Una institución que forma personas y ciudadanos y no 'expertos', es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela. g) Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva [...] h) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una 'pedagogía de la presencia' caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes [...] i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes se identifican (p. 11).

Los nueve criterios aquí expuestos han sido de ayuda para evaluar si las instituciones educativas en las que se ha desarrollado el estudio cumplen o favorecen los criterios establecidos por el autor. Una buena escuela para

adolescentes debe contemplar que los estudiantes ya no son niños y que sus conductas, valores, modos de ser, pensar y actuar han variado. Las relaciones que establecen entre pares y la forma de relacionarse con la autoridad no funcionan de la misma forma que en la etapa infantil. Una buena escuela para adolescentes debe propiciar el ejercicio de la libertad y la formación de la autonomía moral. Además, es necesario que promueva la participación directa de los estudiantes en la toma de decisiones para aprender la vida democrática desde la práctica.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1. Método y diseño de investigación

Este estudio ha sido guiado por el paradigma de investigación cualitativa o humanístico-interpretativo, como ya se anunció en el primer capítulo. Tal paradigma entiende, de acuerdo con Ruiz (1999), “que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (p. 31). Por medio de la riqueza de la interpretación cualitativa es posible significar la realidad. La investigación cualitativa, según Hernández y otros (2010), “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364) para interpretar la forma en que los sujetos de investigación comprenden y se relacionan con la realidad desde un fenómeno concreto. A criterio de Bernal (2010), el método cualitativo “se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (p. 60). Lo anterior ratifica que se ha realizado una oportuna elección metodológica de acuerdo a los objetivos del estudio planteados en el capítulo I, ya que las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser, según Hernández (2013), un proceso metodológico que permite interpretar las interacciones simbólicas y significativas de los sujetos que interactúan en sociedad, describir las pautas y conductas de los sujetos en la vida social para establecer un modo de ser en un contexto determinado. Esta descripción metodológica muestra coherencia entre los propósitos del estudio y el paradigma metodológico seleccionado.

La metodología cualitativa permite profundizar en el discurrir de las personas ya que por su origen subjetivo, carácter exploratorio inductivo y descriptivo se logra conocer el «ser ahí» de los sujetos de investigación. Esta investigación ha escuchado y divulgado la voz de los diferentes sujetos que viven los procesos que genera la disciplina escolar día a día, quienes relataron su sentir desde sus experiencias

educativas, dando origen a relatos (historias de vida) que fueron analizados por medio de una metodología hermenéutica. Las historias de vida han sido el producto más valioso de esta investigación porque han permitido sistematizar el sentir de los educandos frente al tema en cuestión. El método de investigación, como lo indican Gómez, Deslauries & Alzate (2013), es la conjunción de pasos y procesos que son ordenados de forma racional con el fin de relacionar consistentemente: “(a) la intención, el fin, el objeto de investigación; (b) la manera de plantear el problema, (c) las técnicas de constitución del material y su validación, (d) las técnicas de tratamiento para transformar los datos en resultados, (e) los procedimientos de interpretación de los resultados y su verificación, (f) la justificación de sus diferentes decisiones o elecciones que tengan lugar” (p. 96). El método de esta investigación fue guiado desde una postura hermenéutica y desde dicha postura se delimitaron los pasos recién descritos.

En relación a los estudios vinculados a la comprensión del interior de la experiencia humana –inicios de los procesos hermenéuticos en la ciencia–, Dilthey en 1883 estableció la diferencia entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Las ciencias de la naturaleza estudian los fenómenos desde una relación exterior al sujeto investigador, mientras que las ciencias del espíritu desde una conciencia interior. En palabras de Dilthey (1949):

El complejo de hechos espirituales que cae bajo este concepto de ciencia se suele dividir en dos miembros de los que uno lleva el nombre de ‘ciencias de la naturaleza’; para el otro miembro, lo que es bastante sorprendente, no existe una designación común reconocida. Me adhiero a la terminología de aquellos pensadores que denominan a esta otra mitad del *globus intellectmlis* ‘ciencias del espíritu’ (p. 14).

Las ciencias del espíritu requieren la utilización de categorías de significado, fin, valor, intencionalidad, entre otras para comprender el sentido de su contenido. De acuerdo con Dilthey (1949), “el análisis [de las ciencias del espíritu] encuentra en las unidades de vida, en los individuos psicofísicos, y en los elementos que componen la sociedad y la historia, y el estudio de estas unidades de vida forma el

grupo más fundamental de las ciencias del espíritu” (p. 38). Por tanto, la profundidad de la comprensión de la vida humana “lo constituye la riqueza vital del individuo mismo que, como elemento de la sociedad, es objeto del primer grupo de ciencias [las del espíritu]” (p. 57). Es por medio de la relación entre la explicación (*erklären*) y la comprensión (*verstehen*) que es posible objetivar el estudio que realizan las ciencias del espíritu y desarrollar procesos científicos.

Para Gadamer (2003) la acción hermenéutica no es emitir juicios u opiniones comunes o espontáneas sobre las cosas mismas. El arte hermenéutico consiste en hacer surgir de las mismas cosas el contenido que estas nos revelan por medio de la comprensión (*verstehen*), garantizando de esta forma la cientificidad de la acción interpretativa. El arte de la hermenéutica es “el del anuncio, la traducción, la explicación, y la interpretación, e incluyendo obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro o inequívoco el sentido de algo (p. 95). De acuerdo con Gadamer (1998), la comprensión no es un acto que se da de forma automática o espontánea, ya que “el movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido. La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión. La falta de tal confluencia significa el fracaso de la comprensión (p. 63). Gadamer (2003) propone el desarrollo del círculo hermenéutico como medio para interpretar los textos. En un primer momento la interpretación inicia con conceptos previos, la cual se encuentra cargada de presuposiciones, ideas, mitos, prejuicios, etc. de los que debemos librarnos para comprender el significado del texto; de lo contrario serían interpretaciones arbitrarias. Luego es necesario relacionar el texto con el contexto donde ha acontecido, lo cual permite profundizar con más objetividad en el sentido del mismo. El siguiente paso es dejar que el texto nos hable o nos revele su significado. También se debe vincular el texto con nuestras experiencias para que se revelen otros sentidos de lo interpretado. Finalmente, es necesario dialogar con el texto para que en base a una serie de preguntas y respuestas se alcance la comprensión del sentido del texto. El trabajo del círculo hermenéutico es ampliar la unidad de sentido comprendiendo en círculos concéntricos los significados, de

modo que se pueda lograr un acuerdo entre las partes y el todo para llegar a la comprensión del sentido del texto. Esto confirma el porqué se optó por utilizar la hermenéutica como herramienta metodológica para comprender los datos en este estudio.

En la investigación cualitativa se adecúa y acentúa la acción hermenéutica cuando los datos proporcionados por los sujetos son sometidos a interpretaciones profundas y diversas por parte del investigador, de modo que se logra la construcción de elementos teóricos por medio de la interpretación. El desarrollo hermenéutico en este estudio ha permitido, luego de la construcción de las historias de vida que se originaron por la recolección de relatos de los sujetos de estudio, interpretar el sentir de los educandos frente a los procesos de regulación ejercidos por la disciplina escolar. Esto permitió establecer, como se detalla en las conclusiones, si los sujetos de investigación comprenden la disciplina escolar y las normas de convivencia como medios de control social o como procesos que les forman en el ejercicio de la libertad. El lenguaje es la manifestación intelectual de un sentido que es relatado. Ha sido por medio del lenguaje que se han logrado construir las historias de vida de los sujetos de investigación y ese mismo lenguaje es el que ha sido interpretado. Como bien aclara Gallo (2005), el lenguaje (la palabra dicha) puede ser interpretada para comprender el significado de quien lo dice ya que en este caso “el habla es el texto” (p. 2) y la comprensión del texto “es la apropiación del sentido del texto para convertirlo en vivencia, mía, del intérprete” (p. 3). La interpretación de los relatos es un medio que favorece la construcción de elementos conceptuales al término de una investigación cualitativa, acción metodológica que fue desarrollada en este estudio.

Para cumplir con los objetivos del estudio, el investigador desarrolló diversas entrevistas semiestructuradas y conversaciones libres con los educandos para poder recolectar información. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas, organizadas, clasificadas, analizadas e interpretadas para dar origen a las historias de vida que se presentan en el capítulo IV. A criterio de Tusón (2002), la conversación es una actividad humana de las más comunes y placenteras,

“conversar es una forma de acción entre individuos (interacción); por lo tanto, es una actividad social que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra” (p. 134). Cuando conversamos “construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea” (p. 134). Frente a esto, el investigador en el trabajo de campo ha estado atento durante el desarrollo de las conversaciones (entrevistas) con los sujetos de investigación y así recaudar datos lingüísticos y no lingüísticos sin intimidar o hacer sentir a estos como observados. La conversación ha permitido que los sujetos de investigación se hayan sentido cómodos para manifestar de forma espontánea sus opiniones frente al tema en cuestión.

Referente a las entrevistas semiestructuradas, Martínez (2006) indica que estas resultan ser un instrumento técnico útil, propio del trabajo de campo, que guarda sintonía epistémica con las investigaciones cualitativas. Las entrevistas tienen como propósito metodológico “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p. 140) en su ámbito cotidiano, como ha ocurrido en este estudio. En cuanto a la construcción de las historias de vida, principal producto de interpretación de este estudio, Ruiz (2012) afirma que “la metodología de las historias de vida ofrece un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales” (p. 277). Ello permite dar importancia a los relatos individuales sin pretender establecer categorías conceptuales preestablecidas y descubrir el sentido o el modo de cómo comprenden los sujetos de investigación su realidad.

Para terminar este apartado es necesario resaltar los beneficios que Martínez (2006) encuentra en la recolección de datos por medio del diálogo, ya que “el contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarlo a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes” (p. 139). Bajo esta perspectiva, la investigación cualitativa realizada

también se convirtió en una experiencia de aprendizaje para el investigador y para los sujetos que participaron en el estudio.

3.1.1. Definición de los sujetos de investigación

En congruencia con los objetivos de investigación y con la metodología seleccionada, los sujetos de investigación han sido estudiantes de tercero básico (noveno año) de nivel medio, pertenecientes a dos instituciones escolares del sector público del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, comprendidos entre 14 y 17 años de edad. Referente a la selección de los sujetos en investigaciones cualitativas, Hernández y otros (2010) recomiendan que se tomen en cuenta aspectos como la “capacidad operativa de recolección y análisis” (p. 394) de los casos por trabajar en el estudio. Otro aspecto que se debe valorar es el número de participantes para que los sujetos que la conforman sean de utilidad al responder las preguntas de investigación y se vinculen con los objetivos del estudio. Además, se debe contemplar el tiempo que el investigador requerirá para la selección de los sujetos, recolección e interpretación de los datos.

A diferencia de las investigaciones cuantitativas, los estudios cualitativos no conforman su muestra o población de estudio de forma probabilística o bajo modelos dirigidos, sino por medio de un proceso guiado por uno o varios propósitos del estudio que responde a los objetivos de investigación. De acuerdo con Hernández y otros (2010), la muestra cualitativa "depende de razones seleccionadas con las características de la investigación" (p. 396) en respuesta a las necesidades que el estudio presenta. Por tanto, en ocasiones la muestra puede variar o ser modificada en el desarrollo de la investigación con el fin de reenfocar el aporte de los sujetos al estudio en cuestión. Ante el temor de que la muestra no probabilística no sea confiable y objetiva, Ruiz (2012) indica que “el muestreo no probabilístico es tan útil y válido como el probabilístico y su aplicación resulta con frecuencia insustituible en los estudios llamados cualitativos” (p. 63).

Tomando en cuenta las recomendaciones de los autores citados, este estudio se desarrolló con 13 estudiantes de tercero básico, seis hombres y siete mujeres, aunque en el proceso inicial se conformó una muestra de 16 sujetos tomando en cuenta posibles deserciones. La muestra fue seleccionada bajo el criterio de muestras diversas o de máxima variación, ya que de acuerdo con Hernández y otros (2010) estas “son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (p. 397). En este caso, la conformación de la muestra perseguía interpretar el sentir de los educandos frente a la disciplina escolar y las normas de convivencia desde diferentes modos de ser de los educandos. Para obtener puntos de vista heterogéneos se guardó equidad de género en la conformación de la muestra, pero también se tomó en cuenta involucrar a estudiantes que viven diversas problemáticas o situaciones educativas porque tienen diferentes formas de describir su relación con los procesos de disciplina escolar.

En el estudio, fue necesario escuchar, documentar, analizar, interpretar y divulgar la voz de quienes día a día se someten a los procesos disciplinarios en la escuela. Por tanto, se tomó en cuenta a estudiantes que eran catalogados por los educadores como de mala conducta, esto sin el ánimo de estigmatizar a los educandos. También se trabajó con alumnos que eran catalogados como promedio y otros educandos denominados como de buena conducta. Los objetivos del estudio no se hubieran cumplido de no existir tal diversidad en la muestra. Además el investigador debió estar atento para involucrar a otro tipo de sujetos que no había contemplado y que fueron significativos para el estudio. Se incluyó en la muestra a estudiantes que desempeñaban cargos en la directiva del aula y algunos que se mantenían solos y aislados en las horas de recreo y/o actividades grupales. Ya que como señalan Hernández y otros (2010), en las investigaciones cualitativas, “se busca conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso” (p. 369) o fenómeno de estudio.

Optar por trabajar con estudiantes de tercero básico de nivel medio obedeció a que estos han vivido en el sistema escolar entre 8 y 12 años de su vida, dependiendo del inicio de sus estudios preescolares y/o si han tenido que repetir algún grado o no. Ellos están en la cúspide del sistema escolar básico de Guatemala previo a continuar con los estudios diversificados en donde cada uno podrá elegir, de acuerdo a los programas que existen y a sus posibilidades, el área de formación en la que desean continuar su escolaridad. Los alumnos de tercero básico de los centros educativos seleccionados han emitido juicios oportunos basados en su experiencia sobre los procesos de disciplina escolar y las normas de convivencia porque ya han vivido y están por terminar su desarrollo educativo sistematizado a nivel medio.

Los centros educativos de donde se seleccionaron a los sujetos fueron: el Instituto Nacional de Educación Básica (INEB) de San Lucas Sacatepéquez y el Instituto Nacional de Educación Básica Experimental de Antigua Guatemala (INEBE). El INEB se encuentra ubicado en el kilómetro 28.5 de la carretera Interamericana en el municipio de San Lucas Sacatepéquez, cercano a las oficinas municipales y a un costado de la iglesia católica, cuenta con una población escolar de 438 estudiantes, compuesta por 204 mujeres y 234 hombres. El 86% de su población es mestiza y el 14% pertenece a pueblos originarios. Los estudiantes son atendidos por 18 educadores. En la cabecera departamental del municipio de Sacatepéquez (Antigua Guatemala) se localiza el INEBE, este se encuentra a 2 kilómetros del palacio municipal en dirección al municipio de Santa María de Jesús, su población escolar es de 198 alumnos, conformada por 88 mujeres y 110 hombres. La población maya representa el 5.5% y la mestiza el 94.5%. Al igual que la otra institución educativa, también los estudiantes son atendidos por 18 docentes. Esta selección permitió tener información de estudiantes que asisten a una institución ubicada en la cabecera departamental de Sacatepéquez y la perspectiva de quienes asisten a una institución escolar fuera de la cabecera departamental.

Las razones que motivaron la selección de estos institutos son diversas. Dentro de ellas es importante mencionar que ambas son escuelas del sector público y de población mixta en términos de género. Además regulan la convivencia escolar en base al Acuerdo Ministerial No. 01-2011 Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos y al Acuerdo Ministerial No. 1505-2013 Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011. Las dos instituciones comparten sus instalaciones (patios, sanitarios y áreas deportivas) en la misma jornada con otras instituciones educativas. El INEB Antigua comparte las instalaciones con el Instituto Normal para varones Antonio Larrazábal, que forma en diversas carreras de diversificado. Es oportuno señalar que dicha institución educativa también es mixta en términos de género, aunque el nombre solo haga referencia a varones. Y también comparte las instalaciones con la Escuela para maestros de educación física de Antigua Guatemala. El INEB San Lucas comparte las instalaciones con la Escuela Primaria Mixta de San Lucas Sacatepéquez jornada vespertina. La diferencia en metodología educativa es otro elemento que enriqueció el estudio, el INEB de Antigua utiliza un modelo curricular experimental y el INEB de San Lucas desarrolla un modelo curricular tradicional. Además, ambos institutos son los más numerosos en población y cobertura estudiantil del sector, lo cual permitió tener una población estudiantil más diversa frente a los que tienen menor población, ya que asisten alumnos de diferentes municipios y aldeas del departamento.

La población estudiantil de las dos instituciones educativas es diversa étnicamente (mestizos y mayas) como ya lo han manifestado los porcentajes de la población escolar. En el caso del INEB San Lucas su población incluye un alumno garífuna y un alumno Xinca, estos no participaron en las historias de vida por no estar en los rangos de edad delimitados. La diversidad étnica fue otro factor que enriqueció la muestra y diversificó las historias de vida desde experiencias culturales diferentes. Ambas instituciones educativas desarrollan sus actividades en jornada vespertina lo que favoreció al investigador en aspectos logísticos.

3.2. Técnicas de recolección de datos

De acuerdo con Hernández y otros (2010), el proceso de recolección de datos en las investigaciones cualitativas “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera” (p. 409). Por tanto, este estudio realizó la recolección de datos desde un actuar cercano, real y cotidiano a los sujetos de investigación en su ámbito escolar, desde un interactuar investigador-sujetos de estudio sustentado en el diálogo a modo de conversación y desde la manifestación más natural posible en la que los sujetos desarrollaban su cotidianidad. Por tratarse de un estudio que deseaba interpretar la voz de los educandos frente a los procesos de regulación disciplinar aplicados en el ámbito escolar, se utilizó la construcción de historias de vida para sistematizar la información. La metodología elegida obligó al uso de diversas técnicas de recolección de datos, como lo son la entrevista abierta y la semiestructurada, además de la observación etnográfica y el cinefórum previo al desarrollo de las entrevistas.

Desde la perspectiva de Hernández y otros (2010), la técnica de biografía o historia de vida se edifica por lo general tomando en cuenta algunos aspectos como la obtención de documentos, registros materiales y artefactos de quienes construyen su historia de vida. Además se logra profundizar en la vida de los sujetos “por medio de entrevistas en las cuales se pide a uno o varios participantes que narren sus experiencias de manera cronológica, en términos generales o sobre uno o más aspectos específicos” (p. 436), en donde el investigador debe recolectar datos que manifiesten de forma profunda la forma “sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos” (p.437) frente al desenlace de su vida o frente a una serie de hechos y acontecimientos. En este estudio las historias de vida permitieron que los sujetos narraran y manifestaran cómo comprenden la disciplina escolar y la forma cómo se relacionan con las normas de convivencia. También los sujetos de investigación fueron capaces de describir las formas simbólicas de percibir el ámbito escolar en el cual se desenvuelven y los modos de

relación que establecen con sus pares y educadores. Referente al desarrollo de investigaciones apoyadas en la vida de las personas o en lo que se denomina campo ideográfico, Pino (2007) indica que estos estudios “no exhiben generalizaciones, no consta de predicciones ni explicaciones causales; es un producto científico para la comprensión, un trabajo a tener en cuenta en el contexto de una realidad, de una teoría social, una teoría psicológica, unas ideas filosóficas o para el análisis de un determinado contexto sociocultural” (p. 22), lo cual confirma que se optó acertadamente en las técnicas de recolección de datos utilizadas en el estudio.

Entre los aspectos que Hernández y otros (2010) recomiendan al construir historias de vida, se enfatiza en la necesidad de que el entrevistador pida al sujeto de investigación que realicen una narración en retrospectiva sobre el (los) tema (s) a construir en la investigación y que se “explaye sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia” (p. 437). Durante los diálogos que el investigador mantuvo con los entrevistados en la construcción de las historias de vida fue necesario solicitar detalles sobre las diversas experiencias vividas frente a la disciplina escolar y en los diferentes niveles escolares, desde el nivel inicial y preprimario, pasando por el nivel primario, hasta describir el nivel medio o básico, de modo que se pudieran vincular sus relatos con diferentes personas, lugares, espacios, ideas y valores, entre otros aspectos que influyen en los acontecimientos descritos por los educandos. Para lograr construir de forma adecuada las historias de vida se requirió de una buena habilidad de conversación por parte del investigador. El investigador fue capaz de profundizar, enfatizar y ratificar la información durante el desarrollo de la conversación, esto sin incomodar o intimidar al entrevistado y sin influir en la forma en la cual el sujeto interpretaba los hechos. Además mantuvo una actitud atenta y neutral, lo que permitió que fuera lo más objetivamente posible al momento de recolectar los datos.

Para que las historias de vida se desarrollen de la mejor forma posible, Ruiz (2012) plantea varias interrogantes para que el investigador se autoanalice antes de iniciar el proceso de recolección de datos. Las preguntas son: “Cómo me presentaré a mí

mismo. Cómo explicaré el propósito de mi trabajo. Cómo explicaré quien me lo financia. Cómo justificaré mi elección. Cómo trataré el problema del anonimato. Cómo estableceré algún tipo de retribución económica. Cómo registraré la información. ¿Hasta qué punto de franqueza pretendo llegar?” (p. 287). Las interrogantes que sugiere el autor fueron contextualizadas y modificadas de acuerdo con la realidad y las características de la presente investigación pero no se obviaron, ya que fueron una guía de autoanálisis previo al inicio y durante el desarrollo del trabajo de campo.

Para lograr construir las historias de vida fue necesario el desarrollo de entrevistas de dos tipos: las no estructuradas o abiertas y las semiestructuradas. Las primeras para profundizar y escuchar de primera mano la información que proporcionaron los sujetos de investigación, y las segundas con el fin de rectificar, aclarar o ampliar los datos que habían proporcionado las entrevistas abiertas. Referente a las entrevistas no estructuradas o abiertas, Hernández y otros (2010) argumentan que estas “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarlas (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido)” (p. 418).

El modelo de entrevista abierta permite que los sujetos expresen de forma espontánea sus experiencias de modo que los entrevistados no se vean influenciados por las perspectivas del investigador o por una guía de preguntas que orienten sus respuestas, pero el investigador debe tener una guía temática que dirija los ejes de las entrevistas para lograr los objetivos de la investigación. Las entrevistas abiertas en el proceso de construcción de historias de vida también pueden ser denominadas como ideográficas. Desde la postura de Ruiz (2012), estas no pretenden “descubrir el yo verdadero de la persona entrevistada sino la identidad que él mismo se atribuye, los procesos como se la ha construido y los factores que han intervenido en su formación y, por añadidura, su desarrollo a lo largo del curso vital de su existencia” (p. p. 292 y 293). En esta investigación no se pretendió determinar el discurrir de los educandos en un esquema conceptual fijo o

rígido sino fueron las voces de los mismos las que orientaron la construcción de códigos y categorías al momento de analizar los datos.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, Hernández y otros (2010) afirman que estas se “basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 418). El fin de utilizar este tipo de entrevistas en el presente estudio fue para profundizar, ampliar y verificar cierta información que era requerida y permitiera comprender, validar y construir de mejor forma las historias de vida de cada sujeto. Para Kvale (2011), las entrevistas semiestructuradas intentan “entender asuntos del mundo cotidiano vividos desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 34). En este estudio, la entrevista semiestructurada permitió al investigador profundizar en la significación y los modos de relación que los sujetos establecen frente a los procesos de disciplina escolar desde su acontecer histórico, real y cotidiano.

Para registrar la información obtenida en las entrevistas abiertas y semiestructuradas fue necesaria la utilización de un cuaderno de notas en donde el investigador registró aspectos claves y/o relevantes manifestados por la persona entrevistada, sobre todo aquellos aspectos que se vinculan directamente con los propósitos del estudio. Otro instrumento de registro que se incorporó al desarrollar las entrevistas fue una grabadora de voz, que archivó la totalidad de lo conversado con cada sujeto, siempre y cuando los mismos autorizaran al investigador grabar las conversaciones. No se utilizó registro de video (audio e imagen) con el objeto de no intimidar o perturbar a los entrevistados ni poner en riesgo su anonimato. Para garantizar la integridad de los sujetos de investigación y cumplir con directrices éticas al momento de desarrollar una entrevista, Kvale (2011) indica que el entrevistado debe manifestar consentimiento informado del propósito de la investigación, además el investigador debe garantizar la confiabilidad de los datos recolectados y tomar en cuenta las posibles consecuencias o daño que pueda

causar la entrevista al sujeto de investigación y garantizar en todo momento su integridad. Para este estudio, por ser los sujetos de investigación menores de edad, también se solicitó la aprobación por escrito (consentimiento informado) de los padres de familia o encargados de los educandos. El modelo de consentimiento informado utilizado se puede localizar en el anexo núm. 5.

En síntesis los pasos desarrollados para construir las historias de vida fueron:

- a. Entrevistas abiertas con cada sujeto (2 o 3 según se necesitara). En la primera sección se explicó de nuevo el objetivo del estudio, cuál sería la dinámica de trabajo y los sujetos eligieron su seudónimo.
- b. Transcripción y organización de la información obtenida en las entrevistas abiertas.
- c. Entrevistas semiestructuradas con cada sujeto (1 o 2 según se necesitara) para complementar la información proporcionada en las entrevistas abiertas.
- d. Transcripción y organización de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas.
- e. Construcción de historias de vida por parte del investigador (versión preliminar).
- f. Lectura, corrección y rectificación de las historias de vida por parte de cada sujeto (1 o 2 sesiones con cada sujeto).
- g. Corrección de las historias de vida por parte del investigador, de acuerdo al inciso "f".
- h. Validación y aprobación de las historias de vida por parte de los sujetos de investigación (versión final).
- i. Presentación de la versión final de las historias de vida.

Para seleccionar adecuadamente a los sujetos de investigación y contextualizar las historias de vida fue necesario el desarrollo de la observación etnográfica, por medio de la cual, de acuerdo con Gallardo y Moreno (1999), el observador trata de registrar: El escenario físico, las características de los participantes, la ubicación espacial de los participantes, la secuencia de los sucesos, las Interacciones y reacciones de los participantes; y otros aspectos que considere relevantes el

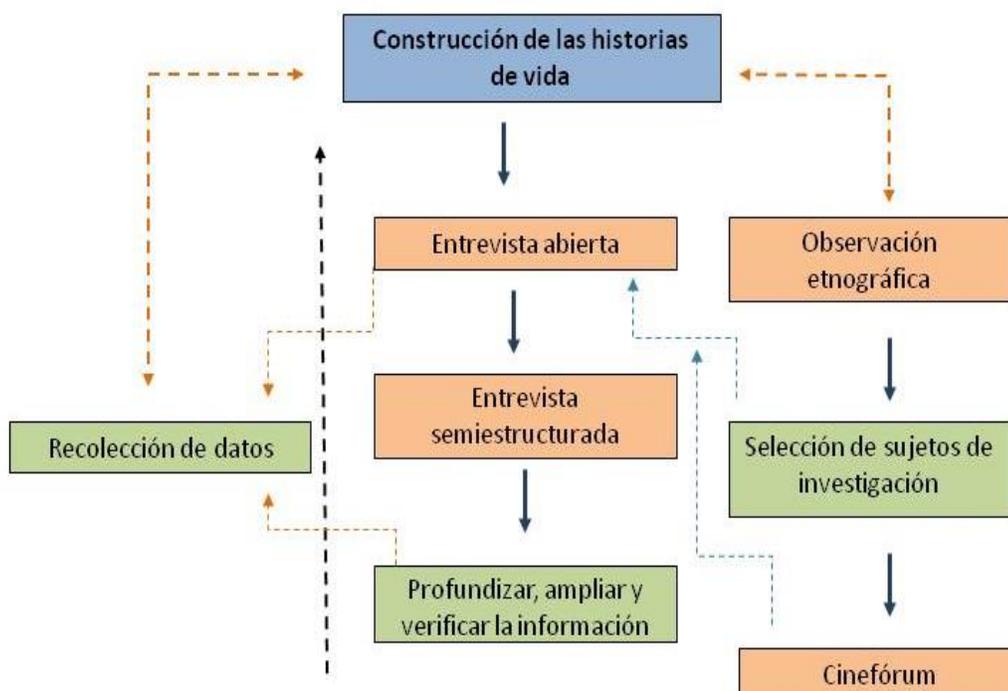
observador. En esta investigación la observación etnográfica fue la guía que orientó la elección de los sujetos de quienes se construyeron las historias de vida y un medio para comprender el contexto de los educandos. Desde la perspectiva de Cerda (1991), la observación en el campo de investigación social “se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno” (p. 237). Se trata de ver con agudeza algo que nos interesa particularmente. Una guía de observación etnográfica facilita enfocar la mirada en los temas relacionados con la investigación. Al desarrollar la técnica de observación etnográfica, el investigador llevó un control escrito de lo observado, ya que como lo indican Hernández y otros (2010), en una observación de campo el investigador debe “observar y anotar todo lo que considere pertinente y el formato puede ser tan simple como una hoja dividida en dos, un lado donde se registran las anotaciones descriptivas de la observación y otra las interpretativas” (p. 414). Durante la observación etnográfica en las dos instituciones educativas se observó el ambiente dentro de los salones de clase (salones de grado, computación y áreas prácticas) tanto en horas de clase, en ausencia de los profesores y en el recreo (porque algunos alumnos permanecen en las aulas durante el recreo). También se observaron las instalaciones durante las horas de recreo (patios, corredores, áreas de tienda, salones de profesores, oficinas y baños), el desarrollo de capacitaciones docentes, las actividades deportivas, culturales y cívicas, y se documentaron los ambientes cercanos o alrededores a los dos institutos.

Previo al inicio de las entrevistas abiertas se desarrolló un cinefórum con los sujetos seleccionados para la construcción de las historias de vida. En su momento aún se contaba con la participación de los 16 sujetos; luego desertaron 3 estudiantes. De acuerdo con Bravo (2010), el cinefórum es una “actividad pedagógica de grupo que, apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad” (p. 2), lo que permite a los individuos reflexionar, analizar y tomar postura frente a los hechos que manifiesta el cine y entablar una discusión con los demás integrantes del grupo. A criterio de Morron (1997), cuando se desarrollan procesos reflexivos utilizando los

medios de comunicación social es posible profundizar en temáticas de la vida cotidiana desde una postura crítica, analítica y reflexiva para debatir la realidad y los valores que se manifiestan en un hecho. El cinefórum permitió a los sujetos de investigación iniciar un proceso de discusión interna frente al tema a investigar, así como reflexionar sobre su realidad educativa. Luego del análisis interno, también fue posible dialogar con los demás integrantes del grupo que formaron la muestra, el cinefórum permitió que cada sujeto expusiera de forma estructurada su forma de pensar y sentir frente a la disciplina escolar y los normativos de convivencia, para así iniciar un proceso de discusión que luego fue retomado en las entrevistas abiertas de forma individual.

Los pasos metodológicos de la construcción de las historias de vida y los aportes de cada técnica de investigación se presentan de forma sintética en el siguiente esquema:

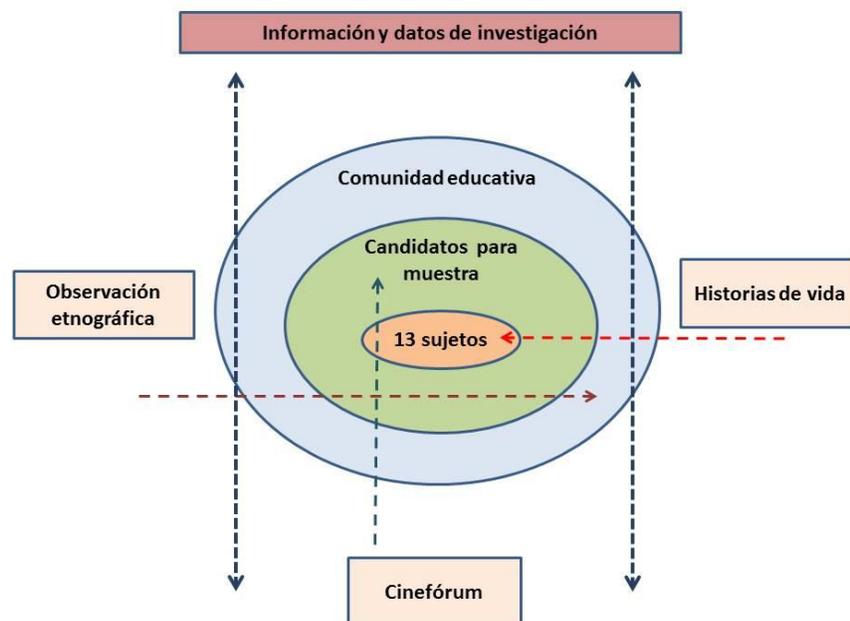
Gráfico 2: Proceso de construcción de las historias de vida.



El gráfico describe el proceso de recolección de datos del estudio. La metodología apuntó a la construcción de historias de vida de educandos de nivel medio de dos instituciones educativas del sector público del departamento de Sacatepéquez, Guatemala. Para la selección de los sujetos, el investigador se apoyó en la observación etnográfica como ya se ha indicado en el apartado 1 de este capítulo, y así dar paso a la participación de los sujetos en el cinefórum y luego desarrollar las entrevistas abiertas y semiestructuradas. Las entrevistas proporcionaron datos e información diversa sobre el pensar, sentir y modos de ser de los sujetos para lograr la construcción de las historias de vida. Conforme se construyeron las historias de vida fue necesario acudir de forma constante a verificar, actualizar, validar y analizar los datos proporcionados por las entrevistas.

La relación y vinculación que las diferentes técnicas de investigación guardaron durante el desarrollo del trabajo de campo se representan en el siguiente esquema, además de describir la inmersión del investigador dentro de las comunidades educativas.

Gráfico 3: *Relación entre las técnicas de investigación en el trabajo de campo.*



La inserción en el trabajo de campo se realizó por medio de la observación etnográfica que permitió un primer acercamiento con la comunidad educativa y la identificación de sujetos potenciales o candidatos para la construcción de las historias de vida. La observación etnográfica también permitió mantener un monitoreo constante de información durante la estadía del investigador en las instituciones educativas, la cual se prolongó durante 10 meses. Los hallazgos de la observación etnográfica se registraron en dos cuadernos de campo, grabaciones de voz y fotografías. Aunque el investigador en algunos momentos centró la atención en el desarrollo del cinefórum y las entrevistas, nunca abandonó la observación y el registro de lo observado en cada visita a las instituciones escolares. La línea horizontal del gráfico que inicia en la observación etnográfica, muestra cómo esta técnica de investigación facilitó tener un panorama amplio y detallado del acontecer de todos los sujetos que convivían en los establecimientos educativos, además de identificar los modos de relación entre los actores de las comunidades educativas observadas. La observación etnográfica también permitió identificar a candidatos idóneos, de acuerdo a los criterios metodológicos establecidos, para desarrollar las historias de vida y por tanto, fueron invitados a participar del cinefórum. Previo a desarrollar el cinefórum se dio a conocer a los sujetos las implicaciones de la investigación y se procedió a solicitar el consentimiento informado de ellos y de los padres de familia o encargados. El gráfico detalla, a diferencia de la observación etnográfica, que el cinefórum se enfocó en un pequeño grupo de sujetos. Realizado el cinefórum se procedió a desarrollar las entrevistas abiertas y semiestructuradas que luego fueron la base para la construcción de las historias de vida con los sujetos que aceptaron participar para dar seguimiento y acompañamiento al grupo que conformó la muestra.

Las líneas verticales de color azul en el gráfico reflejan la relación de ida y vuelta de la información entre las diversas técnicas de investigación durante el desarrollo del trabajo de campo, algo propio de las investigaciones cualitativas. Además, se evidencia cómo las tres técnicas utilizadas proporcionaban datos constantes al investigador para que pudiera complementar, confrontar, verificar, rectificar, ajustar, ejemplificar, contextualizar, entre otras acciones de ampliación y administración de

los datos, durante el desarrollo del trabajo de campo para enriquecer la estadía de investigación.

3.3. Instrumentos para la recolección de información

Los instrumentos de recolección de datos permitieron cumplir con los objetivos del estudio. Guardaron una relación secuencial y lógica con la metodología y las técnicas seleccionadas para el desarrollo del trabajo de campo. Las técnicas de investigación utilizadas, de las cuales surgen los instrumentos de recolección de datos, fueron la observación etnográfica, el cinefórum, la entrevista abierta y la entrevista semiestructurada.

3.3.1. Selección y justificación de los instrumentos de recolección de datos

Para realizar el proceso de selección de los sujetos de investigación, tener un primer acercamiento con el ambiente de los establecimientos educativos (comunidad educativa) en donde se desarrolló el estudio y mantener una presencia constante en el campo de investigación se utilizó la observación etnográfica como ya se ha indicado con anterioridad. En este estudio se observaron las conductas y los modos de acción de los educandos y educadores frente a los procesos que genera la disciplina escolar en la convivencia cotidiana. Según Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006), la observación etnográfica permite que las personas transmitan “cosas importantes acerca de sí mismas y de su percepción de los otros a través de su forma de vestir, de llevar el cabello, del cuidado personal, etc.” (p. 62), lo que permite al investigador tener una descripción de las personas con las cuales interactuará. Se ha considerado oportuna la utilización de la observación etnográfica en esta investigación. Para realizar de forma asertiva la observación, Aravena y otros (2006) resaltan la importancia de tomar registros sobre los “diálogos, gestos, comunicaciones no verbales, tono de voz” (p. 62), entre otros aspectos, para significar y comprender de mejor manera lo observado. Para este estudio se elaboró una guía de observación etnográfica que toma en cuenta los elementos teóricos antes mencionados para la recolección de datos.

Como segunda técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta. Esta es indispensable para la construcción de historias de vida. La entrevista abierta o a profundidad, de acuerdo con Aravena y otros (2006), se caracteriza por ser “una técnica de investigación consistente en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y las personas estudiadas, encuentros que están orientados a la comprensión de las perspectivas que ellas tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las personas entrevistadas lo expresan con sus propias palabras” (p. 65). El instrumento de recolección de datos es una guía temática que orienta la conversación para que la misma no derive en un diálogo sin orientación o sentido investigativo. Como tercera técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual requirió de una pequeña guía de preguntas que orientó nuevos diálogos con los sujetos de investigación después de desarrollar las entrevistas abiertas. No se elaboró un único modelo de entrevista porque las preguntas se construyeron de acuerdo a la información que el investigador necesitó para construir las historias de vida en base a los criterios ya establecidos.

Para desarrollar las entrevistas, según Aravena y otros (2006), es necesario que el entrevistador se comprometa a: “Explicitar los motivos e intenciones de la investigación. Enfatizar la importancia que tiene la información para el logro de los objetivos de la investigación. Garantizar el anonimato. Manifiestar la disponibilidad para adaptarse a los tiempos del entrevistado. Si el entrevistado está interesado, comprometerse a darle a conocer los resultados de la investigación” (p. 67). Los aspectos descritos fueron de importancia para que los sujetos de investigación, y los padres de familia o encargados en este caso, tuvieran conocimiento informado del estudio, lo cual les animó y comprometió a participar con la mayor disponibilidad. Para los autores antes citados, la entrevista cualitativa es “un acto de interacción personal entre dos sujetos —entrevistador y entrevistado— en el cual se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través del cual el entrevistador busca transmitir a su interlocutor interés, confianza, familiaridad, motivación y garantía de identificación para que el entrevistado devuelva, a cambio, información personal en

forma de descripción, interpretación y/o información evaluativa". Cumplir con estos aspectos fue de gran utilidad para construir las historias de vida de cada sujeto.

El cinefórum se eligió como otro instrumento de recolección de datos con el objetivo de generar una primera discusión de los aspectos a tratar en las entrevistas abiertas, tener información general sobre las formas de relacionarse dentro de la institución educativa en relación a la disciplina escolar y las normas de convivencia y terminar de seleccionar a los sujetos idóneos para la construcción de las historias de vida, sobre todo por ser una acción lúdica que podía despertar la sensibilidad y procesos de reflexión de los adolescentes frente a los temas a tratar. Según Segovia (2007), el cinefórum es una herramienta didáctica que permite a los integrantes de un grupo el desarrollo de procesos de análisis y reflexión frente a problemáticas, temas, sucesos, hechos y fenómenos que se viven en su realidad. El cinefórum permite compartir ideas (de lo individual a lo grupal) e interpretar la realidad desde la discusión de un filme.

3.3.2. Matriz operativa de investigación

A continuación se presenta la matriz operativa que guió el proceso de investigación. En la misma se puede apreciar de forma sintética la relación congruente que existe entre los objetivos y propósitos del estudio, las categorías o áreas temáticas de investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en el trabajo de campo.

Tabla 1: *Matriz operativa de investigación.*

Matriz operativa de investigación					
Tema: El ejercicio de la libertad en estudiantes de tercero básico del departamento de Sacatepéquez, Guatemala: una aproximación a la disciplina escolar y a las normas de convivencia como medio de control social o proceso de liberación.					
Objetivo general: Interpretar el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de dos centros educativos del sector público de Sacatepéquez, Guatemala, frente a los procesos de regulación propuestos por la disciplina escolar, desde la voz de los educandos.					
Objetivos específicos	Categorías de análisis	Dimensión	Técnicas	Instrumento de recolección	Descripción de los ítems
Analizar las conductas que los estudiantes de tercero básico de dos centros educativos del sector público del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, manifiestan frente a las normativas escolares y a los procesos de internalización de las normas de convivencia.	Ambientes escolares y desarrollo de disciplina escolar.	Conductas de los educandos y educadores.	Observación etnográfica.	Guía de observación etnográfica.	Criterios abiertos de observación en base a guía (Instrumento núm. 1).
Describir los relatos que los estudiantes de tercero básico de dos instituciones escolares públicas del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, revelan frente a los procesos de la disciplina escolar y las normas de convivencia.	Aplicación de normativos de convivencia escolar.	Relaciones de poder dentro de la comunidad educativa. Experiencias y relatos de los educandos.	Historias de vida. Entrevista abierta y entrevista semi-estructurada. Cinefórum.	Guías de entrevista abierta y semi-estructurada. Guía de cinefórum.	Preguntas abiertas y de profundidad en base a guía (Instrumento núm. 2). Preguntas de Cinefórum (instrumento núm. 3)
Caracterizar los procesos educativos disciplinarios que favorecen o no el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico de dos instituciones educativas públicas de Sacatepéquez, Guatemala.	Disciplina escolar y normas de convivencia.	Discurso, relaciones, experiencias y conductas de los educandos frente a los normativos de convivencia escolar.	Historias de vida. Entrevista abierta y entrevista semi-estructurada.	Guías de entrevista abierta y semi-estructurada. Guía de cinefórum.	Preguntas abiertas y de profundidad en base a guía (Instrumento núm. 2). Preguntas de cinefórum (Instrumento núm. 3)

3.3.3. Descripción de los instrumentos para la recolección de datos

Como ya se indicó en el numeral 3.1, los principales instrumentos de recolección de datos para esta investigación fueron tres: una guía de observación etnográfica, una guía de entrevista abierta y una guía de cinefórum, las cuales se pueden observar como anexos núms. 1, 2 y 3 respectivamente. Dentro del trabajo de campo, también fue necesario elaborar una guía de entrevista semiestructurada

para recolectar información de los directores de las instituciones educativas en donde se desarrolló el estudio y que se coloca como anexo núm. 4. Los instrumentos se validaron según el criterio de expertos en investigación cualitativa, luego se reajustaron de acuerdo a sus orientaciones para responder de mejor forma a los objetivos de la investigación, y mejorar la calidad metodológica y dar origen a la versión final de cada instrumento.

3.4. Técnicas de análisis de los datos de investigación

Los tres grandes pasos desarrollados en el análisis de datos fueron: la organización y transcripción de la información, la codificación y categorización de los datos recolectados y la triangulación de la información sistematizada en los dos pasos anteriores. Es importante resaltar que para Aravena y otros (2006), el análisis de los datos en investigación cualitativa es:

Un proceso que involucra un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes. Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugestión. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio (p. 80).

De acuerdo con lo descrito, los pasos para desarrollar el análisis de los datos no son sucesos aislados ya que desde la recolección de los mismos se inicia un proceso continuo de análisis e interpretación. La etapa que ahora se describe fue el momento metodológico específico y puntual en el cual el investigador realizó la interpretación y el análisis de los datos que se presentan en el capítulo IV.

Para Guardián-Fernández (2007), “el análisis de los datos cualitativos representa la arista más ardua de resolver en la investigación cualitativa. Consideramos que el

problema básicamente radica en ¿Cómo transformar los datos en explicaciones, interpretaciones o valoraciones que se puedan sustentar?” (p. 229) de modo que los datos permitan construir, desde su propia voz, aportes teóricos al estudio. También es necesario indicar que el análisis de datos cualitativos, a criterio de Hernández y otros (2010), “consiste en que recibimos información no estructurada, a la cual nosotros le damos estructura” (p. 439), así se evidencia que no existe un estándar para analizar los datos en este tipo de investigación y debe ser el investigador quien poco a poco logre dar forma y sentido a dichos datos. Para Taylor y Bogdan (1998), “la historia de vida debe resultar legible sin que se hayan atribuido al protagonista cosas que no dijo o cambiado el significado de sus palabras” (p. 175). Esto requiere un proceso de validación continua de la información, esto obliga que a continuación se describan los pasos que se siguieron para el análisis e interpretación de la información.

3.4.1. Proceso de organización y transcripción de la información

Para poder ordenar los datos de forma adecuada a cada instrumento se le asignó un código de identificación el cual guardó relación con la fecha y los sujetos que proporcionaron la información. La primera acción fue organizar la información en una secuencia lógica por fecha y sujeto. La transcripción de lo relatado por los sujetos resultó ser un medio para iniciar la construcción de las historias de vida, de modo que fue el segundo paso de tratamiento de los datos para esta investigación. Al realizar las transcripciones de los relatos recolectados en las diferentes entrevistas se procuró cumplir con los elementos que recomienda Gibbs (2012):

Acontecimientos: qué sucedió. Experiencias: imágenes, sentidos, reacciones significados. Explicaciones, justificaciones y excusas. Narraciones: la forma retórica y lingüística de contar los acontecimientos, incluido el modo de interacción del narrador y la audiencia (el investigador), la secuencia temporal, los personajes, la construcción de la trama y las imágenes (p. 91).

Además de detallar los aspectos ya mencionados, se procedió luego a realizar un breve resumen de lo transcrito con el objetivo de identificar los “rasgos claves como el principio, la mitad y el fin de la historia” (p. 91), como lo orienta Gibbs (2012). También el investigador tomó notas al margen del texto transcrito con la finalidad de remarcar aspectos importantes y significativos en respuesta a los objetivos de investigación, esto dio origen a la redacción de memos que resaltaron aspectos importantes y relevantes para el estudio. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la utilización de memos al momento de analizar la información cualitativa permite guardar de forma escrita información especializada sobre los datos tratados. Los memos “buscan ser analíticos y conceptuales más que descriptivos” (p. 236), de modo que fueron una primera interpretación de la información que se ha registrado. Los memos van “creciendo en complejidad, densidad, claridad y precisión a medida que la investigación progresa” (p. 237), por tanto no se ocuparon únicamente memos para este paso sino fueron de utilidad en las etapas de codificación y categorización de la información.

3.4.2. Codificación y categorización de los datos

Las acciones simplificar, resumir, ordenar, analizar, relacionar, correlacionar, jerarquizar, clasificar, entre otras; son propias de los procesos de codificación y categorización de la información recolectada en un estudio cualitativo. A criterio de Aravena y otros (2006), la codificación es una acción por la cual se organiza la información recolectada en un proceso de investigación cualitativa, ellos describen que esta acción es “simplemente la clasificación de la información sobre eventos, conductas y discursos registrada durante la fase de trabajo de campo, procedimiento que permitirá dar una estructura al análisis de los datos” (p. 82). En este estudio la codificación fue el siguiente paso de análisis de la información. Para Guardián-Fernández (2007), las acciones de codificación y categorización suponen:

La materialización y extensión al conjunto de la información recabada: se agrupa y ordena sobre la base de categorías idóneas, para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un

formato más simple y manejable: los códigos. Esta etapa se caracteriza tanto por su naturaleza retroactiva como por la dialéctica que se genera al modificar el proceso de codificación, que impone las diversas lecturas de los datos y la teoría que sustenta la primera aproximación conceptual. La sistematización, elaboración y asignación de categorías a segmentos de las transcripciones es la actividad básica de esta etapa y garantiza la aplicabilidad y consistencia de los resultados (p. 236).

Por el tipo de investigación, las entrevistas abiertas y semiestructuradas fueron analizadas desde el significado, no optando por el análisis desde el lenguaje o desde el bricolaje. De acuerdo con Kvale (2011), el análisis de información cualitativa centrada en el significado implica el desarrollo de la “codificación del significado, condensación del significado e interpretación del significado” (p. 137) para lo cual se debe desarrollar la codificación abierta, la categorización e interpretación final de los datos y así lograr la saturación de los mismo en cada paso, como se muestra en el capítulo IV. A criterio de Taylor y Bogdan (1998), la codificación es “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones” (p. 167). Durante este proceso de organización de la información es cuando por parte del investigador las “ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo” (p. 167).

Es necesario matizar lo que indican los autores en la cita anterior al referirse sobre el «descartar». En esta investigación el «descartar» fue un acto transitorio o puntual al momento de revisar los datos. Es decir, se descartó temporalmente alguna información en la primera, segunda, tercera o cuarta revisión de la información, pero eso no implicó que dicha información no pudiera ser de utilidad en otro momento, incluso al momento de realizar el informe final. Para efectos metodológicos hay información que se codifica y cataloga, el investigador no debe desechar ningún dato luego de codificar o catalogar ya que hay que tener siempre apertura para analizar una y otra vez la información para llegar a la saturación. Como ya se ha

mencionado, este estudio desarrolló un proceso de codificación desde el significado. De acuerdo con Flick (2007), este proceso “trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (p. 193) para lo cual es necesario segmentar los datos en pequeños términos denominados códigos y luego clasificarlos en unidades de significado que permitan conceptualizar o preconceptualizar los mismos, como se muestra en los cuadros de codificación y categorización presentados en el capítulo IV. Los aspectos que propone Flick (2007) para el desarrollo de la codificación abierta son:

Los conceptos son los elementos básicos de la teoría. La codificación abierta [...] es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones. Los procedimientos analíticos básicos por los que esto se logra son: el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías (p. 196).

Luego de la codificación se realizó la categorización de la información, esto sin el deseo de predeterminar el análisis de los datos sino con la intención de plantear algunos ejes temáticos que respondieran a los objetivos de la investigación y que luego propiciaran el diálogo entre dichas categorías y subcategorías. Los ejes configurados fueron: la ubicación y descripción de los sujetos de investigación, las experiencias de vida escolar y su relación con la disciplina y con las normas de convivencia, las relaciones entre los alumnos y los maestros en el ámbito escolar, las experiencias y concepciones de libertad, responsabilidad y autonomía que los sujetos tenían desde su vida, los puntos de vista que manifestaron frente a la escuela como medio de control social y la experiencia del decir al haber construido su historia de vida. Para Aravena y otros (2006), la categorización es “la operación mediante la cual se clasifican conceptualmente las unidades referidas a un mismo tema. Cada categoría contiene un significado o tipo de significados y puede estar

referida a una gran diversidad de registros: situaciones, contextos, actividades, eventos, métodos, procesos, estrategias” (p. 84) que dan sentido y significación a los datos recolectados en el trabajo de campo y que ya han sido codificados. De acuerdo con Cáceres (2003), las categorías que surgen de los códigos en las investigaciones cualitativas son como “los cajones o ‘casillas’ en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica” (p. 67), de forma que las categorías representan “el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (p. 67). Las categorías dieron origen a la construcción de elementos teóricos y/o conceptuales ya que permitieron comprender de mejor forma las historias de vida de los educandos. La categorización ha permitido significar el mundo y las experiencias de los sujetos de investigación frente a los procesos de disciplina escolar y las normas de convivencia.

A criterio de Romero (2005), las categorías son “la forma de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis)” (p. 113). Según Cáceres (2003), las categorías resultan ser aproximaciones teóricas que permiten comprender y significar la información recolectada en el trabajo de campo las cuales se abastecen de la codificación y se encaminan a la construcción teórica del estudio. La codificación permitió la validación de los datos proporcionados por las entrevistas, el cinefórum y la observación etnográfica realizada en el trabajo de campo, esto propició la construcción de significados en redes o relacionales con base en los códigos creados. Además del uso de memos en el estudio también se utilizaron mapas conceptuales y cuadros sintéticos en la organización y análisis de la información ya que son de mucha utilidad para comprender la lógica de las relaciones y la estructura de los datos entre sí. Los mapas conceptuales, a criterio de Guardián-Fernández (2007), permiten:

1) Leer todas las notas o resultados de las entrevistas. 2) Realizar un resumen escrito de cada entrevista, en primer lugar. 3) Identificar similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de entrevistas. 4) Elaborar comentarios y anotaciones al margen, así como anotar pistas de qué voy a hacer con las diferentes partes de los datos o algún gesto o signo no verbal que haya sido significativo en el proceso de recolección de los mismos. 5) Organizar los datos por tópicos, secciones o sub-títulos y clasificarlos en códigos. Esto es "codificar" cualitativamente los datos. 6) Leer los datos muchas veces para así terminar con un primer mapa o radiografía de ellos. 7) Revisar los códigos generados y añadir más, si es necesario. 8) Cuando hay más de una persona involucrada en el análisis de los datos, es importante que primero se haga una pre-codificación individual y luego se comparen y se discutan los códigos asignados, para así tratar de establecer códigos comunes. 9) Es vital que la investigadora y el investigador lean primero todos los datos para que así tengan una idea general sobre los tópicos globales y los posibles códigos parciales o más específicos. 10) Recurrir a la triangulación tantas veces como sea necesario (p. 241).

Esto justifica el porqué de la utilización de los mapas conceptuales en esta etapa de la investigación, dichos mapas no se presentan en el informe final porque en su mayoría dieron origen a las tablas que se presentan en el capítulo IV, pero es importante que el lector tenga conocimiento de que este tipo de estudios se enriquece con la utilización de estas herramientas de interpretación y síntesis de la información.

3.4.3. Triangulación y validación final de los datos

La codificación y categorización de la información fueron acciones constantes de triangulación de la información, a criterio de Ruiz (2012), el ver, ordenar, leer, hablar, clasificar, etc. es una forma de validar, clasificar o reubicar los datos que administra

el investigador. A esto también es necesario sumar la información que el investigador generó por medio de los memos escritos, ya que es otra forma continua de validar los datos. Como paso metodológico puntual fue necesario realizar un proceso de triangulación de la información con el objetivo de validar los datos codificados y estructurados en la categorización. De acuerdo con Guardián-Fernández (2007), “la triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas. Ésta es una herramienta heurística muy eficiente” (p. 242). Según Hernández y otros (2010), para desarrollar el proceso de triangulación “es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos”. En este estudio se trianguló la información de las historias de vida frente a lo recolectado en la observación etnográfica y los cinefóruns. También se realizó una confrontación de los datos con el marco teórico y se cotejó la información de las diferentes historias de vida entre sí para realizar un proceso de validación de mayor confiabilidad. El proceso de triangulación en este estudio tuvo como intención el verificar, confirmar y enriquecer los datos recolectados en el trabajo de campo. Según Ruiz (2012), el proceso de triangulación propicia un “*enriquecimiento*” (p. 331) de los datos analizados y estructurados; además de brindar un “*aumento de confiabilidad*” (p. 331) de la información. La triangulación es una estrategia en “la cual el investigador utiliza el pluriénfoque, el pluriplanteamiento y el pluriabordaje, analítico para alcanzar un <<*verstehen*>> más rico, más denso y más garantizado de la realidad social” (p. 331) en la que se originaron los datos.

Para lograr la comprensión de los datos recolectados (*verstehen*) se realizó la triangulación de la información, se contrastaron entre sí los datos con sus significados frente a los hechos sociales que se describieron. A criterio de Ruiz (2012), los relatos se validan al ser sometidos a preguntas de contraste lo que permite confirmar la validez de lo dicho por los sujetos de investigación en relación a los hechos descritos. De esta forma se logró la saturación de los datos lo que dio origen a la teorización.

Capítulo 4: Presentación y análisis de resultados

4.1. Presentación de resultados

El principal producto de investigación elaborado en este estudio fue la construcción de 13 historias de vida de estudiantes de tercero básico de las instituciones escolares descritas en el marco metodológico, ya que han sido los textos que se analizaron desde la acción hermenéutica. Se presentan y discuten en este apartado. Han sido ordenadas de forma alfabética de acuerdo a los seudónimos de los sujetos. Luego se muestran los resultados obtenidos en los cinefóruns que se implementaron previo al inicio de las entrevistas abiertas, información frente a la cual también se han contrastado los análisis de las historias de vida. Las notas completas de las observaciones etnográficas no se detallan en un apartado específico porque sería muy amplia su descripción; sin embargo han sido tomadas en cuenta y citadas al momento del análisis de la información por ser de utilidad para triangular los resultados.

Cuando en las historias de vida los estudiantes se refieren al reglamento o normativas de disciplina hacen referencia al Acuerdo Ministerial No. 01-2011, Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos y Acuerdo Ministerial No. 1505-2013, Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011.

4.1.1. Historias de vida

Historia de vida núm. 1

-Bat-

Soy Bat y mi mayor sueño en la vida es ser jugador profesional de futbol. Vivo con mi familia en la aldea San Pedro las Huertas del municipio de Antigua Guatemala, del departamento de Sacatepéquez, muy cerca del volcán de Agua. Mi papá es originario de San Miguel Pochuta Chimaltenango y trabaja en una fábrica cerca de la casa. Mi mamá es originaria de Sacatepéquez y trabaja como empleada doméstica en diferentes casas de la

Antigua. Con 16 años soy el mayor de cuatro hijos. Una tiene 7 años, otro tiene 5 años y mi hermana más pequeña que tiene 1 año y medio.

Todos los días me levanto a las 5:30 a.m. y ayudo a mis papás a dejar la casa limpia y ordenada, luego desayuno rápidamente y me voy a trabajar. Trabajo realizando tareas de mantenimiento y limpieza en un colegio de Antigua y en la escuela de San Pedro. Ingreso a las 7 de la mañana y salgo a las 11:00 porque después me tengo que ir a estudiar. Trabajo para ayudar a mis papás desde los 7 años y eso me ha ayudado a ser más responsable y consciente de lo que cuestan las cosas. Veo que muchos de mis compañeros de estudio no comprenden lo difícil que es tener algunas cosas. Luego me estoy toda la tarde en el instituto INEBE y regreso a mi casa como a las 7 de la noche. Ceno rápidamente y me pongo a hacer las tareas, algunos días termino rápido y otros me toca desvelarme por la cantidad de tareas que me dejan. Los fines de semana no trabajo, los sábados hago mis tareas y los domingos salgo a molestar un poco. Estoy en el campeonato de fútbol de San Pedro. También aprovecho el fin de semana para compartir con mi familia. Para llegar al INEBE me tardo media hora, 15 minutos caminando y luego otros 15 en bus. Cuando llueve me tardo un poco más al caminar porque el camino se pone lodoso.

Mi vida escolar la inicié en la Escuela Oficial Rural Mixta que está aquí en San Pedro las Huertas. Casi no me recuerdo de la preprimaria, pero sí me recuerdo de mis compañeros, ya que algunos son con los que estudio ahora. No recuerdo haberme metido en problemas o que me castigaran en esos primeros años de estudio. Recuerdo que en 1º y 2º grado era muy tímido, casi no hablaba con nadie, pero ya estando en 3º primaria me solté y hacía travesuras con mis compañeros y fue así que experimenté los primeros castigos. La primera sanción que me pusieron fue retirarme un día de la escuela y mandarme a mi casa, pero como en mi casa no había nadie no me regañaron. Ni se enteraron. En otra ocasión me dejaron planas en el cuaderno como castigo, debía escribir la frase “no debo maltratar en clase” cien veces y con buena letra. De 4º primaria en adelante me recuerdo bastante de mis profesores y el desarrollo que tuvo la escuela. La remodelaron, hicieron más aulas y cambiaron el techo. Siempre sigue siendo de un nivel, pero antes era de lámina, ahora es terraza fundida. El ambiente con mis compañeros era siempre alegre. A los maestros que más recuerdo son a los que eran buenos ejemplos de vida, tenían paciencia para enseñar y nos hacían recapacitar cuando nos portábamos mal.

Luego inicié mis estudios en INEBE Antigua vespertino, aunque hay también institutos en San Pedro quería buscar otras oportunidades afuera y preferí estudiar en este instituto. Cuando entré a primero básico sí sentí bastante el cambio, sobre todo porque había estudiado la primaria en jornada matutina, se sentía diferente, pero poco a poco me fui acoplando a mis nuevos compañeros y a los horarios de clase. Me costó un poco adaptarme a las clases, perdí algunas en el segundo trimestre, pero nunca he perdido ningún año. En segundo básico me fue mucho mejor, fui abanderado, tenía los mejores promedios. Ahora en tercero básico me ha ido bien, pero no tan bien como en segundo porque en el primer trimestre perdí estudios sociales, pero ya me voy a recuperar.

En una ocasión me levantaron un acta por mala conducta. Lo que sucedió es que no había venido el maestro de educación física y nos pusimos a jugar con la pelota con los compañeros dentro del aula y por mala puntería quebramos los vidrios del salón. Nos levantaron acta a todos los que estábamos dentro del salón y en mi casa me regañaron. Lo bueno fue que no me tocó pagar los vidrios porque los conserjes tenían unos en la bodega. Siento que el trato que nos dieron ese día fue algo injusto porque el primer culpable de que eso sucediera era el profesor que no llegó a darnos clase. En otra ocasión el maestro de inglés nos levantó acta porque se nos fue el tiempo jugando en la hora de recreo y cuando quisimos entrar a clase ya no nos dejó y nos levantó acta a los que estábamos fuera. Cuando nos levantan acta, los papás tienen que venir a firmar el acta. Esa vez mis papás no me dijeron nada. Les expliqué que estaba jugando y que solo me había atrasado unos minutos.

Al igual que en la escuela, en el INEBE me llevo muy bien con mis compañeros y en general también con todos los profesores, no siento que tengan preferencias, aunque cuando fui abanderado sí me ofrecían un poco más de beneficios que a mis demás compañeros, pero prefería quedarme con mis amigos y no aceptar los beneficios que me ofrecían. Por ejemplo, a veces nos llamaban que teníamos que ir a representar al instituto a otros establecimientos y que las clases iban a estar ganadas, pero siempre prefería quedarme con mis compañeros.

Para las actividades extracurriculares no nos ayudan los profesores, pero sí he visto que en otras secciones y otros grados ayudan un poco más a los alumnos. En cambio a nosotros, siempre nos tocan profesores guías que no nos apoyan mucho. No hay mucha

comunicación y la clase tiene que decidir las cosas por hacer, creo que eso nos ha ayudado a que el grupo se ayude entre sí, nos favorece para ponernos de acuerdo en las cosas que hay que hacer. Entre nosotros los alumnos nos acuerpamos a la hora que alguien hace algo y no quiere ser delatado. Solo es castigado o regañado un alumno si el profesor nota quién fue. Nosotros no delatamos a nadie.

En área práctica estoy en agricultura, preferí esa materia porque íbamos a molestar con el grupito de mis compañeros a los huertos. He aprendido muchas cosas, como el tiempo en el que se pueden sembrar algunos productos y el tiempo en que se deben de cortar los frutos. Al momento de elegir las áreas prácticas me llamaba más la atención alimentos, pero me resultó más atractivo estar con mi grupo de amigos y por eso me apunté en agricultura. El año pasado tuvimos un problema, teníamos que ir a cortar naranjas y andaban unos compañeros de primero básico que se habían escapado de las clases y nos empezaron a tirar naranjas, nosotros hicimos lo mismo y empezamos a tirarnos naranjas, pero en una de esas, una naranja fue a dar al área de alimentos y quebró unas láminas. A nosotros nos tocó repararlas y nos levantaron acta.

Si me preguntan qué es la libertad, diría que la libertad es como uno pueda y quiera ser, siento que aquí en el INEBE puedo ser así, aunque me gustaría que hubiera más espacios en los que pueda expresar mi libertad y mis sentimientos. Los profesores nos tienen controlados y vigilados en el INEBE. A veces se siente bien porque quiere decir que el instituto se preocupa por nosotros y a veces mal porque no podemos hacer las cosas que uno quisiera.

Considero que la responsabilidad es la capacidad que se tiene para responder por lo que uno ha hecho, también es realizar las cosas de la mejor manera posible. Un alumno responsable es aquel que siempre trae las tareas y cumple con lo que los maestros piden. Un trabajador responsable es aquel que siempre llega temprano y hace bien el trabajo que le asignan a uno. Aunque trabajo y estudio, la mayor parte de la responsabilidad me la han enseñado mis papás. Considero que soy más responsable en el trabajo que en el instituto porque en el trabajo me llaman la atención de forma inmediata cuando hago algo mal. En el instituto se dan cuenta mis papás que he fallado hasta la entrega de notas, ahí se enteran que no entregué tareas o que no gané los exámenes.

Cuando tomo una decisión dependo mucho de mis compañeros porque no puedo elegir algo que a ellos les pueda afectar o que a ellos no les guste. Por ejemplo, el baile para una actividad del instituto. Me preguntaron los profesores si íbamos a realizar el baile o no. Yo les pregunté a los compañeros si querían y si me iban a apoyar en hacer la coreografía, dijeron que sí lo harían y me apoyaron, entonces respondí que sí.

Me ha parecido una buena experiencia contar mi historia, me siento “calidad”¹ de poderla contar porque me he sentido alguien especial y tomado en cuenta. También me gusta la forma en la cual me he podido relatar y he descrito cómo me mantengo activo en la sociedad.

Historia de vida núm. 2

-CHE -

Soy Che. Mi mayor ilusión en la vida es ser chef de un crucero, casarme y tener hijos. Somos cinco personas las que integramos la familia: mis papás, mi hermano mayor que tiene 18 años, mi hermana de 17 y yo de 16. A mi hermano mayor no le gustó estudiar, solo estudió primero primaria y de ahí se dedicó a trabajar con mi papá en la carpintería. Mi hermana este año cierra bachillerato en medicina. Mi mamá es ama de casa de nacionalidad hondureña. Mi papá es indígena cakchiquel y tiene un taller de carpintería en la casa. La relación con la familia de mi papá me ha ayudado a no ser racista porque he podido conocer lo que se sufre cuando se es discriminado. Vivo en la aldea de Santa María Cauque del municipio de Santiago Sacatepéquez, para llegar al INEB de San Lucas me hago 20 minutos, 10 a pie y 10 en camioneta.

A los 6 años ingresé a primero primaria en la escuela tipo federación, José de San Martín, en Mixco. No estudié preprimaria. Lo que recuerdo de primero, segundo y tercero primaria es que fui abanderado. Siempre cumplía muy bien con mis tareas. Ya en cuarto primaria no rendí igual porque tuvimos seis cambios de profesores durante el año y eso no me gustó y me desajustó, me dejó de interesar el estudio, no perdí el año pero descuidé mucho las notas. Cambiaban de profesor porque no llegaban a dar clases y conforme fueron cambiando más molestábamos con mis compañeros. Estudié hasta cuarto primaria en la federal, unos meses quinto primaria y luego nos pasamos a vivir a Santa María Cauque y

¹ Bien, cómodo, a gusto.

me cambiaron de escuela. El tiempo que estudié en la federal, me suspendieron 15 días cuando estaba en primero primaria porque me peleé con un alumno de cuarto, estábamos jugando y lo boté, se molestó y empezó la pelea. Mis papás no me regañaron porque vieron que me estaba defendiendo, aunque me dijeron que no hay que usar mucho la violencia. Después de eso ya no me recuerdo de más incidentes en los que me regañaran o castigaran en la escuela. El Che de antes era más aplicado con las tareas. Me levantaba temprano, tipo 5:00 de la mañana, a pesar de que entraba a las 7:00. El Che de ahora cambió, quizás a raíz de tantos cambios de profesores, siempre nos daban hojas de trabajo diferentes a las del anterior profesor y eso nos revolvía más el cerebro. Se fue dando esa situación en la escuela y eso hizo que molestara más con mis compañeros.

Quinto y sexto primaria los estudié en la Escuela Oficial Rural Mixta de Santa María Cauqué, ahí también me fue más o menos. El ambiente era diferente porque había más gente indígena y me costó adaptarme. Cuando en el salón cometíamos alguna falta, a todo el grado nos ponían a limpiar la escuela: barrer, trapear y recoger basura; también nos ponían a “hacer disciplina” en las horas de receso. Nos ponían a los que molestaban a supervisar a todos los de la escuela y ver que no hicieran nada malo en las horas de recreo. Hacer eso me hacía sentir a veces bien y a veces mal, porque también me gustaba molestar y no podía, a veces castigaban a compañeros por mi culpa. Siempre teníamos que decir quiénes estaban molestando.

En quinto primaria me suspendieron una semana porque me había peleado con un amigo y tuvimos que pagar unos escritorios que habíamos quebrado durante la pelea. Mis papás no me dijeron nada porque ya sabían ellos que ese compañero ya llevaba tiempo molestándome. Lo aguanté por mucho tiempo, hasta que un día ya no. Los maestros sabían que él y yo no nos llevábamos bien, estábamos en el mismo salón. Él y yo nos hicimos enemigos por una vez que él llegó a mi casa, estábamos jugando, se golpeó y me echó la culpa. Desde entonces no nos llevamos bien. Nos dejamos de hablar por dos semanas y comenzaron las peleas. Las cosas que él hacía era que hablaba mal de mí con otros compañeros, y como yo era nuevo en la escuela, le creían todo lo que él decía y me dejaban de hablar. Le conté una vez a un profesor que era el encargado y me aconsejaba que solucionáramos ese problema que no podía pasar más tiempo con ese problema. Intenté hablar con él, pero él no quería, toda la clase se peleaba conmigo. Después del día de la pelea a él lo cambiaron de salón y eso me permitió llevarme bien con los compañeros. En

sexto primaria me fue mejor, ya entregaba más constantemente mis tareas porque la maestra que tenía era amiga de mi mamá y le decía cuando yo no entregaba mis cosas, si no las hacía tenía que hacer el doble. Me sentía más controlado en ese tiempo porque se ponían en contacto si yo rendía mal o hacía algo malo. Algunas veces llegaba a la casa.

En primero básico ingresé al INEB de San Lucas. Me fue bien desde el primer día de clases. Todos nos llevamos muy bien. Con los compañeros nos poníamos a jugar en la clase cuando no había profesor, tirábamos papeles a otros, hasta trapeadores nos tirábamos jugando. Después una compañera comenzó a dar quejas sobre lo que hacíamos en la clase y ya nadie molestaba tanto. En segundo básico dejé cuatro clases en recuperación a fin de año por lo mismo que molestábamos, pero no perdí el grado. El año pasado perdí tercero básico, ahora estoy repitiendo el mismo grado. Dejé cuatro clases de retrasada, pero no recuperé matemáticas y eso fue lo que me hizo repetir. Este año en el primer trimestre perdí siete materias, ahora me estoy recuperando.

En este instituto no me han suspendido en ninguna ocasión pero sí me han castigado. Los castigos que me han puesto son tirar la basura de los toneles, barrer la cancha y trapear los pasillos. El año pasado me sacaron de la clase en varias ocasiones por estar hablando, cuando algunos profesores se ponían a ver su teléfono celular nosotros aprovechábamos a molestar y por eso también me sacaban del salón. Hubo un caso el año pasado en el que sacaron a 11 alumnos del salón porque no llevaron una hoja de contabilidad. En las tres escuelas en las que he estado la disciplina ha sido estricta. En la federal por cualquier cosa que hiciéramos mal mandaban a llamar a los papás, en la escuela de Santa María casi era igual; y aquí por cualquier cosa o por nada te levantan actas, no llaman a los papás y en ocasiones sin aviso levantan las actas. Un acta implica que si uno acumula tres te suspenden tres días de clases, si después de la suspensión te siguen levantando actas te suspenden 15 días, si uno sigue acumulando actas te expulsan de la escuela. El acta que te colocan la leen enfrente de ti y hacen que firmes con tu nombre, no llaman a los papás y lo archivan en un libro.

En primero básico me levantaron siete actas, pero no me suspendieron. Una vez me levantaron una por haber quebrado un chorro en el baño. Estábamos jugando con mis compañeros y se quebró. Las otras cuatro actas por estar molestando en clase. Las demás no me recuerdo porque fueron. En segundo me levantaron una por haber quebrado un

foco, otra por estar molestando con una amiga en clase y me levantaron otra por pegarle con un trompo en la cabeza a una compañera. El año pasado solo me levantaron dos. Este año también me han levantado dos actas, uno a principio de año por no haber traído el uniforme y otra por no estar sentado en mi escritorio.

Realmente me gustaría que fuera más ordenado el instituto, pero no al extremo, tal vez un 75%. Este año de 10 clases solo recibimos 8, el año pasado solo nos daban clases 4 profesores de 10. Así ni vamos a aprender mayor cosa. Luego en el recreo solo nos dejan usar la mitad de la cancha y la pasamos muy aburridos.

Sé que puedo hacer las cosas por mí mismo sin que nadie me esté presionando a hacerlo. Ahorita que le he puesto empeño al estudio me está funcionando un poco. Antes me iba bien en las clases porque sí me gustaba estudiar. Con las cosas del estudio a veces mi hermana me ayuda y mi mamá me apoya en que debo poner más empeño en las tareas y que cualquier cosa que necesite que lo pida. Con lo que llevo en el transcurso del año, calculo que este año sí paso de grado. Al inicio de año faltaba bastante a clases, ahora ya no tanto, antes cuando faltaba a clases me quedaba en casa, por ejemplo, cuando jugaba el Barsa, mi papá también se quedaba en la casa y compartíamos un momento de padre e hijo viendo el futbol.

Hay como tres profesores que me apoyan, y aunque me regañen lo hacen con cariño. Hay uno que se pone en contacto con mi mamá. También hay algunos profesores que tienen sus alumnos preferidos y algo más. Sin decir el nombre, hay un profesor que al parecer tiene a una alumna como su novia y ella no entrega a veces algunas tareas, pero igual siempre gana. Eso lo sabe casi todo el instituto, se dan cuenta y nadie hace nada porque es una de las autoridades mayores del establecimiento, no hemos tenido el valor de comentarle al director porque nos puede perjudicar con los puntos y también por no perjudicar a nuestra compañera y no hacerla sentir mal. Siempre la mayoría de profesores tienen más de algún preferido y eso se ve reflejado en los puntos. Hay quienes no entregan algunas tareas, incluyéndome y nos han ayudado a subir la nota o pidiendo entregar una tarea tarde, mientras que los preferidos no tienen problema.

Para mí la responsabilidad es un valor que me ayuda a ser mejor persona y desarrollarme de mejor manera. Ser un estudiante responsable es cumplir con todas las tareas y las

actividades que los profesores me asignen. Considero que actualmente dependo de lo que me digan mis papás y algunos profesores para ser responsable en mis estudios, aunque tengo que aprender a ser más responsable para lograr los sueños que tengo en la vida. Opino que la libertad es poder hacer lo que a mí me gusta y poder decir lo que yo pienso. Si uno busca cosas buenas la libertad no tiene límites, pero si lo que voy a realizar es algo malo sí debo tomar en cuenta los límites y los daños que les puedo causar a otros.

El contar mi historia me ha ayudado a mejorar porque me he dado cuenta de cosas buenas que antes realizaba y ahora las he descuidado. Tengo que volver a realizar las cosas bien para lograr los sueños que tengo en la vida. Me ha gustado recordar lo que he vivido y también me he desahogado de algunos aspectos que he podido contar.

Historia de vida núm. 3

-Galio-

Soy Galio y tengo 16 años. Vivo con mis papás y mis 5 hermanos en el municipio de Santiago Sacatepéquez. Ahí el pueblo es bastante tranquilo, pero a la vez es peligroso por las maras² que hay en ciertos sectores. Hay presencia de mara 18 y los 13. Yo vivo dentro del territorio de la mara 18, pero no tengo problemas con ellos. Uno de mis primos pertenece a la mara y él se encarga de que no le pase nada a la familia. Extorsiones sí hay, pero no se escucha que haya asaltos, lo que más suena es cuando matan a los conductores de mototaxi por no pagar la extorsión.

Mi papá trabajaba en un pinchazo y también hay compra-venta de llantas y tubos. Él tenía un local propio ahí por San Bartolo Sacatepéquez pero como tomaba bastante licor hubo un mes en que tomó demasiado y mi mamá lo internó en un sanatorio, en el Buen Pastor, y ahí lo internaron de dos a tres meses aproximadamente. Después mi mamá vendió el local. Mi mamá vende ropa típica; tiene la venta en la casa. Ella es la que más aporta a la familia porque el salario de mi papá es muy poco. Cuando mi papá tenía su propio local yo trabajaba con él los fines de semana, yo cuidaba el local y él se iba a comprar cosas a la capital. Me tocaba armar y desarma llantas, y vender llantas y tubos cuando llegaban clientes.

² Pandillas juveniles.

Con lo del tema del licor he tenido mucho cuidado. Un día estaba con mis cuates³ y me invitaron a una cerveza y les dije que sí. Me tomé como unas 3 o 4, pero después de eso ya no. Ese día fue mi primera vez y solo esa vez tomé. Me seguían ofreciendo pero les dije que mejor no, si no, me iba a regañar mi mamá. Luego el viernes nos fuimos de viaje y el domingo ya estábamos de regreso. El cuate que me había ofrecido las cervezas es bien ebrio también, y me dijo: "¿Nos vamos a echar otra cerveza?" Y yo le dije que no, que solo ese día estaba bien para mí. Luego organizaron entre todos reunir un montón de cervezas. Yo no sabía y cuando fui a ver tenían 6 cervezas para mí. Él ya se había tomado 4. Me volvió a preguntar si quería y le volví a negar. Voy a terminar de matar a mi mamá si yo también me pongo a tomar. También me ofrecieron cigarros y les dije que no.

Generalmente entre semana me levanto a las 8 de la mañana. Después de levantarme hago limpieza en los cuartos, luego me meto a bañar, últimamente me he levantado algo tarde. A medio día almuerzo y después ya me voy al instituto. A veces no me da tiempo de hacer mis tareas, entonces las vengo a hacer aquí. Hay veces que las tareas son algo largas entonces las hago en la noche. Llego de estudiar a mi casa como a las 7 de la noche y escucho un rato la radio. Me gusta escuchar corridos y bandas; después salgo a ver que hay afuera en la calle y si no hay nada interesante entonces me entro y cenamos. Después me pongo a ver una película o algo en la televisión. El sábado me levanto a la misma hora: a las 8. A mi mamá no le gusta que me levante tarde, al levantarme también hago la limpieza, me pongo a escuchar música y en la tarde me voy a jugar pelota. Cuando regreso me pongo a ver televisión. Los domingos por la mañana voy a misa con mi mamá y mis hermanos a la parroquia.

La preprimaria y la primaria la estudié en la Escuela Rural Mixta de la aldea Pachalí, en el municipio de Santiago Sacatepéquez, cerca de mi casa. Yo entré a párvulos a los 4 años. Ahí estudié dos años porque por la edad no me dejaron pasar al grado de primero. Era muy pequeño para estudiar en el siguiente grado. Cuando estaba en segundo año de primaria recuerdo que en un acto cívico mi primo, que estudiaba conmigo, estaba molestando a una niña que estaba enfrente. Varios estaban jugando de "meterle mano"⁴ a la niña. Uno de ellos sí le pegó y la niña le dijo a la maestra y nos dieron una gran madreada⁵ a todos. Esa señora era bien amargada, todavía sigue ahí dando clases en la escuela. Saber ni de dónde

³ Grupo de amigos.

⁴ Tocar sexualmente... especialmente en áreas públicas y glúteos.

⁵ Regaño a gritos.

sacó un tubo de esos de PVC blancos y nos preguntó quién le había pegado a la niña y nosotros nos quedamos callados. Como nadie contestó, nos dio un tubazo a cada uno en las piernas, yo no lloré pero otros de los niños sí lloraron. Yo igual me quedé callado y no dije nada en mi casa porque si decía algo y se enteraba quién había sido, mi mamá iba a hacer un gran escándalo en la escuela y contar quién había sido.

Perdí segundo año porque me clavé⁶ de una chavita⁷. Saber en qué estaba pensando en esa época. Ella se sentaba a la par mía y yo la molestaba. En ese tiempo me descuidé mucho con mis tareas, me iba a jugar a la calle, jugaba trompo. Se arman las temporadas de trompo en marzo, también jugaba tazos, cincos y se me pasó el año en juego. Perdí segundo y me tocó repetirlo. Mi mamá me regañó fuerte cuando perdí ese año, me preguntó que por qué había perdido y me dijo que era un año desperdiciado. Desde ahí me di cuenta de que no es solo venir acá a molestar sino que cada día que se viene a estudiar es un sacrificio que se hace.

En tercero siempre mantuve la molestadera pues platicaba dentro del aula o nos poníamos a jugar con los compañeros. Una vez que la maestra no llegó, nos salimos de la escuela a comprar verduras e hicimos un caldo. Como la escuela era de tierra, ahí mismo hicimos un fuego e hicimos el caldo dentro de la clase. Después nos regañaron y nos preguntaron que por qué habíamos juntado todo eso, pero era culpa de la maestra que no llegó y nos dejaron de castigo hacer unas planas. Aunque molestaba siempre le daba fuerte al estudio y nunca dejaba de entregar mis tareas. En los años siguientes siempre molestaba y platicaba, pero siempre fui cumplido en mis trabajos y tareas porque no me gustó esa fea experiencia de regresar a la misma clase y perder un año o mejor dicho desperdiciar un año. Mi mamá a veces me revisaba los cuadernos porque ella se mantenía trabajando, pero siempre me decía que era mi responsabilidad y no tenía que estar detrás de mí.

Con los compañeros también tuve algunos problemas. En esa época usaba el pelo más parado de lo que lo tengo ahora, entonces me pasaron gritando unos patojos que tenía pelo de puercoespín, en ese tiempo era un patojo⁸ de los que les decían algo y ya iba con cuentazos⁹. Me paré y le di un empujón. Vino el otro y también lo empujé. Me acuerdo que les pegué a los tres, eran más grandes que yo. A uno lo arrinconé y se quedó quieto; a otro

⁶ Se enamoró de una niña.

⁷ Niña.

⁸ Muchacho.

⁹ Golpes.

le pegué unas patadas; y el tercero me arrinconó en las escobas. Los otros dos se levantaron y le ayudaron al que me tenía arrinconado. Empezaron a pegarme. En eso llegó la maestra y nos separó. Esa maestra siempre ha sido buena. Le dijo a los compañeros que me pidieran disculpas y que nos diéramos un abrazo de amistad. No me acuerdo si nos dimos el abrazo, pero no nos castigó y ya no peleamos más con los compañeros.

Al terminar la primaria mi mamá me dio la oportunidad de elegir dónde quería seguir estudiando, visite el INEB de Santiago y no me gustó mucho. Tenía una prima que había estudiado en el INEB de San Lucas y le dijo a mi mamá que era bueno. Me decidí a probar si era bueno y ver si ganaba primero. Si era así, me quedaba. Aquí sigo; ya estoy en tercero. Al terminar mis básicos quiero estudiar gastronomía nacional e internacional, pero saber en dónde puedo conseguir esa carrera porque no he visto muchos lugares en donde la impartan. Mi mamá me dijo que mientras estuviese viva me va a apoyar en el estudio. Tengo que ver si estudio fin de semana porque en fin de semana puedo trabajar y tener dinero y ayudar a mi mamá, pero cuesta que le den trabajo a uno.

Yo creo que en el estudio uno mismo se educa y aprende a ser responsable. No debe depender de lo que le diga a uno un maestro, pero sí ayuda tener maestros que lo orienten a uno y le enseñen con paciencia. Hay algunos maestros que ni les interesamos.

En el INEB también me han castigado, una vez que me quitaron el teléfono celular. Está prohibido en el reglamento y me lo cacharon. Entonces para recuperarlo, me pusieron a barrer las gradas del pasillo y trapear. Al terminar me lo dieron de nuevo.

Considero que si el establecimiento quiere formar buena disciplina en los alumnos el director tiene que ser disciplinado, también los profesores y así los alumnos aprenden a ser disciplinados; pero hay algunos profesores que no lo son y el director en ocasiones tampoco. El año antepasado no se miraba nada de disciplina, ya en segundo y en tercer año cambió bastante. En primer año no recibíamos casi nada de clases, ganábamos al suave¹⁰ las clases, no llegaban los profesores al aula, se ponían hacer otras cosas. Ahora sí están más constantes, aunque algunos faltan bastante. Aquí en INEB hay dos profesores que educan con “mano dura”, se ponen a gritar en el aula. Hay un profesor que es estricto, pero se cree que es mejor que uno porque ya tiene un título, porque a veces dice "a mí no

¹⁰ Fácilmente.

me interesa si ustedes ganan, lo que yo veo es que ya tengo mi salario y no me importan ustedes". A veces nos maltrata y nos dice que somos unos vagos.

Otro ejemplo es el profesor de matemática. Era el momento de elegir a la directiva del aula y yo le dije que no iba a votar por nadie. Le comenté que en el primer año no funcionó la directiva y que este año no quería elegir a los mismos, pero él ni me puso atención y siguió platicando con otra persona dentro del aula. Solo me contestó "a bueno" y siguió su plática. De pronto ya cuando estaban comenzando la votación, me gritó que me callara porque estaba platicando con un compañero, pensé que a mí no era y seguí platicando. Luego se me quedó viendo y me volvió a gritar que me callara y me dijo: "Aquí no está en el monte", yo le contesté que tengo la libre expresión y que puedo hablar libremente. "Cállese, que usted es un irrespetuoso". En ese ratito se me calentó la mano y ya le iba a pegar, pero luego me dije que si le pegaba iba a salir afectado, solo me paré enfrente de él y le dije: "Yo no soy el que le está faltando el respeto, usted me lo está faltando a mí". Él me dijo que me fuera para dirección. En dirección me dijeron que bien me podían levantar conocimiento por ser un irrespetuoso. "Yo no le falté el respeto en ningún momento", luego de decirle eso me comenzó a dar un sermón el director de que nosotros hacemos lo que queremos. Para no alargar esa plática con el director, le dije que sí había ofendido y que le pediría disculpas al profesor. No tenía caso seguir hablando, me levantaron un acta y me enviaron a la clase.

El problema de pelear uno por sus derechos es que después los profesores se vengan con los puntos, aunque uno entregue los trabajos bien y en tiempo le ponen a uno una baja nota. Es mejor dejar que a uno lo traten mal y ganar las clases. En INEB no me siento libre, pero creo que la libertad no depende del lugar sino de uno. Uno puede ser libre en cualquier lugar, siempre con respeto hacia las demás personas.

Considero que la responsabilidad es la clave en la vida de uno porque la responsabilidad te lleva a ser alguien en la vida. Mi mamá y mi papá son los que me han enseñado a ser responsable porque me dan cosas y me dicen qué es lo que tengo que hacer y lo tengo que cumplir. Me han enseñado a valorar lo que tengo. Ahora que estoy más grande siento que soy responsable porque así lo quiero. No dependo de que me lo digan los maestros o mis papás. Así como lo que conté al inicio de mí historia, lo que me pasó con los amigos y las cervezas, yo decidí ir y tomar las cervezas que creí correctas tomar. Ahí sale la responsabilidad porque uno sabe lo que uno debe de hacer.

Cuando tenemos actos cívicos nos sacan de las aulas y nos llevan al patio, nos colocan de pie, en filas en orden de estatura, por grados y por secciones, de un lado los hombres y de otro lado las mujeres, y los maestros nos supervisan. Aunque nos supervisan seguido los profesores cuando estamos solos en la clase, también me han salido problemas. Una vez un cuate me comenzó a provocar y me quería arrinconar, él me había robado una memoria y un teléfono. Esa vez me enojé y salí peleando. No nos pegamos muy duro pero después de eso ya nadie de los compañeros me molestó. Eso quedó entre nosotros y ningún profesor se enteró. Mejor solucioné el problema con unos golpes y no caigo en andar de soplón.

Al contar mi historia me he sentido bien porque pude expresar lo que yo pienso. Eso me ha ayudado. Aunque no puedo comprometerme a decir muchas cosas para evitar problemas. Lo bueno de contar mi historia es que no se me está juzgando si soy buena o mala persona. Solo cuento lo que he vivido.

Historia de vida núm. 4

-Guadalupe-

Soy Guadalupe, vivo con mi familia en la aldea El Hato, caserío La Guardianía, a unos 7 kilómetros de la cabecera municipal de Antigua Guatemala. Mi casa es de lámina, pero dentro de poco van a construir la terraza fundida. Mi mamá es ama de casa y mi papá es zapatero de calzado para hombre. Mis hermanos tienen 28, 24 y 22 años, y mi hermana tiene 20. Yo soy la más pequeña de la familia con 17 años. Dos de mis hermanos ya están casados y mi sobrina vive con nosotros.

Generalmente entre semana me levanto a las 6:30 a.m., desayuno junto con mis papás tipo 7:00 a.m. y a las 8:00 me pongo a hacer mis tareas. Después, como a las 10:00, me ducho y almuerzo a las 11:30 para luego salir e irme a estudiar con un grupo de compañeros. Debemos calcular bien el tiempo porque caminamos unos treinta minutos de mi casa al instituto, cuando llueve nos vamos en microbús. Al salir de estudiar me vengo para la casa y llego como a las 7:00 de la noche, mi mamá ya me tiene lista la cena. Hago algo de tareas y luego me pongo a ver televisión. Los fines de semana salgo con mis amigos, algunas veces bajamos a la Antigua y en otras ocasiones vamos a la ciudad capital de Guatemala. Con mis papás ya no salgo mucho, solo los domingos voy a misa a la iglesia de la Merced o a San Felipe.

Inicié mi vida escolar en una pequeña escuela en la Antigua Guatemala. Recuerdo que en los párvulos era muy llorona, no me gustaba ir y me daba miedo la escuela. Tuve una buena maestra y poco a poco me acoplé bien en la escuela, pero recuerdo muy poco de esos años. La primaria la estudié en la escuela pública cerca de mi casa. Recuerdo que era mera molestona e inquieta, me salía del salón con mis compañeros a jugar cuerda al segundo nivel de la escuela, porque era muy aburrido estar sentada toda la mañana en la clase. También nos salíamos de la escuela sin que se dieran cuenta, había una tienda fuera de la escuela que vendía cosas ricas que nos gustaban. Entonces nos escapábamos para comprar, las maestras nos encontraban en la tienda y nos regañaban, algunas veces me mandaron con la directora y ella citó a mis papás. Ya en la casa ellos me platicaban para que no siguiera de traviesa.

Terminada la primaria vine a estudiar los básicos al INEBE vespertino. Mis papás me querían inscribir en un instituto solo de mujeres pero como yo siempre he estado con hombres y mujeres les pedí que mejor en INEBE. También aquí se inscribió mi mejor amiga, que es como mi hermana, y así podíamos estar juntas. Al principio me fue difícil acomodarme al grupo de compañeros. Me sentía como extraña y todos tenían forma de ser muy diferentes. Además me tocaba tratar con muchos maestros a diferencia de la primaria. Pero ahora ya estoy bien adaptada, ya no me quisiera ir de aquí.

Aunque ahora me siento a gusto en el INEBE, no me agrada el trato de algunos profesores porque castigan sin averiguar qué fue lo que pasó o quién tiene la culpa de las cosas y en algunas ocasiones me han castigado injustamente. Otros son muy groseros y nos gritan. Yo no estoy acostumbrada a que me griten y me siento mal cuando lo hacen. Me dan ganas de contestar, pero me aguanto porque si no me pueden expulsar. Algunos profesores tienen a sus preferidos y son injustos en el trato, sobre todo en la entrega de tareas. A muchos nos regresan las tareas y nos dicen que están mal hechas, que las compongamos, y a otros que las tienen igual que uno nos les dicen nada y les ponen todos los puntos. Por ejemplo, a veces nos dejan hacer las tareas con recortes y si uno no consigue recortes y lo trae con dibujos le rechazan la tarea. Pero hay un grupito de alumnos a los que sí les reciben con dibujos. Nunca me he animado a reclamarles a los profesores que hacen eso porque me da miedo, prefiero repetir las tareas o que me bajen puntos que meterme en problemas porque después los profesores lo tienen a uno entre ojos y nos hacen perder la clase. En

una ocasión mis papás vinieron a platicar con el profesor de inglés porque él decía que yo había perdido porque no entregaba tareas, pero eso era mentira porque yo había entregado todos los trabajos, pero él también se portó grosero con mis papás y ellos me dijeron que mejor lo dejara así... Cuando estoy en clase no me gusta participar por miedo a que los profesores me contesten mal o se burlen de mí.

También fue injusto cuando nos asignaron las áreas prácticas. Yo quería estar en alimentos y me pusieron en electricidad ¿Por qué hay compañeras que están en lo que seleccionaron y yo no? Me dijeron que ya estaban llenos los cupos en alimentos pero si a todos se nos había dado la oportunidad de elegir, ¿por qué se favoreció a unas y a otras no? Así que le tuve que hacer ganas y estar en electricidad. El profesor es buena gente, me da confianza y he aprendido cosas interesantes. Otra cosa que no me gusta de los profesores también, cuando hay actividades como el aniversario del instituto o las celebraciones patrias, es que casi no nos apoyan, nos dejan solos y entre los compañeros nos apoyamos para sacar las actividades, considero que a los profesores no les gusta convivir con nosotros, pero si al final las actividades salen mal nos reclaman.

Yo en el INEBE me siento muy controlada, no tengo la libertad que quisiera, en mi casa me siento libre y eso que mis papás también me controlan. Para mí es importante la libertad porque las personas tenemos derecho a elegir. Una persona no es libre cuando la quieren tener encerrada y no le dejan hacer nada. Para gozar de libertad es necesario cumplir con las cosas que nos piden, hay que ser responsables pero el trato debe ser justo para animar a que uno sea responsable.

El contar mi historia me ha parecido una buena experiencia. Me he sentido emocionada y contenta de haber sido tomada en cuenta. No estoy muy acostumbrada a hablar sobre mí. Fue una buena oportunidad para narrar algo de mí y contar como son los profesores con nosotros. Contar mi historia ha sido una buena idea y espero que sirva de algo. Nunca me había atrevido a contar lo que ahora he relatado. Es grato saber que hay personas que me pueden escuchar y comprender sin que me critiquen. Eso me ayudó a sentirme liberada.

Historia de vida núm. 5

-Gunther-

Soy Gunther, vivo con mi mamá y mi hermano en el centro de Antigua Guatemala (sexta avenida norte), mi hermano tiene 16 años y yo 14. Nos toca compartir la casa con muchos familiares de mi mamá y no lo paso muy cómodo al vivir así. Mis papás tienen 14 años de estar separados, pero aún no me acostumbro a ver a mi papá con otra familia y estar solo con mi mamá. Veo a mi papá todos los días en el instituto porque él ahí trabaja y aprovecho a platicar con él, aunque económicamente no nos apoya mucho. Mi mamá trabaja como vendedora de mayoreo en una empresa de alimentos y viaja todos los días al departamento de Chimaltenango.

Comúnmente me despierto a las 8 de la mañana y me quedo otra hora acostado escuchando música o viendo mi teléfono. Después me levanto a desayunar, si tengo que hacer tareas las hago, cuando no me da pereza; si no las hago después a la carrera. Luego me baño y salgo para el instituto INEBE. Camino unos 10 minutos para tomar el bus y luego quince minutos después a las instalaciones del instituto. Cuando llego de estudiar ceno, a veces tengo partidos, me cambio y me voy a jugar, y luego regreso a la casa, me baño y me duermo.

Mis estudios los inicié en la escuela mixta Mariano Navarrete, de Antigua Guatemala, recuerdo que en 1º y 2º grado sí molestaba mucho, me suspendían de clases muchas veces. Ya en tercero tomé un poco más de responsabilidad, me puse las pilas¹¹ y fui abanderado hasta sexto porque era el que tenía las mejores notas de toda la primaria. Para ser aplicado y responsable como alumno lo que hay que hacer es entregar todos los trabajos, obedecer y ser respetuoso.

Luego, al terminar la primaria continué mis estudios en el INEBE de la jornada matutina pero ahí retrocedí lo que había avanzado en la primaria. En primero básico no entraba a clases, no entregaba trabajos, me paraba en las clases, me ponía a platicar y participaba de los relajos dentro del aula. Un día estábamos sin maestro en el aula y un compañero, no recuerdo con qué me provocó y lo empujé bruscamente. Él me respondió tirándome un escritorio, luego yo lo empujé con el escritorio contra la pared, ahí lo logré controlar.

¹¹ Tomó cartas en el asunto o se preocupó más por sus estudios.

Después mandaron a llamar a nuestros papás y me castigaron por una semana haciendo la limpieza del instituto, yo siento que fue injusto porque no se investigó cuál era el origen del problema y solo me castigaron a mí. En otra ocasión me encontró la directora con otros compañeros fuera del aula y nos dijo “¿ustedes qué están haciendo aquí?” Entonces nos dimos a la fuga y no nos logró identificar y así nos libramos de ser castigados.

Como perdí varias materias, a fin de año mi mamá tomó la decisión de pasarme al INEBE vespertino, porque aquí trabaja mi papá y me podía tener mejor controlado. Ya no puedo salirme de las clases porque cualquier cosa los maestros le avisan a él. Yo sé que le cuentan que es lo que hago yo en las clases. Pero a pesar de eso, en segundo básico dejé dos materias de retrasada y ahora en el primer trimestre de tercero he perdido tres: contabilidad, comercio y física fundamental. En la casa mi mamá me castiga cuando pierdo clases, no me deja salir, me quita el celular o me pone otros castigos pero a los pocos días se le olvida y vuelvo a mi vida normal. Mi papá no me regaña, solo me dice que me ponga las pilas.

Considero que es necesario que exista la disciplina pero no solo la “mala” sino también la “buena”, pues en la sociedad no se debe hacer cualquier cosa ya que hay límites, pero de momento no logro ser autodisciplinado porque me gana la pereza y cuando mi mamá o los profesores me ponen presión hago las cosas bien. Me siento bien con los profesores que son exigentes pero también son comprensivos y amables, no me piden las cosas de forma brusca. No me siento bien con los profesores que son estrictos, pero sin sentimientos, como el de inglés. Yo creo que no es empático con nosotros porque desea nuestro bien y por eso es exigente, pero quizá no es la mejor manera de corregirnos.

Para mí ser libre es poder expresar y hacer lo que uno desea respetando los límites y cumpliendo con lo que a uno le corresponde, de lo contrario sería libertinaje. Cuando las personas no respetan los límites son víctimas de las adicciones. Por eso hay que ser responsables, cumplir con las tareas que a uno le tocan. Aunque me falta bastante para ser responsable, aún me cuesta. En la casa dependo de que me supervisen mi mamá y mi abuelita, en el instituto que me supervisen los profesores.

Ahora que he contado mi historia caigo en la cuenta que debo ser más responsable, respetuoso y disciplinado para llegar lo más lejos que pueda en la vida. Me siento renovado

y animado a seguir caminando en la vida luego de ser tomado en cuenta en esta experiencia.

Historia de vida núm. 6

-Josué-

Soy Josué, vivo con mi mamá y mi hermano menor en la Aldea Santa Catarina Bobadilla, como a cuatro kilómetros de la cabecera municipal de Antigua Guatemala. Ahí compartimos una casa con mi tía y mis primas. Tengo 17 años y mi hermano 15. A mi papá no lo conozco y únicamente vivimos del trabajo de mi mamá. Ella trabaja en las Obras Sociales del Hermano Pedro y se va de madrugada, casi siempre solo la veo de noche. Al llegar de estudiar (7:00 p.m.) me pongo a hacer de un solo las tareas, al terminar miro televisión hasta tarde (media noche o más) y aprovecho a cenar, en algunas ocasiones llego más tarde (8:00 p.m.) porque voy a visitar a mi novia. Generalmente me despierto como a las 10:00 de la mañana, prendo la televisión y desayuno, luego me voy a bañar y me alisto para salir a estudiar. Generalmente nos venimos juntos con mi hermano sin almorzar porque compramos algo de comer a la hora del recreo. Los fines de semana salgo a pasear con mi novia y participo en las actividades de la Hermandad de Jesús de la aldea. Ahí se preparan las procesiones para Semana Santa y visitamos otros lugares cercanos.

Estudí los párvulos y la primaria en la escuela municipal de la aldea donde vivo, lo primero que recuerdo de la escuela es que me quedaba llorando cuando me llevaban las primeras veces. Tuve una maestra que era muy buena conmigo; ella me enseñaba a pintar, dibujar y leer, cuando paso por la escuela veo que ella está trabajando ahí todavía. En la escuela viví momentos muy alegres. Jugábamos chamuscas¹² a la hora del recreo y como el patio era de tierra quedábamos todos sucios... Cuando estaba en 1º primaria me pusieron mi primer castigo. Ya no recuerdo la causa que dio origen al castigo, pero sí recuerdo que me pusieron de pie con la cara pegada al pizarrón casi todo el día. Fue cansado y me pasé el día llorando. En otras ocasiones a mí y a otros compañeros cuando nos portábamos mal nos ponían a hacer la limpieza de la escuela. También había dos maestras que eran muy enojadas y nos gritaban porque decían que eran estrictas y la mayoría les teníamos miedo.

En los primeros años de la escuela jugaba con todos los patojos pero después, no sé por qué, ya no me gustaba jugar con todo el grupo y me la pasaba solito. Compraba mi refacción

¹² Partidas informales de fútbol.

en la caseta y me quedaba viendo como jugaban los demás y de ahí cuando tocaba regresar me iba para la clase otra vez. Algunos maestros me preguntaron alguna vez si estaba enfermo y yo decía que no. Ya después ninguno me preguntó porque estaba siempre solo. Un día cuando estaba en cuarto primaria, no había llegado el profesor al aula y un compañero me pegó un puñetazo en la cara, entonces yo ya estaba listo para darle un buen riflazo¹³ pero en eso llegó el maestro. Los compañeros le dijeron al profesor que el otro niño me había pegado primero y solo lo castigaron a él y a mí no por suerte.

Al terminar la primaria estudié en el INEBE jornada matutina, pero me descuidé y perdí dos años, dos veces 1º básico. Esos años fueron difíciles porque casi no me llevaba bien con ningún profesor, eran muy estrictos y groseros, no platicaban con uno, no nos comprendían y no les importaba si uno entregaba tareas o no. Entonces, un grupo de alumnos me invitó varias veces a escaparme del instituto e ir a tomar licor y varias veces me fui con ellos, los conserjes estaban vigilando las puertas para que nadie se fuera (escapara) pero nunca me cacharon a mí, nunca me llevaron a la dirección porque me sabía escapar bien. Mi mamá no se enteraba de que me escapaba porque por su trabajo no podía venir a preguntar por mí. En la entrega de notas se enteraba de que había perdido casi todas las clases. Cuando vieron que salía muy mal en las clases me enviaron con el orientador del instituto. Él me preguntaba: “¿Qué está pasando contigo? ¿Por qué te escapas? ¿Tienes algún problema?”, y se ponía a darme consejos. A mí él me daba algo de miedo y no le tenía confianza, era bien cortante en mis respuestas y no le contaba lo que me sucedía. Además le daba quejas a mi mamá y ella se enojaba conmigo. Así ya no le tuve confianza al orientador, porque pensaba que le podía contar a otros profesores o a la directora lo que yo le decía.

Luego me pasé a estudiar al INEB de la jornada vespertina, aunque no con muchas ganas de estudiar, es más, a la fecha no me llama la atención estudiar. En la primaria sí y cumplía con todas las tareas, pero no más entré a básicos como que empezó mi desinterés. Yo digo que estudiar ayuda y le abre puertas a uno en cualquier empresa, restaurante o posible trabajo, pero no me llama la atención estar estudiando. En el INEBE vespertino no he perdido ningún grado pero los he sacado a pura retranca¹⁴. En primero perdí mecanografía y otra clase, en segundo inglés y ciencias, y ahora que estoy en tercero llevo pérdidas cakchiquel, inglés y contabilidad. La semana pasada fue la entrega de notas del primer

¹³ Golpe.

¹⁴ Recuperando los cursos a fin de año. Retrasadas.

trimestre y como mi mamá no puede venir por el trabajo, la mamá de mi novia recogió mis notas y las de mi hermano. A mi novia tampoco le fue bien porque perdió cuatro clases.

A diferencia de la jornada de la mañana, en la vespertina los profesores pasan lista y si uno no está, marcan la inasistencia, nadie vigila que uno no se salga pero de esa forma nos tienen controlados, incluso hay compañeros que lo delatan a uno cuando se salió de la clase, luego en la dirección llevan un control de los alumnos que se van del instituto y le levantan reporte por ausencia. Yo en los dos años y medio que llevo por las tardes solo me he escapado una vez. Ahora, el ambiente con los profesores siento que es parecido al de la mañana. Siempre hay profesores mala onda¹⁵ que nos sancionan con puntos, no les importa si entregas o no la tarea y no se interesan por los problemas de uno, cuando fallas en algo te mandan a la dirección y te levantan un acta por mala conducta. Un día por estar jugando con pelotitas de papel me pusieron a barrer la clase y los demás compañeros se burlaron de mí. Uno se siente mal cuando otros se burlan y los maestros no dicen nada. Siento que los profesores le ponen más atención y les dan apoyo a los que cumplen tareas y son más quietos que a los demás. Aunque no puedo negar que hay unos cuantos que son tolerantes, platican con uno y dan consejos para que uno sea mejor.

Actualmente soy el presidente del aula, fui elegido por mis compañeros para ese cargo, pero no me siento muy a gusto como presidente del aula porque cuando pasa algo malo en el aula (mala conducta grupal) me regañan a mí por ser el presidente y uno queda metido en problemas de gratis. Me han tocado ocasiones en las que le levantan acta a toda la clase y los profesores me regañan a mí y los compañeros se molestan porque uno no pone orden. Me dicen que debemos de velar porque se cumpla el reglamento del instituto pero realmente nunca lo he leído. Durante el recreo los alumnos nos quedamos solos porque los maestros se van al salón de maestros, algunos alumnos salen a jugar al patio, otros van a comprar a la caseta y varios se quedan molestando en la clase o hacen las tareas que tienen pendientes de entregar en los próximos periodos de clases. Yo por lo general me quedo dentro de la clase y miro desde la ventana como juegan los demás compañeros.

Para mí, la libertad es poder expresar y hacer lo que uno quiere respetando los límites de los otros y cumpliendo lo que establece la ley. Por ejemplo, aquí en nuestro país podemos

¹⁵ Que tratan mal, malintencionados.

hacer lo que queramos siempre y cuando no afecte y se infrinjan las leyes del Estado. Pero aquí en el INEBE vespertino como en el matutino siento que no nos dejan ser libres porque solo quieren que uno se mantenga quieto, si uno no se está quieto en la clase lo mandan donde la directora. Creo que aún no he aprendido lo que es la libertad porque aquí me dicen cómo debo hacer todo y en la casa mi tía es igual. Aquí le dicen a uno cómo tiene que venir vestido, cómo se debe cortar el pelo, cómo debe usar la camisa, etc. No dejan que uno sea uno mismo y vestir como uno se siente bien.

Cuando estamos en actividades grupales, actividades culturales o actos cívicos, también los maestros nos están vigilando para que pongamos atención. Nos supervisan sobre todo cuando ingresa el pabellón nacional, luego cuando cantamos el himno de Guatemala, el de Centroamérica y del instituto. Nos piden estar firmes, con la vista al frente, hacer bien el saludo dos y sin movernos, si uno no cumple con eso lo regañan, lo jalonean para que uno se pare bien o lo colocan a la par del maestro para que ya no moleste.

Yo trato de ser responsable cuando me comprometo de hacer algo. Ahora soy más responsable con mis tareas y con asistir a clases, y de esa forma me gano los puntos de asistencia y he mejorado algunas notas. Pero creo que me falta determinación para cumplir con responsabilidad las tareas y el estudio, algunas veces me he puesto yo algunas reglas para ser más responsable pero muy rápido las olvido y no las cumplo. En varias ocasiones he pensado en dejar de estudiar y ponerme a trabajar por la situación económica en la que vivimos con mi mamá. No tenemos casi nada de dinero y pasamos muchas penas, de hecho ya en una ocasión trabajé de carpintero, pero luego regresé a la escuela.

Creo que en el área ocupacional me va mejor. Estoy en el grupo de agricultura y desde pequeño mi abuelo me enseñó a usar el machete y podar el monte. Lo que son cosas prácticas me gusta, me cuesta menos y soy bastante creativo. A veces nos ha tocado hacer canastas de alambre para meter plantas y me he dado cuenta de que todos los compañeros que están ahí les cuesta, pero a mí me dice el profesor como tengo que hacerlo y le agarro rápido el rollo¹⁶ y lo hago bien. Aunque el profesor de agricultura es bastante estricto me llevo bien con él y considero que es una buena persona.

¹⁶ Entender cómo se hace algo.

Esto que ahora he narrado nunca se lo había contado a nadie por falta de confianza, ni a mi mamá ni a ningún profesor. Ha sido una experiencia liberadora porque he podido sacar muchas cosas de mí sin ser juzgado y recordar muchos acontecimientos que ahora los veo de otra forma.

Historia de vida núm. 7

-Katherine-

Soy Katherine, vivo con mi familia en la aldea San Pedro las Huertas, del municipio de Antigua Guatemala. Tengo dos hermanas y un hermano, soy la tercera de 4 hijos. Mi hermana es la más grande, tiene 19 años; mi hermano que le sigue va a cumplir 18; mi hermanita tiene 4 años y yo tengo 15 años. Mi papá trabaja en una fábrica de alfombras que está en Santa Ana, a unos kilómetros de casa y mi mamá es ama de casa y se mantiene con nosotros. Entre semana regularmente me levanto a las 8:00 am, desayuno con mi mamá, luego realizo mis tareas y cuando me queda tiempo ayudo en las labores de la casa, pero siempre a las 11:30 veo mi novela y después almuerzo. Luego me voy a estudiar al INEBE y regreso como a las siete de la noche. Al regresar del instituto ceno, veo un rato televisión y luego hago mis tareas. Los fines de semana compartimos en familia y en algunas ocasiones visitamos a otros parientes. Los domingos siempre voy a misa.

Inicié mi vida escolar (1º. 2º. y 3º. primaria) en la escuela oficial mixta de San Pedro, recuerdo que me llevaba bien con todos mis compañeros. Únicamente teníamos un maestro que nos daba todas las materias y mantenía muy buenas calificaciones. Desde entonces siempre he sido la abanderada y ahora también lo soy. Cuando estaba en 4º primaria me tocó con una maestra nueva, a ella no le parecía que yo fuera la abanderada y constantemente me decía que yo no podía hacer las cosas bien. Creo que le caía mal y por eso me trataba de menos, en varias ocasiones realizó acciones injustas contra mí. Mis papás me decían que no le diera importancia a eso y que me preocupara por mantener buenas notas, pero realmente sí me sentía mal en algunas ocasiones. En quinto y sexto me tocó con un nuevo profesor y el problema quedó resuelto.

En la escuela nunca me castigaron porque siempre era bien portada y cumplía con mis tareas pero sí recuerdo haber visto cómo castigaban a otros compañeros. A algunos los ponían a trapear las instalaciones, a otros los sacaban del aula o los paraban en el aula viendo hacia una pared. Cuando estaba en tercero me tocó vivir un castigo grupal. Fue porque todos los compañeros se empezaron a salir del aula porque el profesor no estaba.

Cuando él regresó (pasó mucho tiempo) todos estaban afuera, nos entraron a la clase y nos dejaron sin recreo a todos.

Al terminar la primaria, mi papá quería mandarme al instituto de San Pedro pero yo quería venirme para acá (INEBE Antigua) porque aquí habían estudiado mis hermanos y daban mejor formación que en la aldea. Estando ya en el INEBE en primero básico, tuve algunos problemas con unas compañeras. Al principio nosotras éramos amigas pero una vez ellas me empezaron a maltratar y les dejé de hablar. En una ocasión estas muchachas me querían pegar, me acorralaron en El calvario (lugar cercano al INEBE) para pegarme, pero por alguna razón se arrepintieron. Cuando le comenté esto a mis papás les pedí que no dijeran nada, pero ellos preocupados vinieron a platicar con la directora y a una de ellas le levantaron un acta porque tenía escondida una navaja. Por un tiempo me dejaron de molestar, luego volvieron a molestarme, a veces me amenazaban que irían a matar a mi hermano o a mí. Yo tenía mucho miedo. Con el apoyo de la directora y los demás maestros fue posible solucionar ese problema. Además, se levantó un acta donde se responsabilizaba a ellas si algo me pasaba.

Creo que lo que originó ese problema fue que me hice novia de uno de nuestros amigos porque una de ellas también quería con él. Ahora llevamos dos años y medio de novios. Mis papás saben que tengo novio y me han dado permiso. Siempre me recuerdan que me debo dar a respetar. Aunque aquí es prohibido tener novio, creo que no es malo que seamos novios porque no hacemos nada malo. En una ocasión el profesor de matemática le dijo a mi mamá "mire, su hija tiene novio y por eso va a perder el año". Mi mamá le contestó que ella ya lo conocía y que eso no le importaba a ella. Además los dos somos abanderados y por eso no nos dicen nada.

Al igual que en la escuela nunca me han castigado solo a mí, aunque sí he tenido castigos grupales. Por ejemplo, en una ocasión un profesor preguntando si era el aula de la sección "A" (nosotros somos la "A") y todos dijeron que era la "B", entonces él se fue; todos nos empezamos a reír porque a pesar de que en la puerta decía segundo "A" él se fue. Cuando fue a segundo "B", preguntó si era la "A" y se dio cuenta de que le habíamos hecho una broma y enojado se fue a la dirección. Ese día nos levantaron un acta a toda la sección por haber engañado al profesor. También en el curso de inglés, el año pasado estábamos haciendo una actividad para el 15 de septiembre (celebración de la independencia) y por

estar preparando un baile se nos olvidó ir a la clase, al siguiente día que nos tocó inglés, el profesor de castigo nos dejó un montón de tareas e investigaciones y luego nos pasó un examen, él nunca dejó que le explicáramos por qué fue que no llegamos a clase. Después de eso, todo lo que faltaba del año nos dejó investigaciones y ya no nos dio clases. El mismo profesor, este año, nos gritó un día a todos en la clase porque no llevamos la tarea, él dice que es muy estricto pero yo creo que es grosero y enojado, casi todos le tenemos miedo.

Yo siempre trato de ser una buena alumna, soy respetuosa con los profesores, cumplo con mis tareas, estoy atenta en clase, no hablo con mis compañeros y así todo se me facilita. Pero a pesar de que cumplo con todo, siento que nos mantienen muy controlados, por todo desconfían de los alumnos, incluso cuando vamos de un salón de clase a otro piensan que nos estamos escapando.

Para mí la libertad es hacer lo que uno cree que es mejor y tomar sus propias decisiones. Decir lo que uno quiere sin tener imposición de lo que los demás quieren. Aquí en el instituto no siento que podamos vivir la libertad porque siempre tenemos que hacer lo que dice la directora y los profesores.

Considero que la responsabilidad es hacer lo que uno dice; así como una promesa, cumplir con las cosas que a cada uno le toca hacer. Aquí debo ser responsable en entregar trabajos, en la casa con los permisos que me dan mis papás. Creo que donde me han enseñado poco a poco a ser responsable es en mi casa. Aquí en la escuela no tanto, aunque hay que aprender a organizar el tiempo para cumplir con los trabajos y las tareas. Yo trato de ser siempre responsable pero en algunas ocasiones, aunque traigo las tareas no las entrego porque la gran mayoría de compañeros no las han hecho y si digo que yo las traigo me meto en problemas con todo el grupo. Cuando yo veo que la mayoría no ha traído la tarea, el profesor me pregunta a mí si hay tarea y yo digo que no. Entonces así le doy oportunidad a todos los que no llevaron la tarea a que la puedan entregar después.

Cuando participamos en los actos cívicos nos piden que estemos bien parados, callados y con la vista al frente, los profesores supervisan que estemos haciendo bien el saludo a la bandera y que cantemos bien el himno nacional; de lo contrario nos regañan.

Ahora que he contado mi historia escolar siento que he sido tomada en cuenta y me han dejado expresarme, he podido sacar lo que llevo dentro y eso me ayuda a sentirme bien, me he sentido libre para poder decir todo lo que me ha pasado. Considero que deben existir más espacios para que los alumnos puedan decir lo que sienten con libertad, eso ayudaría a que tuviéramos menos problemas.

Historia de vida núm. 8

-MAGNO-

Me llamo Magno, tengo 17 años, vivo en el municipio de San Lucas Sacatepéquez con mi mamá, mi abuela y mi hermana. Mi papá nos abandonó el año pasado y eso me ha afectado mucho en todas las áreas de mi vida. Mi papá viajaba mucho por su trabajo y se estaba bastante tiempo fuera de la casa, y de repente ya no vino y solo nos llamaba. Conforme fue pasando el tiempo dejó poco a poco de comunicarse, era raro cuando llamaba. Mi mamá se puso muy mal. Hubo una ocasión en que ya no llamó, no dijo nada, no se despidió ni nada. Con la familia llegamos a la conclusión de que nos había abandonado, a mi mamá la internamos en el hospital por depresión. Mi abuela y mi hermana también estaban muy afectadas. Dicen que yo por ser hombre fui más frío y no me dolió el abandono de mi papá, realmente por dentro he sufrido mucho, pero así como me dijo mi tía: tengo que ponerme los pantalones en la casa para ayudar, quizás no económicamente en este momento, pero sí moralmente a mi familia. El área económica también se ha visto muy afectada en la casa desde que mi papá nos dejó, por eso este año me iba ir a los Estados Unidos. Estaba dispuesto a dejar de estudiar y tirar todo por completo, pero me arrepentí y ya no me fui. Mi mamá tiene una tortillería y una pequeña panadería y ahí ocupa todo su tiempo, también vende productos por catálogo con los clientes que le visitan. Mi hermana, gracias a Dios, tiene un trabajo fijo en una zapatería de la capital. Y mi abuela es la que se encarga de los oficios de la casa.

Yo trabajo como músico independiente (Dj electrónico), hago mezclas de música y creo mis propias canciones, tengo un teclado en casa y un programa especial en mi computadora para componer canciones y al cabo de un mes aproximadamente saco una canción si me dedico constantemente a ella. Además, con el equipo que tengo, monto el sonido para diversos eventos y fiestas. Poco a poco me salen más conectes¹⁷ y voy ampliando la

¹⁷ Relaciones o referencias con otras personas.

cantidad de eventos que atiendo y así contribuyo a la economía familiar. La mayor cantidad de trabajos son los fines de semana y sobre todo en las noches, aunque también cubro algunos eventos por las mañanas, luego por las tarde voy a estudiar. Hay veces en que sí es muy cargado el evento y no voy a estudiar porque sé que van a pagar muy bien.

Realmente los estudios me cuestan un poco porque hay veces que me toca trabajar sábado y domingo de corrido y no estoy todo el día en casa. Normalmente los lunes yo hago el quehacer de la casa porque mi abuela ve lo del negocio y mi mamá está vendiendo pan. Luego de eso voy a estudiar. Entre semana, por las mañanas y las noches le ayudo a mi mamá a vender pan. Mi abuela es un gran ejemplo a seguir y le tengo un gran respeto. Tiene 74 años pero si uno la ve parece que tuviera 50, está bien potente aún. Ella trabaja como no tienen idea, se levanta tipo 4:00 a.m. a poner maíz, está dando vueltas todo el día, hace oficio en la casa, cocina. Mi abuela es genial. También me distraigo un poco cuando no tengo ningún evento. Los fines de semana juego en los campeonatos de futbol. Soy muy activo, no soy de esas personas que se deprimen. Salgo con mis amigos a molestar, antes salía con mi novia, la iba a dejar a sus clases. Y esa es mi vida, ir de un lado para otro.

Mi vida escolar la inicié en un colegio privado que está camino al cementerio. Ahí estude preprimaria y primaria. Mi mamá se sorprende porque yo me recuerdo desde que tenía 5 o 4 años. Yo me acuerdo cómo era cuando era pequeño, me acuerdo cómo era donde estudiaba, los compañeros que tenía, nunca se me olvidaron las caras. El colegio era muy bonito porque era divertido y mi maestra era muy amable. Se llamaba Damaris, tenía una amiga que se llamaba también Damaris y a ella la tomaba de la mano. Hace poco la volví a ver pero ya tiene un hijo. En el colegio trabajaba bien y cumplía con todas mis responsabilidades, lo único es que tenía como cuatro compañero que me hacían bullying, me molestaban pesado. Ellos me decían que era débil, se burlaban de mi nariz, sobre todo en párvulos, ya en primaria no me molestaban tanto. El director varias veces citó a los papás de los niños que me molestaban pero ellos seguían igual.

En los primeros años me botaban, me hacían zancadilla, me agarraban de espaldas y me golpeaban. Yo no me defendía, hasta que una vez cuando estaba en tercero primaria, mi mamá me dijo: "Ese director no toma cartas en el asunto, si ellos le vuelven a pegar y a botar, péguelos también, defiéndase". "Bueno", dije yo, desde esa vez ya no me dejé de ellos. Una vez sí nos peleamos duro con un compañero que se llama Tony y con él sí somos

enemigos desde pequeños. En cuarto, quinto y sexto fue casi lo mismo, nos peleábamos mucho. Ya en sexto ya me respetaban un poco porque yo me defendía. Siento que frente a las situaciones que me tocó vivir los maestros debieron haber tomado más cartas en el asunto. No todo fue negro, hasta con ellos mismos yo me divertía, jugaba fútbol con ellos, íbamos a las kermeses¹⁸ juntos, era divertido; pero como todo tiene su lado bueno y su lado malo. Dentro de los castigos que ponían en el colegio recuerdo que ponían a hacer planas, quedarse parado enfrente de la clase, entre otros.

Al terminar la primaria me fui a estudiar los básicos al Instituto por Cooperativa de San Lucas. Primero básico lo aprobé bien pero en segundo fue que ocurrió el problema con mi papá y perdí dos veces seguidas el año. Al perder los dos años seguidos mi mamá me dijo que ya no quería que estudiara y me tenía que dedicar a trabajar, luego recapacitó y se dio cuenta de que yo había perdido apoyo moral y me inscribió en el INEB. Ya saqué segundo y este año terminaré tercero.

El director del instituto por cooperativa era bien estricto. A él nunca le vi una sonrisa, el castigaba, ponía sanciones, expulsaba si él quería y muchas normas más. Los castigos que ponía eran ponernos a recoger basura en el patio, hacer limpieza, trapear los corredores, barrer el patio, componer los escritorios y lijarlos cuando ya estaban muy manchados, eso me tocó hacer varias veces. También había unos profesores que castigaban severamente, nos dejaban planas en los cuadernos o nos sacaban del aula por platicar. Esos años estaba con las penas de mi familia y no le di mayor importancia a los castigos que me ponían. Gracias a Dios nunca me expulsaron de ahí porque mi carácter era fuerte en ese momento y con el tiempo empecé a recapacitar.

Siento que en el INEB los profesores en general nos tratan bien, pero yo siento que falta un poco más de orden porque el director no sabe cómo guiar a los maestros y los maestros no saben cómo guiar a los alumnos. El director nos dice que va hacer algo o que tiene un plan de trabajo y nunca lo hace. Aquí se pierde mucho el tiempo, faltan mucho los maestros a la hora de clases y él no hace nada. También dice que va ser más estricto y que va a castigar parejo para poner orden, pero a los que le caen bien no los castiga. La verdad que al director le falta mucho. Es injusto lo que el director hace, porque hay un compañero que

¹⁸ Mañanas deportivas y lúdicas en los establecimientos educativos.

el año pasado era presidente estudiantil y él lo trataba como si fuese su hijo, pero al mismo tiempo también lo perjudicaba pidiéndole muchos favores, como por ejemplo: "Julio anda sacar fotocopias", "Julio vaya abrirme la puerta", "Julio..., Julio..., Julio..."; al cabo que dejó casi todas las clases del año pasado y perdió el año. Ahora este año, si Julio viene con una camisa que no es del uniforme no le dice nada. Hay otro compañero al que trata igual que a Julio. Siento que es un poco errado lo que él hace porque debería tratar a todos por igual y tomarse las cosas más en serio, si la cabeza está mal todo lo demás también.

Entonces, como el director tiene preferidos, también los maestros tienen preferidos y nadie les dice nada. Yo no siento ser preferido de ningún profesor, pero siento que a todos los profesores les caigo bien, al que no tanto es al profesor de plásticas porque yo hago buenos dibujos y cuando termino los formatos se enoja porque hay veces en que yo dibujo mejor que él y eso le molesta. También hay una maestra que grita pero no le gusta que nadie le levante la voz a ella, ella ofende pero no le gusta que la ofendan. La forma en la que regaña es tan fuerte que humilla y ofende a los alumnos. Le gusta hacerlos sentir mal delante de todos. Cuando estamos en clase con esta profesora generalmente el grupo está tranquilo, pero es porque a ella le tienen miedo, no es por respeto o porque aprendamos con ella a ser disciplinados. El problema es que ella tiene nuestros cuadros y nuestros puntos. Podrá tener la razón o no, pero no podemos alzarle la voz ni insultarla porque nos puede bajar puntos y hacer que perdamos la clase.

El año pasado estábamos en la clase de teatro con ella y le estaba enseñando a un grupo cómo actuar, pero a nosotros no nos daba ningún ejemplo de cómo hacerlo. Después dijo enfrente de todos: "Aprendan de este grupo ellos si están haciendo algo". Pero ¿Cómo podíamos hacer algo si ella no nos estaba apoyando? Me dirigí a ella diciéndole: "disculpe señor, pero usted le está ayudando a ellos y a nosotros no". A lo cual ella respondió: "¿Y usted quién es para venir a decirme lo que tengo que hacer? no sea insolente". Tenía muchas ganas de responderle, pero me calmé porque se va a volver más grande el problema y siempre llevo las de perder. Como les he contado, para pelear con un maestro aquí es cosa seria porque me tachan mi código escolar y ya no me reciben en otro instituto. Nos hablan de derechos humanos pero no nos dejan defendernos. Aquí uno de estudiante puede tener la razón y estar haciendo lo correcto, pero si el maestro dice que él la tiene es mejor no hacer nada, es mejor agachar la cabeza como dice mi mamá para no crear problemas.

Ahora en la hora del recreo solo nos dejan utilizar la mitad del patio. Somos más de 400 alumnos todos apretados en un pedacito... Como soy el vicepresidente me animé a platicar con el director y lo que me dijo es: "Ustedes que son de la directiva deben de ayudar a controlar el orden a la hora de recreo". Entonces con el ánimo de mejorar le entramos con el grupo de compañeros a cuidar y apuntar a los alumnos que se portaban mal o causaban mucho desorden, pero él nunca nos apoyó y mejor lo dejamos de hacer y no se logró mejorar lo del recreo. El apoyo del director debe de ser incondicional y es el que no tenemos.

Referente a la libertad, yo en INEB me siento libre porque, no es por ser vicepresidente, pero gracias a Dios me respetan mucho los compañeros, cualquier cosa que estoy haciendo algo mal me avisan que hay alguien cerca, que me está observando y lo dejo de hacer. Me toman en cuenta en la clase, me siento muy bien acá en el INEB porque la mayoría me conoce, solo los que son de primer ingreso no me conocen. No tengo enemigos, gracias a Dios, porque me considero un patojo activamente social, soy muy participativo en las actividades, no me da pena hablar en público o darme a entender con alguien. Siento que aquí puedo vivir mi libertad.

Para mí la responsabilidad es algo serio porque no importando que sea algo pequeño o grande lo que a uno le confían siempre hay que ser responsable. Desde pequeño hay que aprenderlo porque así cuando uno es grande le hace caso a la gente que le pida algo. Siento que la mayoría de mis compañeros no han aprendido a ser responsables. Como digo, todo empieza con la cabeza, que es el director, y si él no es responsable tampoco los alumnos. El director debe de dar el ejemplo de responsabilidad porque de él dependen los maestros; y si los profesores no son responsables con cumplir la clase que les toca, los alumnos difícilmente también lo harán. Es un gran proceso el que se debe de hacer acá para aprender la responsabilidad. Yo siento que he aprendido a ser autónomo y responsable más por mi trabajo que por lo que me enseñan aquí. Uno debe tomar conciencia de lo que está bueno o malo y en base a eso actuar. Uno no debe actuar porque alguien lo va regañar sino porque uno sabe que es lo correcto.

Siento que el reglamento de disciplina aquí no se cumple porque se permiten faltas de respeto a los alumnos, rivalidades entre los alumnos, salen en parejas, tríos o cuartetos al

baño, dejan condones en los baños, hacen cosas que salen completamente de la línea que está estipulada en las reglas y nadie hace ni dice nada. Como decimos con mi mamá: "En Guatemala, la constitución puede tener muchas leyes, puede tener todas las leyes del mundo, pero que se apliquen es otra cosa". El reglamento nuestro tiene muchas cosas buenas pero no se aplican o se aplican a unos y a otros no, por eso el INEB es muy desordenado.

Me siento feliz de haber contado mi historia, me he dado cuenta que he conseguido muchos logros en mi vida a pesar de lo que me ha tocado vivir con mi familia. El haber sido escuchado provoca en mí un sentimiento muy profundo de bienestar y me he sentido tomado en cuenta y comprendido.

Historia de vida núm. 9

-MÍA-

Soy Mía y recientemente cumplí 15 años. Vivo en el caserío San José del municipio de San Lucas Sacatepéquez. En casa convivo con mi mamá, con mis dos hermanos y mi padrastro; mi papá vive en Cobán y lo veo una vez al mes porque cuando yo tenía 9 años mis papás se separaron. Mi mamá trabaja realizando tareas de limpieza en una casa grande siempre en San Lucas y mi padrastro trabaja de herrero.

Entre semana me levanto como a las 8:00 o 9:00 de la mañana, en ocasiones me atrapa la pereza y me levanto un poco más tarde... Luego me pongo a hacer limpieza porque mi mamá me pide que ayude en las tareas de la casa, después hago mis tareas, me baño y voy a estudiar. Me hago entre 15 y 20 minutos a pie para llegar al INEB, así que salgo de la casa como a las 12:30 horas, caminamos juntos mis hermanos y un grupo de compañeros. Regreso de estudiar como a las 6:45 p.m. y lo primero que hago al llegar es ver mi telenovela mientras ceno, luego me pongo a hacer las tareas y después me quedo mirando televisión hasta tarde. Los sábados aprovecho para adelantar mis trabajos y tareas del instituto y me pongo a ver televisión. Los domingos mi mamá asiste a la iglesia evangélica pero a mí me da pereza y prefiero quedarme en la casa. Pasamos el domingo juntos mirando televisión.

La preprimaria la estudié en el mero San José y luego la primaria en la Escuela Rural Mixta, caserío San José. En la primaria siempre fui la abanderada porque tenía las mejores notas

de la escuela y mi mamá siempre me felicitaba. En el aula siempre me mantenía sentada en mi escritorio, no hablaba mucho y casi no molestaba dentro del aula, solo platicaba un poco en clase con mis amigas. Primero básico también lo estudié en San José y seguí siendo la abanderada, pero en ese grado sí era difícil porque tenía que hacer muchas exposiciones y a mí no me gusta exponer (me da pena hablar en público), pero logré mantener buenas notas. En segundo básico dejé el instituto de San José y me vine al INEB San Lucas porque mi hermana estudiaba acá y entonces mi papá quiso que las dos estudiáramos juntas. En segundo básico también fui abanderada y ahora en tercero no porque una compañera tuvo mejor promedio que yo.

Recuerdo que en la escuela de San José cuando castigaban a alguien le ponían un reporte, mientras que en el INEB los ponen a trapear o barrer y también les ponen reportes. Aquí he visto peleas entre compañeros pero nadie dice nada y así queda el problema. En la escuela cuando estaba en sexto, una mi compañera y un compañero se estaban peleando pero ella lo tenía agarrado del cuello y le aruñó la cara. Los suspendieron por varios días.

Siento que por ser abanderada los maestros le dan un mejor trato a uno sobre otros compañeros, porque como ya saben que soy responsable entonces lo tratan mejor a uno y lo invitan a participar en más actividades. Aunque no me he librado de que me pongan actas. Una fue por venir tarde, la otra porque uno de mis compañeros le tiró un lapicero a un profesor cuando él estaba escribiendo en el pizarrón y cuando él pregunto quién había sido, nadie dijo y el profesor puso un acta para toda la clase. Cuando le conté eso a mi mamá me dijo que por qué no había delatado al que tiró el lapicero, pero yo no había visto nada. Realmente esa acta fue injusta porque yo no hice nada y muchos compañeros tampoco, pero por no decir nada nos echaron la culpa a todos. Frente a las situaciones injustas yo me enojo, pero no digo nada a los maestros para no meterme en problemas.

Tampoco me parece muy bueno el castigo de que pongan a barrer a los compañeros porque se mantienen fuera del aula molestando y no supervisan su castigo, entonces pierden tiempo de clase. Además hay algunos que han sido castigados y no son los responsables de los problemas. Es bastante frecuente que nos pongan castigos grupales, además varios profesores nos amenazan con bajarnos puntos si no estamos quietos en la clase y ponemos atención. También hay una profesora que nos grita. Tiene un modo de ser bastante feo. Cuando alguien hace o dice algo malo, lo regaña enfrente de todos y lo hace de manera

muy fea y grosera, se siente mal que todos estén oyendo eso y es un poco humillante. En una ocasión me regañó a mí delante de todos porque le pregunté que si una maqueta que había dejado era para el día siguiente, y ella me dijo que sí, pero los compañeros dijeron que ella aún no había explicado el tema de la maqueta, entonces ella habló mal de mí porque había provocado que todos los alumnos se alborotaran. Habló feo de mí y dijo cosas que no eran ciertas. De esos temas nunca hablamos con el maestro guía o con el director porque siempre le creen a ella y no a nosotros. Tengo otros profesores con los que sí se puede platicar, con ellos uno puede tener confianza y pedirles un consejo o contarles un problema.

Algo que sí es horrible en el INEB es que a la hora del recreo nos juntan a todos en la mitad del patio (dividen el patio en dos con conos y solo podemos usar un espacio) y no dejan jugar, quedamos todos apretados y ni cabemos, solo podemos caminar en círculos o sentarnos en las orillas de la cancha a platicar. Yo a la hora del recreo me siento como si estuviera en una jaula. Los profesores están en las esquinas controlando que nadie se pase los conos y que nadie juegue. No entiendo por qué no nos tienen confianza. Los profesores parecen guardaespaldas... Cuando estaba en la escuela sí nos dejaban jugar en el recreo y ahí uno se distraía un poco de las clases. Yo jugaba bastante futbol. El recreo es el único momento en el que uno descansa de las clases y aquí no nos dejan jugar. El recreo se vuelve aburrido.

Cuando participamos en actos cívicos y actividades culturales nos piden que nuestra conducta sea excelente. Todos los maestros están vigilando que cumplamos con lo que nos piden. En los actos cívicos estamos todo el tiempo de pie y son algo largos. Yo me canso, pero como así dicen los maestros que lo tenemos que hacer, yo así lo hago. Si yo fuera la encargada de un acto cívico sentaría a todos en algunos momentos y en otros los pondría de pie. Los maestros nos piden hacer filas bien rectas y estar bien parados, luego cantar el himno, realizar la jura a la bandera y hacer bien el saludo dos.

Aunque nos tienen muy controlados muchos profesores se hacen los locos porque, por ejemplo, los novios andan ahí paseándose y no les dicen nada y eso está prohibido. Aquí la conducta que nos piden mantener es no tener novio, no salirse de las clases, no levantarse del escritorio y no platicar, incluso cuando no llegan los profesores a dar clase.

Para mí la libertad es poder hacer lo que uno quiere, pero moderadamente, no hacer cualquier locura que a uno se le ocurra, uno puede hacer lo que desee siempre y cuando respete a los demás. En el aula cuando no hay maestros siento que puedo ser yo misma, me siento libre y me expreso tal y como soy sin faltar el respeto a nadie, pero cuando llegan los maestros dejo de ser la que soy porque me obligan a ser como ellos quieren que uno sea. Creo que es necesario que uno aprenda a vivir la libertad porque en la vida hay límites y oportunidades, y uno elige.

La responsabilidad es cumplir con todo lo que a uno le piden, también es hacerse cargo de lo bueno o malo que uno ha hecho. En el instituto ser responsable es entregar todas las tareas y apoyar los grupos de trabajo o de estudio en los que nos toca estar. También debo ser responsable de las actividades que me tocan como vicepresidenta del aula, cuando no está la presidenta me toca a mí entrar a todos al salón, decirles que se sienten, aunque a veces no hacen caso, pero tengo que hacer eso... Al no llegar los profesores, la presidenta y yo somos las encargadas de la disciplina y cómo cuesta que los compañeros hagan caso. Cuando ya es mucho el relajo les digo que se sienten o que si no los voy a apuntar y reportar con el profesor, pero nunca he delatado a nadie con el profesor. Siento que no es correcto. Los compañeros se desesperan porque faltan a clase muy seguidos los profesores. Un período de clase que falte algún profesor se están quietos pero ya muchos se desesperan. Por ejemplo hoy (casi las 17:00 horas) no hemos recibido ni un periodo de clase y todos están realizando las tareas que no han hecho, entre todos nos prestamos los cuadernos para copiar las tareas.

Considero que sí he aprendido a ser bastante autónoma y responsable de mí misma en el tema de las tareas. Soy yo quien me organizo y quien maneja el tiempo para hacerlas, pero en otras cosas no creo ser tan autónoma, necesito más de la presión de los maestros o de mi mamá para hacer lo correcto, porque para tomar una decisión siempre dependo de lo que ellos me digan. También cuando voy a tomar una decisión me siento presionada por el grupo de compañeros porque se pueden enojar conmigo. El año pasado que yo era la presidente del aula, me tocaba estar entrando a todos al aula y les llamaba la atención a cada rato y le caía mal a todo mundo, creo que me odiaban porque hasta me maltrataban.

Ahora que he contado algo de mi vida siento que ha sido una oportunidad para sentirme libre, me desahogué porque aquí puedo decir lo que siento y pienso sin ocultar nada, eso me ayuda a sentirme bien.

Historia de vida núm. 10

-MINI-

Me llamo Mini y tengo 15 años. Soy la mayor de tres hermanos, el pequeño tiene 9 años y el mayor 10. Vivo con ellos, mi mamá y mi padrastro en la zona 3 del municipio de San Lucas Sacatepéquez. No conozco a mi papá biológico. Desde que estaba en el vientre de mi mamá me dejó. He tenido la inquietud de conocerlo y escuchar su voz. Una amiga de mi mamá lo conoce y me dijo que él vive en el departamento de San Marcos que está ubicado a 252 kilómetros de la capital. Está muy lejos, pero es mi sueño conocerlo algún día. Dicen que existen los milagros... Prácticamente tengo a cargo a mis dos hermanos entre semana. Mi mamá se va los lunes a trabajar a la capital y regresa el sábado, solo se queda mi padrastro, que no trabaja y no ayuda en nada, solo se está en la computadora.

De lunes a viernes me levanto a las 6 de la mañana, hago el desayuno de mis hermanos y luego los voy a dejar a la escuela. Después de dejar a mis hermanos regreso a la casa a hacer la limpieza, lavo la ropa diariamente, hago las camas y termino de hacer todo el oficio de la casa tipo 10:30. Luego comienzo a hacer mis tareas escolares. Al medio día salgo corriendo a traer a mis hermanos a la escuela, les hago y les doy su almuerzo, y salgo corriendo para el instituto. En la mañana también me toca atender a una gallina que ya está poniendo y a un gallo. Cuando salgo de estudiar llego a mi casa como a las 6:15 p.m. y me pongo a cocinar la cena y como con mis hermanos. Llego con mucha hambre porque regularmente no almuerzo para poder atender bien a mis hermanos y como estamos en crisis económica, no tengo dinero para comprar y por eso me aguanto hasta la cena. Después de cenar aprovecho a lavar la ropa y me acuesto rendida a las 8 de la noche. Llevo una vida tan corrida que ni me doy cuenta en qué momento pasa el tiempo. Los fines de semana, los sábados que regresa mi mamá, me levanto temprano por si faltó algo que hacer y así encuentro la casa limpia. A veces me pongo a estudiar o adelanto trabajos y luego paso el tiempo escuchando música. Nunca salgo los fines de semana, a la fecha no conozco la capital o la Antigua. Mi mamá no me saca a pasear y tampoco me da permiso de salir.

Cuando estaba en primero básico trabajaba los sábados y domingos en un comedor cerca del monumento (área céntrica de San Lucas), ayudaba a lavar los trastes, era mesera, sirviendo los platos, casi de todo se hace ahí. Trabajé ahí porque pedirle dinero a mi mamá no me gustaba, y le dije a ella que iba a trabajar sábados y domingos. Trabajé un año. Después ya no seguí trabajando porque iba a entrar a segundo básico y sentí que ya era suficiente ocupar el tiempo trabajando, en primero fue algo fácil pero en segundo ya era un poco más difícil. Un trabajo se toma en serio, no es un juguete para el rato. El trabajo me ayudó a madurar porque estaba más pendiente de las tareas que hay que hacer en un comedor y por la atención de los clientes.

Yo no asistí a preprimaria. Mi mamá solo me metió a primero primaria cuando cumplí los 7 años. Cuando era pequeña me daba mucho miedo la escuela y decía: "Yo no quiero ir a la escuela". Entonces, mi mamá me decía: "Bien, tenés que aprender", y yo lloraba cuando mi mamá me dejaba solita. Mi mamá me fue a dejar y traer como una semana, y después me dijo que ya había aprendido y que tenía que ir y venir sola. Desde los 7 años aprendí a venirme sola y casi desde ese año ya no me viene a recoger ni a dejar mi mamá. Por eso yo siempre acompaño a mis hermanos para que no sientan lo mismo. Al llegar de la escuela me quedaba sola toda la tarde, mi mamá llegaba de trabajar a las siete de la noche y me llevaba leche. Solo le pedía a la vecina que me diera un vistazo. Cuando era pequeña tenía a mis amigas que vivían a la par y yo sacaba mis peluches por la ventana y por ahí jugábamos.

La primaria la estude en las mismas instalaciones del INEB San Lucas porque en la mañana es escuela mixta urbana. Ahorita estaría en carrera (diversificado) porque lastimosamente perdí primero y segundo primaria. Primero lo perdí porque no aprendí a escribir bien y en segundo fue porque mi mamá mucho me pegaba. Me decía que yo tenía la culpa de que mi papá nos haya dejado. Un día una amiga me vio en la escuela y me preguntó: "¿Y ese moretón?". "Nada, no sé..., mi mamá me pegó" le respondí. Luego vio que esto era algo grave y me llevó a la dirección y llamaron a los derechos humanos. Por eso, estuve un año y medio en un internado en Chimaltenango. Era una casa que se llamaba Agua Viva. Ahí estudié de nuevo segundo primaria porque mi mamá me daba unas grandes somatadas. Luego de estar en el internado me regresaron con mi mamá. Estudiar en el internado me costó mucho porque los alumnos ya sabían mucho más cosas que yo y no entendía nada... Me gustaba mucho en las tardes porque nos daban clases de

educación física y era muy alegre. Me enseñaron a correr, futbol, beisbol que fue lo que más me gustó, los sábados y domingos nos ponían a patinar y siempre me trataron bien. Luego estudié tercero y los demás grados de primaria por las tarde en la misma escuela de aquí (San Lucas), no aprendí mucho porque el profesor se iba con el director a muchas reuniones y casi no nos daba clases.

En sexto tuve un problema con una compañera. Un día estábamos jugando futbol, el profesor que estaba ahí se tenía que ir, dijo que tenía una sesión y una capacitación, y se fue. Solo nos pidió que nos portáramos bien y todas dijimos que sí. Cuando bajamos a física nos organizamos para jugar futbol. A mí me pidieron que fuera portera, pero yo no quería, entonces ella me dijo: "Es que vos solo servís para porrista", y eso me cayó muy mal. En ese momento quería enfrentarla pero una compañera me detuvo y dijo que me calmara. Terminó la clase y cuando subimos yo ya no aguantaba las ganas de responderle. La confronté diciéndole: "Mirá, ¿qué tenés contra mí?", y empezamos a discutir, nos fuimos al salón de la par y comenzamos a pegarnos. Después de tanto relajo, llegó el director a ver qué estaba pasando y le contamos toda la historia. El director me dijo que no me metiera en problemas con esa compañera porque ella tenía dinero... "A mí me da igual su dinero" le dije yo, pero me amenazó que si seguía así me iba a quitar la carta de buena conducta de sexto primaria, y ahí mejor me calmé, aunque me cayó mal la injusticia del trato desigual.

Cuando estaba en tercero primaria había un lugar que le decían el rincón de los castigados, se tenía que agachar uno y poner los libros en la cabeza y permanecer ahí como media hora. Ese castigo me tocó varias veces. Cuando estaba en primero la maestra nos decía que si no hacíamos bien la tarea de caligrafía nos daba un reglazo en los dedos, la regla era de plástico, pero dolía. También tuve una maestra que dividía la clase en dos, los que habían hecho la tarea de un lado y los que no del otro, y eso me caía mal, siempre estaba del lado de los que no hacían la tarea. Ella le daba un trato especial a los que sí hacían la tarea y a nosotros nos decía que miráramos como lográbamos salir adelante. Quizá era con la intención de motivarnos, pero yo me sentía mal.

Luego inicié mis básicos en el INEB. En primero básico tenía muchas dudas de cómo serían los básicos: ¿Serán muy exigentes?, ¿será que estará demasiado avanzado?, ¿voy a quedarme?, ¿voy a perder? Tenía mi mentalidad de que iba a perder básico. En el primer bimestre me fue bien, el profesor de matemáticas nos preguntaba si nos sabíamos las

tablas, y era lo que más me costaba. En frente de todos me regañó por no saber las tablas muy bien, me dijo que tenía que ponerme las pilas y así fue porque logré ganar bien el año y no dejé ninguna materia. Luego en segundo tampoco dejé ninguna materia, pero ahora en tercero sí me ha ido mal, el bimestre pasado perdí Estudios Sociales y Artes Plásticas, aunque solo tres de toda la clase ganaron plásticas. Creo que el profesor no calificó muy justo.

En básico no me han castigado, pero he visto que cuando otros compañeros molestan los ponen a barrer y a trapear en el corredor. Cuando estamos en actos cívicos también castigan, a los que hablan mucho los colocan atrás de las filas para que todos los miren. También en una ocasión nos pusieron a limpiar los baños sin guantes, a mano limpia, ese día ya vomitaba porque el olor era algo insoportable, unas compañeras estaban alegando pero como así lo había dicho el director lavamos los baños de mujeres. Para los actos cívicos nos colocan parados en filas, en una fila primero, en otra segundo y en otra tercero. Separados hombres y mujeres en orden de estatura. Nuestra maestra guía nos pide estar firmes, quien no esté firme o no haga bien el saludo al momento del himno le llaman la atención.

Dentro de los salones de clase se han robado algunas cosas. A una compañera le robaron su calculadora, a otra un libro. La maestra dice que le pongamos a cada página del libro nuestro nombre y así no nos van a robar el libro. Los profesores nos castigan cuando no aparece la persona que ha robado y dicen que todos tienen que pagar (en dinero) el objeto perdido, lo cual me parece injusto. Ellos preguntan en la clase quién robó y como nadie dice nada nos sancionan a todos. En otras ocasiones nos han revisado las mochilas para verificar que no traigamos celulares porque en el reglamento dice que no se debe de traer celulares, no traer armas de fuego, etc. Entonces nos sacan a todos del salón y nos piden que dejemos todas nuestras cosas. Un día lo realizaron diferente, pidieron que todo el INEB se quedara en el patio después del receso, los profesores se dividieron para ir pasando a los salones a revisar mochilas y encontraron un montón de celulares. A la hora del recreo me gustaría que nos dieran toda la cancha para jugar porque uno quiere dar una vuelta más grande (la vuelta completa al patio), porque uno se aburre dando la vuelta tan pequeña (solo en la mitad), y por eso les digo a mis compañeras que mejor nos sentemos porque es muy apretado.

Hablando de los profesores, considero que hay un profesor que debe de ser más exigente porque he visto que pide las tareas y todo mundo está hablando. Es rara la vez que todos nos quedamos callados. Hay un profesor que es muy exigente y a veces es buena persona. Se ha creado buena confianza con él porque a veces lo molestamos cuando viene muy enojado, le decimos: "Profe, no es nuestra culpa que usted venga enojado de su casa", y él empieza a molestarnos. Hay una compañera que lo molesta diciéndole: "Profe hoy viene muy guapo", y él se sonroja. Hay una profesora que es bien exigente y nos dice que no es nuestra amiga, que es nuestra maestra, además nos dice: "A mí no me cuenten chismes porque no me gusta eso". Sé que es mi profesora guía pero es muy exigente y muy rara de carácter, en varias ocasiones nos ha gritado y ese trato no es justo pero como le tengo miedo mejor no digo nada.

Cuando me preguntan qué es para mí la libertad y la responsabilidad. Respondo que la libertad es expresar lo que uno es y opina. Hay derechos para hablar y expresarse. Yo siento que no puedo vivir la libertad porque paso encerrada en casa y encerrada aquí. No tengo un lugar donde poder expresarme libremente. Ser responsable es cumplir con lo que uno debe hacer, hay que ser responsable con su vida, de las tareas, etc. uno debe de ser responsable porque uno quiere ser respetado. Aquí en el INEB las responsabilidades son solo hacer las tareas, poner atención y cumplir con el día que le toca hacer la limpieza. Pero en mi casa ya es una responsabilidad más grande porque tengo a cargo mis hermanos.

Ahora que he contado mi historia, he recordado el gran deseo de conocer a mi papá. Me recordé de un montón de cosas de mi época de chiquita, de lo que hice y de lo que no, de lo que me perdí y de lo que no, de las oportunidades que me han dado. El contar mi vida me ha hecho sentir algo desahogada porque nunca le he contado a nadie lo que ahora he dicho.

Historia de vida núm. 11

-Reina-

Me llamo Reina, soy maya cakchiquel y tengo 14 años, vivo en el municipio de Santa María de Jesús del departamento de Sacatepéquez. Mi casa está ubicada en el tercer cantón del municipio saliendo a Palín, algo metido... Me siento orgullosa de ser maya cakchiquel y cuando tenga hijos les quiero enseñar a valorar nuestra cultura. Vivo en una familia muy unida, mutuamente nos ayudamos entre unos a otros para poder salir adelante, mi papá

tiene 50 años y mi mamá 51. Somos 7 mujeres y 3 varones. Hubo dos gemelos que murieron, ellos fueron los primeros hijos de la familia pero les dio una enfermedad y murieron. Soy la penúltima de 10 hermanos. Además ya tengo 5 sobrinos. Somos una familia católica y siempre vamos a misa los domingos a nuestra parroquia, participamos en las procesiones en época de Semana Santa y para las fiestas patronales.

Mis papás siempre me han apoyado para salir adelante con mis estudios porque me dicen que eso me va servir en un futuro. Ellos quieren que nos empeñemos en estudiar duro y que pensemos en lo que nos gustaría hacer algún día, en nuestras metas y sueños. Luego de terminar los básicos quiero estudiar magisterio, después trabajar y estudiar para ir a la universidad, y estudiar la carrera de derecho porque me gusta resolver casos y problemas de la gente.

Inicié mi vida escolar en la escuela oficial mixta de aquí (Santa María de Jesús) en la jornada matutina. Era una escuela pequeña. En párvulos nos enseñaban a pintar, a hablar bien en castellano. Repetíamos las vocales, el abecedario, jugábamos y nos enseñaban algunos deportes. Me divertía mucho con los otros niños y era alegre y divertido. Siempre fui bien portada, también ahora, porque mi papá tiene un carácter fuerte y es muy estricto, siempre nos dice que no quiere que nos metamos en problemas. Luego seguí estudiando en la misma escuela la primaria, siempre me ha ido bien en las clases porque me gustaba poner atención y aprender de todo. A veces se me dificultaba un poco la matemática pero le pedía a la maestra que me explicará de nuevo para poder entender bien y ella me apoyaba. En los primeros años (1º. y 2º. primaria) la maestra nos hablaba en cakchiquel y español, pero luego solo tuve maestros ladinos y solo hablaban castellano.

Recuerdo que tenía una maestra que era enojada cuando nosotros no hacíamos lo que ella decía o no hacíamos una tarea. De castigo nos ponía de espaldas a la pared con las manos atrás. Ella nos decía: "Yo los quiero, pero no me gusta que se porten así porque deben de obedecerme, sé que no soy su mamá, pero yo soy para ustedes como una amiga y maestra, ustedes se tienen que portar bien". También nos aconsejaba y se disculpaba con nosotros después de regresarnos a nuestro lugar, pero no era mala sino que simplemente los hacía para que aprendiéramos. En una ocasión me regañaron porque ayudé a una compañera a hacer la tarea. Ella no sabía cómo hacerla y yo ya la había terminado. A mí no me gusta ser mala persona o egoísta y la ayudé, pero en eso se dio cuenta la maestra y me regañó

diciéndome: "No hay que hacer la tarea de otras personas porque ella tenía que aprender", pero yo solo le estaba ayudando y no pude explicar eso...

En la escuela los hombres eran un poco traviesos, se quitaban los cuadernos unos a otros y a veces se jalaban el pelo, entonces los llevaban a la dirección para que ahí los corrigieran. El director les hablaba y les decía que si se seguían portando mal los iban a expulsar. No recuerdo que en la escuela nos trataran mal o nos gritaran. También llegaba una psicóloga una vez a la semana y nos preguntaba si había algún problema entre nosotros y que le contáramos si los maestros nos trataban mal. Ella llegaba porque en años anteriores sí hubo problemas con algunos profesores que les pegaban a los niños y los padres de familia se quejaron, por eso el Ministerio de Educación mantenía mayor supervisión en la escuela.

Luego me vine a estudiar al INEBE jornada vespertina, porque en la mañana no hay nadie que le ayude a mi papá en la casa. Ahí tenemos una farmacia que hay que atender desde temprano. Mi papá nos levanta a las 5:00 a.m. en punto. Lo primero que hacemos al iniciar el día es la oración, luego nos cepillamos los dientes y nos bañamos, nos arreglamos y desayunamos todos juntos; luego me voy a ayudar en la farmacia, aunque cuando tengo tareas mi papá me dice que primero las termine porque eso es lo más importante. Mi mamá se va todo el día a trabajar porque tiene un negocio de frutas en Jocotenango y casi solo comparto con ella los domingos. Salgo de estudiar a las 6:00 p.m. y llego a mi casa como 45 minutos después, al llegar mi mamá me tiene lista la cena porque voy con mucha hambre. Frecuentemente no me da tiempo de almorzar por las tareas y la farmacia. Después me pongo a hacer las tareas o a veces ayudo a mi papá nuevamente en la farmacia.

Venir a estudiar al INEBE fue algo muy diferente a la experiencia de la primaria porque es compartir ya con jóvenes que en ocasiones son más grandes que uno (en edad) y tienen un poco más de experiencia en la vida que yo. Hay compañeros que le enseñan a uno lo bueno y otros que obran mal. Pero mi papá siempre ha hablado conmigo y me dice que no me quiere ver metida en problemas. Que no me llamen la atención. Otra diferencia con la escuela es que aquí no hacen muy bien la limpieza. En ocasiones es el maestro guía quien nos pide que limpiemos un poco la clase para estar en un ambiente sano porque es feo estar entre la basura.

En una ocasión, por llegar 10 minutos tarde a clases, el profesor de sociales no me dejó entrar a la clase. Entonces la directora me encontró fuera del aula y me dijo: "Ah bueno, espero que solo sea esta primera vez" y a mi otra compañera que estaba conmigo sí le llamaron la atención más fuerte, le colocaron un reporte, porque ella es un poco rebelde. Aquí cuando a alguien lo castigan por portarse mal o no poner atención en clase los llevan a la dirección y les mandan reporte a sus papás.

En ocasiones me parece que el trato de los maestros es un poco injusto porque algunos compañeros sí los dejan entrar tarde al aula y a otros no, a algunos les reciben las tareas fuera de tiempo y yo que siempre me esfuerzo no me las aceptan y eso me molesta en ocasiones, debe ser un trato parejo para todos. En general me llevo bien con todos los profesores. Con la que más platico es con la maestra de alimentos. Ella me escucha, me da consejos y me hace reflexionar. Pero el que sí me da miedo es el profesor de inglés porque es muy estricto y tiene un carácter fuerte. En su clase obliga a que todos pongan atención y si alguno se distrae o no trae su cuaderno lo saca de la clase y le habla fuerte antes de sacarlo. A la directora casi no la miro porque se mantiene bastante ocupada en temas de papelería, además quienes no nos portamos mal casi no la miramos, mientras algunos la ven muy seguido...

Otra cosa diferente a la escuela es que aquí hay una directiva del aula. Ellos supervisan cuando nos toca hacer la limpieza. Piden colaboración de suplementos de limpieza para que se vea bien el salón. Además, cuando a los maestros no les da tiempo de dejar las tareas se las dan a ellos para que nos expliquen lo que tenemos que hacer.

Para mí es importante vivir la libertad, no me gusta que me estén diciendo todo el tiempo que es lo que debo hacer, sino hacer lo que yo pienso que está bien o mal. Para ser libre uno debe respetar límites y pedir que los demás también los respeten. Como ya he contado, mi papá es muy estricto porque se preocupa por nosotros y nos dice qué es lo que debemos hacer para nuestro bien. Él dice que hay adolescentes que a temprana edad ya tienen bebé o que están con el marido y el marido toma (licor) y no les da el gasto. Me dice: "Yo no quiero que te pase eso y por eso debes hacer las cosas bien porque construir una familia no es tan fácil. Uno tiene que tener edad para hacer ciertas cosas. Todo tiene su tiempo, no quiero que te vayas a meter en cosas malas".

Para mí la responsabilidad es cumplir con todo, tanto en casa, la escuela y la calle. En la escuela cumplir con tareas y respetar a mis maestros. Yo cumplo responsablemente con todas mis tareas del estudio, al ser responsable me llevo bien con los maestros y no tengo problemas. En ocasiones me da pereza o me dan ganas de no hacer los trabajos pero cuando me pongo a pensar y analizo que me puedo atrasar o perder puntos mejor me pongo a trabajar. Yo con el pasar del tiempo sé distinguir qué es lo bueno y lo malo. Para mí lo bueno es compartir con mi familia, no ocultarles nada a mis papás, poder llevarme bien con mis vecinos, compañeros y amigos. Cuando voy a tomar una decisión en el instituto, primero pienso y analizo lo que voy a hacer, después consulto a un maestro para saber si está bien y ya ellos me dicen lo que opinan y hago lo correcto. En casa siempre le consulto a mi papá antes de tomar una decisión.

Aunque lo que nunca le conté a mi papá era que aquí tenía novio porque me hubiera puesto a elegir entre el novio o el estudio o me hubiera regañado. Mi novio era un muchacho del INVAL¹⁹, pero no me gustó la relación porque era muy celoso y no quería que tuviera amigos. Un día me cansaron sus celos y le dije: "Es cierto que eres mi novio y que podemos compartir algunas cosas pero tampoco eres mi papá para decirme qué hacer y qué no hacer porque yo tomo mis propias decisiones, yo puedo hablarle a quien yo crea que es correcto y a quien no", porque a mí no me gusta que me estén controlando. Luego terminé con él porque seguía de controlador y se terminó la relación.

Casi no me gusta realizar trabajos en grupo, prefiero hacerlos yo misma porque sé que lo tengo que entregar y lo hago bien. Cuando se trabaja en grupo se tiene que depender de los demás y algunos no toman en cuenta lo que uno piensa y solo quieren hacer su voluntad.

Me siento bien de haber contado mi historia porque he podido desahogarme de muchas cosas que he vivido y las tenía guardadas dentro. Ha sido algo increíble el haber contado mi historia y espero que muchas personas se interesen por lo que he dicho, nunca había contado esto a nadie, ni con mis papás les he tenido la confianza para hablar de todo esto.

¹⁹ Instituto de diversificado con el que INEBE comparte las instalaciones.

Historia de vida núm. 12

-Xhum-

Hola soy Xhum, soy originaria del municipio de Chajul del departamento del Quiché, ubicado aproximadamente a 302 kilómetros de la ciudad capital de Guatemala, soy maya ixil y tengo 16 años. En mi familia somos 10: soy la número 5 de 8 hermanos, somos 2 mujeres y 6 varones. Antes de migrar para Sacatepéquez y en vacaciones escolares vivo con mi mamá y mi papá. Mi municipio es bien alegre y tranquilo, los trajes y el boxbol²⁰ son muy característicos de Chajul. Mi papá trabaja como constructor de casas y mi mamá es ama de casa.

Mi primaria la estudié en la Escuela Oficial Urbana Mixta de Quiché, del municipio de Chajul, en la jornada matutina. Lo primero que recuerdo de la escuela es que perdí primer grado primaria porque tuve un accidente en casa. Me fracturé la clavícula jugando y ya no pude asistir a la escuela. Segundo primaria también lo perdí porque molestaba mucho con una prima que estudiaba conmigo. Nos metíamos debajo de los escritorios a molestar y a jugar de todo. La maestra no nos regañaba porque habían muchos niños en la clase y nosotras nos colocábamos hasta atrás y ella no se daba cuenta. De tercero en adelante ya nunca perdí grados.

Cuando estaba en cuarto primaria también hacía travesuras con mis amigos, molestábamos a veces y nos dejaban afuera de la clase. Una vez salí tarde de mi casa. Como entrábamos a las 7:30 a.m. salí a las 7:25 y ya no me dejaron entrar, y mis compañeros empezaron a decir que yo estaba con mi novio y por eso no había entrado a la clase, al llegar el profesor me dijo que tenía que ir con mi mamá al día siguiente. Mi mamá fue para que me dejaran entrar, mi mamá le dijo al profe que no era cierto que yo tuviera novio sino que había salido tarde de mi casa. Cuando llegué a mi casa, mi mamá empezó a regañarme por lo que habían dicho mis compañeros de que tenía novio y mi papá también me regañó porque por llegar impuntual los compañeros inventaban cosas de mí y que eso no tenía que pasar de nuevo.

²⁰ Comida tradicional del lugar.

Cuando estaba en sexto varias veces nos castigaron a todo el grupo. Yo estaba en la sección "C" y molestábamos mucho. No poníamos atención al profesor. Entonces el director en una ocasión castigó a toda la clase, nos pusieron a limpiar todo el establecimiento y lavamos los trapeadores. En varias ocasiones también nos dejaban sin recreos por no poner atención y no nos dejaban comer ni ir a comprar. Yo siento que era injusto cuando castigaban a toda la clase porque eran los hombres los que molestaban y el profesor no los podía controlar. También nos ponían a limpiar el grado cuando estaba muy desordenado o en ocasiones nos dejaban más tareas que a las otras secciones de castigo.

Al terminar la primaria, mi hermano mayor que tiene 25 años, ya tenía varios años de vivir en Antigua, en el municipio de Jocotenango, y trabajaba en un hotel prestigioso. Entonces, mi papá me propuso venirme a vivir con él para sacar aquí mis básicos porque la educación en Chajul no es de la misma calidad. Fue así que me inscribieron en el INEBE jornada vespertina y me pasé a vivir a Jocotenango a cargo de mi hermano.

Cuando entré al INEBE no me sentía bien con los compañeros, no le hablaba a nadie y me sentía incómoda, como dos semanas no tuve con quien hablar. Ahora sí ya me junto con todos. Con los profesores no me fue tan mal porque conocían a mis hermanos y él mayor me había encargado con ellos. Al inicio de primero básico usaba el traje de mi pueblo, pero después me llamó la atención usar el uniforme del instituto para estar igual que mis compañeros y poco a poco dejé de usar el traje. Solo lo traigo de vez en cuando. Los maestros y la directora me dijeron que yo podía seguir usando mi traje o usar el uniforme, que era mi decisión, y con el tiempo me gustó más usar el uniforme. También tuve un poco de problemas con el idioma castellano porque no pronunciaba correctamente las palabras y mi hermano fue quien me ayudó a aprenderlo bien.

Entre semana generalmente me levanto a las 7 de la mañana. Algunos días me agarra el sueño y me levanto hasta las 8, pero si me levanto tarde seguido me regaña mi hermano porque tengo que aprender a ser más ordenada y responsable. Luego tomo café con mis hermanos y les preparo el desayuno. Cuando ellos se van, voy a comprar pan y ese es mi desayuno. Luego me pongo a realizar mis tareas. Hay días que no me da tiempo de terminar porque dejan mucho trabajo. Ya como a las 11 me baño, luego preparo mi almuerzo y el de mis hermanos, y me voy al instituto a las 12 porque me tardo cincuenta minutos en llegar. También me encargo de la limpieza porque mi mamá me dice que aquí

en Antigua debo ser la mujer de la casa. Mis hermanos también me ayudan a mantener todo limpio y ordenado porque dicen que no es justo que solo yo me haga cargo.

Cuando salgo de estudiar me voy a molestar un rato con mis amigas al Calvario, nos ponemos a molestar a los novios y gritamos los nombres de las parejas. También platicamos y jugamos un rato. Llego a la casa como a las 7:30 p.m. y preparo la cena para mis hermanos. Ya terminadas las labores de la cocina empiezo a hacer las tareas y si me prestan la computadora entro a Facebook. Ahí me entretengo bastante. Los sábados y domingos me voy a la plazuela del parque de Jocotenango porque mi tía tiene una venta de artesanías en el mercado y le pido permiso a mi hermano para ir con ella. Todos los domingos voy a la iglesia Rey de las Naciones, de Jocotenango, acompañada de mi hermano.

Desde primero básico mis amigas han sido Karla, Victoria y Karina, pero hubo un problema con el novio de Victoria y me dejaron de hablar. El novio inventó que yo andaba con él y ellas me dejaron de hablar. Nunca se pudo solucionar ese problema. Ahora Karla ya me ha vuelto a platicar (mayo de este año) y creo que poco a poco volveremos a ser amigas. Me hacen falta mis amigas y las extraño, pero de momento creo que no puedo estar con ellas. Aunque con los varones me llevo bien, no es lo mismo.

El año pasado con un grupo de amigas me metí en un serio problema, me llamaron para juntarme con ellas antes de venir a estudiar y así fue. Luego de llegar al lugar en donde nos juntamos dispusieron que teníamos que ir a tomar licor y me fui con ellas. Eran como las 11 de la mañana y luego nos venimos a estudiar. Yo no quería tomar licor pero al final me convencieron. Al llegar al INEBE la directora nos cachó y nos expulsaron por una semana de clases. La directora llamó por teléfono a mi hermano y se enojó mucho conmigo y por poco me manda de regreso a Quiché. Incluso me dejó de hablar por una semana.

Estas situaciones me han ayudado a comprender que debo ser más disciplinada. Para mí una alumna disciplinada debe ser ordenada, responsable y cumplir con todas las cosas que le piden, además debe estar quieta en la clase. Uno puede molestar en clase pero debe ser responsable de las cosas que hace. Eso es lo que trato de ser ahora, pero no logro cumplir con todo, a veces porque no me da tiempo y en ocasiones porque se me olvida y hasta que vengo a clases me sorprende de que había tarea. Cuando se me olvida la tarea les pregunto

si se los puedo entregar al día siguiente, y ellos me dicen que ya vale la mitad de los puntos pero que sí me la reciben, y les digo que está bien. El que si no recibe las tareas fuera de tiempo es el profe de inglés porque es bien estricto.

Para mí la libertad no es que nos dejen hacer todo lo que queramos. Para vivir la libertad uno debe de pedir permiso y si te dan permiso poder vivir la libertad y de lo contrario no. Siento que en el INEBE nos tienen bien controlados y entre los profesores se organizan para controlarnos y si a uno lo encuentran fuera del salón en hora de clase lo llevan a la dirección. Cuando nos llevan a la dirección nos piden el número de teléfono de nuestro encargado. A veces nos colocan un reporte y casi siempre nos ponen de castigo leer un libro.

Algo que me molesta es que cuando nuestros compañeros están jugando fut en horas de clase a nosotras no nos dejan salir y solo los compañeros se divierten. También las mujeres tenemos derecho de divertirnos no solo ellos. También me gustaría que nos dejaran usar el pelo como nosotras queremos, usar la blusa del uniforme fuera de la falda. Siempre nos revisan que la tengamos dentro de la falda, y que nos permitan maquillarnos. Solo una maestra nos permite pintarnos los labios, los demás profesores nos dicen que a los hombres no les gustan las niñas que se pintan los labios de rojo, que se ve muy feo. Entonces yo he aprendido que con algunos profesores tengo que portarme de una forma y con otros de forma diferente porque para algunos una cosa es mala y para otros no. Por ejemplo, el profesor de comercio es muy aguado y muchos compañeros no le hacen caso, incluso algunos le faltan el respeto y él les pide que se salgan de la clase y ellos no le hacen caso. En cambio hay otro profesor que le dice los apodos a los compañeros y cómo los molesta. Tengo un compañero que se llama Martín y le dicen Marta y el profesor lo llama delante de todos con ese apodo. Pero si alguno le dice el apodo al profesor, cuidadito porque se pone bien enojado. Es por eso que digo que he aprendido a portarme de diferente forma con cada profesor.

He podido contar mi historia porque me he sentido en confianza. Quizás mis papás se pueden enojar si les cuento todo lo que he relatado. Con mi hermano, aunque le tengo confianza, no me siento tan cómoda de contarle mis cosas. Además me sentí cómoda de saber que la información se divulga de forma anónima. Es necesario que los estudiantes

puedan contar sus historias para poder expresar lo que piensan y sienten, es algo que ayuda a que uno se sienta mejor.

Historia de vida núm. 13

-Zacura-

Mi nombre es Zacura. Vivo con mi familia en el caserío San José, ubicado en el municipio de San Lucas Sacatepéquez. Me llevo muy bien con mis padres, a veces nos ponemos a platicar como familia en la mesa y de vez en cuando bromeamos entre nosotros. Mi mamá trabaja en una clínica que está en la capital, sale temprano de la casa y regresa a las 8 de la noche. Cuando regresa nos prepara la comida para el día siguiente y así solo la calentamos. Mi papá trabaja en el municipio de Mixco y también regresa en la noche. En las mañanas me estoy con mi abuela y mi hermano que tiene 18 años. Yo tengo 16. Los fines de semana, especialmente los sábados, lavo mi ropa, miro televisión o juego Nintendo porque no hay nada más que hacer y en la noche voy al culto. Los domingos voy a la iglesia en la mañana y de vez en cuando salimos a pasear en familia. Entre semana me levanto a las 9 o 10 de la mañana, desayuno, hago el oficio y luego me pongo a realizar mis tareas, almuerzo y después me preparo para irme a estudiar. Me voy de la casa como a las 12:30 horas y me tardo 20 minutos caminando.

Mi preprimaria y primaria las estudié en la Escuela Rural Mixta que está en San José, cerca de donde vivo. Recuerdo que tuve muchos problemas en esa escuela. En segundo primaria había una compañera que se llama Maily. Ella tenía un hermano que había perdido tres veces segundo grado y se quedó ahí con nosotros, pero como era más grande que todos, él y Maily nos hacían “bullying” a mis primos y a mí: nos molestaban, nos ponían apodos, nos pegaban; sin embargo, yo no me dejaba, una vez me levantaron un acta por pegarle a Maily. Ella ya me había fastidiado en la forma en que nos molestaba y le di una manada en la cara, me sancionaron con un acta. Después de la sanción les expliqué porque lo había hecho pero igual no me quitaron el acta. Todo ese problema duró de segundo primaria hasta salir de sexto.

Dentro de los castigos que me tocó padecer en la escuela recuerdo que en primero primaria había una maestra que nos castigaba cuando nos portábamos mal colocándonos un escritorio sobre la cabeza y teníamos que sostenerlo por media hora, a veces nos jalaba las orejas, el pelo y las patillas. Por ejemplo, una vez íbamos a salir a receso y había un

chavo²¹ llamado Fernando, que yo le gustaba, de pronto me estaba pidiendo un beso y yo no quería. Le pedí que me dejara ir a receso y no me dejó salir, entonces le di una manada en la nariz y me fui. Después de que terminó el receso me mandaron a llamar a la dirección y me dijeron que a Fernando le estaba saliendo sangre de la nariz y fue ahí cuando me castigaron con lo del escritorio. Cuando le conté a mis papás, solo se empezaron a reír.

Había ocasiones en las que nos salíamos de la clase a la hora del recreo y las patojas²² comenzaban a levantarse las faldas. Una vez nos levantaron un acta porque una compañera fue a decir a la maestra lo que estábamos haciendo. El chavo que siempre me molestaba, el que repetía el año, a veces me pegaba, pero yo no me dejaba y yo le pegaba en el cuello porque era su punto débil. A ese patojo siempre lo agarraba del cuello y se tiraba en el piso porque no aguantaba. Solo así dejó de molestar, ya en quinto y sexto no tuve problemas con él.

Ya cuando me tocó estudiar primero básico lo estudié en el Instituto por Cooperativa de San Lucas. Lastimosamente en ese instituto perdí el grado. Fue porque era muy difícil y también me daba pereza estudiar. Llegaba tarde a las clases y ya no me dejaban entrar al primer período o si no, me sacaban de clases por no entregar tareas. Terminé completo el año pero perdí el grado, claro en casa me castigaron con no salir a la calle, ni jugar con mis amigas y dejarme sin el celular. Durante mi estadía en el Cooperativa en una ocasión me regañaron. Fue para la elección de la Señorita Cooperativa, mis compañeras estaban ensayando un baile en la clase, entonces me subí a la mesa del profesor, grité y me bajé rápidamente porque estaba llegando una maestra, preguntó quién había gritado. Nadie quería decir nada. Entonces, amenazó con hacernos perder el grado a todas si no le decíamos quien había gritado y de pronto todas me señalaron a mí. Yo lo que hice fue reírme, me dijo que fuera por mi mochila y me llevó a la dirección. En la dirección me levantaron un conocimiento (acta) y me mandaron tres días a mi casa. Pero en otras ocasiones nunca me cacharon²³. Había una maestra que impartía el curso de teatro y me caía muy mal porque ella tenía una voz como de hombre, y para los ensayos cuando ella explicaba algo yo me colocaba detrás de ella a imitarla sin que se diera cuenta y todos mis

²¹ Niño o muchacho.

²² Niñas o muchachas.

²³ Descubrieron.

compañeros empezaban a reír. Nunca se dio cuenta que yo hacía eso, si era un poco traviesa...

Luego ingresé al INEB de San Lucas. Cuando empecé primero básico no conocía a nadie. Luego una chava se acercó a mí y me habló. Al principio no me castigaban porque me estaba bien tranquila, pero luego fui tomando confianza y me fui comportando muy traviesa. Era la que más se salía del salón de clases y como castigo me ponían a barrer. Con mis compañeros sí he tenido algunos problemas. Contando un poco la historia aquí hay una compañera que le tienen como apodo "regalitos". Le dicen así porque era regalada²⁴ y todas las patojas la odiaban porque era muy creída. Un día mis compañeras y yo le fuimos a alegar por un problema. Ella comenzó a llorar y nos amenazó con decirle al director, que era su tío, que nos expulsara del instituto. Eso no fue de nuestro agrado, así que mis compañeras fueron a reclamar a dirección y les levantaron acta. Yo me salvé porque no fui con ellas.

Este año tuve un problema con una compañera que se llama Astrid, a ella le gusta un compañero que se llama Carlos y se pone celosa cuando yo me junto con él. Así que una vez que estaba cerca de una baranda en el corredor, se acercó y me empujó a tal punto que me sacó el aire. Yo no le quise decir nada y siguió caminando. Luego yo fui donde un maestro a explicarle lo que me había pasado y él no hizo nada. Pasó una semana y en cuando estábamos en receso pasó empujándome otra vez, no le dije nada. La tercera vez que me empujó, había bastante espacio y no le volví a decir nada. Al finalizar el receso me acerqué a ella y le pregunté que cuál era su problema. Ella se asustó pensando que le iba a pegar, pero le hablé claro diciéndole que me dejara de molestar, si no le iba a ir mal. Ella contestó diciendo: "Yo puedo pasar empujando a quien quiera". Yo le conteste: "¡Ah!, vuelve a hacer eso conmigo y vas a ver" después de eso se fue y ya no me molestó. Lo que sí es cierto es que los profesores no me apoyaron y por eso uno tiene que resolver los problemas por uno mismo.

Pienso que a veces los maestros son injustos porque tienen preferencias. Hacen perder al alumno por molestar o porque no se comporta bien en la clase, y una cosa es la conducta y otra cosa las tareas y los exámenes. No nos deben amenazar con quitarnos los

²⁴ Demasiado solícita con los compañeros y profesores.

puntos. Ahora tengo problema con un profesor que siempre inventa que yo me salgo mucho de las clases, que estoy por ahí caminando y eso no es cierto. El año pasado hacía esas cosas y ahora que he mejorado mi conducta, no toma en cuenta mi cambio. El director siempre está muy pendiente y controlando de que usemos bien el uniforme y nos portemos bien. Cuando me mira me dice que debo de portarme bien, que no debo de estar saliendo de los salones y que tengo que estar bien uniformada. Realmente no me gusta el uniforme, no me gusta utilizar falda ni suéter. El color es muy feo, es muy verde. Preferiría asistir con pantalón de lona, una blusa blanca y la chumpa del instituto, no creo que eso afectaría en algo a nadie.

Para mí la libertad es poder salir a cualquier lado. Hay algunos que toman la libertad como excusa para estar fumando o tomando. Otros lo agarran para salir con sus amigos o salir a cualquier lugar. El instituto me pone limitaciones para que pueda ser yo misma y me sienta libre. Tengo amigos que me quieren abrazar y el director nos regaña... Yo le digo que fuese diferente si me estuvieran besando, pero ¿un abrazo? El cuerpo necesita un abrazo, y no voy a decir que no. Ahorita acaba de pasar eso con un compañero y el director se me quedó viendo y me regañó diciéndome: "Yo no quiero que se ande abrazando con cualquiera". Y la verdad, qué mala onda, exageran mucho y lo toman a mal. Al director no le gusta mucho que expresemos nuestros sentimientos a nuestros compañeros. Aquí me siento muy controlada porque mi manera de ser es muy amigable y cariñosa y eso aquí es mal visto.

Yo considero ser una persona disciplinada porque cumplo con entregar las tareas, hacer las cosas que piden en el instituto, comportarme bien y tratar de portar bien el uniforme. Soy responsable con mis tareas para seguir adelante con mis estudios y aprender más; cumplo con mis responsabilidades por mí misma y porque es necesario. Es importante para mí ser responsable y depender de mí misma. Logro hacerlo más en mi casa. Mis padres me han enseñado de todo un poco, incluyendo ser honesta y auténtica. Me gusta hablar las cosas de frente, eso deberían de hacer muchos maestros, no que lo regañan a uno delante de todos ¿por qué no le hablan a uno aparte?

Aquí además de los profesores, los presidentes y vicepresidentes controlan que no nos salgamos de clase cuando no hay profesor y que estemos tranquilos y callados. Quien no se comporta así le pasan la lista a los profesores y después nos pueden levantar actas. Pero entre todos los compañeros nos cubrimos la espalda cuando alguien hace algo malo.

Dicen "si vos no decís nada yo no digo nada"; nosotros somos así, nos cubrimos entre todos para que así no nos regañen. Hay una maestra que es bien regañona y a veces se pasa con sus regaños y entre nosotros mismos nos decimos que nos callemos y que hagamos silencio para evitar problemas.

Para mí ser responsable es asumir la consecuencias de lo que uno hace, yo no me enojo cuando me toca pagar por algo que he hecho, lo que me molesta es cuando injustamente se sanciona, siento incluso furia cuando hay injusticia. En la casa tengo que ser responsable de las cosas que mis papás me piden y así lo hago.

Ahora que he contado mi historia me siento liberada porque he podido expresar mis sentimientos y pensamientos con honestidad. En otras ocasiones he tenido la necesidad de hablar, pero no me sentía con confianza para poder expresarme porque he tenido malas experiencias con personas que no saben guardar secretos.

4.1.2. Cinefórum

La información proporcionada por los sujetos de investigación en los cinefóruns se describe de acuerdo a lo establecido en el instrumento de recolección de datos núm. 3 y han sido consolidados en un solo documento los puntos de vista de todos los participantes. Cada tabla hace referencia a los grupos de las dos instituciones educativas en donde se realizó el trabajo de campo, los datos que se comparten fueron vinculados con las historias de vida al momento de analizar la información.

Tabla 2: *Cinefórum INEB San Lucas.*

Guía de cinefórum núm. 1	
Datos generales	
Nombre de la película: Los coristas	
Participantes: Estudiantes de tercero básico de INEB San Lucas.	Lugar y fecha: San Lucas Sacatepéquez, 29 de abril de 2015
Responsable: Juan Pablo Escobar Galo	
Preguntas de reflexión	Respuestas
¿Qué aspectos de la película te han llamado más la	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando llegó el maestro (profesor Mathieu), los niños no sabían ni cantar y gracias a él se formó un coro. Los niños se animaron a pasar al frente y enfrentar el reto del coro.

<p>atención? ¿En qué te ha hecho pensar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que más me gustó es que la película me hizo pensar en valorar a las personas que nos quieren ver bien. • Yo lo que pienso es que no hace falta tener 3 o 4 personas para cambiar un grupo, con una persona que quiera hacer mejores cosas es posible cambiar. • El trato que les daba el director (Rachin) a los alumnos. Creo que él quería hacer bien las cosas pero el trato para tenerlos disciplinados era malo. • Lo que yo noté es que el director (Rachin) era muy disciplinario y cuando llegó el nuevo maestro (Mathieu) llegó con más cariño a implantar la disciplina.
<p>¿Qué sentimientos ha despertado en ti la película?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza de como trataban a los niños y de cómo termina el profesor Mathieu. • Alegría y felicidad de ver los logros que obtuvieron los niños. • Invitación a seguir mis sueños. • Valorar a las personas que quieren hacernos el bien. • Lástima por las personas que sufren.
<p>¿Cuál es el personaje que más te ha llamado la atención? y ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pierre Morthange porque tiene sueños como yo y en ocasiones mis sueños se ven interrumpidos por la forma en la que vivo. • Pepino porque tuvo un final feliz. • El más grande, el malo. Al él había que saber comprenderlo y solo lo castigaban y maltrataban. No se tomaron el tiempo para saber por qué él era así. • El maestro bueno (Mathieu) porque trataba a los niños con respeto y amor.
<p>¿Logras distinguir dos tipos de disciplina o formas de educar en la película? ¿Cuáles son? ¿Cómo los describes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La agresiva y la cariñosa. • La agresiva era en base a la acción y reacción, salvaje, golpeando a las personas, con castigos y maltratos verbales y físicos. • La cariñosa o pasiva se caracteriza por escuchar a los niños, por la comprensión, por la humildad del maestro, la amabilidad y el trato cariñoso.
<p>¿Existe alguna relación entre lo visto en la película y tu vida escolar? Explica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque por cualquier cosa nos ponen actas y castigos. • Aquí si uno no pone atención y molesta a la gente te ponen un acta pero si no hace nada, pero otro compañero hace algo igual te ponen acta. • El castigo que les han puesto a varios aquí es barrer la cancha deportiva. • Las actas se colocan injustamente a muchos compañeros y a nosotros en algunas ocasiones. • Aquí por miedo todos se quedan callados. Además nadie quiere quedar de chismoso o traidor del grupo de compañeros. • Para no tener problemas es mejor callarse. • El año pasado castigaron a una compañera por una confusión con un profesor (le jugó una broma) y la pusieron a hacer 200 despechadas delante de toda la clase. • Yo creo que los profesores abusan de su autoridad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros no nos buscan comprender solo toman las decisiones y ya... • Hay profesores que le bajan puntos a uno porque uno le cae mal o porque hablamos en clase. En ocasiones le bajan puntos a toda la clase y no todos estamos molestando. • Hay muchos maestros que tienen preferencias, no tratan a todos por igual y eso es injusto. Aunque uno se esfuerce también en las tareas cuando uno mira su nota (la de otros) no es baja porque solo ponen puntos altos a sus preferidos. • A veces los maestros solo se fijan en quién es callado y le ponen buena nota. Yo molesto y platico en clase pero siempre entrego la tareas, pero igual me ponen mala nota. • Hay un maestro que nos intimida y humilla. • Hay profesores que a veces dicen las cosas en frente de todos y uno se avergüenza, la cuestión es llamar a la persona para hablar a solas y el profesor lo que hace es hablarlo frente a todos y en ocasiones gritando. Uno se siente mal. • Yo soy respetuoso por miedo a perder las clases. • Yo dejo que me grite ella (una profesora) y nos amenaza. Ella tiene el poder de nuestras notas por eso me dejo. • Los profesores que desarrollan la disciplina cariñosa nos tienen paciencia, confianza, respeto, son educados y amables.
--	--

Tabla 3: Cinefórum INEBE Antigua Guatemala.

Guía de cinefórum núm. 2	
Datos generales	
Nombre de la película: Los coristas	
Participantes: Estudiantes de tercero básico de INEBE Antigua Guatemala.	Lugar y fecha: Antigua Guatemala, 28 de abril de 2015
Responsable: Juan Pablo Escobar Galo	
Preguntas de reflexión	Respuestas
¿Qué aspectos de la película te han llamado más la atención? ¿En qué te ha hecho pensar?	<ul style="list-style-type: none"> • Como los niños se comportaban “bien” por miedo al director (Rachin). • Me llamó la atención cómo el profesor pelón (Mathieu) comprendió a los alumnos y los pudo orientar. • Que la música hizo que ellos se expresaran libres y seguros. • El trato que les daba el director (Rachin). • Ver la forma en que ellos se expresaban a la hora de cantar. • El amor que se tenían entre ellos.

<p>¿Qué sentimientos ha despertado en ti la película?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza por la forma en que trataban a los alumnos. • Esperanza en que las situaciones se pueden cambiar. • Enojo cuando el director Rachin se salía con la suya.
<p>¿Cuál es el personaje que más te ha llamado la atención? y ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro cabeza de cromo (Mathieu) por su forma de ser, le daba cariño a los alumnos y los hizo cambiar. • El mariguanero (el malo...) porque él tuvo la oportunidad de cambiar, pero él nunca quiso cambiar. • El niño que cantaba (Morthange) porque logró salir adelante.
<p>¿Logras distinguir dos tipos de disciplina o formas de educar en la película? ¿Cuáles son? ¿Cómo los describes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Así como hay profesores buenos, hay profesores malos. • La que le daba el director y la que le daba el profesor Mathieu. • La de acción y reacción: cuando realizaban algo malo les pegaban, humillaban o gritaban (director). • La disciplina amorosa: es la que disciplina a las personas pero con cariño. Esa disciplina en vez de maltratarlos les corrige con comprensión y los trataba de ayudar con los problemas (profesor). • La disciplina amorosa les daba esperanza. También les daba la oportunidad de compensar y mejorar lo que habían hecho mal.
<p>¿Existe alguna relación entre lo visto en la película y tu vida escolar? Explica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquí hay profesores que usan esa acción-reacción. • Algunos profesores nos gritan, son groseros y tienen malos gestos. • A veces nos sacan del aula por molestar, por llegar tarde y sin oportunidad de explicar las razones. • Muchas veces no nos comprenden, sobre todo cuando tenemos problemas. • Tenemos profesores que son injustos porque a veces estamos haciendo un trabajo, después por entregarlo tarde ya no lo reciben aunque sea con la mitad del punteo y a otros compañeros sí. En ocasiones uno lleva la tarea dicen que ya no lo van a pedir, al día siguiente la piden, y uno ya no lleva la tarea y te quitan los puntos. • No nos pegan pero nos castigan quitándonos puntos. • Los profesores que aplican la disciplina amorosa nos saludan, nos aconsejan sobre lo bueno y lo malo, nos ayudan cuando tenemos una nota muy baja, nos dan más trabajo para que podamos subir la nota, se preocupan por la salud de uno y creen en uno. • Muchos aquí dejan que los profesores los traten mal por miedo a perder las clases. • Hay profesores que le meten a uno mucha presión por los puntos.

4.2. Análisis de resultados

4.2.1. Codificación, categorización, análisis y triangulación de resultados

Para codificar y categorizar los resultados se creó una matriz o cuadro de síntesis que permitió analizar los datos de cada historia de vida, vincularlos con las categorías y codificar el texto construido con cada sujeto. Luego se recopilaron, depuraron y organizaron todos los códigos en un solo cuadro sintético para poder establecer relaciones categoriales que se presentan más adelante. Las relaciones categoriales también se contrastaron con las observaciones etnográficas y las discusiones realizadas con los sujetos de investigación en los cinefóruns. Las categorías y subcategorías fueron construidas en relación con el instrumento de recolección de datos núm. 2 y quedaron constituidas de la siguiente forma:

Tabla 4: *Categorías y subcategorías de organización de los resultados.*

Categoría	Subcategoría
A. Ubicación y descripción de los sujetos	A.1. Ámbito familiar
	A.2. Edad, género y etnicidad
	A.3. Particularidades
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno
	B.2. Relación con pares
	B.3. Experiencia de castigos
	B.4. Sentimientos vividos
C. Relación alumno-maestros	C.1. Relaciones cordiales
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas
	C.3. Sentimientos vividos
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad
	D.2. En la escuela
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad
	E.2. En la escuela
	E.3. En la familia
	E.4. En el trabajo
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual
	F.2. Control de grupo
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo
	G.2. Frente a los pares
	G.3. Frente a la autoridad
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad
	H.2. Sentimientos vividos

El proceso de codificación que se realizó a cada historia de vida se presenta a continuación en los respectivos cuadros sintéticos. Estos muestran en diferentes columnas (primera y segunda, de izquierda a derecha) las categorías y subcategorías creadas, seguidamente los códigos asignados que surgen de la interpretación de los textos de las historias de vida de cada sujeto de investigación (tercera columna) y en la última columna los textos que se vinculan con las columnas anteriores.

Tabla 5: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 1: Bat.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia integrada 2. Papá y mamá trabajadores 3. 6 integrantes (4 hijos) 4. Relación de armonía 	<p>- Mi papá es originario de San Miguel Pochuta Chimaltenango y trabaja en una fábrica cerca de la casa, mi mamá es originaria de Sacatepéquez y trabaja como empleada doméstica en diferentes casas de la Antigua... soy el mayor de cuatro hijos, una tiene 7 años, otro tiene 5 años y mi hermana más pequeña que tiene 1 año y medio.</p> <p>- aprovecho el fin de semana para compartir con mi familia</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hombre 2. 16 años 3. Hijo mayor 	<p>-Con 16 años soy el mayor de cuatro hijos.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante-trabajador 2. Nivel económico precario 3. Mayor sueño es ser futbolista profesional 4. Vive en aldea 	<p>- Mi mayor sueño en la vida es ser jugador profesional de futbol.</p> <p>- Estoy en el campeonato de fútbol de San Pedro.</p> <p>- Trabajo para ayudar a mis papás desde los 7 años.</p> <p>- Vivo con mi familia en la aldea San Pedro las Huertas del municipio de Antigua Guatemala, del departamento de Sacatepéquez, muy cerca del volcán de Agua.</p> <p>- Trabajo realizando tareas de mantenimiento y limpieza en un colegio de Antigua y en la escuela de San Pedro, ingreso a las 7 de la mañana y salgo a las 11:00 porque después me tengo que ir a estudiar.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser abanderado 2. No meterse en problemas 	<p>- En segundo básico me fue mucho mejor, fui abanderado, tenía los mejores promedios.</p> <p>- No recuerdo haberme metido en problemas o que me castigaran en esos primeros años de estudio.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. No tener problemas 2. Molestar juntos y estar alegres 3. Solidaridad 4. Encubrimiento 	<p>- Hacía travesuras con mis compañeros.</p> <p>- El ambiente con mis compañeros era siempre alegre.</p> <p>- Al igual que en la escuela, en el INEBE me llevo muy bien con mis compañeros</p> <p>- Entre nosotros los alumnos nos acuerpamos a la hora que alguien hace algo y no quiere ser delatado, solo es castigado o regañado un alumno si el profesor nota quién fue, nosotros no delatamos a nadie.</p> <p>- Preferí esa materia porque íbamos a molestar con el grupito de mis compañeros a los huertos.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retirado de la escuela 2. Planas en el cuaderno 3. Actas (reportes conductuales) 4. Reparar daños 	<p>- La primera sanción que me pusieron fue retirarme un día de la escuela y mandarme a mi casa.</p> <p>- En otra ocasión me dejaron planas en el cuaderno como castigo, debía escribir la frase "no debo maltratar en clase" cien veces y con buena letra.</p>

	B.4. Sentimientos vividos	1. Compañerismo	- Nos levantaron acta a todos los que estábamos dentro del salón. - Pero en una de esas, una naranja fue a dar al área de alimento y quebró unas láminas; a nosotros nos tocó repararlas y nos levantaron acta.
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Maestro ejemplar 2. Maestro paciente 3. Maestro comprensivo	- A los maestros que más recuerdo son a los que eran buenos ejemplos de vida, tenían paciencia para enseñar y nos hacían recapacitar cuando nos portábamos mal.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	1. Maestro injusto 2. Maestro que no apoya 3. Maestro sancionador	- Siento que el trato que nos dieron ese día fue algo injusto porque el primer culpable de que eso sucediera era el profesor que no llegó a darnos clase. En otra ocasión el maestro de inglés nos levantó acta porque se nos fue el tiempo jugando en la hora de recreo y cuando quisimos entrar a clase ya no nos dejó, y nos levantó acta a los que estábamos fuera.
	C.3. Sentimientos vividos	1. Injusticia 2. Incomodidad	- Cuando fui abanderado sí me ofrecían un poco más de beneficios que a mis demás compañeros pero prefería quedarme con mis amigos y no aceptar los beneficios que me ofrecían. Por ejemplo, a veces nos llamaban que teníamos que ir a representar al instituto a otros establecimientos y que las clases iban a estar ganadas, pero siempre prefería quedarme con mis compañeros. - Para las actividades extracurriculares no ayudan los profesores, pero sí he visto que en otras secciones y otros grados ayudan un poco más a los alumnos. En cambio a nosotros, siempre nos tocan profesores guías que no nos apoyan mucho.
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	1. Ser auténtico	- La libertad es como uno pueda y quiera ser.
	D.2. En la escuela	1. Me permite ser libre 2. Deseo de espacios de libertad	- Siento que aquí en el INEBE puedo ser así, aunque me gustaría que hubiera más espacios en los que pueda expresar mi libertad y mis sentimientos.
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	1. Capacidad de cada uno 2. Responder frente a los propios actos 3. Hacer las cosas bien	- Considero que la responsabilidad es la capacidad que se tiene para responder por lo que uno ha hecho, también es realizar las cosas de la mejor manera posible.
	E.2. En la escuela	1. Entregar tareas 2. Obedecer a los maestros 3. Ganar los exámenes 4. Depende del llamado de atención o no	- Un alumno responsable es aquel que siempre trae las tareas y cumple con lo que los maestros piden. Un trabajador responsable es aquel que siempre llega temprano y hace bien el trabajo que le asignan a uno. Aunque trabajo y estudio, la mayor parte de la responsabilidad me la han enseñado mis papás. Considero que soy más responsable en el trabajo que en el instituto porque en el trabajo me llaman la atención de forma inmediata cuando hago algo mal. En el instituto se dan cuenta mis papás que he fallado hasta la entrega de notas, ahí se enteran que no entregué tareas o que no gané los exámenes.
	E.3. En la familia	1. Lugar donde se enseña más la responsabilidad	
	E.4. En el trabajo	1. Puntualidad	

		2. Hacer bien las cosas 3. Evitar llamados de atención	
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento controlado 2. Muestra de preocupación por mi bienestar 3. Ausencia de libertad	- Los profesores nos tienen controlados y vigilados en el INEBE, a veces se siente bien porque quiere decir que el instituto se preocupa por nosotros y a veces mal porque no podemos hacer cosas que uno quisiera.
	F.2. Control de grupo	1. Estamos controlados 2. Estamos vigilados 3. Sentir seguridad	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. Dependencia de otros 2. Buscar el bien convencional y no el propio	- Al momento de elegir las áreas prácticas me llamaba más la atención alimentos pero me resultó más atractivo estar con mi grupo de amigos y por eso me apunté en agricultura. - Cuando tomo una decisión dependo mucho de mis compañeros porque no puedo elegir algo que a ellos les pueda afectar o que a ellos no les guste.
	G.2. Frente a los pares	1. Dependencia al grupo 2. Búsqueda de la convivencia convencional	
	G.3. Frente a la autoridad	1. Dependencia para optar	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Poder decir libera 2. Reconocimiento	- Me ha parecido una buena experiencia contar mi historia, me siento "calidad" de poderla contar porque me he sentido alguien especial y tomado en cuenta. También me gusta la forma en la cual me he podido relatar y he descrito cómo me mantengo activo en la sociedad.
	H.2. Sentimientos vividos	1. Soy especial 2. Sensación de bienestar (calidad)	

Tabla 6: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 2: Che.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia integrada 2. Papá trabajador (maya) 3. Mamá ama de casa (hondureña) 4. 5 integrantes (3 hijos) 5. Relación de armonía	-Somos cinco personas las que integramos la familia: mis papás, mi hermano mayor que tiene 18 años, mi hermana de 17 y yo de 16. - Mi mamá es ama de casa de nacionalidad hondureña, mi papá es indígena cakchiquel y tiene un taller de carpintería en la casa.
	A.2. Edad, género y etnicidad	1. Hombre 2. 16 años 3. Hijo menor	- Soy Che -Yo de 16.

	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante de tiempo completo 2. Mayor sueño es ser chef y tener una familia 3. Vive en aldea 4. Etnicidad ladino-maya 5. Consciente del racismo 6. Independencia de locomoción 	<p>-Soy Che, mi mayor ilusión en la vida es ser chef de un crucero, casarme y tener hijos.</p> <p>- La relación con la familia de mi papá me ha ayudado a no ser racista porque he podido conocer lo que se sufre cuando se es discriminado.</p> <p>- Vivo en la aldea de Santa María Cauque del municipio de Santiago Sacatepéquez, para llegar al INEB de San Lucas me hago 20 minutos, 10 a pie y 10 en camioneta.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser abanderado 2. Cumplir con las tareas 3. Ganar el año 	<p>- Lo que recuerdo de primero, segundo y tercero primaria es que fui abanderado, siempre cumplía muy bien con mis tareas.</p> <p>- No perdí el año pero descuidé mucho las notas.</p> <p>- En sexto primaria me fue mejor, ya entregaba más constantemente mis tareas</p> <p>- Con lo que llevo en el transcurso del año calculo que este año sí paso de grado.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones violentas 2. Molestar juntos 3. Dificultad por diferencias étnicas. 4. Compañero enemigo 5. Pelear como medio de solucionar los problemas 6. Molestar con otros es llevarse bien 7. Compañera delatora 8. Encubrimiento de pares 	<p>- Me peleé con un alumno de cuarto, estábamos jugando y lo boté, se molestó y empezó la pelea.</p> <p>- El ambiente era diferente porque había más gente indígena y me costó adaptarme.</p> <p>- Me había peleado con un amigo.</p> <p>- Él y yo nos hicimos enemigos por una vez que él llegó a mi casa, estábamos jugando, se golpeó y me echó la culpa, desde entonces no nos llevamos bien, nos dejamos de hablar por dos semanas y comenzaron las peleas.</p> <p>- Después del día de la pelea a él lo cambiaron de salón y eso me permitió llevarme bien con los compañeros.</p> <p>- En primero básico ingresé al INEB de San Lucas, me fue bien desde el primer día de clases, todos nos llevamos muy bien, con los compañeros nos poníamos a jugar en la clase cuando no había profesor, tirábamos papeles a otros, hasta trapeadores nos tirábamos jugando, después una compañera comenzó a dar quejas sobre lo que hacíamos en la clase y ya nadie molestaba tanto.</p> <p>- no perjudicar a nuestra compañera y no hacerla sentir mal.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suspensión escolar 2. Realizar limpieza 3. Actas (reportes conductuales) 4. Reparar daños 5. "Hacer disciplina" (supervisan y reportar a otros compañeros) 6. Ser sacado (s) del aula 	<p>- El tiempo que estudié en la federal, me suspendieron 15 días cuando estaba en primero primaria.</p> <p>- Cuando en el salón cometíamos alguna falta a todo el grado nos ponían a limpiar la escuela: barrer, trapear y recoger basura; también nos ponían a "hacer disciplina" en las horas de receso, nos ponían a los que molestaban a supervisar a todos los de la escuela y ver que no hicieran nada malo en las horas de recreo.</p>

		7. Citan a los padres de familia	<p>- En quinto primaria me suspendieron una semana porque me había peleado con un amigo y tuvimos que pagar unos escritorios que habíamos quebrado durante la pelea.</p> <p>- Los castigos que me han puesto son tirar la basura de los toneles, barrer la cancha y trapear los pasillos. El año pasado me sacaron de la clase en varias ocasiones por estar hablando, cuando algunos profesores se ponían a ver su teléfono nosotros aprovechábamos a molestar y por eso también me sacaban del salón. Hubo un caso el año pasado en el que sacaron a 11 alumnos del salón porque no llevaron una hoja de contabilidad.</p> <p>- por cualquier cosa que hiciéramos mal mandaban a llamar a los papás, en la Escuela de Santa María casi era igual; y aquí por cualquier cosa o por nada te levantan actas, no llaman a los papás y en ocasiones sin aviso levantan las actas.</p> <p>- El acta que te colocan la leen enfrente de ti y hacen que firmes con tu nombre, no llaman a los papás y lo archivan en un libro.</p> <p>-En primero básico me levantaron siete actas, pero no me suspendieron. Una vez me levantaron una por haber quebrado un chorro en el baño, estábamos jugando con mis compañeros y se quebró, las otras cuatro actas por estar molestando en clase, las demás no me recuerdo porque fueron. En segundo me levantaron una por haber quebrado un foco, otra por estar molestando con una amiga en clase y me levantaron otra por pegarle con un trompo en la cabeza a una compañera. El año pasado solo me levantaron dos. Este año también me han levantado dos actas, uno a principio de año por no haber traído el uniforme y otra por no estar sentado en mi escritorio.</p>
	B.4. Rol familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Padres permisivos (licenciosos) 2. Padres dialogantes 3. Apoyo de la familia las tareas escolares 	<p>- Mis papás no me regañaron porque vieron que me estaba defendiendo, aunque me dijeron que no hay que usar mucho la violencia.</p> <p>- Mis papás no me dijeron nada porque ya sabían ellos que ese compañero ya llevaba tiempo molestándome, lo aguanté por mucho tiempo, hasta que un día ya no.</p> <p>- No llaman a los papás.</p> <p>- Con las cosas del estudio a veces mi hermana me ayuda y mi mamá me apoya en que debo poner más empeño en las tareas y que cualquier cosa que necesite que lo pida.</p> <p>- Antes cuando faltaba a clases me quedaba en casa, por ejemplo cuando jugaba el Barsa mi papá también se quedaba en la casa y compartíamos un momento de padre e hijo viendo el fútbol.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	1. Incomodidad por delatar a otros	<p>- Hacer eso me hacía sentir a veces bien y a veces mal, porque también me gustaba molestar y no podía, a veces castigaban a</p>

		2. Satisfacción al molestar 3. Inconformidad frente al levantamiento de actas	<i>compañeros por mi culpa, siempre teníamos que decir quiénes estaban molestando.</i>
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Maestro que apoya 2. Maestro cariñoso 3. Maestro que se preocupa por los alumnos	<i>- Hay como tres profesores que me apoyan, y aunque me regañen lo hacen con cariño, hay uno que se pone en contacto con mi mamá. También hay algunos profesores que tienen sus alumnos preferidos y algo más. Sin decir el nombre, hay un profesor que al parecer tiene a una alumna como su novia y ella no entrega a veces algunas tareas pero igual siempre gana, eso lo sabe casi todo el instituto, se dan cuenta y nadie hace nada porque es una de las autoridades mayores del establecimiento, no hemos tenido el valor de comentarle al director porque nos puede perjudicar con los puntos y también por no perjudicar a nuestra compañera y no hacerla sentir mal. Siempre la mayoría de profesores tienen más de algún preferido y eso se ve reflejado en los puntos, hay quienes no entregan algunas tareas, incluyéndome y nos han ayudado a subir la nota o pidiendo entregar una tarea tarde, mientras que los preferidos no tienen problema.</i>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	1. Maestro injusto 2. Maestro que no apoyo 3. Maestro sancionador 4. Maestro con preferencias 5. Maestro impune 6. Maestro que da miedo 7. Maestro que quita puntos	
	C.3. Sentimientos vividos	1. Inconformidad frente a las preferencias	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	1. Hacer lo que me gusta 2. Decir lo que pienso 3. Lo bueno no tiene límites 4. Libertad tiene límites cuando daña o se utiliza mal	<i>- Opino que la libertad es poder hacer lo que a mí me gusta y poder decir lo que yo pienso. Si uno busca cosas buenas la libertad no tiene límites, pero si lo que voy a realizar es algo malo sí debo tomar en cuenta los límites y los daños que les puedo causar a otros.</i>
	D.2. En la escuela	1. Me regula la libertad	
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	1. Es un valor 2. Medio para ser mejor 3. Medio para conseguir los sueños (metas)	<i>- Para mí la responsabilidad es un valor que me ayuda a ser mejor persona y desarrollarme de mejor manera. Ser un estudiante responsable es cumplir con todas las tareas y las actividades que los profesores me asignen. Considero que actualmente, dependo de lo que me digan mis papás y algunos profesores para ser responsable en mis estudios, aunque tengo que aprender a ser más responsable para lograr los sueños que tengo en la vida.</i>
	E.2. En la escuela	1. Entregar tareas 2. Obedecer a los maestros 3. Estudiar 4. Cumplir con lo que piden los maestros	
	E.3. En la familia	1. Cumplir con lo que digan los papás	
	E.4. En el trabajo		
	F.1. Control individual	1. Me controlan algunos maestros	

F. Control social en la escuela		<ol style="list-style-type: none"> 2. Muestra de preocupación por mi bienestar 3. Comunicación escuela-familia es un medio de control 4. Control cuando se hace algo malo (corregir) 	<p>- Me sentía más controlado en ese tiempo porque se ponían en contacto si yo rendía mal o hacía algo malo. Algunas veces llegaba a la casa.</p> <p>- En las tres escuelas en las que he estado la disciplina ha sido estricta.</p> <p>- Realmente me gustaría que fuera más ordenado el instituto, pero no al extremo, tal vez un 75%. Este año de 10 clases solo recibimos 8, el año pasado solo nos daban clases 4 profesores de 10, así ni vamos a aprender mayor cosa. Luego en el recreo solo nos dejan usar la mitad de la cancha y la pasamos muy aburridos.</p>
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disciplina escolar como medio de control 2. Falta de control es desorden 3. Ambiente licencioso permite el descontrol 4. Ausentismo de maestros provoca desorden 5. Control desde espacios físicos (recreo) 	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser aplicado 2. Deseo de autorregularse 3. Dependencia a lo que me gusta 	<p>- El Che de antes era más aplicado con las tareas, me levantaba temprano, tipo 5:00 de la mañana a pesar de que entraba a las 7:00, pero el Che de ahora cambió, quizás a raíz de tantos cambios de profesores, siempre nos daban hojas de trabajo diferentes a las del anterior profesor y eso nos revolvía más el cerebro, se fue dando esa situación en la escuela y eso hizo que molestara más con mis compañeros.</p> <p>- Sé que puedo hacer las cosas por mí mismo sin que nadie me esté presionando a hacerlo, ahorita que le he puesto empeño al estudio me está funcionando un poco. Antes me iba bien en las clases porque sí me gustaba estudiar.</p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia con los pares 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia de la autoridad 	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder decir libera 	<p>El contar mi historia me ha ayudado a mejorar porque me he dado cuenta de cosas buenas que antes realizaba y ahora las he descuidado, tengo que volver a realizar las cosas bien para lograr los sueños que tengo en la vida. Me ha gustado recordar lo que he vivido y también me he desahogado de algunos aspectos que he podido contar.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunidad para reflexionar 2. Retomar los sueños (metas) de la vida 3. Desahogo 	

Tabla 7: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 3: Galio.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia integrada 2. Papá y mamá trabajadores 3. Padre con problemas de alcohol 4. Madre figura de autoridad en el hogar 5. 7 integrantes (5 hijos) 	<p>- Vivo con mis papás y mis 5 hermanos.</p> <p>- Mi papá trabajaba en un pinchazo y también hay compra-venta de llantas y tubos. Él tenía un local propio ahí por San Bartolo Sacatepéquez, pero como tomaba bastante licor hubo un mes en que tomó demasiado y mi mamá lo internó en un sanatorio, en el Buen Pastor y ahí lo internaron de dos a tres meses aproximadamente. Después mi mamá vendió el local. Mi mamá vende ropa típica, tiene la venta en la casa. Ella es la que más aporta a la familia porque el salario de mi papá es muy poco.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hombre 2. 16 años 3. Ladino 4. Hermano mayor 	<p>-Soy Galio y tengo 16 años.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante-trabajador (temporal) 2. Nivel económico precario 3. Mayor sueño estudiar gastronomía 4. Vive en municipio 5. Vive en zona de riesgo y violencia social 6. Familiar (primo) integrante de mara 7. Riesgo de vicios por presión social 8. Católico 9. Deseo de estudiar gastronomía 	<p>- En el municipio de Santiago Sacatepéquez. Ahí el pueblo es bastante tranquilo, pero a la vez es peligroso por las maras que hay en ciertos sectores, hay presencia de mara 18 y los 13. Yo vivo dentro del territorio de la mara 18 pero no tengo problemas con ellos, uno de mis primos pertenece a la mara y él se encarga de que no le pase nada a la familia. Extorsiones sí hay, pero no se escucha que haya asaltos, lo que más suena es cuando matan a los conductores de mototaxi por no pagar extorsión.</p> <p>- Cuando mi papá tenía su propio local yo trabajaba con él los fines de semana, yo cuidaba el local y él se iba a comprar cosas a la capital. Me tocaba armar y desarmar llantas, y vender llantas y tubos cuando llegaban clientes.</p> <p>- Con lo del tema del licor he tenido mucho cuidado.</p> <p>- También me ofrecieron cigarros y les dije que no.</p> <p>- Los domingos por la mañana voy a misa con mi mamá y mis hermanos a la parroquia.</p> <p>- Al terminar mis básicos quiero estudiar gastronomía nacional e internacional.</p> <p>- Tengo que ver si estudio fin de semana, porque en fin de semana puedo trabajar y tener dinero y ayudar a mi mamá, pero cuesta que le den trabajo a uno.</p>

B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer tareas 2. Estudiar 3. Hacer lo que los maestros nos digan 4. No ser rebelde 	<p>- A veces no me da tiempo de hacer mis tareas, entonces las vengo a hacer aquí. Hay veces que las tareas son algo largas entonces las hago en la noche.</p> <p>- Aunque molestaba siempre le daba fuerte al estudio y nunca dejaba de entregar mis tareas. En los años siguientes siempre molestaba y platicaba, pero siempre fui cumplido en mis trabajos y tareas porque no me gustó esa fea experiencia de regresar a la misma clase y perder un año o mejor dicho desperdiciar un año.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Violencia física entre compañeros 2. Molestar en grupo 3. Solidaridad 4. Encubrimiento (no ser soplón) 5. Agresión física a otros compañeros 6. Enamoramiento 7. Juegos en grupo 8. Violencia (pelea) como medio de solucionar los problemas 9. Abuso sexual con otros. 	<p>- Cuando estaba en segundo año de primaria, recuerdo que en un acto cívico mi primo, que estudiaba conmigo, estaba molestando a una niña que estaba enfrente. Varios estaban jugando de "meterle mano" a la niña.</p> <p>- Perdí segundo año porque me clavé (enamorado) de una chavita, saber en qué estaba pensando en esa época. Ella se sentaba a la par mía y yo la molestaba.</p> <p>- Con los compañeros también tuve algunos problemas, en esa época usaba el pelo más parado de lo que lo tengo ahora, entonces me pasaron gritando unos patojos que tenía pelo de puercoespín, en ese tiempo era un patojo de los que les decían algo y ya iba con cuentazos (golpes). Me paré y le di un empujón, vino el otro y también lo empujé, me acuerdo que le pegué a los tres, eran más grandes que yo. A uno lo arrinconé y se quedó quieto, al otro le pegué unas patadas y el tercero me arrinconó en las escobas, los otros dos se levantaron y le ayudaron al que me tenía arrinconado, empezaron a pegarme, en eso llegó la maestra y nos separó.</p> <p>- En tercero siempre mantuve la molestadera pues platicaba dentro del aula o nos poníamos a jugar con los compañeros.</p> <p>- Una vez que la maestra no llegó, nos salimos de la escuela a comprar verduras e hicimos un caldo. Como la escuela era de tierra, ahí mismo hicimos un fuego e hicimos el caldo dentro de la clase. Después nos regañaron y nos preguntaron que por qué habíamos juntado todo eso, pero era culpa de la maestra que no llegó y nos dejaron de castigo hacer unas planas.</p> <p>- Uno de ellos sí le pegó y la niña le dijo a la maestra y nos dieron una gran madreada (gritada) a todos, esa señora era bien amargada todavía sigue ahí dando clases en la escuela, saber ni de dónde sacó un tubo de esos de PVC blancos y nos preguntó quién le había pegado a la niña y nosotros nos quedamos callados. Como nadie contestó, nos dio un tubazo a cada uno en las piernas, yo no lloré pero otros de los niños sí lloraron. Yo igual me quedé callado y no dije nada en mi casa porque si decía algo y se enteraba quién había</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gritos y regaños 2. Golpes físicos 3. Repetir el grado perdido 4. Realizar planas en el cuaderno 5. Realizar tareas de limpieza 6. Entregar pertenencias no permitidos en la escuela 7. Maltrato verbal por parte de los maestros 8. Actas 	
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dolor interior por castigo 2. Vergüenza de perder un año escolar 	

			<p>sido, mi mamá iba a hacer un gran escándalo en la escuela y contar quién había sido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En ese tiempo me descuidé mucho con mis tareas, me iba a jugar a la calle, jugaba trompo. Se arman las temporadas de trompo en marzo, también jugaba tazos, cincos y se me pasó el año en juego, perdí segundo y me tocó repetirlo. - En el INEB también me han castigado, una vez que me quitaron el teléfono celular, está prohibido en el reglamento y me lo cacharon, entonces para recuperarlo me pusieron a barrer las gradas del pasillo y trapear, al terminar me lo dieron de nuevo. - Esa vez me enojé y salió pelea, no nos pegamos muy duro pero después de eso ya nadie de los compañeros me molestó, eso quedó entre nosotros y ningún profesor se enteró, mejor solucioné el problema con unos golpes y no caigo en andar de soplón
C. Relación alumno-maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro conciliador 2. Maestro no castigador 3. Maestro que orienta 4. Maestro paciente 5. Maestro que enseña 	<ul style="list-style-type: none"> - Esa maestra siempre ha sido buena, le dijo a los compañeros que me pidieran disculpas y que nos diéramos un abrazo de amistad. - No me acuerdo si nos dimos el abrazo pero no nos castigó y ya no peleamos más con los compañeros. - Sí ayuda tener maestros que lo orienten a uno y le enseñen con paciencia.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desinterés de los maestros por sus alumnos 2. Maestro indisciplinado 3. Autoridad escolar indisciplinada 4. Maestro que no asiste al aula 5. Maestro estricto "mano dura" 6. Maestro presumido 7. Relación conflictiva (discusiones) con los maestros 8. Maestro que abusa de poder 9. Maestro que quita puntos 10. Maestro vengativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay algunos maestros que ni les interesamos. - Considero que si el establecimiento quiere formar buena disciplina en los alumnos el director tiene que ser disciplinado, también los profesores y así los alumnos aprenden a ser disciplinados; pero hay algunos profesores que no lo son y el director en ocasiones tampoco. - En primer año no recibíamos casi nada de clases, ganábamos al suave las clases, no llegaban los profesores al aula, se ponían hacer otras cosas, ahora sí están más constantes, aunque algunos faltan bastante. - Aquí en INEB hay dos profesores que educan con "mano dura", se ponen a gritar en el aula. Hay un profesor que es estricto pero se cree que es mejor que uno porque ya tiene un título, porque a veces dice "a mí no me interesa si ustedes ganan, lo que yo veo es que ya tengo mi salario y no me importan ustedes", a veces nos maltrata y nos dice que somos unos vagos. - Otro ejemplo es el profesor de matemáticas, era el momento de elegir a la directiva del aula y yo le dije que no iba a votar por nadie, le comenté que en el primer año no funcionó la directiva y que este año no quería elegir a los mismos, pero él ni me puso atención y siguió platicando con otra persona dentro del aula, solo me contestó: "Ah bueno" y siguió su plática. De pronto ya cuando estaban comenzando la votación, me gritó que me callara porque estaba

			<p>platicando con un compañero, pensé que a mí no era y seguí platicando, luego se me quedó viendo y me volvió a gritar que me callara y me dijo: "Aquí no está en el monte", yo le contesté que tengo la libre expresión y que puedo hablar libremente. "Cállese, que usted es un irrespetuoso". En ese ratito se me calentó la mano y ya le iba a pegar, pero luego me dije que si le pegaba iba a salir afectado, solo me paré enfrente de él y le dije: "Yo no soy el que le está faltando el respeto usted me lo está faltando a mí", él me dijo que me fuera para dirección.</p>
	C.3. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Impotencia 3. Impunidad 4. Miedo de perder las clases 	<p>- En dirección me dijeron que bien me podían levantar conocimiento por ser un irrespetuoso. "Yo no le falté el respeto en ningún momento", luego de decirle eso me comenzó a dar un sermón el director de que nosotros hacemos lo que queremos. Para no alargar esa plática con el director, le dije que sí había ofendido y que le pediría disculpas al profesor, no tenía caso seguir hablando, me levantaron un acta y me enviaron a la clase.</p> <p>- El problema de pelear uno por sus derechos es que después los profesores se vengan con los puntos, aunque uno entregue los trabajos bien y en tiempo le ponen a uno una baja nota, es mejor dejar que a uno lo traten mal y ganar las clases.</p>
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser auténtico 2. Es constitutiva a la persona 3. No está sujeta a un lugar 4. Se regula por el respeto a los demás 	- Creo que la libertad no depende del lugar sino de uno, uno puede ser libre en cualquier lugar, siempre con respeto hacia las demás personas.
	D.2. En la escuela	1. No se experimenta la libertad	- En INEB no me siento libre.
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valor fundamental en la vida 2. Medio para triunfar en la vida 	- Considero que la responsabilidad es la clave en la vida de uno, porque la responsabilidad te lleva a ser alguien en la vida.
	E.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar tareas 2. Obedecer a los maestros 3. Los maestros son irresponsables 	- Ahora que estoy más grande siento que soy responsable porque así lo quiero, no dependo de que me lo digan los maestros o mis papás. Así como lo que conté al inicio de mi historia, lo que me pasó con los amigos y las cervezas, yo decidí ir y tomar las cervezas que creí correctas tomar, ahí sale la responsabilidad porque uno sabe lo que uno debe de hacer.
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar donde se aprende a ser responsable 2. Valorar los bienes 	- Mi mamá y mi papá son los que me han enseñado a ser responsables porque me dan cosas y me dicen que es lo que tengo que hacer y lo tengo que cumplir, me han enseñado a valorar lo que tengo.
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Hay que hacer lo que los maestros dicen	- Cuando tenemos actos cívicos nos sacan de las aulas y nos llevan al patio, nos colocan de pie, en filas en orden de estatura, por grados

			<i>y por secciones, de un lado los hombres y de otro lado las mujeres y los maestros nos supervisan.</i> <i>- Aunque nos supervisan seguido los profesores.</i>
	F.2. Control de grupo	1. Los maestros nos supervisan	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. Autorregulación	<i>- Ahora que estoy más grande siento que soy responsable porque así lo quiero, no dependo de que me lo digan los maestros o mis papás.</i>
	G.2. Frente a los pares	1. Dependencia al grupo para decidir	
	G.3. Frente a la autoridad	1. Hacer lo que los maestros y padres de familia dicen	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Libertad de expresión 2. Miedo de decir todo para evitar problemas	<i>- Al contar mi historia me he sentido bien porque pude expresar lo que yo pienso eso me ha ayudado. Aunque no puedo comprometerme a decir muchas cosas para evitar problemas. Lo bueno de contar mi historia es que no se me está juzgando si soy buena o mala persona solo cuento lo que he vivido.</i>
	H.2. Sentimientos vividos	1. Sensación de bienestar 2. No ser juzgado	

Tabla 8: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 4: Guadalupe.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia integrada 2. Papá trabajador 3. Mamá ama de casa 4. 7 integrantes (5 hijos) 5. Familia extendida (parejas de hermanos e hija) 6. Relación de armonía	<i>- Vivo con mi familia.</i> <i>- Mi mamá es ama de casa y mi papá es zapatero de calzado para hombre. Mis hermanos tienen 28, 24 y 22 años y mi hermana tiene 20... Dos de mis hermanos ya están casados y mi sobrina vive con nosotros.</i> <i>- Generalmente entre semana me levanto a las 6:30 a.m. desayuno junto con mis papás tipo 7:00 a.m.</i> <i>- Llego como a las 7:00 de la noche, mi mamá ya me tiene lista la cena, hago algo de tareas y luego me pongo a ver televisión.</i> <i>- Con mis papás ya no salgo mucho, solo los domingos voy a misa a la iglesia de la Merced o a San Felipe.</i>
	A.2. Edad, género y etnicidad	1. Mujer 2. 17 años 3. Hija menor	<i>- Soy Guadalupe</i> <i>- Yo soy la más pequeña de la familia con 17 años.</i>
	A.3. Particularidades	1. Estudiante tiempo completo 2. Nivel económico precario 3. Vive en aldea 4. Católica	<i>- En la aldea el Hato, caserío la Guardianía, a unos 7 kilómetros de la cabecera municipal de Antigua Guatemala. Mi casa es de lámina pero dentro de poco van a construir la terraza fundida.</i>
	B.1. Ser buen alumno	1. Hacer tareas	<i>- A las 8:00 me pongo a hacer mis tareas.</i>

B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Molestar con los compañeros 2. Jugar con los compañeros 3. Escaparse de la escuela con los compañeros 4. Dificultad en relaciones por diferentes formas de ser 	<p>- La primaria la estudié en la escuela pública cerca de mi casa, recuerdo que era mera molestona e inquieta, me salía del salón con mis compañeros a jugar cuerda al segundo nivel de la escuela... También nos salíamos de la escuela sin que se dieran cuenta, había una tienda fuera de la escuela que vendía cosas ricas que nos gustaban, entonces nos escapábamos para comprar.</p> <p>- Aunque al principio me fue difícil acomodarme al grupo de compañeros, me sentía como extraña y todos tenían formas de ser muy diferentes... pero ahora ya estoy bien adaptada, ya no me quisiera ir de aquí.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regaño de los maestros 2. Citar a los papás 3. Enviar a la dirección 4. Gritos 5. Me han quitado puntos 	<p>- Las maestras nos encontraban en la tienda y nos regañaban, algunas veces me mandaron con la directora y ella citó a mis papás, ya en la casa ellos me platicaban para que no siguiera de traviesa.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aburrimiento 2. Sensación de bienestar 	<p>- Inicié mi vida escolar en una pequeña escuela en la Antigua Guatemala, recuerdo que en los párvulos era muy llorona, no me gustaba ir y me daba miedo la escuela.</p> <p>- Porque era muy aburrido estar sentada toda la mañana en la clase.</p> <p>- Aunque ahora me siento a gusto en el INEBE.</p>
C. Relación alumno-maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro bueno 2. Maestro que da confianza 3. Maestro que enseña 	<p>- Tuve una buena maestra y poco a poco me acople bien en la escuela, pero recuerdo muy poco de esos años.</p> <p>- El profesor es buena gente, me da confianza y he aprendido cosas interesantes.</p>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para tratar con varios maestros 2. Desagrado en el trato con los maestros 3. Maestro injusto 4. Maestro con preferencias 5. Maestro grosero 6. Maestro que quita puntos 7. Maestro prepotente 8. Maestro con trato desigual 9. Maestro que no permite elegir 10. Maestro que no apoya 11. Maestro ausente 12. Maestro que reclama 	<p>- Además me tocaba tratar con muchos maestros a diferencia de la primaria.</p> <p>- No me agrada el trato de algunos profesores porque castigan sin averiguar qué fue lo que pasó o quién tiene la culpa de las cosas y en algunas ocasiones me han castigado injustamente, otros son muy groseros y nos gritan, yo no estoy acostumbrada a que me griten y me siento mal cuando lo hacen, me dan ganas de contestar, pero me aguanto porque si no me pueden expulsar. Algunos profesores tienen a sus preferidos y son injustos en el trato, sobre todo en la entrega de tareas, a muchos nos regresan las tareas y nos dicen que están mal hechas que las compongamos y a otros que las tienen igual que uno nos les dicen nada y les ponen todos los puntos. Por ejemplo, a veces nos dejan hacer las tareas con recortes y si uno no consigue recortes y lo trae con dibujos le rechazan la tarea, pero hay un grupito de alumnos a los que sí les reciben con dibujos. Nunca me he animado a reclamarles a los profesores que hacen eso porque me da miedo, prefiero repetir las tareas o que me bajen puntos que</p>
	C.3. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Enojo 	

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Impotencia 4. Miedo a los maestros 5. Miedo a la burla 6. Abandono 	<p><i>meterme en problemas porque después los profesores lo tienen a uno entre ojos y nos hacen perder la clase. En una ocasión mis papás vinieron a platicar con el profesor de inglés porque él decía que yo había perdido porque no entregaba tareas, pero eso era mentira porque yo había entregado todos los trabajos, pero él también se portó grosero con mis papás y ellos me dijeron que mejor lo dejara así... Cuando estoy en clase no me gusta participar por miedo a que los profesores me contesten mal o se burlen de mí.</i></p> <p><i>- También fue injusto cuando nos asignaron las áreas prácticas, yo quería estar en alimentos y me pusieron en electricidad ¿Por qué hay compañeras que están en lo que seleccionaron y yo no? Me dijeron que ya estaban llenos los cupos en alimentos pero si a todos se nos había dado la oportunidad de elegir ¿por qué se favoreció a unas y a otras no? Así que le tuve que hacer ganas y estar en electricidad.</i></p> <p><i>- Otra cosa que no me gusta de los profesores también, cuando hay actividades como el aniversario del instituto o las celebraciones patrias, es que casi no nos apoyan, nos dejan solos y entre los compañeros nos apoyamos para sacar las actividades, considero que a los profesores no les gusta convivir con nosotros, pero si al final las actividades salen mal nos reclaman.</i></p>
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es un derecho 2. Capacidad de elegir 	<p><i>- Para mí es importante la libertad porque las personas tenemos derecho a elegir, una persona no es libre cuando la quieren tener encerrada y no le dejan hacer nada.</i></p>
	D.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar encerrada 2. Estar controlada 	
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con lo que se pide 2. Condición para ser libre 3. Se vincula con la justicia 	<p><i>-Para gozar de libertad es necesario cumplir con las cosas que nos piden, hay que ser responsables, pero el trato debe ser justo para animar a que uno sea responsable.</i></p>
	E.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar tareas 	<p><i>- En mi casa me siento libre y eso que mis papás también me controlan.</i></p>
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar donde me controlan pero me permiten decidir 	
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento controlado 2. Ausencia de libertad 	<p><i>- Yo en el INEBE me siento muy controlada no tengo la libertad que quisiera, en mi casa me siento libre y eso que mis papás también me controlan.</i></p>
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estamos controlados 2. Estamos vigilados 3. Sentir seguridad 	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia de otros 	

		2. Buscar el bien convencional y no el propio	<p>- Mis papás me querían inscribir en un instituto solo de mujeres pero como yo siempre he estado con hombres y mujeres les pedí que mejor en INEBE.</p> <p>- También aquí se inscribió mi mejor amiga, que es como mi hermana, y así podíamos estar juntas.</p>
	G.2. Frente a los pares	1. Dependencia a su amiga 2. Búsqueda de la convivencia convencional	
	G.3. Frente a la autoridad	1. Padres de familia que permiten que ella tome decisiones	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Poder hablar de sí misma 2. Reconocimiento 3. Oportunidad para decir sobre la vida escolar 4. Medio para aportar algo 5. Experiencia de ser escuchada 6. Experiencia liberadora	<p>- El contar mi historia me ha parecido una buena experiencia, me he sentido emocionada y contenta de haber sido tomada en cuenta, no estoy muy acostumbrada a hablar sobre mí. Fue una buena oportunidad para narrar algo de mí y contar como son los profesores con nosotros. Contar mi historia ha sido una buena idea y espero que sirva de algo. Nunca me había atrevido a contar lo que ahora he relatado, es grato saber que hay personas que me pueden escuchar y comprender sin que me critique, eso me ayudó a sentirme liberada.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	1. Buena experiencia 2. Emoción y alegría por ser tomada en cuenta 3. Ser comprendida 4. No ser criticada (juzgada)	

Tabla 9: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 5: Gunther.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia desintegrada 2. Mamá soltera y trabajadora 3. Papá trabajador 4. 3 integrantes (2 hijos) 5. Convive con otros familiares 6. Ambiente familiar incómodo	<p>- vivo con mi mamá y mi hermano... mi hermano tiene 16 años y yo 14.</p> <p>- Nos toca compartir la casa con muchos familiares de mi mamá y no lo paso muy cómodo al vivir así. Mis papás tienen 14 de años de estar separados pero aún no me acostumbro a ver a mi papá con otra familia y estar solo con mi mamá. Veo a mi papá todos los días en el instituto porque él ahí trabaja y aprovecho para platicar con él, aunque económicamente no nos apoya mucho. Mi mamá trabaja como vendedora de mayoreo en una empresa de alimentos y viaja todos los días al departamento de Chimaltenango.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	1. Hombre 2. 14 años 3. Hijo menor	- Soy Gunther.

	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante no trabajador 2. Vive en municipio (cabecera departamental) 	- En el centro de Antigua Guatemala (sexta avenida norte).
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser abanderado 2. Sacar buenas notas 3. Ser aplicado 4. Ser responsable 5. Ser respetuoso 6. Entregar tareas 7. Obedecer 8. No perder materias 	<p>- Ya en tercero tomé un poco más de responsabilidad, me puse las pilas y fui abanderado hasta sexto porque era el que tenía las mejores notas de toda la primaria.</p> <p>- Para ser aplicado y responsable como alumno lo que hay que hacer es entregar todos los trabajos, obedecer y ser respetuoso.</p> <p>- Pero a pesar de eso en segundo básico dejé dos materias de retrasada y ahora en el primer trimestre de tercero he perdido tres: contabilidad, comercio y física fundamental.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Molestar con los compañeros 2. Violencia como medio de solucionar problemas 	<p>- Luego al terminar la primaria continué mis estudios en el INEBE de la jornada matutina, pero ahí retrocedí lo que había avanzado en la primaria. En primero básico no entraba a clases, no entregaba trabajos, me paraba en las clases, me ponía a platicar y participaba de los relajos dentro del aula.</p> <p>- Un día estábamos sin maestro en el aula y un compañero, no recuerdo con qué me provocó y lo empujé bruscamente, él me respondió tirándome un escritorio, luego yo lo empujé con el escritorio contra la pared, ahí lo logré controlar.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suspendido de clases 2. Citar a los padres de familia 3. Hacer limpieza 4. Evitar castigos 	<p>- Recuerdo que en 1º. y 2º. grado sí molestaba mucho, me suspendían de clases muchas veces.</p> <p>- Luego de ese problema mandaron a llamar a nuestros papás y me castigaron por una semana haciendo la limpieza del instituto, yo siento que fue injusto porque no se investigó cuál era el origen del problema y solo me castigaron a mí. En otra ocasión me encontró la directora con otros compañeros fuera del aula y nos dijo "¿ustedes que están haciendo aquí?" Entonces nos dimos a la fuga y no nos logró identificar y así nos libramos de ser castigados.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 	
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro exigente 2. Maestro comprensivo 3. Maestro amable 4. Maestro respetuoso 	- Me siento bien con los profesores que son exigentes pero también son comprensivos y amables, no me piden las cosas de forma brusca.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inasistencia del maestro al aula 2. Maestro estricto pero no comprensivo 3. Maestro no empático 	<p>- Un día estábamos sin maestro en el aula.</p> <p>- No me siento bien con los profesores que son estrictos pero sin sentimientos como el de inglés, yo creo que no es empático con nosotros porque desea nuestro bien y por eso es exigente pero quizá no es la mejor manera de corregirnos.</p>
	C.3. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar al buen trato 	

		2. Incomodidad con el trato "negativo"	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	1. Libertad de expresión 2. Respetar límites 3. Ser responsable para ser libre 4. No tener adicciones	- Para mí ser libre es poder expresar y hacer lo que uno desea respetando los límites y cumpliendo con lo que a uno le corresponde, de lo contrario eso sería libertinaje, cuando las personas no respetan los límites son víctimas de las adicciones.
	D.2. En la escuela	1. Me permite ser libre 2. Deseo de espacios de libertad	
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	1. Cumplir con las obligaciones 2. Respetar los límites	- Por eso hay que ser responsables, cumplir con las tareas que a uno le tocan.
	E.2. En la escuela	1. Sacar buenas notas 3. Ser aplicado 4. Ser responsable 5. Ser respetuoso 6. Entregar tareas 7. Obedecer 8. Dependencia de la supervisión de los maestros	- Para ser aplicado y responsable como alumno lo que hay que hacer es entregar todos los trabajos, obedecer y ser respetuoso. - Aunque me falta bastante para ser responsable aún me cuesta. En la casa dependo de que me supervisen mi mamá y mi abuelita; en el instituto que me supervisen los profesores.
	E.3. En la familia	1. Depende de la supervisión de mamá y abuela	
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento controlado 2. Control entre familia y escuela 3. Los maestros me supervisan	- Como perdí varias materias a fin de año mi mamá tomó la decisión de pasarme al INEBE vespertino porque ahí trabaja mi papá y me podía tener mejor controlado, ya no puedo salirme de las clases porque cualquier cosa los maestros le avisan a él, yo sé que le cuentan que es lo que hago yo en las clases.
	F.2. Control de grupo	1. Disciplina como medio de control sano (límites) 2. Disciplina como acción punitiva (mala)	- Considero que es necesario que exista la disciplina pero no solo la "mala" sino también la "buena", pues en la sociedad no se debe hacer cualquier cosa ya que hay límites.
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. No logro ser autorregulado	- En la casa mi mamá me castiga cuando pierdo clases, no me deja salir, me quita el celular o me pone otros castigos, pero a los pocos días se le olvida y vuelvo a mi vida normal. Mi papá no me regaña solo me dice que me ponga las pilas.
	G.2. Frente a los pares		- Pero de momento no logro ser autodisciplinado porque me gana la pereza y cuando mi mamá o los profesores me ponen presión hago las cosas bien.
	G.3. Frente a la autoridad	1. Familia licenciosa 2. Dependiente de la presión de la autoridad	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Medio para tomar conciencia de sí 2. El decir como medio de renovación	- Ahora que he contado mi historia caigo en la cuenta que debo ser más responsable, respetuoso y disciplinado para llegar lo más lejos que pueda en la vida. Me siento renovado y animado a seguir

		3. Ser tomado en cuenta	<i>caminando en la vida luego de ser tomado en cuenta en esta experiencia.</i>
	H.2. Sentimientos vividos	1. Animado para realizar cambios positivos	

Tabla 10: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 6: Josué.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia desintegrada 2. Mamá trabajadora 3. Mamá soltera 4. No conoce a su papá 5. 3 integrantes (2 hijos) 6. Familia ampliada con tía y primas 7. Un poco de abandono familiar 8. Convivencia con novia más que con familia 	<p><i>- Vivo con mi mamá y mi hermano menor... ahí compartimos una casa con mi tía y mis primas.</i></p> <p><i>- A mi papá no lo conozco y únicamente vivimos del trabajo de mi mamá. Ella trabaja en las Obras Sociales del Hermano Pedro y se va de madrugada, casi siempre solo la veo de noche.</i></p> <p><i>- Generalmente nos venimos juntos con mi hermano sin almorzar porque compramos algo de comer a la hora del recreo.</i></p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hombre 2. 17 años 3. Hijo mayor 	<p><i>- Soy Josué... tengo 17 años y mi hermano 15.</i></p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante no trabajador 2. Nivel económico precario 3. Vive en aldea 4. Católico 5. Tiene novia 	<p><i>- En la Aldea Santa Catarina Bobadilla como a cuatro kilómetros de la cabecera municipal de Antigua Guatemala.</i></p> <p><i>- En algunas ocasiones llego más tarde (8:00 p.m.) porque voy a visitar a mi novia.</i></p> <p><i>- Los fines de semana salgo a pasear con mi novia y participo en las actividades de la Hermandad de Jesús, de la aldea, ahí se preparan las procesiones para Semana Santa y visitamos otros lugares cercanos.</i></p> <p><i>- En varias ocasiones he pensado en dejar de estudiar y ponerme a trabajar por la situación económica en la que vivimos con mi mamá, no tenemos casi nada de dinero y pasamos muchas penas, de hecho ya en una ocasión trabajé de carpintero, pero luego regresé a la escuela.</i></p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer tareas 2. No perder el grado 3. Entregar tareas 4. Asistir a clases 5. Sacar buenas notas 	<p><i>- Al llegar de estudiar (7:00 p.m.) me pongo a hacer de un solo las tareas.</i></p> <p><i>- En el INEBE vespertino no he perdido ningún grado pero los he sacado a pura retranca...en primero perdí mecanografía y otra clase, en segundo inglés y ciencias, y ahora que estoy en tercero llevo perdidas cakchiquel, inglés y contabilidad.</i></p>

			<p>- Yo trato de ser responsable cuando me comprometo de hacer algo, ahora soy más responsable con mis tareas y con asistir a clases y de esa forma me gano los puntos de asistencia y he mejorado algunas notas.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugar con los compañeros 2. Solitario 3. Violencia física 4. Compañeros delatores 5. Liderazgo 	<p>- En la escuela viví momentos muy alegres, jugábamos chamuscas a la hora del recreo y como el patio era de tierra quedábamos todos sucios...</p> <p>- En los primeros años de la escuela jugaba con todos los patojos pero después, no sé por qué, ya no me gustaba jugar con todo el grupo y me la pasaba solito, compraba mi refacción en la caseta y me quedaba viendo como jugaban los demás y de ahí cuando tocaba regresar me iba para la clase otra vez.</p> <p>- Un día cuando estaba en cuarto primaria, no había llegado el profesor al aula y un compañero me pegó un puñetazo en la cara, entonces yo ya estaba listo para darle un buen riflazo (golpe) pero en eso llegó el maestro. Los compañeros le dijeron al profesor que el otro niño me había pegado primero y solo lo castigaron a él y a mí no, por suerte.</p> <p>- Incluso hay compañeros que lo delatan a uno cuando se salió de la clase.</p> <p>- Actualmente soy el presidente del aula.</p> <p>- Yo por lo general quedo dentro de la clase y miro desde la ventana como juegan los demás compañeros.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantón frente al pizarrón 2. Hacer limpieza del aula 3. Reportes 	<p>- Cuando estaba en 1º. primaria me pusieron mi primer castigo, ya no recuerdo la causa que dio origen al castigo, pero sí recuerdo que me pusieron de pie con la cara pegada al pizarrón casi todo el día, fue cansado y me pasé el día llorando. En otras ocasiones a mí y a otros compañeros, cuando nos portábamos mal, nos ponían a hacer la limpieza de la escuela.</p> <p>- Luego en la dirección llevan un control de los alumnos que se van del instituto y le levantan reporte por ausencia. Yo en los dos años y medio que llevo por las tardes solo me he escapado una vez.</p> <p>- Un día por estar jugando con pelotitas de papel me pusieron a barrer la clase y los demás compañeros se burlaron de mí.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llanto en la escuela 2. Burla 3. Desinterés de los maestros 	<p>- Lo primero que recuerdo de la escuela es que me quedaba llorando cuando me llevaban las primeras veces.</p> <p>- Al terminar la primaria estudié en el INEBE jornada matutina, pero me descuidé y perdí dos años, dos veces 1º básico.</p> <p>- Uno se siente mal cuando otros se burlan y los maestros no dicen nada</p>

C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro buena persona 2. Maestro que enseña 3. Maestro que se preocupan por mí 4. Maestro tolerante 5. Maestro dialogante 	<p>- Tuve una maestra que era muy buena conmigo; ella me enseñaba a pintar, dibujar y leer, cuando paso por la escuela veo que ella está trabajando ahí todavía.</p> <p>- Algunos maestros me preguntaron alguna vez si estaba enfermo y yo decía que no, ya después ninguno me preguntó porque estaba siempre solo.</p> <p>- Aunque no puedo negar que hay unos cuantos que son tolerantes, platican con uno y dan consejos para que uno sea mejor.</p> <p>- Aunque el profesor de agricultura es bastante estricto, me llevo bien con él y considero que es una buena persona.</p>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro enojado 2. Maestro que grita 3. Maestro que da miedo 4. Maestro estricto 5. Maestro que no da confianza 6. Maestro “mala onda” 7. Maestro indiferente a los alumnos 8. Maestro injusto 	<p>- También había dos maestras que eran muy enojadas y nos gritaban porque decían que eran estrictas y la mayoría les teníamos miedo.</p> <p>- Esos años fueron difíciles porque casi no me llevaba bien con ningún profesor, eran muy estrictos y groseros, no platicaban con uno, no nos comprendían y no les importaba si uno entregaba tareas o no.</p> <p>- Cuando vieron que salía muy mal en las clases me enviaron con el orientador del instituto, él me preguntaba: “¿Qué está pasando contigo? ¿Por qué te escapas? ¿Tienes algún problema? y se ponía a darme consejos. A mí él me daba algo de miedo y no le tenía confianza, era bien cortante en mis respuestas y no le contaba lo que me sucedía, además le daba quejas a mi mamá y ella se enojaba conmigo. Así ya no le tuve confianza al orientador, porque pensaba que le podía contar a otros profesores o a la directora lo que yo le decía.</p> <p>- Ahora, el ambiente con los profesores siento que es parecido al de la mañana, siempre hay profesores mala onda que nos sancionan con puntos, no les importa si entregas o no la tarea y no se interesan por los problemas de uno, cuando fallas en algo te mandan a la dirección y te levantan un acta por mala conducta.</p> <p>- Siento que los profesores le ponen más atención y les dan apoyo a los que cumplen tareas y son más quietos que a los demás.</p>
	C.3. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Miedo 2. Desconfianza 3. Injusticia 	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libre expresión 2. Libre acción 3. Respeto de los límites 4. Cumplir con la ley 	<p>- Para mí, la libertad es poder expresar y hacer lo que uno quiere respetando los límites de los otros y cumpliendo lo que establece la ley. Por ejemplo, aquí en nuestro país podemos hacer lo que queramos siempre y cuando no afecte y se infrinjan las leyes del Estado.</p>
	D.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. No deja ser libre 2. Hay que estar quieto 	<p>- Pero aquí en el INEBE vespertino como en el matutino siento que no nos dejan ser libres porque solo quieren que uno se mantenga quieto, si uno no se está quieto en la clase lo mandan donde la directora.</p>

E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Compresión de responsabilidad	1. Cumplir con compromisos	- Yo trato de ser responsable cuando me comprometo hacer algo.
	E.2. En la escuela	1. No perder clases 2. Ser presidente genera problemas 3. Entregar tareas 4. Asistir a clases	- Mi mamá no se enteraba de que me escapaba porque por su trabajo no podía venir a preguntar por mí. En la entrega de notas se enteraba que había perdido casi todas las clases. - Actualmente soy el presidente del aula, fui elegido por mis compañeros para ese cargo pero no me siento muy a gusto como presidente del aula porque cuando pasa algo malo en el aula (mala conducta grupal) me regañan a mí por ser el presidente y uno queda metido en problemas de gratis, me han tocado ocasiones en las que le levantan acta a toda la clase y los profesores me regañan a mí y los compañeros se molestan porque uno no pone orden.
	E.3. En la familia	1. Cumplir con lo que pide mamá	- Me dicen que debemos de velar porque se cumpla el reglamento del instituto pero realmente nunca lo he leído.
	E.4. En el trabajo		- Yo trato de ser responsable cuando me comprometo hacer algo, ahora soy más responsable con mis tareas y con asistir a clases y de esa forma me gano los puntos de asistencia y he mejorado algunas notas.
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. No hay control familiar en relación a la escuela 2. No se puede ser uno mismo	- La semana pasada fue la entrega de notas del primer trimestre y como mi mamá no puede venir por el trabajo, la mamá de mi novia recogió mis notas y las de mi hermano.
	F.2. Control de grupo	1. Control de asistencia 2. Nos tienen controlados 3. Control sobre la presentación personal 4. Los maestros nos vigilan 5. Los maestros nos supervisan	- A diferencia de la jornada de la mañana, en la vespertina los profesores pasan lista y si uno no está marcan la inasistencia, nadie vigila que uno no se salga pero de esa forma nos tienen controlados. - Aquí le dicen a uno cómo tiene que venir vestido, cómo se debe cortar el pelo, cómo debe usar la camisa, etc. No dejan que uno sea uno mismo y vestir como uno se siente bien. - Cuando estamos en actividades grupales, actividades culturales o actos cívicos, también los maestros nos están vigilando para que pongamos atención. Nos supervisan sobre todo cuando ingresa el pabellón nacional, luego cuando cantamos el himno de Guatemala, el de Centroamérica y del instituto. Nos piden estar firmes, con la vista al frente, hacer bien el saludo dos y sin movernos, si uno no cumple con eso lo regañan, lo jalonean para que uno se pare bien o lo colocan a la par del maestro para que ya no moleste.
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. Dependencia de otros 2. Sin autoconvicción frente al estudio 3. Falta de determinación 4. Ausencia de autorregulación	- Al terminar miro televisión hasta tarde (media noche o más) y aprovecho a cenar... Generalmente me despierto como a las 10:00 de la mañana, prendo la televisión y desayuno, luego me voy a bañar y me alisto para salir a estudiar.

	G.2. Frente a los pares	1. Dependencia del grupo 2. Novia también pierde clases	<p>- Entonces, un grupo de alumnos me invitó varias veces a escaparme del instituto e ir a tomar y varias veces me fui con ellos, los conserjes estaban vigilando las puertas para que nadie se fuera (escapara) pero nunca me cacharon a mí... nunca me llevaron a la dirección porque me sabía escapar bien.</p> <p>- Luego me pasé a estudiar al INEB de la jornada vespertina, aunque no con muchas ganas de estudiar, es más a la fecha no me llama la atención estudiar, en la primaria sí y cumplía con todas las tareas, pero no mas entré a básicos, como que empezó mi desinterés... yo digo que estudiar ayuda y le abre puertas a uno en cualquier empresa, restaurante o posible trabajo, pero no me llama la atención estar estudiando.</p> <p>- A mi novia tampoco le fue bien porque perdió cuatro clases.</p> <p>- Creo que aún no he aprendido lo que es la libertad porque aquí me dicen cómo debo hacer todo y en la casa mi tía es igual.</p> <p>- creo que me falta determinación para cumplir con responsabilidad las tareas y el estudio, algunas veces me he puesto yo algunas reglas para ser más responsable, pero muy rápido las olvido y no las cumplo.</p>
	G.3. Frente a la autoridad	1. Ambiente licencioso en casa 2. Dependencia de que me digan que debo hacer	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Revelación confidencial 2. Confianza para decir 3. Experiencia liberadora desde el decir	<p>- Esto que ahora he narrado nunca se lo había contado a nadie por falta de confianza, ni a mi mamá ni a ningún profesor, ha sido una experiencia liberadora porque he podido sacar muchas cosas de mí sin ser juzgado y recordar muchos acontecimientos que ahora los veo de otra forma.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	1. "Sacar muchas cosas" 2. Liberación 3. No ser juzgado 4. Otra forma de ver la realidad	

Tabla 11: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 7: Katherine.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia integrada 2. Papá trabajador 3. Mamá ama de casa 4. 6 integrantes (4 hijos) 5. Relación de armonía	- Vivo con mi familia... tengo dos hermanas y un hermano, soy la tercera de 4 hijos. Mi hermana es la más grande, tiene 19 años; mi hermano que le sigue va a cumplir 18; mi hermanita tiene 4 años... Mi papá trabaja en una fábrica de alfombras que está en Santa Ana (a unos kilómetros de casa) y mi mamá es ama de casa, se mantiene con nosotros.

			<p>- Entre semana regularmente me levanto a las 8:00 am, desayuno con mi mamá, luego realizo mis tareas y cuando me queda tiempo ayudo en las labores de la casa.</p> <p>- Los fines de semana compartimos en familia y en algunas ocasiones visitamos a otros parientes.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujer 2. 15 años 3. Tercera hija de 4 	<p>- Soy Katherine.</p> <p>- Yo tengo 15 años.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante no trabajadora 2. Vive en aldea 3. Católica 4. Tiene novio 	<p>- en la aldea San Pedro las Huertas, del municipio de Antigua Guatemala.</p> <p>- Los domingos siempre voy a misa.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener buenas calificaciones 2. Ser abanderada 3. No ser castigada 4. Bien portada 5. Cumplir con las tareas 6. Respetuosa 7. Estar atenta en clase 8. No hablar en clase 	<p>- Únicamente teníamos un maestro que nos daba todas las materias y mantenía muy buenas calificaciones, desde entonces siempre he sido la abanderada y ahora también lo soy.</p> <p>- En la escuela nunca me castigaron porque siempre era bien portada y cumplía con mis tareas.</p> <p>- Yo siempre trato de ser una buena alumna, soy respetuosa con los profesores, cumplo con mis tareas, estoy atenta en clase, no hablo con mis compañeros y así todo se me facilita.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener armonía con el grupo 2. Violencia verbal 3. Violencia física 4. Amenazas 5. Conflictos por novio 	<p>- Recuerdo que me llevaba bien con todos mis compañeros (primaria).</p> <p>- Estando ya en el INEBE en primero básico, tuve algunos problemas con unas compañeras. Al principio nosotras éramos amigas pero una vez ellas me empezaron a maltratar y les dejé de hablar. En una ocasión estas muchachas me querían pegar, me acorralaron en el calvario (lugar cercano al INEBE) para pegarme pero por alguna razón se arrepintieron. Cuando le comenté esto a mis papás les pedí que no dijeran nada, pero ellos preocupados vinieron a platicar con la directora y a una de ellas le levantaron un acta porque tenía escondida una navaja. Por un tiempo me dejaron de molestar, luego volvieron a molestarme, a veces me amenazaban que irían a matar a mi hermano o a mí, yo tenía mucho miedo.</p> <p>- Creo que lo que originó ese problema fue que me hice novia de uno de nuestros amigos porque una de ellas también quería con él. Ahora llevamos dos años y medio de novios.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar limpieza 2. Sacar del aula 3. Plantón frente a la pared 4. Dejar sin recreo 	<p>- Sí recuerdo haber visto como castigaban a otros compañeros, a algunos los ponían a trapear las instalaciones, a otros los sacaban del aula o los paraban en el aula viendo hacia una pared. Cuando estaba en tercero me tocó vivir un castigo grupal, fue porque todos</p>

		<p>5. Acta conductual 6. Tareas 7. Investigaciones 8. Exámenes</p>	<p>los compañeros se empezaron a salir del aula porque el profesor no estaba, cuando él regresó (pasó mucho tiempo), todos estaban afuera, nos entraron a la clase y nos dejaron sin recreo a todos. - Al igual que en la escuela nunca me han castigado solo a mí, aunque sí he tenido castigos grupales... y enojado se fue a la dirección. Ese día nos levantaron un acta a toda la sección por haber engañado al profesor.</p> <p>- También en el curso de inglés, el año pasado, estábamos haciendo una actividad para el 15 de septiembre (celebración de la independencia) y por estar preparando un baile se nos olvidó ir a la clase, al siguiente día que nos tocó inglés, el profesor de castigo nos dejó un montón de tareas e investigaciones y luego nos pasó un examen.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	1. Miedo por amenazas	
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Maestro que apoya para solucionar problemas	- Con el apoyo de la directora y los demás maestros fue posible solucionar ese problema. Además, se levantó un acta donde se responsabilizaba a ellas si algo me pasaba.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<p>1. Maestro que desmotiva 2. Le caía mal 3. Maestro que maltrata 4. Maestro injusto 5. Maestro enojado 6. Maestro sin sentido del humor 7. Maestro que grita 8. Maestro que abusa del poder 9. Maestro que castiga con trabajos y tareas 10. Maestro que no da clases 11. Maestro grosero 12. Maestro enojado 13. Maestro que reporta a la dirección</p>	<p>- Cuando estaba en 4º. primaria me tocó con una maestra nueva, a ella no le parecía que yo fuera la abanderada y constantemente me decía que yo no podía hacer las cosas bien, creo que le caía mal y por eso me trataba de menos, en varias ocasiones realizó acciones injustas contra mí. Mis papás me decían que no le diera importancia a eso y que me preocupara por mantener buenas notas, pero realmente sí me sentía mal en algunas ocasiones. En quinto y sexto me tocó con un nuevo profesor y el problema quedó resuelto.</p> <p>- En una ocasión un profesor preguntando si era el aula de la sección "A" (nosotros somos la "A") y todos dijeron que era la "B", entonces él se fue; todos nos empezamos a reír porque a pesar que en la puerta decía segundo "A" él se fue. Cuando fue a segundo "B", preguntó si era la "A" y se dio cuenta que le habíamos hecho una broma y enojado se fue a la dirección. Ese día nos levantaron un acta a toda la sección por haber engañado al profesor. También en el curso de inglés el año pasado, estábamos haciendo una actividad para el 15 de septiembre (celebración de la independencia) y por estar preparando un baile se nos olvidó ir a la clase, al siguiente día que nos tocó inglés, el profesor de castigo nos dejó un montón de tareas e investigaciones y luego nos pasó un examen, él nunca dejó que le explicáramos porque fue que no llegamos a clase. Después de eso, todo lo que faltaba del año nos dejó investigaciones y ya no nos dio clases. El mismo profesor este año nos gritó un día a todos en la clase porque no llevamos la tarea, él dice que es muy estricto, pero yo creo que es grosero y enojado, casi todos le tenemos miedo.</p>
	C.3. Sentimientos vividos	1. Sufrimiento ante la injusticia	

D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	1. Poder elegir 2. Hacer lo que uno cree bueno 3. No imposición 4. No depender de los demás	- Para mí la libertad es hacer lo que uno cree que es mejor y tomar sus propias decisiones. Decir lo que uno quiere sin tener imposición de lo que los demás quieren.
	D.2. En la escuela	1. No me siento libre 2. Siempre me dicen que hacer	- Aquí en el instituto no siento que podamos vivir la libertad porque siempre tenemos que hacer lo que dice la directora y los profesores.
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	1. Cumplir con lo dicho 2. Realizar lo que me corresponde	- Considero que la responsabilidad es hacer lo que uno dice, así como una promesa... cumplir con las cosas que a cada uno le toca hacer.
	E.2. En la escuela	1. Entregar trabajos y tareas 2. Aprender a organizar el tiempo	- Aquí debo ser responsable en entregar trabajos, en la casa con los permisos que me dan mis papás. Creo que donde me han enseñado poco a poco a ser responsable es en mi casa, aquí en la escuela no tanto, aunque hay que aprender a organizar el tiempo para cumplir con los trabajos y las tareas.
	E.3. En la familia	1. A la confianza de los padres 2. Lugar donde se aprende a ser responsable	
	E.4. En el trabajo	1. Puntualidad 2. Hacer bien las cosas 3. Evitar llamados de atención	
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento controlada 2. Desconfianza de las persona	- Yo siempre trato de ser una buena alumna, soy respetuosa con los profesores, cumplo con mis tareas, estoy atenta en clase, no hablo con mis compañeros y así todo se me facilita. Pero a pesar de que cumplo con todo, siento que nos mantienen muy controlados, por todo desconfían de los alumnos, incluso cuando vamos de un salón de clase a otro piensan que nos estamos escapando. - Cuando participamos en los actos cívicos nos piden que estemos bien parados, callados y con la vista al frente, los profesores supervisan que estemos haciendo bien el saludo a la bandera y que cantemos bien el himno nacional, de lo contrario nos regañan.
	F.2. Control de grupo	1. Estamos controlados 2. Controlan que no se realice nada malo 3. Se desconfía del actuar de los alumnos 4. En actividades grupales nos controlan 5. Control sobre el cuerpo	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. Responsable frente a la confianza	- Mis papás saben que tengo novio y me han dado permiso, siempre me recuerdan que me debo dar a respetar. Aunque aquí es prohibido tener novio, creo que no es malo que seamos novios porque no hacemos nada malo. En una ocasión el profesor de matemática le dijo a mi mamá: "Mire, su hija tiene novio y por eso va a perder el año". Y mi mamá le contestó que ella ya lo conocía y que eso no le importaba a ella. Además los dos somos abanderados y por eso no nos dicen nada. - Yo trato de ser siempre responsable, pero en algunas ocasiones aunque traigo las tareas, no las entrego porque la gran mayoría de compañeros no la han hecho y si digo que yo la traigo, me meto en problemas con todo el grupo. Cuando yo veo que la mayoría no ha
	G.2. Frente a los pares	1. Dependencia al grupo para cumplir o no cumplir	
	G.3. Frente a la autoridad	1. Relación de confianza con sus papás 2. En la familia le permiten tomar sus decisiones 3. Los maestros no forman la autonomía	

			<i>traído la tarea, el profesor me pregunta a mi si hay tarea y yo digo que no. Entonces así le doy oportunidad a todos los que no llevaron la tarea a que la puedan entregar después.</i>
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento 2. Poder decir 3. Sacar desde el decir 4. Generar espacios para que los alumnos se expresen 	- Ahora que he contado mi historia escolar siento que he sido tomada en cuenta y me han dejado expresarme, he podido sacar lo que llevo dentro y eso me ayuda a sentirme bien, me he sentido libre para poder decir todo lo que me ha pasado. Considero que deben existir más espacios para que los alumnos puedan decir lo que sienten con libertad, eso ayudaría a que tuviéramos menos problemas.
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia de liberación 2. Bienestar al poder decir 	

Tabla 12: Codificación y categorización de la historia de vida núm.8: Magno.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia desintegrada 2. Mamá trabajadora 3. Papá lo abandonó 4. 3 integrantes (2 hijos) 5. Familia ampliada (abuela) ama de casa 6. Sufrimiento familiar 	<p>- Con mi mamá, mi abuela y mi hermana. Mi papá nos abandonó el año pasado y eso me ha afectado mucho en todas las áreas de mi vida... Hubo una ocasión en que ya no llamó, no dijo nada, no se despidió ni nada. Con la familia llegamos a la conclusión de que nos había abandonado, a mi mamá la internamos en el hospital por depresión, mi abuela y mi hermana también estaban muy afectadas.</p> <p>. Mi mamá tiene una tortillería y una pequeña panadería, y ahí ocupa todo su tiempo, también vende productos por catálogo con los clientes que le visitan. Mi hermana, gracias a Dios, tiene un trabajo fijo en una zapatería de la capital. Y mi abuela es la que se encarga de los oficios de la casa.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hombre 2. 17 años 3. Hijo menor 	- Me llamo Magno, tengo 17 años.
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante-trabajador 2. Nivel económico precario 3. Rol de "hombre de la casa" 4. Vive en municipio 5. Dolor profundo por abandono del papá 6. El trabajo le interfiere con los estudios 	<p>- Vivo en el municipio de San Lucas Sacatepéquez.</p> <p>- Dicen que yo por ser hombre fui más frío y no me dolió el abandono de mi papá, realmente por dentro he sufrido mucho, pero así como me dijo mi tía: tengo que ponerme los pantalones en la casa para ayudar, quizás no económicamente en eso momento pero sí moralmente a mi familia.</p> <p>- El área económica también se ha visto muy afectada en la casa desde que mi papá nos dejó, por eso este año me iba ir a los Estados</p>

			<p>Unidos. Estaba dispuesto a dejar de estudiar y tirar todo por completo, pero me arrepentí y ya no me fui.</p> <p>- Yo trabajo como músico independiente (Dj electrónico), hago mezclas de música y creo mis propias canciones, tengo un teclado en casa y un programa especial en mi computadora para componer canciones y al cabo de un mes aproximadamente sacó una canción si me dedico constantemente a ella. Además, con el equipo que tengo, monto el sonido para diversos eventos y fiestas.</p> <p>- Realmente los estudios me cuestan un poco porque hay veces que me toca trabajar sábado y domingo de corrido y no estoy todo el día en casa.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar bien 2. Cumplir con las tareas 	- En el colegio trabajaba bien y cumplía con todas mis responsabilidades.
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sufrimiento de <i>bullying</i> 2. Impunidad 3. Agresión física de los compañeros 4. Violencia física como medio para solucionar problemas 5. Compartir actividades 	<p>- Lo único es que tenía como cuatro compañero que me hacían "bullying", me molestaban pesado. Ellos me decían que era débil, se burlaban de mi nariz sobre todo en párvulos, ya en primaria no me molestaban tanto. El director varias veces citó a los papás de los niños que me molestaban pero ellos seguían igual.</p> <p>- En los primeros años me botaban, me hacían zancadilla, me agarraban de espaldas y me golpeaban. Yo no me defendía, hasta que una vez cuando estaba en tercero primaria, mi mamá me dijo: "Ese director no toma cartas en el asunto, si ellos le vuelven a pegar y a botar, péguelos también, defiéndase". "Bueno", dije yo, desde esa vez ya no me dejé de ellos. Una vez sí nos peleamos duro con un compañero que se llama Tony y con él sí somos enemigos desde pequeños. En cuarto, quinto y sexto fue casi lo mismo, nos peleábamos mucho. Ya en sexto ya me respetaban un poco porque yo me defendía.</p> <p>- No todo fue negro, hasta con ellos mismos yo me divertía, jugaba fútbol con ellos, íbamos a las kermeses juntos, era divertido; pero como todo tiene su lado bueno y su lado malo.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planas en el cuaderno 2. Plantón dentro del aula 3. Recoger basura 4. Hacer limpieza 5. Lijar escritorios 6. Ser sacado del aula 	<p>- Dentro de los castigos que ponían en el colegio recuerdo que ponían a hacer planas, quedarse parado en frente de la clase, entre otros.</p> <p>- Los castigos que ponía eran ponernos a recoger basura en el patio, hacer limpieza, trapear los corredores, barrer el patio, componer los escritorios y lijarlos cuando ya estaban muy manchados, eso me tocó hacer varias veces. También había unos profesores que castigaban severamente, nos dejaban planas en los cuadernos o nos sacaban del aula por platicar. Esos años estaba con las penas de mi familia y no le di mayor importancia a los castigos que me ponían.</p>
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impunidad 2. Abuso de compañeros 3. Ausencia de autoridad 	

C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Maestro amable	- El colegio era muy bonito porque era divertido y mi maestra era muy amable, se llamaba Damaris.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	1. Maestro indiferente 2. Falta de apoyo 3. Maestro estricto 4. Maestro sancionado 5. Maestros con preferencias 6. Maestros desordenados 7. Maestros sin autoridad 8. Maestros que pierden el tiempo 9. Maestros injustos 10. Maestros enojados 11. Maestro que grita 12. Maestro que humilla 13. Maestro que genera miedo 14. Maestro que quita puntos 15. Maestro prepotente 16. Maestro que abusa de autoridad	- Siento que frente a las situaciones que me tocó vivir los maestros debieron haber tomado más cartas en el asunto. - El director del instituto por cooperativa era bien estricto, a él nunca le vi una sonrisa, él castiga, ponía sanciones, expulsaba si él quería y muchas normas más. - Siento que en el INEB los profesores en general nos tratan bien, pero yo siento que falta un poco más de orden, porque el director no sabe cómo guiar a los maestros y los maestros no saben cómo guiar a los alumnos. El director nos dice que va hacer algo o que tiene un plan de trabajo y nunca lo hace. Aquí se pierde mucho el tiempo, faltan mucho los maestros a la hora de clases y él no hace nada. También dice que va ser más estricto y que va a castigar parejo para poner orden pero a los que le caen bien no los castiga. La verdad que al director le falta mucho. Es injusto lo que el director hace, porque hay un compañero que el año pasado era presidente estudiantil y él lo trataba como si fuese su hijo... Siento que es un poco errante lo que él hace porque debería tratar a todos por igual y tomarse las cosas más en serio, si la cabeza está mal todo lo demás también. - Entonces, como el director tiene preferidos, también los maestros tienen preferidos y nadie les dice nada, yo no siento ser preferido de ningún profesor pero siento que a todos los profesores les caigo bien, al que no tanto es al profesor de plásticas, porque yo hago buenos dibujos y cuando termino los formatos se enoja porque hay veces en que yo dibujo mejor que él y eso le molesta. También, hay una maestra que grita pero no le gusta que nadie le levante la voz a ella, ella ofende pero no le gusta que la ofendan. La forma en la que regaña es tan fuerte que humilla y ofende a los alumnos, le gusta hacerlos sentir mal delante de todos. Cuando estamos en clase con esta profesora generalmente el grupo está tranquilo pero es porque a ella le tienen miedo, no es por respeto o porque aprendamos con ella a ser disciplinados, el problema es que ella tiene nuestros cuadros y nuestros puntos, podrá tener la razón o no, pero no podemos alzarle la voz ni insultarla porque nos puede bajar puntos y hacer que perdamos la clase. - El año pasado estábamos en la clase de teatro con ella y le estaba enseñando a un grupo cómo actuar, pero a nosotros no nos daba ningún ejemplo de cómo hacerlo. Después dijo enfrente de todos: "Aprendan de este grupo ellos si están haciendo algo", pero yo cómo podíamos hacer algo si ella no nos estaba apoyando. Me dirigí a ella
	C.3. Sentimientos vividos	1. Miedo 2. Incomodidad por desorden 3. Injusticia 4. Desorden escolar	

			<p>diciéndole: "Disculpe señor, pero usted le está ayudando a ellos y a nosotros no". A lo cual ella respondió: "Y usted quien es para venir a decirme lo que tengo que hacer, no sea insolente". Tenía muchas ganas de responderle pero me calme porque se va a volver más grande el problema y siempre llevo las de perder. Como les he contado, para pelear con un maestro aquí es cosa seria porque me tachan mi código escolar y ya no me reciben en otro instituto, nos hablan de derechos humanos pero no nos dejan defendernos, aquí uno de estudiante puede tener la razón y estar haciendo lo correcto pero si el maestro dice que él la tiene es mejor no hacer nada, es mejor agachar la cabeza como dice mi mamá para no crear problemas.</p> <p>-Ahora en la hora del recreo solo nos dejan utilizar la mitad del patio, somos más de 400 alumnos todos apretados en un pedacito... Como soy el vicepresidente me animé a platicar con el director y lo que me dijo es: "Ustedes que son de la directiva deben de ayudar a controlar el orden a la hora de recreo", entonces con el ánimo de mejorar le entramos con el grupo de compañeros a cuidar y apuntar a los alumnos que se portaban mal o causaban mucho desorden pero él nunca nos apoyó y mejor lo dejamos de hacer y no se logró mejorar lo del recreo. El apoyo del director debe de ser incondicional y es el que no tenemos.</p>
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser auténtico 2. Mantener buenas relaciones con todos 3. Ser respetado 4. Ser sociable 	<p>- Referente a la libertad, yo en INEB me siento libre porque, no es por ser vicepresidente pero, gracias a Dios me respetan mucho los compañeros, cualquier cosa que estoy haciendo algo mal, me avisan que hay alguien cerca que me está observando y lo dejo de hacer. Me toman en cuenta en la clase, me siento muy bien acá en el INEB porque la mayoría me conoce, solo los que son de primer ingreso no me conocen. No tengo enemigos, gracias a Dios porque me considero un patojo activamente social, soy muy participativo en las actividades, no me da pena hablar en público o darme a entender con alguien. Siento que aquí puedo vivir mi libertad.</p>
	D.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento libre 2. Los compañeros me encubren 3. Me siento aceptado 	
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con lo confiado 2. Valor que sirve para la vida 3. Cumplir con lo que me piden 	<p>- Para mí la responsabilidad es algo serio porque no importando que sea algo pequeño o grande lo que a uno le confían, siempre hay que ser responsable. Desde pequeño hay que aprenderlo porque así cuando uno es grande le hace caso a la gente que le pida algo. Siento que la mayoría de mis compañeros no han aprendido a ser responsables, como digo, todo empieza con la cabeza que es el director y si él no es responsable tampoco los alumnos.</p> <p>- El director debe de dar el ejemplo de responsabilidad porque de él dependen los maestros y si los profesores no son responsables con</p>
	E.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay ejemplo de los educadores 	

		2. Los alumnos no son responsables	<p><i>cumplir la clase que les toca, los alumnos difícilmente también lo harán. Es un gran proceso el que se debe de hacer acá para aprender la responsabilidad.</i></p> <p><i>- Mi abuela es un gran ejemplo a seguir y le tengo un gran respeto, tiene 74 años pero si uno la ve parece que tuviera 50, está bien potente aún. Ella trabaja como no tienen idea, se levanta tipo 4:00 a.m. a poner maíz, está dando vueltas todo el día, hace oficio en la casa, cocina. Mi abuela es genial.</i></p> <p><i>- Yo trabajo como músico independiente (Dj electrónico), hago mezclas de música y creo mis propias canciones, tengo un teclado en casa y un programa especial en mi computadora para componer canciones y al cabo de un mes aproximadamente saco una canción si me dedico constantemente a ella. Además, con el equipo que tengo, monto el sonido para diversos eventos y fiestas. Poco a poco me salen más conectes (relaciones con otras personas) y voy ampliando la cantidad de eventos que atiendo y así contribuyo a la economía familiar. La mayor cantidad de trabajos son los fines de semana y sobre todo en las noches, aunque también cubro algunos eventos por las mañanas, luego por las tarde voy a estudiar. Hay veces en que si es muy cargado el evento, no voy a estudiar porque sé que van a pagar muy bien.</i></p>
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abuela ejemplo de responsabilidad 2. Cumplir con las responsabilidades 3. Admiración por el cumplimiento responsable 	
	E.4. En el trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con lo acordado 2. Sacrificio 3. Constancia 4. Medio para obtener buena paga 5. Quedar bien con las personas 	
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento libre	- Vinculado con otros aspectos de H.V.
	F.2. Control de grupo	1. Desorden escolar	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy autónomo 2. El trabajo me ha enseñado a ser autónomo 3. Evaluar lo bueno y lo malo 4. actuar por propia convicción 	<p><i>- Yo siento que he aprendido a ser autónomo y responsable más por mi trabajo que por lo que me enseñan aquí, uno debe tomar conciencia de lo que está bueno o malo y en base a eso actuar. Uno no debe actuar porque alguien lo va regañar sino porque uno sabe que es lo correcto.</i></p> <p><i>- Siento que el reglamento de disciplina aquí no se cumple porque se permiten faltas de respeto a los alumnos, rivalidades entre los alumnos, salen en parejas, tríos o cuartetos al baño, dejan condones en los baños, hacen cosas que salen completamente de la línea que está estipulada en las reglas y nadie hace ni dice nada. Como decimos con mi mamá: "En Guatemala, la constitución puede tener muchas leyes, puede tener todas las leyes del mundo, pero que se apliquen es otra cosa". El reglamento nuestro tiene muchas cosas buenas, pero no se aplican o se aplican a unos y a otros no, por eso el INEB es muy desordenado.</i></p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se respetan las normas 2. Los alumnos hacen lo que desean 3. Faltas de respeto 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. No nos enseñan a ser autónomos 2. Muy licenciosas 3. No se cumplen las normas 	
	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización personal 2. Reconocimiento 	- Me siento feliz de haber contado mi historia, me he dado cuenta que he conseguido muchos logros en mi vida a pesar de lo que me ha

H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.2. Sentimientos vividos	1. Felicidad 2. Bienestar 3. Reconocimiento 5. Comprendido	<i>tocado vivir con mi familia. El haber sido escuchado provoca en mí un sentimiento muy profundo de bienestar y me he sentido tomado en cuenta y comprendido.</i>
---	---------------------------	---	--

Tabla 13: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 9: Mía.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia original desintegrada 2. Padrastró y mamá trabajadores 3. Relación distante con papá 4. 5 integrantes (3 hijos) 5. Relación de armonía	- <i>En casa convivo con mi mamá y con mis dos hermanos y mi padrastró, mi papá vive en Cobán y lo veo una vez al mes porque cuando yo tenía 9 años mis papás se separaron. Mi mamá trabaja realizando tareas de limpieza en una casa grande siempre en San Lucas y mi padrastró trabaja de herrero.</i> - <i>Los domingos mi mamá asiste a la iglesia evangélica pero a mí me da pereza y prefiero quedarme en la casa. Pasamos el domingo juntos mirando televisión.</i> - <i>Luego me pongo a hacer limpieza porque mi mamá me pide que ayude en las tareas de la casa, después hago mis tareas, me baño y voy a estudiar.</i>
	A.2. Edad, género y etnicidad	1. Mujer 2. 15 años 3. Hija mayor	- <i>Soy Mía y recientemente cumplí 15 años.</i>
	A.3. Particularidades	1. Estudiante no trabajadora 2. Vive en caserío	- <i>Vivo en el caserío San José del municipio de San Lucas Sacatepéquez</i>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	1. Ser abanderada 2. Sacar buenas notas 3. No molestar 4. No hablar 5. Estar sentada 6. No tener novio 7. No salir de clase	- <i>La preprimaria la estudié en el mero San José y luego la primaria en la Escuela Rural Mixta, caserío San José. En la primaria siempre fui la abanderada porque tenía las mejores notas de la escuela y mi mamá siempre me felicitaba. En el aula siempre me mantenía sentada en mi escritorio, no hablaba mucho y casi no molestaba dentro del aula, solo platicaba un poco en clase con mis amigas.</i> - <i>Primero básico también lo estudié en San José y seguí siendo la abanderad... pero logré mantener buenas notas.</i> - <i>En segundo básico también fui abanderada y ahora en tercero no, porque una compañera tuvo mejor promedio que yo.</i> - <i>Aquí la conducta que nos piden mantener es no tener novio, no salirse de las clases, no levantarse del escritorio y no platicar.</i>
	B.2. Relación con pares	1. Violencia entre compañeros 2. Encubrimiento 3. Evitar problemas	- <i>Aquí he visto peleas entre compañeros pero nadie dice nada y así queda el problema. En la escuela cuando estaba en sexto, una mi</i>

		4. "Disciplinar" a los pares en ausencia de los maestros 5. Copiar las tareas de otros (solidaridad)	<i>compañera y un compañero se estaban peleando, pero ella lo tenía agarrado del cuello y le aruñó la cara.</i> - Cuando ya es mucho el relajo les digo que se sienten o que si no los voy a apuntar y reportar con el profesor, pero nunca he delatado a nadie con el profesor, siento que no es correcto. - Y todos están realizando las tareas que no han hecho, entre todos nos prestamos los cuadernos para copiar las tareas.
	B.3. Experiencia de castigos	1. Reporte de conducta 2. Realizar limpieza 3. Suspensión 4. Actas individuales 5. Actas grupales	- Recuerdo que en la escuela de San José cuando castigaban a alguien le ponían un reporte, mientras que en el INEB los ponen a trapear o barrer y también les ponen reportes. - Los suspendieron por varios días. - Aunque no me he librado de que me pongan actas. Una fue por venir tarde, la otra porque uno de mis compañeros le tiró un lapicero a un profesor cuando él estaba escribiendo en el pizarrón. - Tampoco me parece muy bueno el castigo de que pongan a barrer a los compañeros porque se mantienen fuera del aula molestando y no supervisan su castigo, entonces pierden tiempo de clase. Además hay algunos que han sido castigados y no son los responsables de los problemas. Es bastante frecuente que nos pongan castigos grupales.
	B.4. Sentimientos vividos	1. Injusticia 2. Enojo 2. Miedo	- Cuando le conté eso a mi mamá me dijo que por qué no había delatado al que tiró el lapicero, pero yo no había visto nada. Realmente esa acta fue injusta porque yo no hice nada y muchos compañeros tampoco, pero por no decir nada nos echaron la culpa a todos. Frente a las situaciones injustas yo me enojo, pero no digo nada a los maestros para no meterme en problemas.
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Oportunidades por ser responsable 2. Trato preferencial 3. Maestro que dialoga 4. Maestro que brinda confianza 5. Maestro que da consejos 6. Maestro que escucha	- Siento que por ser abanderada los maestros le dan un mejor trato a uno sobre otros, porque como ya saben que soy responsable entonces lo tratan mejor a uno y lo invitan a participar en más actividades. - Tengo otros profesores con los que sí se puede platicar, con ellos uno puede tener confianza y pedirles un consejo o contarles un problema.
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	1. Maestro que amenaza 2. Maestro que quita puntos 3. Maestro que grita 4. Maestro grosero 5. Maestro que humilla 6. Maestro que habla mal de sus alumnos	- Además varios profesores nos amenazan con bajarnos puntos si no estamos quietos en la clase y ponemos atención. También hay una profesora que nos grita, tiene un modo de ser bastante feo. Cuando alguien hace o dice algo malo, lo regaña enfrente de todos y lo hace de manera muy fea y grosera, se siente mal que todos estén oyendo eso y es un poco humillante. En una ocasión me regañó a mí delante de todos, porque le pregunté qué si una maqueta que había dejado

		<p>7. Maestro mentiroso 8. Maestro injusto 9. Maestro que no nos cree 10. Maestro que no da confianza 11. Maestro “guardaespaldas” y controlador 12. Maestro licencioso 13. Maestro que no da clases</p>	<p>era para el día siguiente, y ella me dijo que sí, pero los compañeros dijeron que ella aún no había explicado el tema de la maqueta, entonces ella habló mal de mí porque había provocado que todos los alumnos se alborotaran. Habló feo de mí y dijo cosas que no eran ciertas. De esos temas nunca hablamos con el maestro guía o con el director porque siempre le creen a ella y no a nosotros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No entiendo por qué no nos tienen confianza, los profesores parecen guardaespaldas... - Pero aunque nos tienen muy controlados muchos profesores se hacen los locos porque, por ejemplo los novios andan ahí paseándose y no les dicen nada y eso está prohibido. - incluso cuando no llegan los profesores a dar clase. - Los compañeros se desesperan porque faltan a clase muy seguidos los profesores, un período de clase que falte algún profesor se están quietos pero ya muchos se desesperan, por ejemplo hoy (casi las 17:00 horas) no hemos recibido ni un periodo de clase.
	C.3. Sentimientos vividos	<p>1. Injusticia 2. Incomprensión 3. Miedo</p>	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<p>1. Actuar con límites 2. No es hacer locuras (libertinaje) 3. Se debe respetar a los demás 4. Se debe aprender 5. Capacidad de elegir 6. Reconocer límites y oportunidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para mí la libertad es poder hacer lo que uno quiere, pero moderadamente, no hacer cualquier locura que a uno se le ocurra, uno puede hacer lo que desee siempre y cuando respete a los demás. - Creo que es necesario que uno aprenda a vivir la libertad porque en la vida hay límites y oportunidades, y uno elige.
	D.2. En la escuela	<p>1. Cuando no hay maestro puedo ser libre 2. Los maestros me coartan la libertad 3. En la escuela me piden ser como los maestros quieren que sea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula cuando no hay maestros siento que puedo ser yo misma, me siento libre y me expreso tal y como soy sin faltar el respeto a nadie, pero cuando llegan los maestros dejo de ser la que soy porque me obligan a ser como ellos quieren que uno sea.
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<p>1. Cumplir con lo que me piden 2. Responder ante mis actos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad es cumplir con todo lo que a uno le piden, también es hacerse cargo de lo bueno o malo que uno ha hecho.
	E.2. En la escuela	<p>1. Entregar tareas 2. Cumplir con los trabajos grupales 3. Cumplir con las atribuciones de vicepresidenta del aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -- En el instituto ser responsable es entregar todas las tareas y apoyar los grupos de trabajo o de estudio en los que nos toca estar. También debo ser responsable de las actividades que me tocan como vicepresidenta del aula, cuando no está la presidenta me toca a mí entrar a todos al salón, decirles que se sienten, aunque a veces no

		4. Estar a cargo de la disciplina cuando falta el maestro	<i>hacen caso, pero tengo que hacer eso... al no llegar los profesores la presidenta y yo somos las encargadas de la disciplina y cómo cuesta que los compañeros hagan caso.</i>
	E.3. En la familia	1 Apoyar en las tareas del hogar	<i>- Luego me pongo a hacer limpieza porque mi mamá me pide que ayude en las tareas de la casa.</i>
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento en una jaula 2. Me siento controlada	<i>- Algo que sí es horrible en el INEB es que a la hora del recreo nos juntan a todos en la mitad del patio (dividen el patio en dos con conos y solo podemos usar un espacio) y no dejan jugar, quedamos todos apretados y ni cabemos, solo podemos caminar en círculos o sentarnos en las orillas de la cancha a platicar. Yo a la hora del recreo me siento como si estuviera en una jaula. Los profesores están en las esquinas controlando que nadie se pase los conos y que nadie juegue.</i> <i>- El recreo es el único momento en el que uno descansa de las clases y aquí no nos dejan jugar, el recreo se vuelve aburrido.</i> <i>- Cuando participamos en actos cívicos y actividades culturales nos piden que nuestra conducta sea excelente, todos los maestros están vigilando que cumplamos con lo que nos piden. En los actos cívicos estamos todo el tiempo de pie y son algo largos, yo me canso pero como así dicen los maestros que lo tenemos que hacer yo así lo hago. Si yo fuera la encargada de un acto cívico sentaría a todos en algunos momentos y en otros los pondría de pie. Los maestros nos piden hacer filas bien rectas y estar bien parados, luego cantar el himno, realizar la jura a la bandera y hacer bien el saludo dos.</i>
	F.2. Control de grupo	1. No nos permiten jugar en los recreos 2. Estamos apretados 3. Nos controlan en los recreos 4. Los maestros nos controlan 5. Control sobre posturas corporales	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	1. Autorregulación en la vida escolar 2. Capacidad de organizar el tiempo 3. Manejo de las normas según sea necesario (a conveniencia) 4. Dificultad para hacer lo correcto (dependencia de la autoridad)	<i>- Cuando ya es mucho el relajo les digo que se sienten o que si no los voy a apuntar y reportar con el profesor, pero nunca he delatado a nadie con el profesor, siento que no es correcto.</i> <i>- Considero sí he aprendido a ser bastante autónoma y responsable de mi misma en el tema de las tareas, soy yo quien me organizo y quien maneja el tiempo para hacerlas, pero en otras cosas no creo ser tan autónoma, necesito más de la presión de los maestros o de mi mamá para hacer lo correcto, porque para tomar una decisión siempre dependo de lo que ellos me digan. También cuando voy a tomar una decisión me siento presionada por el grupo de compañeros porque se pueden enojar conmigo. El año pasado que yo era la presidente del aula, me tocaba estar entrando a todos al aula y les llamaba la atención a cada rato y le caía mal a todo mundo, creo que me odiaban porque hasta me maltrataban.</i>
	G.2. Frente a los pares	1. Presión del grupo 2. "Disciplinar" a los compañeros	
	G.3. Frente a la autoridad	1. Necesita presión de maestros y mamá para actuar bien	

		2. Dependencia para tomar decisiones	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	1. Medio para experimentar la libertad 2. El decir libera 3. Poder opinar	- Ahora que he contado algo de mi vida siento que ha sido una oportunidad para sentirme libre, me desahogué porque aquí puedo decir lo que siento y pienso sin ocultar nada, eso me ayuda a sentirme bien.
	H.2. Sentimientos vividos	1. Liberación 2. Desahogo 3. Bienestar	

Tabla 14: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 10: Mini.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	1. Familia desintegrada 2. Mamá trabajadora 3. No conoce a su papá 4. Padrastró no trabaja 5. Mala relación con padrastró 6. 5 integrantes (3 hijos) 7. Mala relación familiar	- El pequeño tiene 9 años y el mayor 10, vivo con ellos, mi mamá y mi padrastró en la zona 3 del municipio de San Lucas Sacatepéquez. No conozco a mi papá biológico, desde que estaba en el vientre de mi mamá me dejó... está muy lejos (su papá) pero es mi sueño conocerlo algún día, dicen que existen los milagros. - Prácticamente tengo a cargo a mis dos hermanos entre semana, mi mamá se va los lunes a trabajar a la capital y regresa el sábado, solo se queda mi padrastró que no trabaja y no ayuda en nada, solo se está en la computadora. - Los fines de semana, los sábados que regresa mi mamá, me levanto temprano por si faltó algo que hacer y así encuentre la casa limpia. A veces me pongo a estudiar o adelanto trabajos y luego paso el tiempo escuchando música. Nunca salgo los fines de semana, a la fecha no conozco la capital o la Antigua, mi mamá no se saca a pasear y tampoco me da permiso de salir.
	A.2. Edad, género y etnicidad	1. Mujer 2. 15 años 3. Hija mayor	- Me llamo Mini y tengo 15 años, soy la mayor de tres hermanos.
	A.3. Particularidades	1. Estudiante trabajadora (por un tiempo) 2. Estudiante ama de casa 3. A cargo de sus hermanos 4. Nivel económico precario 5. Vive en municipio	- Cuando estaba en primero básico trabajaba los sábados y domingos en un comedor cerca del monumento (área céntrica de San Lucas), ayudaba a lavar los trastes, era mesera, sirviendo los platos, casi de todo se hace ahí. Trabajé ahí porque pedirle dinero a mi mamá no me gustaba, y le dije a ella que iba a trabajar sábados y domingos. Trabajé un año. Después ya no seguí trabajando porque

		6. Víctima de violencia familiar	<p>iba a entrar a segundo básico y sentí que ya era suficiente ocupar el tiempo trabajando, en primero fue algo fácil pero en segundo ya era un poco más difícil.</p> <p>- Primero lo perdí porque no aprendí a escribir bien y en segundo fue porque mi mamá mucho me pegaba, me decía que yo tenía la culpa de que mi papá nos allá dejado. Un día una amiga me vio en la escuela y me preguntó: "¿Y ese moretón?" "Nada, no sé... mi mamá me pegó", le respondí. Luego vio que esto era algo grave y me llevó a la dirección y llamaron a los derechos humanos. Por eso, estuve un año y medio en un internado en Chimaltenango, era una casa que se llamaba Agua Viva, ahí estudié de nuevo segundo primaria porque mi mamá me daba unas grandes somatadas. Luego de estar en el internado me regresaron con mi mamá.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer tareas 2. Poner atención 3. Cumplir con la limpieza 	<p>- Aquí en el INEB las responsabilidades son solo hacer las tareas, poner atención y cumplir con el día que le toca hacer la limpieza.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones violentas 2. Discriminación 3. Violencia como medio para solucionar problemas 4. Robos 	<p>- En sexto tuve un problema con una compañera... Cuando bajamos a física nos organizamos para jugar fútbol, a mí me pidieron que fuera portera, pero yo no quería, entonces ella me dijo: "Es que vos solo servís para porrista" y eso me cayó muy mal. En ese momento quería enfrentarla pero una compañera me detuvo y dijo que me calmara. Terminó la clase y cuando subimos yo ya no aguantaba las ganas de responderle. La confronté diciéndole: "Mirá, ¿qué tenés contra mí?" Y empezamos a discutir, nos fuimos al salón de la par y comenzamos a pegarnos.</p> <p>- Dentro de los salones de clase se han robado algunas cosas, a una compañera le robaron su calculadora, a otra un libro.</p>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rincón de los castigos 2. Plantón dentro del aula 3. Agresión física de maestro 4. Separación de grupos (buenos y malos) 5. Realizar limpieza 6. Ser sacado del grupo 7. Pagar objetos robados 	<p>- Cuando estaba en tercero primaria había un lugar que le decían el rincón de los castigados, se tenía que agachar uno y poner los libros en la cabeza y permanecer ahí como media hora, ese castigo me tocó varias veces. Cuando estaba en primero la maestra nos decía que si no hacíamos bien la tarea de caligrafía nos daba un reglazo en los dedos, la regla era de plástico pero dolía. También tuve una maestra que dividía la clase en dos, los que habían hecho la tarea de un lado y los que no del otro, y eso me caía mal, siempre estaba del lado de los que no hacían la tarea.</p> <p>- En básico no me han castigado, pero he visto que cuando otros compañeros molestan los ponen a barrer y a trapear en el corredor. Cuando estamos en actos cívicos también castigan, a los que hablan mucho los colocan atrás de las filas para que todos los miren. También en una ocasión nos pusieron a limpiar los baños sin guantes, a mano limpia, ese día ya vomitaba porque el olor era algo</p>

			<p><i>insoporable, unas compañeras estaban alegando, pero como así lo había dicho el director lavamos los baños de mujeres.</i></p> <p><i>- La maestra dice que le pongamos a cada página del libro nuestro nombre y así no nos van a robar el libro. Los profesores nos castigan cuando no aparece la persona que ha robado y dicen que todos tienen que pagar (en dinero) el objeto perdido, lo cual me parece injusto. Ellos preguntan en la clase quién robó y como nadie dice nada nos sancionan a todos.</i></p>
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Humillación 3. Discriminación 	<p><i>- Ella le daba un trato especial a los que sí hacían la tarea y a nosotros nos decía que miráramos como lográbamos salir adelante, quizá era con la intención de motivarnos, pero yo me sentía mal.</i></p>
C. Relación alumno-maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente alegre 2. Actividades deportivas 3. Maestro que da confianza 4. Maestro con sentido del humor 	<p><i>- Me gustaba mucho en las tardes porque nos daban clases de educación física y era muy alegre. Me enseñaron a correr, futbol, beisbol que fue lo que más me gustó, los sábados y domingos nos ponían a patinar y siempre me trataron bien.</i></p> <p><i>- Hay un profesor que es muy exigente y a veces es buena persona, se ha creado buena confianza con él porque a veces lo molestamos cuando viene muy enojado le decimos "Profe, no es nuestra culpa que usted venga enojado de su casa", y el empieza a molestarnos; hay una compañera que lo molesta diciéndole: "Profe hoy viene muy guapo", y él se sonroja.</i></p>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro que no da clases 2. Discriminación económica 3. Maestro que amenaza 4. Maestro injusto 5. Maestro que avergüenza 6. Maestro licencioso 7. Maestro sin estabilidad emocional 8. Maestro que grita 	<p><i>- No aprendí mucho porque el profesor se iba con el director a muchas reuniones y casi no nos daba clases.</i></p> <p><i>- Después de tanto relajo, llegó el director a ver qué estaba pasando, y le contamos toda la historia. El director me dijo que no me metiera en problemas con esa compañera porque ella tenía dinero... "A mí me da igual su dinero" le dije yo, pero me amenazó que si seguía así me iba a quitar la carta de buena conducta de sexto primaria, y ahí mejor me calmé, aunque me cayó mal la injusticia del trato desigual.</i></p> <p><i>- En frente de todos me regañó por no saber las tablas muy bien, me dijo que tenía que ponerme las pilas.</i></p> <p><i>- Creo que el profesor no calificó muy justo (de plásticas).</i></p> <p><i>- Hablando de los profesores, considero que hay un profesor que debe de ser más exigente porque he visto que pide las tareas y todo mundo está hablando, es rara la vez que todos nos quedamos callados</i></p> <p><i>- Hay una profesora que es bien exigente y nos dice que no es nuestra amiga, que es nuestra maestra, además nos dice: "A mí no me cuenten chismes porque no me gusta eso". Sé que es mi profesora guía, pero es muy exigente y muy rara de carácter, en varias ocasiones nos ha gritado.</i></p>

	C.3. Sentimientos vividos	1. Injusticia 2. Bienestar	- Y ese trato no es justo pero como le tengo miedo mejor no digo nada.
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	1. Poder opinar 2. Ser uno mismo 3. Poder expresarse	- La libertad es expresar lo que uno es y opina. Hay derechos para hablar y expresarse.
	D.2. En la escuela	1. Me mantienen encerrada 2. No hay libertad de expresión	- Yo siento que no puedo vivir la libertad porque paso encerrada en casa y encerrada aquí, no tengo un lugar donde poder expresarme libremente.
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	1. Cumplir con las obligaciones 2. Hacerse cargo de la vida 3. Cumplir en la escuela 4. Medio para ser respetado	- Ser responsable es cumplir con lo que uno debe hacer, hay que ser responsable con su vida, de las tareas, etc. uno debe de ser responsable porque uno quiere ser respetado.
	E.2. En la escuela	1. Hacer tareas 2. Poner atención 3. Hacer limpieza	- De lunes a viernes me levanto a las 6 de la mañana, hago el desayuno de mis hermanos y luego los voy a dejar a la escuela, después de dejar a mis hermanos regreso a la casa a hacer la limpieza, lavo la ropa diariamente, hago las camas y termino de hacer todo el oficio de la casa tipo 10:30, luego comienzo a hacer mis tareas. Al medio día salgo corriendo a traer a mis hermanos a la escuela, les hago y les doy su almuerzo, y salgo corriendo para el instituto. En la mañana también me toca atender a una gallina que ya está poniendo y a un gallo. Cuando salgo de estudiar llego a mi casa como a las 6:15 p.m. y me pongo a cocinar la cena y como con mis hermanos, llego con mucha hambre porque regularmente no almuerzo para poder atender bien a mis hermanos y como estamos en crisis económica no tengo dinero para comprar y por eso me aguanto hasta la cena. Después de cenar aprovecho a lavar la ropa y me acuesto rendida a las 8 de la noche.
	E.3. En la familia	1. Cumplir con las tareas domésticas 2. El cuidado de los hermanos menores	- Un trabajo se toma en serio no es un juguete para el rato, el trabajo me ayudó a madurar porque estaba más pendiente de las tareas que hay que hacer en un comedor y por la atención de los clientes.
	E.4. En el trabajo	1. Es algo serio 2. Medio para madurar 3. Atender a los clientes	- Aquí en el INEB las responsabilidades son solo hacer las tareas, poner atención y cumplir con el día que le toca hacer la limpieza. Pero en mi casa ya es una responsabilidad más grande porque tengo a cargo mis hermanos.
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	1. Me siento controlada 2. Muestra de preocupación por mi bienestar 3. Ausencia de libertad	- Para los actos cívicos nos colocan parados en filas, en una fila primero, en otra segundo y en otra tercero. Separados hombres y mujeres en orden de estatura. Nuestra maestra guía nos pide estar firmes, quien no esté firme o no haga bien el saludo al momento del himno le llaman la atención.
	F.2. Control de grupo	1. Control corporal grupal	

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Control en horas de recreo 3. Revisión de pertenencias personales y escolares 4. Acciones policíacas de los maestros 	<p>- A la hora del recreo me gustaría que nos dieran toda la cancha para jugar porque uno quiere dar una vuelta más grande (la vuelta completa al patio), porque uno se aburre dando la vuelta tan pequeña (solo en la mitad), y por eso les digo a mis compañeras que mejor nos sentemos porque es muy apretado.</p> <p>- En otras ocasiones nos han revisado las mochilas para verificar que no traigamos celulares porque en el reglamento dice que no se debe de traer celulares, no traer armas de fuego, etc. Entonces nos sacan a todos del salón y nos piden que dejemos todas nuestras cosas. Un día lo realizaron diferente, pidieron que todo el INEB se quedara en el patio después del receso, los profesores se dividieron para ir pasando a los salones a revisar mochilas y encontraron un montón de celulares.</p>
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sin tiempo para tener conciencia de sí 2. Responsable de sí de golpe 3. Medio de sobrevivencia 	<p>- Llevo una vida tan corrida que ni me doy cuenta en qué momento pasa el tiempo.</p> <p>- Mi mamá me fue a dejar y traer como una semana y después me dijo que ya había aprendido y que tenía que ir y venir sola. Desde los 7 años aprendí a venirme sola y casi desde ese año ya no me viene a recoger ni a dejar mi mamá, por eso yo siempre acompaño a mis hermanos para que no sientan lo mismo. Al llegar de la escuela me quedaba sola toda la tarde, mi mamá llegaba de trabajar a las siete de la noche y me llevaba leche, solo le pedía a la vecina que me diera un vistazo. Cuando era pequeña tenía a mis amigas que vivían a la par y yo sacaba mis peluches por la ventana y por ahí jugábamos.</p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rol de mamá con sus hermanos 2. Fidelidad al grupo 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abandono familiar 2. Choque constante 3. Dependencia de aprobación 	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medio para sacar de sí 2. Poder decir 	<p>- Ahora que he contado mi historia, he recordado el gran deseo de conocer a mi papá. Me recordé de un montón de cosas de mi época de chiquita, de lo que hice y de lo que no, de lo que me perdí y de lo que no, de las oportunidades que me han dado. El contar mi vida me ha hecho sentir algo desahogada porque nunca le he contado a nadie lo que ahora he dicho.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar a su papá 2. Recuerdos de la infancia 3. Desahogo 	

Tabla 15: Codificación y categorización de la historia de vida núm.11: Reina.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Texto de Historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia integrada 2. Mamá y papá trabajadores 3. 12 integrantes (10 hijos) 4. 2 hermanos que murieron 	<p>-Vivo en una familia muy unida, mutuamente nos ayudamos entre unos a otros para poder salir adelante, mi papá tiene 50 años y mi mamá 51. Somos 7 mujeres y 3 varones, hubo dos gemelos que murieron, ellos fueron los primeros hijos de la familia pero les dio una enfermedad y murieron. Soy la penúltima de 10 hermanos, además ya tengo 5 sobrinos</p> <p>- Mis papás siempre me han apoyado para salir adelante con mis estudios porque me dicen "que eso me va servir en un futuro. Ellos quieren que nos empeñemos en estudiar duro y que pensemos en lo que nos gustaría hacer algún día, en nuestras metas y sueños.</p> <p>- Mi mamá se va todo el día a trabajar porque tiene un negocio de frutas en Jocotenango y casi solo comparto con ella los domingos.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujer 2. 14 años 3. Maya cakchiquel 4. Penúltima hija 	<p>- Me llamo Reina, soy maya cakchiquel y tengo 14 años... me siento orgullosa de ser maya y cuando tenga hijos les quiero enseñar a valorar nuestra cultura.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante-trabajadora 2. Católica 3. Vive en municipio 4. Desea ser maestra y abogada 	<p>- Vivo en el municipio de Santa María de Jesús del departamento de Sacatepéquez, mi casa está ubicada en el tercer cantón del municipio, saliendo a Palín, algo metido...</p> <p>- Somos una familia católica y siempre vamos a misa los domingos a nuestra parroquia, participamos en las procesiones en época de Semana Santa y para las fiestas patronales.</p> <p>- Luego de terminar los básicos quiero estudiar magisterio, después trabajar y estudiar para ir a la universidad y estudiar la carrera de derecho porque me gusta resolver casos y problemas de la gente.</p> <p>- porque en la mañana no hay nadie que le ayude a mi papá en la casa, ahí tenemos una farmacia que hay que atender desde temprano.</p> <p>- Salgo de estudiar a las 6:00 p.m. y llego a mi casa como 45 minutos después, al llegar mi mamá me tiene lista la cena porque voy con mucha hambre, frecuentemente no me da tiempo de almorzar por las tareas y la farmacia. Después me pongo a hacer las tares o a veces ayudo a mi papá nuevamente en la farmacia.</p>
	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner atención 2. Aprender de todo 	<p>- Siempre me ha ido bien en las clases porque me gustaba poner atención y aprender de todo.</p>

B. Vida escolar, disciplina y convivencia		3. Cumplir con las tareas 4. Respetar a los maestros 5. No tener problemas	- En la escuela cumplir con tareas y respetar a mis maestros. Yo cumplo responsablemente con todas mis tareas del estudio al ser responsable me llevo bien con los maestros y no tengo problemas.
	B.2. Relación con pares	1. Compartir 2. Diversión 3. Ayudar 4. No tratar mal 5. Dificultad por edades diferentes 6. Compañeros buenos y malos 7. Directiva de aula 8. Dificultad para trabajar en grupo 9. Imposición de algunos	- Me divertía mucho con los otros niños y era alegre y divertido. - En una ocasión me regañaron porque ayudé a una compañera a hacer la tarea, ella no sabía cómo hacerla y yo ya la había terminado, a mí no me gusta ser mala persona o egoísta - Venir a estudiar al INEBE fue algo muy diferente a la experiencia de la primaria porque es compartir ya con jóvenes que en ocasiones son más grandes que uno (en edad) y tienen un poco más de experiencia en la vida que yo, hay compañeros que le enseñan a uno lo bueno y otros que obran mal. - Otra cosa diferente a la escuela es que aquí hay una directiva del aula, ellos supervisan cuando nos toca hacer la limpieza, piden colaboración de suplementos de limpieza para que se vea bien el salón. Además, cuando a los maestros no les da tiempo de dejar las tareas se las dan a ellos para que nos expliquen lo que tenemos que hacer. - Casi no me gusta realizar trabajos en grupo, prefiero hacerlos yo misma porque sé que lo tengo que entregar y lo hago bien, cuando se trabaja en grupo se tiene que depender de los demás y algunos no toman en cuenta lo que uno piensa y solo quieren hacer su voluntad.
	B.3. Experiencia de castigos	1. Plantón dentro del aula 2. No dejar ingresar al aula 3. Reporte conductual 4. Ser llevado a la dirección	- Cuando nosotros no hacíamos lo que ella decía o no hacíamos una tarea, de castigo nos ponía de espaldas a la pared con las manos atrás - En una ocasión por llegar 10 minutos tarde a clases el profesor de sociales no me dejó entrar a la clase, entonces la directora me encontró fuera del aula y me dijo: "Ah bueno, espero que solo sea esta primera vez" y a mi otra compañera que estaba conmigo si le llamaron la atención más fuerte (reporte) porque ella es un poco rebelde. Aquí cuando a alguien lo castigan por portarse mal o no poner atención en clase, los llevan a la dirección y les mandan reporte a sus papás.
	B.4. Sentimientos vividos	1. Alegría 2. Compañerismo 3. Temor de ser sancionada	
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	1. Alegría en párvulos 2. Maestro con paciencia 3. Maestro bilingüe (maya-castellano) 4. Maestro cariñoso 5. Maestro que aconseja 6. Maestro que se disculpa	- En párvulos nos enseñaban a pintar, a hablar bien (en castellano), repetíamos las vocales, el abecedario, jugábamos y nos enseñaban algunos deportes. - A veces se me dificultaba un poco la matemática pero le pedía a la maestra que me explicará de nuevo para poder entender bien y ella me apoyaba. En los primeros años (1º. y 2º. primaria) la maestra nos hablaba en caqchikel y español.

		<p>7. Maestro que trata bien 8. Maestro que no grita 9. Maestro que dialoga 10. Maestro que escucha 11. Maestro que da consejos 12. Maestro que me ayuda a reflexionar</p>	<p>- ella nos decía: "Yo los quiero pero no me gusta que se porten así porque deben de obedecerme, sé que no soy su mamá, pero yo soy para ustedes como una amiga y maestra, ustedes se tienen que portar bien". También nos aconsejaba y se disculpaba con nosotros después de regresarnos a nuestro lugar, pero no era mala, sino que simplemente los hacía para que aprendiéramos. - No recuerdo que en la escuela nos trataran mal o nos gritaran, también llegaba una psicóloga una vez a la semana y nos preguntaba si había algún problema entre nosotros y que le contáramos si los maestros nos trataban mal. - En general me llevo bien con todos los profesores, con la que más platico es con la maestra de alimentos, ella me escucha, me da consejos y me hace reflexionar.</p>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<p>1. Maestro no bilingües 2. Maestro enojado 3. Maestro que da miedo 4. Maestro de carácter fuerte 5. Maestro que saca del aula 6. Maestro que castiga 7. Maestro que no escucha 8. Maestro injusto</p>	<p>- Pero luego solo tuve maestros ladinos y solo hablaban castellano. - Recuerdo que tenía una maestra que era enojada. - Pero el que sí me da miedo es el profesor de inglés porque es muy estricto y tiene un carácter fuerte. En su clase obliga a que todos pongan atención y si alguno se distrae o no trae su cuaderno lo saca de la clase y le habla fuerte antes de sacarlo. - A la directora casi no la miro porque se mantiene bastante ocupada en temas de papelería, además quienes no nos portamos mal casi no la miramos, mientras algunos la ven muy seguido... - Y la ayudé, pero en eso se dio cuenta la maestra y me regañó diciéndome: "No hay que hacer la tarea de otras personas porque ella tenía que aprender" pero yo solo le estaba ayudando y no pude explicar eso... - En ocasiones me parece que el trato de los maestros es un poco injusto porque algunos compañeros sí los dejan entrar tarde al aula y a otros no, a algunos les reciben las tareas fuera de tiempo y yo que siempre me esfuerzo no me las aceptan y eso me molesta en ocasiones, debe ser un trato parejo para todos.</p>
	C.3. Sentimientos vividos	<p>1. Injusticia 2. Miedo 3. Resignación ante la injusticia</p>	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<p>1. Respetar límites 2. Ser respetado 3. Tomar decisiones</p>	<p>- Para ser libre uno debe respetar límites y pedir que los demás también los respeten.</p>
	D.2. En la escuela	<p>1. Control de los maestros 2. Que no me digan lo que debo hacer</p>	<p>- Para mí es importante vivir la libertad, no me gusta que me estén diciendo todo el tiempo que es lo que debo hacer, sino hacer lo que yo pienso que está bien o mal.</p>
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<p>1. Cumplir con todo 2. Responsable en todo lugar</p>	<p>- Para mí la responsabilidad es cumplir con todo, tanto en casa, la escuela y la calle.</p>
	E.2. En la escuela	<p>1. Entregar tareas</p>	

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Respetar a los maestros 3. No tener problemas 4. Hacer lo que dicen los maestros 	<p>- En la escuela cumplir con tareas y respetar a mis maestros. Yo cumplo responsablemente con todas mis tareas del estudio al ser responsable me llevo bien con los maestros y no tengo problemas.</p>
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar en la casa 2. Cumplir con lo que dice mi papá 	
	E.4. En el trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender bien a los clientes 	
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regulación por los puntos 	<p>- En ocasiones me da pereza o me dan ganas de no hacer los trabajos, pero cuando me pongo a pensar y analizo que me puedo atrasar o perder puntos mejor me pongo a trabajar.</p>
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente licencioso 	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con papá 2. Cumplir rutinas 	<p>- Siempre fui bien portada, también ahora, porque mi papá tiene un carácter fuerte y es muy estricto, siempre nos dice que no quiere que nos metamos en problemas.</p> <p>- Mi papá nos levanta a las 5:00 a.m. En punto, lo primero que hacemos al iniciar el día es la oración, luego nos cepillamos los dientes y nos bañamos, nos arreglamos y desayunamos todos juntos; luego me voy a ayudar en la farmacia, aunque cuando tengo tareas mi papá me dice que primero las termine porque eso es lo más importante.</p> <p>- Pero mi papá siempre ha hablado conmigo y me dice que no me quiere ver metida en problemas.</p> <p>- Como ya he contado, mi papá es muy estricto porque se preocupa por nosotros, y nos dice que es lo que debemos hacer para nuestro bien. Él dice que hay adolescentes que a temprana edad ya tienen bebé o que están con el marido y el marido toma (licor) y no les da el gasto, me dice: "Yo no quiero que te pase eso y por eso debes hacer las cosas bien porque construir una familia no es tan fácil. Uno tiene que tener edad para hacer ciertas cosas, todo tiene su tiempo, no quiero que te vayas a meter en cosas malas".</p> <p>- Yo con el pasar del tiempo se distinguir qué es lo bueno y lo malo. Para mí lo buenos es compartir con mi familia, no ocultarles nada a mis papás, poder llevarme bien con mis vecinos, compañeros y amigos. Cuando voy a tomar una decisión en el instituto, primero pienso y analizo lo que voy a hacer, después consulto a un maestro para saber si está bien y ya ellos me dicen lo que opinan y hago lo correcto. En casa siempre le consulto a mi papá antes de tomar una decisión.</p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evitar problemas 2. Que no me digan qué hacer 3. No dejar de ser yo 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia de papá y maestros 2. No tener problemas 3. Evitar enfrentamiento 	

			<p>- Aunque lo que nunca le conté a mi papá era que aquí tenía novio, porque me hubiera puesto a elegir entre el novio o el estudio o me hubiera regañado.</p> <p>- Mi novio era un muchacho del INVAL (instituto con el que INEBE comparte las instalaciones) pero no me gustó la relación porque era muy celoso y no quería que tuviera amigos, un día me cansaron sus celos y le dije: "Es cierto que eres mi novio y que podemos compartir algunas cosas, pero tampoco eres mi papá para decirme qué hacer y qué no hacer porque yo tomo mis propias decisiones, yo puedo hablarle a quien yo crea que es correcto y a quien no", porque a mí no me gusta que me estén controlando. Luego terminé con él porque seguía de controlador y se terminó la relación.</p>
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder decir 2. Sacar 3. Confianza 	<p>- Me siento bien de haber contado mi historia porque he podido desahogarme de muchas cosas que he vivido y las tenía guardadas dentro. Ha sido algo increíble el haber contado mi historia y espero que muchas personas se interesen por lo que he dicho, nunca había contado esto a nadie, ni con mis papás les he tenido la confianza para hablar de todo esto.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desahogo 2. Reconocimiento 3. Compartir 	

Tabla 16: Codificación y categorización de la historia de vida núm. 12: Xhum.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Texto de Historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia integrada 2. Mamá ama de casa 3. Papá trabajador 4. 10 integrantes (8 hijos) 5. Buena relación familiar 6. Familia extendida en Sacatepéquez 7. Hermano mayor trabajador 	<p>- En mi familia somos 10; soy la número 5 de 8 hermanos, somos 2 mujeres y 6 varones, antes de migrar para Sacatepéquez y en vacaciones escolares, vivo con mi mamá y mi papá. Mi municipio es bien alegre y tranquilo, los trajes y el boxbol (comida tradicional) son muy característicos de Chajul. Mi papá trabaja como constructor de casas y mi mamá es ama de casa.</p> <p>- Los sábados y domingos me voy a la plazuela del parque de Jocotenango porque mi tía tiene una venta de artesanías en el mercado y le pido permiso a mi hermano para ir con ella.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujer 2. 16 años 3. Quinta hija de 8 4. Maya ixil 	<p>- Hola soy Xhum... soy maya ixil y tengo 16 años.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante-ama de casa 2. Nivel económico precario 3. Vive en municipio 	<p>- Soy originaria del municipio de Chajul del departamento de Quiché ubicado aproximadamente a 302 kilómetros de la ciudad capital de Guatemala.</p> <p>- Soy la número 5 de 8 hermanos.</p>

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Originaria de Chajul, Quiché 5. Migrante interna de Quiché a Sacatepéquez 6. Evangélica 	<p>- Al terminar la primaria mi hermano mayor que tiene 25 años, ya tenía varios años de vivir en Antigua, en el municipio de Jocotenango y trabajaba en un hotel prestigioso. Entonces, mi papá me propuso venirme a vivir con él para sacar aquí mis básicos porque la educación en Chajul no es de la misma calidad. Fue así que me inscribieron en el INEBE jornada vespertina y me pasé a vivir a Jocotenango a cargo de mi hermano.</p> <p>- Luego tomo café con mis hermanos y les preparo el desayuno. Cuando ellos se van voy a comprar pan y ese es mi desayuno. Luego me pongo a realizar mis tareas, hay días que no me da tiempo de terminar porque dejan mucho trabajo. Ya como a las 11 me baño, luego preparo mi almuerzo y el de mis hermanos, y me voy al instituto a las 12 porque me tardo cincuenta minutos en llegar. También me encargo de la limpieza porque mi mamá me dice que aquí en Antigua debo ser la mujer de la casa.</p> <p>- Todos los domingos voy a la iglesia Rey de las Naciones, de Jocotenango. Acompañada de mí hermano.</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ganar los grados 2. Ser disciplinada 3. Ordenada 4. Responsable 5. Entregar tareas 6. Estar quieta en el aula 	<p>- Pero de tercero en adelante ya nunca perdí grados.</p> <p>- Estas situaciones me han ayudado a comprender que debo ser más disciplinada. Para mí una alumna disciplinada debe ser ordenada, responsable y cumplir con todas las cosas que le piden, además debe estar quieta en la clase, uno puede molestar en clase pero debe ser responsable de las cosas que hace, eso es lo que trato de ser ahora pero no logro cumplir con todo, a veces porque no me da tiempo y en ocasiones porque se me olvida y hasta que vengo a clases me sorprende de que había tarea.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Molestar con compañeros 2. Dificultad de relaciones de primaria a básico 3. Compartir con el grupo 4. Problemas de “amistad” 5. Conflictos por “noviazgos” 6. Extraña a sus amigas 	<p>- Segundo primaria también lo perdí porque molestaba mucho con una prima que estudiaba conmigo, nos metíamos debajo de los escritorios a molestar y a jugar de todo, la maestra no nos regañaba porque habían muchos niños en la clase y nosotras nos colocábamos hasta atrás y ella no se daba cuenta.</p> <p>- Cuando estaba en cuarto primaria también hacía travesuras con mis amigos, molestábamos a veces y nos dejaban a fuera de la clase.</p> <p>- Cuando entré al INEBE no me sentía bien con los compañeros, no le hablaba a nadie y me sentía incómoda, como dos semanas no tuve con quien hablar, ahora sí ya me junto con todos.</p> <p>- Cuando salgo de estudiar me voy a molestar un rato con mis amigas al Calvario, nos ponemos a molestar a los novios y gritamos los nombres de las parejas, también platicamos y jugamos un rato.</p> <p>- Desde primero básico mis amigas han sido Karla, Victoria y Karina, pero hubo un problema con el novio de Victoria y me dejaron de</p>

			<i>hablar. El novio inventó que yo andaba con él y ellas me dejaron de hablar. Nunca se pudo solucionar ese problema. Ahora Karla ya me ha vuelto a platicar (mayo de este año) y creo que poco a poco volveremos a ser amigas. Me hacen falta mis amigas y las extraño, pero de momento creo que no puedo estar con ellas. Aunque con los varones me llevo bien, no es lo mismo.</i>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. No dejar ingresar a la escuela 2. Citar a padres de familia 3. Realizar limpieza 4. Castigos grupales 5. Dejar sin recreo 6. Dejar sin refaccionar 7. Hacer tareas 8. Expulsión de clases 9. Realizar lectura 	<p><i>- Una vez salí tarde de mi casa, como entramos a las 7:30 a.m. salí a las 7:25 y ya no me dejaron entrar, y mis compañeros empezaron a decir que yo estaba con mi novio y por eso no había entrado a la clase, al llegar el profesor me dijo que tenía que ir con mi mamá al día siguiente. Mi mamá fue para que me dejaran entrar, mi mamá le dijo al profe que no era cierto que yo tuviera novio sino que había salido tarde de mi casa, cuando llegué a mi casa, mi mamá empezó a regañarme por lo que habían dicho mis compañeros de que tenía novio y mi papá también me regañó porque por llegar impuntual los compañeros inventaban cosas de mí y que eso no tenía que pasar de nuevo. Cuando estaba en sexto varias veces nos castigaron a todo el grupo, yo estaba en la sección "C" y molestábamos mucho, no poníamos atención al profesor, entonces el director en una ocasión castigó a toda la clase, nos pusieron a limpiar todo el establecimiento y lavamos los trapeadores. En varias ocasiones también nos dejaban sin recreos por no poner atención y no nos dejaban comer ni ir a comprar. Yo siento que era injusto cuando castigaban a toda la clase porque eran los hombres los que molestaban y el profesor no los podía controlar. También nos ponían a limpiar el grado cuando estaba muy desordenado o en ocasiones nos dejaban más tareas que a las otras secciones de castigo.</i></p> <p><i>- Al llegar al INEBE la directora nos cachó y nos expulsaron por una semana de clases.</i></p>
	B.4. Sentimientos vividos	1. Injusticia	
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro que conocía a mi hermano 2. Maestro exigente 3. Maestro comprensivo 	<p><i>- Con los profesores no me fue tan mal porque conocían a mis hermanos y él mayor me había encargado con ellos.</i></p> <p><i>- Cuando se me olvida la tarea les pregunto si se los puedo entregar al día siguiente, y ellos me dicen que ya vale la mitad de los puntos pero que sí me la reciben, y les digo que está bien.</i></p>
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro estricto 2. Trato desigual hombre y mujeres 3. Maestro permisivo (licencioso) 	<p><i>- El que sí no recibe las tareas fuera de tiempo es el profe de inglés porque es bien estricto.</i></p> <p><i>- Algo que me molesta es que cuando nuestros compañeros están jugando fut en horas de clase, a nosotras no nos dejan salir y solo los compañeros se divierten, también las mujeres tenemos derecho</i></p>

		<p>4. Maestro que controla mi forma de vestir</p> <p>5. Maestro irrespetuoso</p> <p>6. Maestro que abusa de autoridad o déspota</p>	<p><i>de divertirnos no solo ellos... los demás profesores nos dicen que a los hombres no les gustan las niñas que se pintan los labios de rojo, que se ve muy feo. Entonces yo he aprendido que con algunos profesores tengo que portarme de una forma y con otros de forma diferente porque para algunos una cosa es mala y para otros no. Por ejemplo, el profesor de comercio es muy aguado y muchos compañeros no le hacen caso, incluso algunos le faltan el respeto y él les pide que se salgan de la clase y ellos no le hacen caso. En cambio hay otro profesor que le dice los apodos a los compañeros y como los molesta. Tengo un compañero que se llama Martin y le dicen Marta y el profesor lo llama delante de todos con ese apodo. Pero si alguno le dice el apodo al profesor, cuidadito porque se pone bien enojado. Es por eso que digo que he aprendido a portarme de diferente forma con cada profesor.</i></p>
	C.3. Sentimientos vividos	<p>1. Injusticia</p> <p>2. Incertidumbre</p>	
D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<p>1. Tiene límites</p> <p>2. Hacer lo autorizado</p> <p>3. Supeditada a la autoridad</p>	<p>- Para mí la libertad no es que nos dejen hacer todo lo que queramos, para vivir la libertad uno debe de pedir permiso y si te dan permiso poder vivir la libertad y de lo contrario no.</p>
	D.2. En la escuela	<p>1. No me permiten ser libre</p> <p>2. Nos tienen controlados</p> <p>3. El castigo como medio de control</p>	<p>- Siento que en el INEBE nos tienen bien controlados y entre los profesores se organizan para controlarnos y si a uno lo encuentran fuera del salón en hora de clase lo llevan a la dirección. Cuando nos llevan a la dirección nos piden el número de teléfono de nuestro encargado, a veces nos colocan un reporte y casi siempre nos ponen de castigo leer un libro.</p>
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<p>1. Cumplir con lo que se pide</p> <p>2. Responder por lo que uno hace</p> <p>3. Hacer las tareas asignadas</p>	<p>- Para mí una alumna disciplinada debe ser ordenada, responsable y cumplir con todas las cosas que le piden, además debe estar quieta en la clase, uno puede molestar en clase pero debe ser responsable de las cosas que hace.</p>
	E.2. En la escuela	<p>1. Ser ordenada</p> <p>2. Quieta en clase</p> <p>3. Cumplir con lo que piden</p> <p>4. Responder cuando se falla</p>	<p>- Les preparo el desayuno... Luego me pongo a realizar mis tareas, hay días que no me da tiempo de terminar porque dejan mucho trabajo. Ya como a las 11 me baño, luego preparo mi almuerzo y el de mis hermanos... También me encargo de la limpieza porque mi mamá me dice que aquí en Antigua debo ser la mujer de la casa.</p>
	E.3. En la familia	<p>1. Cumplir con las responsabilidades de la casa</p>	
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	<p>1. Me siento bien controlada</p> <p>2. La directora informa a mi encargado</p> <p>3. No me dejan ser yo misma</p>	<p>- Siento que en el INEBE nos tienen bien controlados y entre los profesores se organizan para controlarnos y si a uno lo encuentran fuera del salón en hora de clase lo llevan a la dirección. Cuando nos</p>

			<p>llevan a la dirección nos piden el número de teléfono de nuestro encargado, a veces nos colocan un reporte.</p> <p>- También me gustaría que nos dejaran usar el pelo como nosotras queremos, usar la blusa del uniforme fuera de la falda (siempre nos revisan que la tengamos dentro de la falda) y que nos permitan maquillarnos, solo una maestra nos permite pintarnos los labios, los demás profesores nos dicen que a los hombres no les gustan las niñas que se pintan los labios de rojo, que se ve muy feo.</p>
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores nos controlan 2. Control sobre posturas corporales 3. Control sobre la presentación personal 	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sin conciencia de sí misma por activismo 2. Buscar el bien convencional y no el propio 3. No logra autorregulación 	<p>- Al inicio de primero básico usaba el traje de mi pueblo pero después me llamo la atención usar el uniforme del instituto para estar igual que mis compañeros y poco a poco dejé de usar el traje, solo lo traigo de vez en cuando. Los maestros y la directora me dijeron que yo podía seguir usando mi traje o usar el uniforme, que era mi decisión, y con el tiempo me gustó más usar el uniforme. También tuve un poco de problemas con el idioma castellano porque no pronunciaba correctamente las palabras y mi hermano fue quien me ayudó a aprenderlo bien.</p> <p>- pero sí me levanto tarde seguido me regaña mi hermano porque tengo que aprender a ser más ordenada y responsable.</p> <p>- El año pasado con un grupo de amigas me metí en un serio problema, me llamaron para juntarme con ellas antes de venir a estudiar y así fue. Luego de llegar al lugar en donde nos juntamos dispusieron que teníamos que ir a tomar licor y me fui con ellas. Eran como las 11 de la mañana y luego nos venimos a estudiar, yo no quería tomar licor pero al final me convencieron.</p> <p>- La directora llamó por teléfono a mi hermano y se enojó mucho conmigo y por poco me manda de regreso a Quiché, incluso me dejó de hablar por una semana.</p> <p>- Eso es lo que trato de ser ahora, pero no logro cumplir con todo, a veces porque no me da tiempo y en ocasiones porque se me olvida y hasta que vengo a clases me sorprende de que había tarea.</p> <p>- Entonces yo he aprendido que con algunos profesores tengo que portarme de una forma y con otros de forma diferente porque para algunos una cosa es mala y para otros no.</p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presión por verse igual 2. Pérdida de identidad frente a la cultura ixil 3. Presión de grupo orienta sus acciones 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación de dependencia 2. Miedo a ser sancionada 3. Juego con los diferentes modelos de autoridad 	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder expresar sentimientos y pensamientos 3. El decir ayuda a estar mejor 2. Cómoda para contar 	<p>- He podido contar mi historia porque me he sentido en confianza, quizás mis papás se pueden enojar si les cuento todo lo que he relatado y con mi hermano, aunque le tengo confianza, no me siento tan cómoda de contarle mis cosas. Además me sentí cómoda de saber que la información se divulga de forma anónima. Es necesario que los estudiantes puedan contar sus historias para poder expresar lo que piensan y sienten, es algo que ayuda a que uno se sienta mejor.</p>
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confianza 2. Anonimato como protección 3. Bienestar 	

Tabla 17: Codificación y categorización de la historia de vida núm.13: Zacura.

Categoría	Subcategoría	Códigos	Textos de la historia de vida
A. Ubicación y descripción del sujeto	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia integrada 2. Papá y mamá trabajadores 3. 4 integrantes (2 hijos) 4. Buena relación familiar 5. Familia extendida (abuela) 	<p>- Vivo con mi familia...me llevo muy bien con mis padres, a veces nos ponemos a platicar como familia en la mesa y de vez en cuando bromeamos entre nosotros. Mi mamá trabaja en una clínica que está en la capital, sale temprano de la casa y regresa a las 8 de la noche. Cuando regresa nos prepara la comida para el día siguiente y así solo la calentamos. Mi papá trabaja en el municipio de Mixco y también regresa en la noche. En las mañanas me estoy con mi abuela y mi hermano que tiene 18 años. Los fines de semana, especialmente los sábados lavo mi ropa, miro televisión o juego Nintendo porque no hay nada más que hacer.</p>
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujer 2. 16 años 3. Hija menor 	<p>- Mi nombre es Zacura... yo tengo 16.</p>
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante no trabajadora 2. Vive en caserío 3. Evangélica 	<p>- Los domingos voy a la iglesia en la mañana y de vez en cuando salimos a pasear en familia... y en la noche voy al culto. - en el caserío San José ubicado en el municipio de San Lucas Sacatepéquez</p>
B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ganar el grado 2. Ser puntual 3. Entregar tareas 4. Estar tranquila 5. No hacer travesuras 5. Hacer lo que me piden 7. Portar bien el uniforme 	<p>- Llegaba tarde a las clases y ya no me dejaban entrar al primer período o si no me sacaban de clases por no entregar tareas. Terminé completo el año pero perdí el grado - Al principio no me castigaban porque me estaba bien tranquila pero luego fui tomando confianza y me fui comportando muy traviesa. - Yo considero ser una persona disciplinada porque cumplo con entregar las tareas, hacer las cosas que piden en el instituto, comportarse bien y tratar de portar bien el uniforme.</p>
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de relaciones entre pares 2. Víctima de <i>bullying</i> 3. Violencia como medio para solucionar los problemas 4. Molestar juntos 	<p>- Recuerdo que tuve muchos problemas en esa escuela. En segundo primaria había una compañera que se llama Maily, ella tenía un hermano que había perdido tres veces segundo grado y se quedó ahí con nosotros, pero como era más grande que todos él y Maily nos hacían "bullying" a mis primos y a mí; nos molestaban, nos ponían apodos, nos pegaban, sin embargo yo no me dejaba, una vez me levantaron un acta por pegarle a Maily. Ella ya me había</p>

		<p>5. Agresiones físicas 6. Violencia como medio para ser respetada 7. Peleas entre compañeros 8. Amenazas 9. Peleas por celos 10. Encubrimiento entre compañeros 11. Evitar problemas 12. Engañar a los profesores 13. Ausencia de autoridad</p>	<p><i>fastidiado en la forma en que nos molestaba y le di una manada en la cara... Todo ese problema duró de segundo primaria hasta salir de sexto.</i></p> <p><i>- Había ocasiones en las que nos salíamos de la clase a la hora del recreo y las patojas comenzaban a levantarse las faldas, una vez nos levantaron un acta porque una compañera fue a decir a la maestra lo que estábamos haciendo. El chavo que siempre me molestaba, el que repetía el año, a veces me pegaba pero yo no me dejaba y yo le pegaba en el cuello porque era su punto débil. A ese patojo siempre lo agarraba del cuello y se tiraba en el piso porque no aguantaba, solo así dejo de molestar, ya en quinto y sexto no tuve problemas con él.</i></p> <p><i>- Con mis compañeros sí he tenido algunos problemas, contando un poco la historia aquí hay una compañera que le tienen como apodo "regalitos" y le dicen así porque era regalada y todas las patojas la odiaban porque era muy creída. Un día mis compañeras y yo le fuimos a alegar por un problema, ella comenzó a llorar y nos amenazó con decirle al director, que era su tío, que nos expulsara del instituto, eso no fue de nuestro agrado así que mis compañeras fueron a reclamar a dirección y les levantaron acta, yo me salvé porque no fui con ellas. Este año tuve un problema con una compañera que se llama Astrid, a ella le gusta un compañero que se llama Carlos y se pone celosa cuando yo me junto con él, así que una vez que estaba cerca de una baranda en el corredor, se acercó y me empujó a tal punto que me sacó el aire, yo no le quise decir nada y siguió caminando, luego yo fui donde un maestro a explicarle lo que me había pasado y él no hizo nada.</i></p> <p><i>- Pasó una semana y en cuando estábamos en receso pasó empujándome otra vez, no le dije nada. La tercera vez que me empujó, había bastante espacio y no le volví a decir nada, al finalizar el receso me acerqué a ella y le pregunté que cuál era su problema, ella se asustó pensando que le iba a pegar, pero le hablé claro diciéndole que me dejara de molestar sino le iba a ir mal, ella contestó diciendo: "Yo puedo pasar empujando a quien quiera". Yo le contesté: "¡Ah!, vuelve a hacer eso conmigo y vas a ver" después de eso se fue y ya no me molestó.</i></p> <p><i>- Pero entre todos los compañeros nos cubrimos la espalda cuando alguien hace algo malo, así como dicen "si vos no decís nada yo no digo nada"; nosotros somos así, nos cubrimos entre todos para que así no nos regañen, porque hay una maestra que es bien regañona y a veces se pasa con sus regaños y entre nosotros mismos nos</i></p>
--	--	---	---

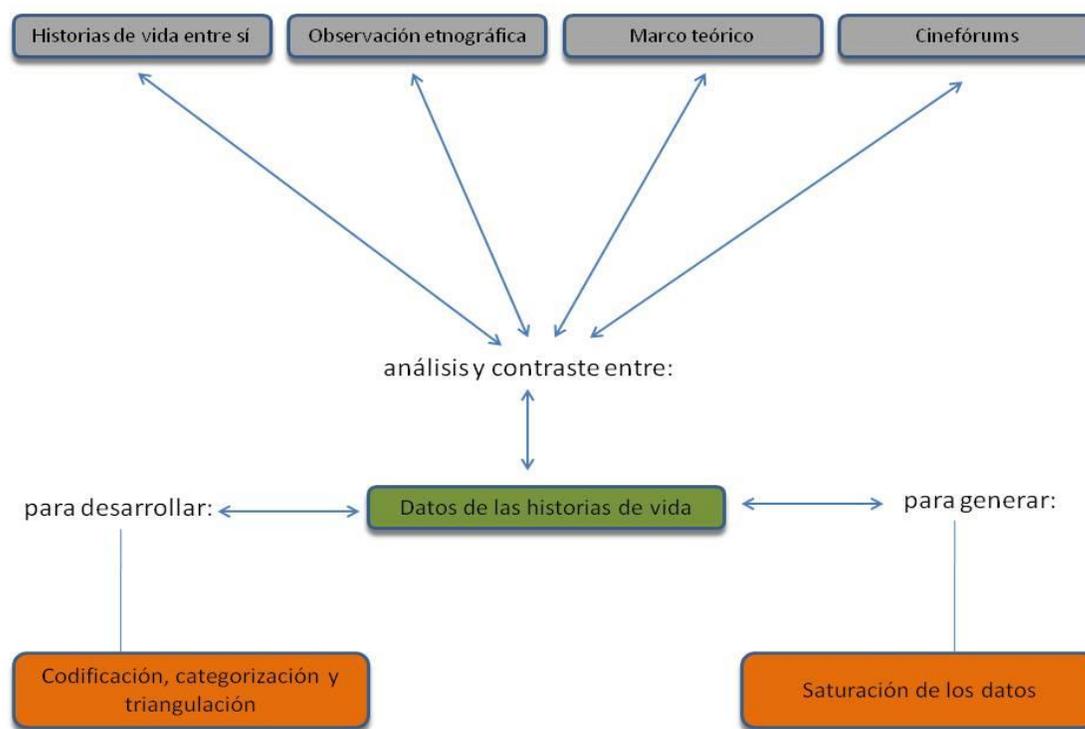
			<i>decimos que nos callemos y que hagamos silencio para evitar problemas.</i>
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acta conductual 2. Castigos físicos 3. Plantón con un escritorio en la cabeza 4. Agresión física del maestro 5. Suspensión de clases 6. Realizar limpieza de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Me sancionaron con un acta, después de la sanción les expliqué porque lo había hecho, pero igual no me quitaron el acta. - Dentro de los castigos que me tocó padecer en la escuela, recuerdo que en primero primaria había una maestra que nos castigaba cuando nos portábamos mal colocándonos un escritorio sobre la cabeza y teníamos que sostenerlo por media hora, a veces nos jalaba las orejas, el pelo y las patillas. Por ejemplo, una vez íbamos a salir a receso y había un chavo llamado Fernando que yo le gustaba, de pronto me estaba pidiendo un beso y yo no quería, le pedí que me dejara ir a receso y no me dejó salir, entonces le di una manada en la nariz y me fui. Después de que terminó el receso me mandaron a llamar a la dirección y me dijeron que a Fernando le estaba saliendo sangre de la nariz y fue ahí cuando me castigaron con lo del escritorio; cuando le conté a mis papás solo se empezaron a reír. - En la dirección me levantaron un conocimiento (acta) y me mandaron tres días a mi casa. - era la que más se salía del salón de clases y como castigo me ponían a barrer.
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Malestar de no ser escuchada 3. Trato desigual 4. Ausencia de autoridad 	
C. Relación alumno- maestros	C.1. Relaciones cordiales		
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro indiferente 2. Maestro que no soluciona problemas 3. Ausencia de autoridad 4. Maestro injusto 5. Maestro con preferencias 6. Maestro que hace perder 7. Maestro que confunde conducta con evaluación del aprendizaje. 8. Maestro que no me toma en cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo fui donde un maestro a explicarle lo que me había pasado y él no hizo nada. - Lo que sí es cierto es que los profesores no me apoyaron y por eso uno tiene que resolver los problemas por uno mismo. - Pienso que a veces los maestros son injustos porque tienen preferencias, hacen perder al alumno por molestar o porque no se comporta bien en la clase y una cosa es la conducta y otra cosa las tareas y los exámenes. No nos deben amenazar con quitarnos los puntos. Ahora tengo problema con un profesor que siempre inventa que yo me salgo mucho de las clases, que estoy por ahí caminando y eso no es cierto. El año pasado hacía esas cosas y ahora que he mejorado mi conducta no toma en cuenta mi cambio.
	C.3. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Impunidad 	

D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad de locomoción 2. Ausencia de vicios 3. Con límites 4. Tratar los problemas de frente 	<p>- Para mí la libertad es poder salir a cualquier lado, hay algunos que toman la libertad como excusa para estar fumando o tomando, otros lo agarran para salir con sus amigos o salir a cualquier lugar.</p> <p>- Me gusta hablar las cosas de frente, eso deberían de hacer muchos maestros, no que lo regañan a uno delante de todos. ¿Por qué no le hablan a uno aparte?</p>
	D.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. No me dejan ser yo misma 2. No soy libre 3. Me regañan al actuar libre 4. No me dejan expresar mis sentimientos 	<p>-El instituto me pone limitaciones para que pueda ser yo misma y me sienta libre. Tengo amigos que me quieren abrazar y el director nos regaña, yo le digo que fuese diferente si me estuvieran besando, pero ¿un abrazo?, el cuerpo necesita un abrazo, y no voy a decir que no. Ahorita acaba de pasar eso con un compañero y el director se me quedó viendo y me regañó diciéndome: "Yo no quiero que se ande abrazando con cualquiera". Y la verdad, qué mala onda, exageran mucho y lo toman a mal, al director no le gusta mucho que expresemos nuestros sentimientos a nuestros compañeros.</p>
E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir las consecuencias de mis actos 2. Responder ante lo actuado 3. Ser justo 	<p>- Para mí ser responsable es asumir la consecuencias de lo que uno hace, yo no me enojo cuando me toca pagar por algo que he hecho, lo que me molesta es cuando injustamente se sanciona, siento incluso furia cuando hay injusticia.</p>
	E.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar tareas 2. Obedecer a los maestros 3. Ser puntual 4. Hacer lo que me piden 7. Portar bien el uniforme 	<p>- Claro en casa me castigaron con no salir a la calle ni jugar con mis amigas y dejarme sin el celular.</p> <p>- Soy responsable con mis tareas para seguir adelante con mis estudios y aprender más; cumplo con mis responsabilidades por mí misma y porque es necesario. Es importante para mí ser responsable y depender de mí misma, logro hacerlo más en mi casa, mis padres me han enseñado de todo un poco, incluyendo ser honesta y auténtica.</p>
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me castigan cuando no soy responsable 2. Lugar donde aprendo a ser responsable 3. Cumplir con lo que piden mis papás 	<p>- En la casa tengo que ser responsable de las cosas que mis papás me piden y así lo hago.</p>
	E.4. En el trabajo		
F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento controlada 2. El director me controla 3. Control sobre mi forma de ser 	<p>- El director siempre está muy pendiente y controlando de que usemos bien el uniforme y nos portemos bien, cuando me mira me dice que debo de portarme bien, que no debo de estar saliendo de los salones y que tengo que estar bien uniformada, realmente no me</p>

		4. No puedo ser yo misma	<p><i>gusta el uniforme, no me gusta utilizar falda ni suéter, el color es muy feo, es muy verde, preferiría asistir con pantalón de lona, una blusa blanca y la chumpa del instituto, no creo que eso afectaría en algo a nadie.</i></p> <p><i>- Aquí me siento muy controlada porque mi manera de ser es muy amigable y cariñosa, y eso aquí es mal visto.</i></p> <p><i>- Aquí además de los profesores, los presidentes y vicepresidentes controlan que no nos salgamos de clase cuando no hay profesor y que estemos tranquilos y callados, quien no se comporta así le pasan la lista a los profesores y después nos pueden levantar actas.</i></p>
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estamos controlados por los maestros 2. Estamos vigilados 3. Los compañeros también nos controlan 4. Control en el aula 5. Control sobre la presentación personal 	
G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. No autorregulación 2. Deseo de ser independiente 	<p><i>- Ya cuando me tocó estudiar primero básico lo estudié en el Instituto por Cooperativa de San Lucas, lastimosamente en ese instituto perdí el grado, fue porque era muy difícil y también me daba pereza estudiar.</i></p> <p><i>- Es importante para mí ser responsable y depender de mí misma.</i></p>
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solucionar conflictos 2. Velar por mi bienestar 	
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choque 2. Respeto (familia) 3. Saber jugar a cada uno 	
H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder decir libera 2. Expresar mis sentimientos y pensamientos 3. Decir honestamente 4. Confianza para poder decir 	<p><i>- Ahora que he contado mi historia me siento liberada porque he podido expresar mis sentimientos y pensamientos con honestidad. En otras ocasiones he tenido la necesidad de hablar pero no me sentía con confianza para poder expresarme porque he tenido malas experiencias con personas que no saben guardar secretos.</i></p>
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Honestidad 2. Confianza 3. Libre para hablar 	

Luego de codificar una a una cada historia de vida fueron consolidados, depurados y relacionados todos los códigos, las categorías y subcategorías en un solo cuadro sintético. Después se contrastaron todas las historias de vida entre sí y se vincularon con las observaciones etnográficas, los dos cinefóruns y el marco teórico de la investigación como lo sintetiza el siguiente gráfico.

Gráfico 4: *Proceso de análisis de resultados.*



El proceso de análisis de resultados originó la síntesis e interpretación de cada categoría y subcategoría que se presentan y describen a continuación. Es necesario indicar que aunque las categorías y los códigos que las conforman pueden ser interpretados desde diferentes puntos de vista o considerar que aportan aspectos relevantes para diversos temas educativos, el horizonte de interpretación han sido la pregunta de investigación y los objetivos (general y específicos) propuestos en el capítulo I, esto con el fin de no dispersar el proceso hermenéutico y correr el riesgo de no cumplir con los propósitos de la investigación.

4.2.1.1. Categoría: Ubicación y descripción de los sujetos

Tabla 18: *Categoría: Ubicación y descripción de sujetos.*

A. Ubicación y descripción de los sujetos	A.1. Ámbito familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de familia: familia integrada, desintegrada, familia original desintegrada y nueva familia integrada. 2. Padres o encargados: papá y mamá trabajadores, padrastro y mamá trabajadores, hermano trabajador. 3. Papás: papá trabajador, papá con problemas de alcohol, papá desconocido, padrastro no trabajador, papá que abandonó el hogar y papá de origen maya. 4. Mamás: mamá ama de casa, mamá figura de autoridad, mamá soltera, mamá trabajadora, mamá hondureña (extranjera). 5. Conformación de integrantes familiares: 3 integrantes (2 hijos), 4 integrantes (2 hijos), 6 integrantes (4 hijos), 5 integrantes (3 hijos), 7 integrantes (5 hijos), 10 integrantes (8 hijos) y 12 integrantes (10 hijos). 6. Experiencia de 2 hermanos muertos. 7. Familia extendida: parejas de hermanos e hijos, otros familiares de mamá, tía, primos y abuelas. 8. Modos de convivencia: relación de armonía, ambiente familiar incómodo, violencia dentro de la familia, un poco de abandono familiar, convivencia con novia más que con familia, sufrimiento familiar, relación distante con papá, mala relación con padrastro, mala relación familiar, convivencia con tías y primas fuera de la familia, abandono de papá.
	A.2. Edad, género y etnicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género: hombre y mujer. 2. Etnicidad: ladino, ladino-maya cakchiquel, maya cakchiquel y maya ixil. 3. Edades: 14, 15, 16 y 17 años. 4. Número de hijo (a): mayor, menor, tercera hija de 4, quinta hija de 8 y novena hija de 10.
	A.3. Particularidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Roles: estudiante-trabajador, estudiante no trabajador (estudiante de tiempo completo), estudiante-ama de casa, estudiante a cargo de sus hermanos y rol de hombre de la casa. 2. Mayor sueño: ser futbolista profesional, ser chef, tener una familia, estudiar gastronomía nacional e internacional, ser maestra y abogada. 3. Viven en: aldeas, municipios y caseríos de Sacatepéquez. 4. Realidad social: nivel económico precario, vive en zona de riesgo y violencia social, familiar cercano integrante de mara. 5. Religión: católica y evangélica. 6. Otros aspectos: dolor profundo por abandono de papá, víctima de violencia familiar, migrante interna (de Quiché a Sacatepéquez), relaciones de noviazgo.

La categoría A evidencia y describe las particularidades de los sujetos de investigación quienes han construido las historias de vida. Por medio de las descripciones A.1, A.2 y A.3 es posible distinguir lo heterogénea que ha sido la muestra, respetando los aspectos planificados en el marco metodológico. Construyeron las historias de vida siete mujeres y seis varones. En términos étnicos dos mujeres mayas (cakchiquel e ixil), un hijo de maya (cakchiquel), aunque él no se denomina maya, y diez mestizos. En referencia a la configuración de su vida familiar, ocho sujetos viven en familias integradas por papá, mamá e hijos, tres viven únicamente con su mamá, de los cuales dos no conocen a su papá, y dos viven en una familia integrada pero no por su papá consanguíneo sino por padrastro. Cinco de los sujetos de investigación comparten su casa con otros familiares, ya sean

abuelos, tíos y primos. Aunque Xhum manifiesta que pertenece a una familia integrada, la migración de Quiche a Sacatepéquez para continuar con sus estudios le ha obligado vivir únicamente con sus dos hermanos mayores, solo en época de vacaciones o feriados largos convive con sus padres. La mayor parte de los padres de familia de los estudiantes laboran fuera del hogar, lo que les obliga dejar solos a sus hijos en casa por períodos prolongados. En el caso de las madres solteras es más prolongado el tiempo que los hijos permanecen sin la presencia de ellas en casa. Aunque Mini vive con su padrastro, cuando su mamá se va al trabajo ella se hace cargo de las tareas de la casa y de sus hermanos, no cuenta con el apoyo del padrastro. Cuatro estudiantes manifiestan que sus madres se desempeñan como amas de casa y que reciben más cuidados en su alimentación, limpieza de su ropa, acompañamiento y supervisión en las horas que no asisten a la escuela que los que no tienen a su mamá en casa, en el caso de Magno su abuela es quien se desempeña como ama de casa. Los sujetos que conviven con padrastros manifiestan que la convivencia familiar no es cómoda y en algunos casos llega a ser violenta. Quienes conviven en familias integradas de origen consanguíneo describen una relación familiar de mayor armonía, no exenta de momentos de discusiones y conflictos. Aunque el estudio no compara directamente la convivencia escolar con la convivencia familiar, no se puede negar que los modos de relacionarse en la escuela son influidos por la vida familiar y la relación que los estudiantes guardan con sus padres. Este es un tema que los educadores deben tener en cuenta al momento de propiciar la convivencia escolar y comprender las particularidades en las que vive cada sujeto.

Se puede deducir que los estudiantes de las instituciones educativas públicas del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, pertenecen a una clase baja, en términos socioeconómicos y de exclusión social. Varios de ellos deben trabajar o asumir roles de adultos dentro del hogar para colaborar con la economía familiar o suplir la ausencia de los adultos y así poder asistir a la escuela, un ejemplo de esta situación es Bat, quien trabaja para ayudar a la economía de su familia desde los 7 años. Esa es una condición de vida que los sujetos investigados deben asumir. Las

características de los estudiantes son muy diversas, de acuerdo a las subcategorías y los códigos generados. Ante dichas características, los educadores deben dar un mejor acompañamiento y una orientación más personalizada y cercana a las problemáticas enumeradas, como lo ha descrito García-Hoz (1977) en el marco teórico. Al analizar la categoría A en relación con otras categorías, también se manifiesta que las instituciones educativas homogeneizan a los sujetos por medio del sistema escolar y la disciplina funciona como herramienta de control social frente a la diversidad, como lo han expresado Foucault (2003) y Russell (2004). Los educadores dentro del sistema escolar obvian las singularidades y contextos de cada sujeto y buscan homogeneizar las interacciones con ellos. Todos se deben ajustar al modelo educativo sin salvaguardar diferencias emocionales, familiares, étnicas, de condición social, religiosas, de estructura familiar, de tiempo y disposición para el estudio, de localidad, de modos de convivencia, entre otros factores. En síntesis, el sistema escolar está desvinculado de la condición de vida de los sujetos y no respeta, atiende, promueve y valora las singularidades. Es alarmante que ante las situaciones particulares que describen los sujetos en sus historias de vida, los educadores hagan caso omiso o no se tomen el tiempo para atender, escuchar u orientar a los escolares.

Las entrevistas a los directores de las dos instituciones educativas (anexos 6 y 7) y la observación etnográfica, dan cuenta de los cargados y/o múltiples roles que algunos docentes deben desempeñar. Hay quienes les corresponde impartir dos o tres materias distintas en los diversos grados y secciones, son maestros guías (orientadores) de una sección y desempeñan funciones dentro de alguna comisión escolar (comité de evaluación, comisión de disciplina, encargado de deportes, responsable de actividades culturales, etc.). Estas situaciones del claustro docente dificultan el desarrollo de un trato más cercano y personalizado para la atención de las singularidades de los estudiantes. Aunque esto no justifica el descuido a las subjetividades de los estudiantes, es bueno hacer notar la sobre carga laboral de algunos profesores.

4.2.1.2. Categoría: Vida escolar, disciplina y convivencia

Tabla 19: Categoría: Vida escolar, disciplina y convivencia.

B. Vida escolar, disciplina y convivencia	B.1. Ser buen alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser abanderado 2. No meterse en problemas 3. Cumplir con las tareas 4. Ganar el año 5. Estudiar 6. Hacer lo que piden los maestros 7. Ser aplicado (sacar buenas notas) 8. Ser responsable 9. Asistir a clases 10. No salir del aula 11. No tener novio (a) 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Guardar buena conducta (ser respetuoso, no molestar, poner atención, estar sentado, no ser castigado, poner atención, estar sentado, no hablar en clase y otros) 13. Cumplir con la limpieza 14. Ser disciplinado 15. Ser ordenado 16. Ser puntual 17. Portar bien el uniforme
	B.2. Relación con pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. No tener o evitar problemas 2. Molestar juntos 3. Convivir en alegría 4. Jugar con compañeros 5. Ayudar a los otros 6. No tratar mal 7. Solidaridad 8. Encubrimiento 9. Escaparse del aula 10. Engañar a los profesores 11. Copiar las tareas de otros 12. Disciplinar a los pares en ausencia de los maestros (directiva del aula) 13. Desarrollo de liderazgo 14. Enamoramiento 15. Problemas de relaciones humanas 16. Dificultad de adaptación a grupos diversos 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Víctima de <i>bullying</i> 18. Violencia como medio para solucionar problemas (verbal y física) 19. Violencia como medio para ser respetado 20. Conflictos y peleas por celos, grupos de amigos y noviazgos 21. Dificultad por diferencias étnicas 22. Ausencia de autoridad 23. Dificultad para trabajar en grupo 24. Imposición de los más fuertes 25. Discriminación 26. Robos 27. Impunidad 28. Compañeros delatores 29. Abuso sexual a otro
	B.3. Experiencia de castigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retirado del aula o la escuela 2. Planas en el cuaderno 3. Actas y reportes conductuales (individuales y grupales) 4. Reparar daños causados 5. Suspensión escolar 6. Realizar limpieza (aulas, corredores, patios, baños, recoger basura) 7. Lijar escritorios 8. "Hacer disciplina" (supervisar y reportar a otros compañeros) 9. Citación de los padres de familia o encargado 10. Maltrato verbal 11. Golpes físicos 12. No poder ingresar al aula o a la escuela 13. Cargar un escritorio en la cabeza 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Entregar al maestro pertenencias no permitidas en la escuela 15. Ser enviado a la dirección 16. Perder puntos 17. Plantón dentro del aula 18. Quedarse sin recreo (grupal e individual) 19. Quedarse sin refacción (grupal e individual) 20. Tarea o investigaciones extras 21. Exámenes 22. Realizar lectura 23. Ser ubicado en el rincón de los castigos 24. Separación de grupos en buenos y malos 25. Pagar por objetos robados al no aparecer el culpable
	B.4. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Injusticia 2. Enojo 3. Ausencia de autoridad 4. Miedo 5. Humillación 6. Impunidad 7. Atropellado por compañeros 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Abandono 9. Incomodidad 10. Dolor interior 11. Vergüenza 12. Aburrimiento 13. Alegría 14. Compañerismo 15. Bienestar

La categoría B y sus códigos relatan la vida escolar de los 13 sujetos de investigación que han descrito sus experiencias educativas en relación con la disciplina y la convivencia desde el nivel inicial o preprimario hasta el nivel medio. En la subcategoría B.1, los alumnos manifiestan que el reconocimiento social, relación convencional descrita por Kohlberg (1992), es un medio que garantiza ser catalogados como buenos estudiantes y se afanan en ser reconocidos por los parámetros que el sistema escolar y los educadores establecen como buenos. También el cumplimiento de las tareas escolares en forma instrumental es otra manera de ser buen alumno, no se evidencia de forma directa en los estudiantes compromiso o interiorización de que dichas acciones se deben de hacer independientemente de lo que pide la autoridad sino son realizadas porque es un medio para ser catalogados como buenos alumnos. Varios sujetos describen que ser buen alumno se encuentra vinculado a no tener problemas o hacer lo correcto, lo que orienta el ser bueno al cumplimiento de mínimos, seguir y cumplir normas y hacer lo que los profesores piden, mostrando dependencia a la autoridad –tercer estadio propuesto por Piaget (1984) – y replicando la educación bancaria descrita por Freire (2008), en donde el educador es quien dicta las normas y el educando quien las debe cumplir porque es quien debe ser formado. Varios estudiantes son animados en casa a no meterse en problemas en la escuela, entendiendo los padres de familia que eso es el equivalente a no ser castigados, lo cual permitirá que sus hijos sean buenos alumnos. Esta situación refleja que tanto la escuela y la familia tienen una concepción definida de que es ser buen alumno desde una sociedad escolarizada como lo ha expuesto Illich (1976). La sociedad al estar escolarizada se rige por las normas que dicta la escuela e impregna todas las actividades de la vida desde los criterios que la misma establece, lo cual hace que los padres de familia se afanen porque sus hijos cumplan con los estándares establecidos por los profesores.

En relación a la vida escolar y la vinculación con los pares, la subcategoría B.2 evidencia las formas en que los estudiantes se relacionan entre sí. Describe como buscan pasarla bien y en armonía con los compañeros, tanto dentro del aula y en

horas de recreo como en actividades diversas (deportivas, culturales, cívicas, etc.), lo que responde a un modelo convencional de relación entre iguales donde el actuar personal mantiene dependencia a la presión del grupo, como lo han indicado Kohlberg (1992) y Piaget (1984) y se ha comprobado en la observación etnográfica. El caso de Josué es particularmente distinto a la mayoría de sus compañeros que buscan compartir en grupo, ya que como él lo manifiesta en su historia de vida, prefiere mantenerse solo en las horas de recreo. Algunos sujetos mantienen relaciones más íntimas y cercanas como amistades o noviazgos que no responden directamente a la lógica de pasarla bien, sino que establecen relaciones más profundas y duraderas con algunos compañeros, algo propio de la adolescencia, según Monrroy (2004). La relación entre pares también revela las formas y estrategias que los estudiantes han establecido para no ser sancionados por los maestros. La solidaridad y el encubrimiento son estrategias apreciadas para no hacer lo correcto en contra de las directrices de los profesores. También se manifiestan algunas relaciones agresivas entre compañeros. Varios estudiantes reportan haber sido víctimas de *Bullying* y otros faltan el respeto sexualmente (abuso sexual) a los demás como una broma normal, sobre todo de hombres hacia mujeres. La ausencia de autoridad y un ambiente impune han permitido que algunos de los problemas entre alumnos se solucionen de forma violenta, tanto verbal como física, sin favorecer la búsqueda del bien común o el convivir sano.

Los reportes de peleas son recurrentes en las historias de vida, en donde también los estudiantes señalan la ausencia de los educadores al momento de ocurrir los conflictos, incluso algunos sujetos de investigación aseguran que esa es la forma viable —imponiéndose violentamente frente al (los) otro (s) — para ser respetado dentro de la escuela sin necesidad de la intervención de los adultos. La institución escolar no ha generado los medios suficientes para evitar la violencia sino permite que con frecuencia cada individuo o grupo escolar solucione sus conflictos como pueda o lo considere conveniente. Esto también obedece al poco personal docente que tienen las instituciones educativas y las múltiples funciones que les corresponde desempeñar a algunos docentes, tema expuesto por los directores escolares en los

anexos 6 y 7. El caso de Che revela las dificultades que le provocó adaptarse a un ambiente escolar donde tenía que convivir con compañeros de otras etnias, los demás estudiantes no reportan ese tipo de dificultades, pero sería oportuno en otro estudio profundizar sobre este tipo de aspectos, algo que se sugiere en las recomendaciones. También es oportuno señalar que algunos ambientes familiares o cercanos a los hogares de los estudiantes son violentos. La situación de Galio es un ejemplo de cómo su entorno familiar se ve inmerso dentro de los problemas de maras (pandillas) y extorsiones, lo cual implica el asesinato de pilotos de moto taxis que no pagan la extorsión, mientras que en el relato de Mini se evidencia la violencia familiar a la que ha sido expuesta. Estos aspectos no pueden ser desvinculados de la convivencia escolar con sus pares y la escuela debe tomar en cuenta la vida familiar y los contextos de los estudiantes para acompañar de forma más certera en la solución de conflictos. En ninguno de los dos centros escolares donde se realizó el estudio se cuenta con orientadores escolares, son los maestros quienes de alguna forma deben suplir esas funciones de acompañamiento y orientación de los estudiantes.

En relación a los castigos (B.3), todos los estudiantes han afirmado haber sido castigados y presenciar como castigan a otros. Los castigos descritos en las historias de vida en su mayoría son punitivos, agresivos, reactivos, dependientes de la autoridad del maestro. No son formativos, constructivos o con ánimo de enmienda, y obvian la aplicación de normas justas. Asimismo, responden a un modelo bancario, con una concepción escolarizada de la sociedad, temas descritos por Freire (2008) e Illich (1976). Aunque algunos castigos pueden aparentar fortalecer procesos de aprendizaje en los estudiantes (códigos 2, 20, 21 y 22), al momento de ser aplicados en forma punitiva no cumplen dicha finalidad y siguen revelando acciones represivas. El castigo es utilizado como un medio de control o regulación de la conducta —como lo ha descrito Foucault (2003) —para que los alumnos se estén «quietos» y cumplan con lo que les «corresponde» dentro de la escuela. Las sanciones impuestas por los profesores no apelan a la construcción de la conciencia moral o a la toma de conciencia del sujeto frente a sus fallos, como

medio para crecer en su ser persona, lo que genera dependencia a la autoridad porque el sujeto busca hacer esto o aquello con el fin de evitar ser castigado y no por convicción. El castigo desde esta perspectiva apela a la racionalidad instrumental y no genera condiciones para fortalecer la acción comunicativa propuesta por Habermas (1996) y, por tanto, no se logra o no se favorece alcanzar la autonomía moral, asunto descrito por Piaget (1984). Incluso los estudiantes que afirman ser bien portados o abanderados —catalogados como «buenos alumnos»— no se han librado de los castigos, lo que refleja que es una de las herramientas más utilizadas por el sistema escolar a través de los profesores para mantener controlados a los educandos, logrando el control de las conductas a partir de un modelo de vigilar y castigar, como lo describe Foucault (2003), o desde la acción y reacción descrita por los alumnos en los cinefóruns. Al momento de aplicar los castigos no se evidencia un trato diferenciado por la pertenecía étnica de los estudiantes.

Los castigos generan en los estudiantes sentimientos negativos como injusticia, enojo y miedo, por la forma, los medios y la discrecionalidad con la que se aplican, lo cual genera actitudes de sumisión y dependencia a la autoridad, además de favorecer una relación de oprimido y opresor entre los alumnos y los profesores. Es importante señalar que en una relación oprimido-opresor ambos necesitan ser liberados, el oprimido se debe liberar de las estructuras de control y poder que aniquilan su subjetividad y el opresor de la dependencia de controlar al otro y del constante miedo de perder el control sobre los demás. Varios estudiantes reportan su frustración cuando intentan pelear por sus derechos frente a los educadores, pero mejor se aguantan para no ser sancionados como indican Guadalupe y Magno en sus relatos. En la última pregunta de los cinefóruns se pueden apreciar más descripciones de los castigos que se aplican en los diferentes establecimientos además de los descritos en las historias de vida. Muchos de los estudiantes no cuentan en sus hogares los castigos a los que son sujetos para no ser reprendidos por sus padres. En otros casos, sobre todo los que permanecen mucho tiempo solos en casa, no comparten a los mayores estas situaciones porque no hay tiempo para

dialogar. Otros padres de familia aceptan los castigos que la escuela impone porque prefieren evitar problemas con los maestros aunque eso implique que sus hijos vivan injusticias. Son pocos los padres de familia que se involucran y dan seguimiento a los castigos y conductas de sus hijos en la escuela.

Los estudiantes indican que con frecuencia se les levantan reportes o actas conductuales (individuales o grupales) sobre las faltas que han cometido. Ellos consideran que en varias ocasiones los reportes y las actas se utilizan de forma injustificada porque no han incurrido en ninguna falta y no les permiten expresarse frente a lo acontecido. Cuando más ocurren este tipo de situaciones, es sobre todo, cuando se sanciona a toda el aula por un alumno o un pequeño grupo de compañeros como lo indican Katherine y Guadalupe en sus relatos, pero también ocurre en casos individuales. Además, como ya se ha indicado anteriormente, los estudiantes han desarrollado tácticas para no delatar a sus compañeros frente a los maestros, lo cual ha dado origen a los castigos grupales por parte de los educadores. Los alumnos también señalan que los maestros usan con frecuencia la amenaza de colocar un reporte para lograr las conductas deseadas y mantener el control sobre el grupo dentro o fuera del aula. De estos reportes se guarda un registro en la secretaría o dirección de cada establecimiento y la acumulación de varios pueden causarles sanciones graves. Los detalles sobre estos registros los describen los directores de cada institución educativa en los anexos 6 y 7. Los directores también indican que generalmente, cuando a algún alumno se le coloca un reporte, se le invita a reflexionar y dialogar sobre lo acontecido y se le notifica a los padres de familia. Cuando los padres de familia son citados al instituto por faltas conductuales de sus hijos muchos se excusan por motivos laborales, envían a un representante a atender la situación o simplemente no se presentan. En algunos casos, como lo revela el anexo 7, los progenitores de los estudiantes no reconocen las faltas cometidas por sus hijos y no apoyan las decisiones de los educadores, lo cual dificulta el trabajo conjunto entre escuela y familia. Los directores también reconocen que hay padres de familia o encargados que si se involucran en la

formación de los estudiantes y eso facilita la regulación y la mejora de las conductas de los mismos dentro de la escuela.

La convivencia escolar relatada por los alumnos también revela algunas experiencias y sentimientos agradables que han vivido dentro del ámbito escolar, pero son significativamente menores a las descripciones negativas que la convivencia y la disciplina escolar les han generado. Los estudiantes han manifestado compartir con sus compañeros con alegría y solidaridad en el ámbito escolar, además de participar en juegos y bromas dentro y fuera del aula, lo que manifiesta un sentido de pertenencia al grupo, bienestar al mantener buenas relaciones e identificación con sus pares. También se sienten a gusto en la escuela cuando son tratados de forma justa, atenta y amable por los profesores, cualidades que debe tener una buena escuela para adolescentes, según Tenti (2000) y Arístegui y otros (2005). En el caso del INEBE de Antigua, se reporta que en las áreas prácticas es cuando los estudiantes mantienen mejores relaciones con los educadores, se siente escuchados y acompañados.

4.2.1.3. Categoría: Relación alumno-maestros

Tabla 20: *Categoría: Relación alumno-maestros.*

C. Relación alumno-maestros	C.1. Relaciones cordiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro ejemplar 2. Maestro buena persona 3. Maestro que da confianza 4. Maestro comprensivo 5. Maestro que apoya 6. Maestro cariñoso 7. Maestro que se preocupa 8. Maestro conciliador 9. Maestro no castigador 10. Maestro orientador 11. Maestro que enseña 12. Maestro exigente 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Maestro amable 14. Maestro respetuoso 15. Maestro tolerante 16. Maestro dialogante 17. Maestro que enseña a ser responsable 18. Maestro que escucha 19. Maestro que favorece actividades deportivas 20. Maestro con sentido del humor 21. Maestro alegre 22. Maestro bilingüe (maya-castellano) 23. Maestro humilde 24. Maestro que conoce a mi familia
	C.2. Relaciones conflictivas o desproporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro injusto 2. Maestro castigador 3. Maestro que no apoya 4. Maestro que no soluciona problemas 5. Maestro sin autoridad 6. Maestro con preferencias 7. Maestro que confunde conducta con evaluación del aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 23. Maestro sin estabilidad emocional 24. Maestro que grita 25. Maestro que quita puntos 26. Maestro grosero 27. Maestro que habla mal de sus alumnos 28. Maestro mentiroso 29. Maestro que no cree en sus alumnos 30. Maestro indiferente

		8. Maestro estricto 9. Maestro que tiene trato desigual 10. Maestro controlador 11. Maestro irrespetuoso 12. Maestro déspota o prepotente 13. Maestro no bilingüe 14. Maestro enojado 15. Maestro que da miedo 16. Maestro que saca del aula 17. Maestro que no escucha 18. Maestro que no da clases 19. Maestro discriminador 20. Maestro que amenaza 21. Maestro que avergüenza 22. Maestro conflictivo	31. Maestro desordenado 32. Maestro que pierde el tiempo 33. Maestro sin sentido del humor 34. Maestro que castiga con trabajos y tareas 35. Maestro que reporta a la dirección 36. Maestro no empático 37. Maestro que no permite elegir 38. Maestro que humilla 39. Maestro indisciplinado 40. Maestro “mano dura” 41. Maestro presumido 42. Maestro vengativo 43. Maestro impune
	C.3. Sentimientos vividos	1. Injusticia 2. Incomodidad 3. Incomprensión 4. Inconformidad 5. Impotencia 6. Impunidad 7. Miedo	8. Enojo 9. Abandono 10. Desconfianza 11. Incertidumbre 12. Bienestar 13. Aceptación 14. Satisfacción 15. Resignación ante la injusticia

Al desarrollar los cinefóruns, los estudiantes identificaron dos tipos de relación entre los profesores y alumnos que se caracterizan en las historias de vida, en la categoría C y sus respectivas subcategorías. En INEB San Lucas, los sujetos describen que la disciplina agresiva es aquella que se aplica de *forma salvaje, golpeando a las personas, con castigos y maltratos verbales y físicos*, mientras que para los estudiantes del INEBE Antigua, la disciplina de acción y reacción (punitiva) es aquella que al sancionar se vale del grito, el maltrato físico y la humillación. Los estudiantes de ambas instituciones educativas califican como disciplina amorosa o cariñosa aquella que se caracteriza *por escuchar a los niños, por la comprensión, por la humildad del maestro, la amabilidad y el trato cariñoso... es la que disciplina pero con cariño. Esa disciplina en vez de maltratarlos los corrige con comprensión y los trata de ayudar con sus problemas*. La subcategoría C.1 y sus 24 códigos describen la relación de una disciplina *amorosa o cariñosa* identificada por los estudiantes en sus ambientes escolares y que responden a la caracterización de relaciones alumno-maestros que pueden favorecer el ejercicio de la libertad y el crecimiento de la autonomía moral, al propiciar un clima de sana convivencia, como lo describe Pérez (2007). En las historias de vida, los estudiantes no se niegan a ser corregidos o sancionados por los educadores sino apelan a un trato amparado en las características de C.1 en donde el diálogo es apreciado como herramienta

para fortalecer la convivencia escolar. Los códigos describen a maestros que son capaces de acompañar, orientar e incluso sancionar y exigir a los estudiantes desde procesos dialógicos, como apela Habermas (1996) en torno a la formación de la conciencia moral, en búsqueda de la construcción de personas conscientes de sí mismas y de los demás, a partir de una acción que no sea punitiva o autoritaria, tal como lo debe propiciar la escuela en los adolescentes, según Tenti (2000). La observación etnográfica comprobó que los estudiantes prefieren vincularse en horas de recreo con docentes que tienen estas características y evitan establecer relaciones con los demás. El código 22 —maestro bilingüe (maya-castellano) — manifiesta la valoración positiva que los estudiantes mayas dan a los maestros que utilizan su idioma materno y el castellano, lo cual debe ser potenciado por la escuela y por las autoridades del Ministerio de Educación. Las relaciones de cordialidad alumno-maestros antes descritas, son las que se deben impulsar para desarrollar una escuela más participativa y democrática que favorezca el ejercicio de la libertad en los educandos.

La subcategoría C.2 caracteriza las relaciones alumno-maestros que se sustentan en el poder que el sistema escolar le asigna al educador sobre el educando y establece una lógica de oprimido y opresor, algo característico del modelo educativo bancario, según Freire (2008). Los maestros, por medio del miedo, la violencia, el abuso de poder, por el rol que el sistema escolar les asigna, entre otros factores opresivos, logran homogeneizar las subjetividades de los educandos utilizando una disciplina escolar punitiva, como lo mencionan Freire (2008), Illich (1976) y Foucault (2003). Dichas formas desproporcionadas de relación no garantizan ni facilitan los medios para establecer relaciones dialógicas, democráticas y que promuevan el ejercicio de la libertad del estudiante. Tampoco contribuyen en la construcción de la autonomía moral y buscan formar sujetos automatizados que obedezcan de forma instrumental lo que el maestro manda o dice, en contra de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1996). En relación con C.1, son significativamente más numerosos los códigos que los estudiantes reportan frente a C.2. Eso revela que en los ámbitos educativos estudiados la convivencia alumno-maestros registra más

patrones de prácticas opresivas y de control social a nivel escolar. Los datos muestran que aunque gran número de códigos de C.2 describen a maestros punitivos o sancionadores, también los alumnos catalogan como relaciones conflictivas o desproporcionadas las que mantienen con maestros que son permisivos, licenciosos e irresponsables en su labor como educadores y manifiestan inconformidad cuando no dan clases, no llegan al salón de clase, no intervienen para garantizar el bien común, no se involucran con los estudiantes o no cumplen con sus responsabilidades, entre otros aspectos.

En referencia a lo señalado, la observación etnográfica permitió evidenciar como algunos alumnos celebran cuando algún profesor no se presenta al aula, sobre todo cuando tienen que entregar una tarea que no realizaron o se libran de alguna evaluación complicada, pero también se constato que al ser recurrentes las ausencias de los profesores los alumnos se aburren, se ponen inquietos o se indignan por no recibir clases. En referencia a los sentimientos que revela C.3, 11 son negativos o muestran insatisfacción frente a 3 positivos o satisfactorios. Esto declara que para los estudiantes la relación con los maestros no es agradable ni constructiva y mantienen una serie de sentimientos que los incomodan constantemente, y cuando pueden se cobran dichas deudas o desahogan sus malestares con los pares, aspectos que también se detallan en los cinefóruns. En la categoría A (Ubicación y descripción de los sujetos) se han descrito algunas relaciones violentas o desagradables que los sujetos de investigación viven dentro de su entorno familiar, pero de acuerdo a lo descrito en la subcategoría C.2, los alumnos no encuentran consuelo o comprensión de sus profesores frente a las problemáticas familiares en las que viven. Por el contrario, los estudiantes comparten y se dejan orientar sobre sus problemáticas familiares por los profesores que reúnen las características de C.1.

4.2.1.4. Categoría: Experiencia e idea de libertad

Tabla 21: *Categoría: Experiencia e idea de libertad.*

D. Experiencia e idea de libertad	D.1. Comprensión de libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser auténtico 2. Libertad de locomoción 3. Ausencia de vicios 4. Respetar los límites 5. No es libertinaje 6. Tratar los problemas de frente 7. Hacer lo autorizado 8. Supeditada a la autoridad 9. Cumplir con la ley 10. Tomar decisiones o elegir 11. Ser respetado 12. Respetar la libertad de otros 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Poder opinar 14. Poder expresar 15. Se debe aprender 16. Mantener buenas relaciones 17. Ser sociable 18. Hacer lo que uno cree bueno 19. No depender de los demás 20. Es un derecho 21. Constitutiva a la persona 22. No está sujeta a un lugar 23. Hacer lo que me gusta
	D.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me permite ser libre 2. Me siento aceptado 3. Los compañeros me encubren para ser libre 4. Deseo de espacios de libertad 5. Me regulan la libertad 6. No se experimenta la libertad 7. Ausencia de libertad 8. Estar encerrado 9. Estar controlado 10. Hay que estar quieto (control del movimiento y espacios) 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Siempre me dicen qué hacer 12. Cuando no hay maestro puedo ser libre 13. Los maestros me coartan la libertad 14. Los maestros controlan la libertad 15. Me dicen lo que debo hacer 16. No me dejan ser yo mismo 17. No hay libertad de expresión 18. No puedo expresar mis sentimientos 19. Nos castigan como medio de control

Los sujetos de investigación comprenden que la libertad (D.1) es algo constitutivo al ser humano que no se encuentra sujeta a un lugar o a una (s) persona (s) y es por medio del ejercicio de la misma que somos capaces de tomar nuestras propias decisiones y actuar en base a ellas, siempre y cuando no irrespetemos los límites de los demás. La libertad no se debe confundir con libertinaje ya que para que exista es necesario respetar la libertad de los demás porque todos tenemos derecho a ser libres; la libertad nos permite ser auténticos, dar nuestras opiniones, expresar nuestros pensamientos y sentimientos, no depender de los demás, no dejar que los vicios se apoderen de la voluntad y vivir auténticamente. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la libertad es algo que ayuda a las personas a ser ellas mismas y se debe aprender a ejercerla.

Los códigos 7, 8 y 9 de D.1 reflejan que para algunos sujetos el ejercicio de la libertad se encuentra supeditado al cumplimiento de normas y/o a la autoridad. Esto manifiesta una concepción de acción libre determinada por factores externos y no

por el propio discernimiento o por valores autoescogidos —aspecto tratado por Piaget (1986) y Kohlberg (1992) —. Para los estudiantes, la escuela (D.2) no les permite experimentar la libertad porque constantemente se les está controlando y se les castiga si no hacen lo que los maestros piden, se les mantiene encerrados en pequeños espacios físicos (incluso en horas de recreo como ocurre en INEB San Lucas). Se les pide estar quietos dentro de las aulas y en actividades grupales, los maestros siempre les dictan qué es lo correcto y no les permiten decidir. No hay espacios para que los alumnos puedan expresarse y no se permite ser uno mismo, algo propio de la disciplina autoritaria, según García (2008); y contrario a la construcción de una pedagogía de la convivencia expuesta por Arístegui y otros (2005). Por tanto, se deduce que la escuela no favorece el ejercicio de la libertad, no forma en, desde y para la libertad; apoya el desarrollo de la razón instrumental sobre el juicio crítico, tiende a homogeneizar a los estudiantes irrespetando las subjetividades y valora a los sujetos sumisos y dóciles que no anhelan vivir en libertad. Algunos estudiantes manifiestan en los códigos 1 y 2 de D.2 que dentro de la escuela se sienten libres y aceptados en relación con 17 códigos que indican lo contrario. En los códigos 11, 12, 13 y 14 de D.2 (libertad en la escuela) se evidencia que los estudiantes se ven condicionados al ejercicio de la libertad frente a la presencia o no de los maestros. La autoridad del maestro condiciona las conductas de los sujetos de investigación, quienes no son auténticos dentro del ambiente escolar al estar presente el educador. Existe un divorcio entre lo que los estudiantes comprenden por libertad de forma conceptual y lo que viven dentro del ámbito escolar. Quienes tienen padres de familia autoritarios tampoco se sienten libres dentro de su hogar, como se ejemplifica en el caso de Reina, quien cumple al pie de la letra las indicaciones de su papá. Hay estudiantes como Katherine y Guadalupe que en su casa se sienten libres y sus papás les permiten tomar decisiones pero en la escuela no tienen la misma experiencia.

4.2.1.5. Categoría: Experiencia e idea de responsabilidad

Tabla 22: *Categoría: Experiencia e idea de responsabilidad.*

E. Experiencia e idea de responsabilidad	E.1. Comprensión de responsabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder ante mis actos 2. Ser justo 3. Cumplir con lo que se pide 4. Cumplir con las obligaciones 5. Cumplir con lo confiado 6. Cumplir con lo dicho 7. Hacerse cargo de la vida 8. Medio para ser respetado 9. Hacer las tareas asignadas 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Capacidad de cada uno 11. Hacer las cosas bien 12. Valor que sirve para la vida 13. Respetar los límites 14. Condición para ser libre 15. Valor fundamental de la vida 16. Medio para triunfar 17. Medio para ser mejor 18. Medio para conseguir metas 19. Hacer las cosas bien
	E.2. En la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar tareas 2. Obedecer a los maestros 3. Cumplir con lo que piden los maestros 4. Estudiar 5. Poner atención 6. Ganar los exámenes 7. Sacar buenas notas 8. Asistir a clases 9. Ser aplicado 10. Ser respetuoso 11. Dependencia a la autoridad 12. Los maestros son irresponsables 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Frente a los pares genera problemas (directiva de aula) 14. Cumplir con las atribuciones de la directiva 15. Estar a cargo en ausencia del maestro (directiva de aula) 16. Aprender a organizar el tiempo 17. Hacer limpieza 18. No tener problemas 19. Ser ordenado 20. Responder cuando se falla 21. Portar bien el uniforme 22. Los maestros no dan buen ejemplo
	E.3. En la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar donde me enseñan a ser responsable 2. Me castigan cuando no soy responsable 3. Cumplir con lo que piden mis papás 4. Cumplir con las responsabilidades de la casa 5. Realizar actividades domésticas 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Ayudar en la casa 7. Cumplir con lo que me dicen mis papás 8. Cuidar a mis hermanos 9. Abuela ejemplo de responsabilidad 10. Responder a la confianza de los padres 11. Dependo de la supervisión de adultos 12. Lugar donde me controlan 13. Valorar los bienes materiales
	E.4. En el trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puntualidad 2. Hacer bien las cosas 3. Evitar llamados de atención 4. Cumplir con lo acordado 5. Ser sacrificado 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Constancia 7. Obtener buena paga 8. Quedar bien con otros (clientes) 9. Ser serio 10. Medio para madurar 11. Atender bien a los clientes

De acuerdo con la categoría E.1, los estudiantes identifican dos tipos de responsabilidad. La primera es de carácter autónomo, en donde, la responsabilidad es un valor fundamental en toda persona y se encuentra en relación recíproca con la libertad. Básicamente consiste en la capacidad de responder frente a los propios actos. La segunda forma de concebir la responsabilidad es más de carácter heterónimo. La vinculan con cumplir las obligaciones y realizar correctamente los compromisos asignados, asumidos o confiados. El cultivo de la responsabilidad permite ser mejores personas, respetar los límites, alcanzar el éxito y las metas, ser

valorados por los demás y hacer las cosas bien para lograr hacerse cargo de la propia vida. El ser responsable en el ámbito escolar (E.2) se vincula con tres ejes: entregar tareas y estudiar para ganar los cursos y el año (aprobar), mantener una buena conducta y obedecer a los maestros. La gran mayoría de los estudiantes se preocupan por acatar esos tres ejes, pero pocos los desempeñan porque han interiorizado la importancia de cumplir con ellos ya que cuando tienen oportunidad son irresponsables u obedecen lo mínimo solo para satisfacer a los maestros o padres de familia y no por propia convicción. Incluso es válido sacar buenos punteos realizando trampa o aparentando frente a los maestros que guardan buena conducta porque ellos así lo piden en determinados momentos, algo propio de los primeros estadios del desarrollo moral descritos en el marco teórico por Kohlberg (1992) y Piaget (1984). Un buen ejemplo de esto se constató en la observación etnográfica al ver como los alumnos se colocaban correctamente el uniforme (camisa o blusa dentro del pantalón o la falda, el suéter o la chumpa no amarrados a la cintura) al momento de pasar cercanos a ellos los maestros y al quedar solos de nuevo se ponían las prendas de vestir a su antojo. También dentro del aula, cuando no hay presencia de maestros o en horas de recreo se prestan las tareas para copiarlas y luego las presentan como que las realizaron en casa, lo que persiguen son los puntos no su aprendizaje.

Algunos estudiantes que desempeñaban cargos dentro de las directivas escolares manifiestan que dicho rol les ha permitido fortalecer el valor de la responsabilidad por el tipo de actividades que les toca planificar y coordinar, y porque son quienes se quedan a cargo de la disciplina en ausencia de los maestros. Mía describe las tácticas que ha desarrollado para mantener el orden entre sus compañeros en ausencia de los profesores, además de señalar la forma en la que los convence para que no provoquen excesivo desorden y así no tenga que delatar a nadie. Otros indican que la escuela les ayuda a cultivar la responsabilidad porque han aprendido a organizar su tiempo en casa para estudiar y entregar tareas y hacerse cargo de sus obligaciones como estudiantes, algo que debe propiciar la escuela en los adolescentes, según Tenti (2000). La subcategoría E.3 revela dos aspectos frente al

tema de la responsabilidad en la familia. El primero indica que es en la familia donde a la mayoría se le ha enseñado el valor de la responsabilidad porque reciben el ejemplo de los adultos y/o porque desempeñan actividades domésticas que les asignan y supervisan o se sienten comprometidos con sus padres. En la escuela no reciben el ejemplo responsable de varios educadores y eso les desestimula a ser responsables en el ámbito escolar. El segundo aspecto describe como varios sujetos dependen de sus padres para tomar decisiones y hacer lo correcto o no. La familiar se constituye en la primera escuela para aprender el valor de la responsabilidad. Las historias de vida reportan el caso de algunos padres permisivos que no colaboran para que sus hijos sean responsables en el ámbito escolar, incluso algunos no se presentan ni a la entrega de calificaciones, ni cuando sus hijos han sido sancionados por mala conducta. En otras historias de vida se refleja el interés que los padres muestran para que sus hijos cumplan exitosamente con las tareas escolares.

En relación a E.4, todos detallan que la acción laboral, quienes trabajan o han trabajado, les ha favorecido el cultivo de la responsabilidad porque les exige desempeñar roles protagónicos acordes al trabajo que ejecutan y son remunerados por las actividades que realizan con lo que contribuyen a la economía familiar. La responsabilidad que han aprendido en el ámbito laboral la vinculan con la constancia (código 5) y el sacrificio (código 6), en donde se manifiesta que ser responsables no es algo que se aprende de la noche a la mañana o que se puede practicar unos días si y otros no, sino que requiere de firmeza y voluntad.

4.2.1.6. Categoría: Control social en la escuela

Tabla 23: *Categoría: Control social en la escuela.*

F. Control social en la escuela	F.1. Control individual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento controlado 2. El control es muestra de preocupación por mi bienestar 3. Me siento libre 4. Ausencia de libertad 5. El director me controla 6. Los maestros me controlan 7. Control sobre mi forma de ser 8. Control sobre posturas corporales 9. Control sobre presentación personal 10. Regulación por medio de los puntos 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Me siento en una jaula 12. Desconfianza de los alumnos 13. Nos controlan en actividades grupales 14. Control sobre los cuerpos 15. No hay control entre escuela y familia 16. No se puede ser uno mismo 17. Control entre escuela y familia 18. Hay que hacer lo que los maestros nos dicen 19. Control para corregir lo malo
	F.2. Control de grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estamos controlados 2. Estamos vigilados 3. Me da seguridad 4. Disciplina escolar como medio de control (negativo) 5. Disciplina como medio de control (sano) 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Disciplina como acción punitiva 7. Falta de control es desorden 8. Ausentismo de maestros provoca desorden 9. Control en espacios físicos (patio, pasillos, aulas) 10. Control de asistencia 11. Control sobre la presentación personal

Todos los sujetos manifiestan sentirse controlados dentro de la escuela (categoría F) ya sea de forma individual (F.1) o grupal (F.2) sin poder hacer uso de su libertad y vivir auténticamente. Aunque Magno indica en la historia de vida que en el ámbito escolar se siente libre, también describe que ese sentir depende de que los maestros lo estén observando o no, lo que revela que se siente controlado. El sistema de control que ejerce la escuela sobre los estudiantes es abrumador, opresivo, homogeneizante, constante. Responde a un modelo cívico-militar y se sustenta en el miedo, la desconfianza, la culpa y en el poder que los educadores tienen sobre los alumnos para sancionarlos. Mía en su historia de vida no comprende por qué los profesores desconfían siempre de ellos, los califica de guarda espaldas de los alumnos, lo cual declara lo controlada que se siente en el ámbito escolar. El control escolar fiscaliza la forma de ser de cada uno, la corporalidad, el vestuario, la presentación personal, las pertenencias, el vocabulario, entre muchos otros factores reguladores que no permiten el ejercicio de la libertad y no favorecen la formación de la autonomía moral, temas abordados en el marco teórico por Foucault (2003), Illich (1976) y Neill (2004) . En esta categoría se evidencia cómo el proceso escolar aniquila las subjetividades para mantener control policiaco sobre la colectividad, a través de la disciplina punitiva o

represiva y no desde un modelo normativo orientado al diálogo o a procesos democráticos, como lo proponen García (2008) y Arístegui y otros (2005). El sistema de control escolar se apoya en acciones externas que inciden en la conducta de los individuos y conlleva que los mismos actúen «correctamente» o como lo piden los educadores únicamente cuando está la autoridad. No se evidencia un proceso de interiorización de las normas, lo cual obedece a los primeros estadios de la conciencia moral descritos por Piaget (1984). La convivencia escolar de las dos instituciones investigadas no favorece la formación para la autonomía como lo debe hacer la escuela, a criterio de García-Hoz (1977). Los directores de las instituciones educativas en los anexo 6 y 7 indican que los normativos que rigen la convivencia escolar son los acuerdos ministeriales *No. 01-2011 Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos* y el *No. 1505-2013. Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011*. Estos acuerdos les son proporcionados por las autoridades del Ministerio de Educación y los directores y profesores son los garantes de divulgarlo y hacerlo cumplir por parte de los alumnos, pero no han tenido incidencia en su elaboración. En referencia al uso del uniforme escolar, ambos directores indican que son de las acciones de indisciplina más comunes.

En el caso del INEB San Lucas, su director indica que *“hemos podido analizar que incumplen en traer el uniforme [...] El uniforme es una muestra de identificación de seguridad para ellos [...] si alguien hace algo en contra de ellos, rápido identifican que es un estudiante de algún centro educativo”* (anexo 6). Pero no han logrado que los alumnos interioricen el porqué de la exigencia en el uso del uniforme. Quizá la forma en la que dicha normativa se presenta provoca que los estudiantes lo perciban como un medio de control y no como un instrumento de identificación frente a la comunidad como lo plantean los educadores. En el caso de los estudiantes mayas se les permite, incluso se les motiva por parte de los educadores, a hacer uso de sus trajes originarios. Es el alumno quien elige usar su traje originario o el uniforme escolar, tal como lo describen Reina y Xhum en sus historias de vida. La observación etnográfica identificó que en el INEB San Lucas ningún estudiante

utiliza el traje originario, aunque se reporta mayor número de matriculados pertenecientes a la etnia maya, mientras que en el INEBE Antigua son varias las alumnas que lo portan. En el caso de los hombres todos hacen uso del uniforme escolar.

En las historias de vida del INEB San Lucas, los estudiantes describen que se sienten controlados, hacinados y regulados a la hora de recreo. La observación etnográfica comprobó que únicamente se les permite utilizar la mitad del patio durante los recreos, en donde se encuentran 438 alumnos en 589 m², aunque las instalaciones disponen del doble del espacio. En cada esquina del patio se coloca un maestro, ellos supervisan que los estudiantes no jueguen o corran y permanezcan dentro del perímetro permitido. Únicamente deben caminar, platicar o sentarse en el suelo a ingerir su refacción. Algunos alumnos elaboran pelotas de papel o inician una pequeña chamusca con botellas plásticas pero de inmediato aparece algún maestro que les quita las pelotas o botellas y sanciona a los estudiantes. Los profesores confinan sus horas de receso a controlar a los alumnos desde puntos estratégicos, se esclavizan a ellos mismos por mantener excesivo control sobre los estudiantes. El director del establecimiento, en entrevista con el investigador (anexo núm. 6), aduce los motivos de esta disposición –compartir el patio con alumnos de primaria durante el desarrollo de la clase de educación física–, aunque en la práctica se comprobó que en muchas horas de recreo los estudiantes de la primaria no están recibiendo la clase de educación física y el patio se mantiene reducido a la mitad. Los estudiantes en diferentes ocasiones han solicitado al director que sea suspendida esa normativa y se les permita jugar pero la respuesta siempre ha sido negativa. Ante esta situación, Mía expone enfáticamente que se siente a la hora del recreo dentro de una jaula, un aspecto alarmante que debe ser solucionado y que manifiesta el nivel de control y presión que siente sobre ella. En el INEBE de Antigua, los estudiantes organizan el uso de las áreas deportivas de modo que todos puedan recrearse en los momentos de receso de las clases y regresan a los salones de clase más renovados y dispuestos al estudio que los de San Lucas. Aunque es necesario mencionar que las instalaciones del INEBE

Antigua son más amplias en áreas deportivas y jardines que las del INEB San Lucas, el segundo únicamente cuenta con un patio.

Los sujetos también describen que existe desorden o descontrol por parte de los estudiantes cuando no están los maestros en las aulas o supervisando las actividades grupales, algo también comprobado en la observación etnográfica. Porque ya están acostumbrados a hacer lo que les digan, no ha existido un proceso de formación del autogobierno en ausencia de los maestros ni han tenido experiencias para ejercer la libertad, como lo ha detallado Neill (1995). Otro aspecto que no forma a los estudiantes en la autonomía moral y en el ejercicio de la libertad son los ambientes licenciosos, permisivos o carentes de autoridad. Los estudiantes denuncian el exceso de ausentismo de los maestros en las aulas y la indiferencia de varios educadores para con ellos y al momento de que algunos transgreden las normas o dañan a otros compañeros. En la observación etnográfica se comprobó que en varias ocasiones los estudiantes se encuentran por períodos prolongados solos en las aulas o los maestros llegan bastante impuntuales al salón de clase, con mayor incidencia en INEB San Lucas, en donde incluso varias tardes únicamente reciben uno o dos períodos de clases. Los directores escolares (anexos 6 y 7) explican algunos de los motivos por los cuales los profesores no asisten o llegan con impuntualidad a las aulas. Muchos de los profesores desempeñan cargos en comisiones escolares que les obliga a participar en reuniones con padres de familia, con otros profesores o grupos de alumnos que conforman las directivas de aula. La observación etnográfica comprobó que incluso hay reuniones, actividades culturales y deportivas y capacitaciones docentes en las que algunos profesores deben participar fuera de las instalaciones educativas. Los centros escolares no cuentan con maestros auxiliares para substituir a los maestros que participan en las diferentes comisiones o cuando se ausenta a sus labores de forma justificada algún profesor.

4.2.1.7. Categoría: Autonomía

Tabla 24: *Categoría: Autonomía.*

G. Autonomía	G.1. Frente a sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia de otros 2. Buscar el bien convencional y no el propio 3. No autorregulación 4. Deseo de ser independiente 5. Sin conciencia de sí mismo por "activismo" (tiempo) 6. Cumplir con mi papá 7. Cumplir rutinas 8. Responsable de sí mismo de golpe 9. Medio de sobrevivencia 10. Autorregulación de la vida escolar 11. Capacidad para organizar el tiempo 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Manejo de las normas a propia conveniencia 13. Dificultad para hacer lo correcto 14. Dependencia de la autoridad 15. Soy autónomo 16. El trabajo me ha enseñado a ser autónomo 17. Evaluar lo bueno y lo malo 18. Actuar por propia convicción 19. Responsable frente a la confianza 20. Sin autoconvicción frente al estudio 21. Ser aplicado 22. Dependencia a lo que me gusta
	G.2. Frente a los pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia al grupo 2. Dependencia a amigo(s) 3. Búsqueda de lo convencional 4. Dependencia de novio(a) 5. No se respetan las normas 6. Los alumnos hacen lo que desean 7. Faltas de respeto 8. Presión de grupo 9. Disciplinar a los compañeros 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Rol de mamá frente a sus hermanos 11. Fidelidad al grupo 12. Evitar problemas 13. Que no me digan qué hacer 14. No dejar de ser yo 15. Presión por verse igual 16. Pérdida de identidad cultural 17. Solucionar conflictos 18. Velar por mi bienestar
	G.3. Frente a la autoridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación de dependencia 2. Miedo a ser sancionado 3. No tener problemas 4. Evitar enfrentamiento 5. Choque o conflicto 6. Respeto (familia) 7. Saber jugar con cada uno 8. Juego con los diferentes estilos de autoridad 9. Abandono familiar 10. Buscar aprobación 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Necesito presión para actuar bien (maestros y mamá) 12. No nos enseñan a ser autónomos 13. No se cumplen las normas 14. Relación de confianza (papás) 15. Me permiten tomar decisiones (papás) 16. Los maestros no forman la autonomía 17. Ambiente permisivo en casa 18. Que me diga lo que debo hacer 19. Que me presionen

El ejercicio de la autonomía frente a sí mismos (G.1), frente a los pares (G.2) y frente a la autoridad (G.3) es descrito por los sujetos en la categoría G. En relación al nivel de autonomía que consideran tener frente a ellos mismos para regular su conducta dentro de la escuela, la mayoría se siente dependiente de la autoridad, del cumplimiento de las normas e influenciada por la presión social, algo que también han manifestado al hablar de la responsabilidad. Los estudiantes no han tomado conciencia de la posibilidad de ser autónomos porque el sistema escolar en el que conviven no se los permite y la autonomía solo se aprende desde el ejercicio de la misma en un ambiente de libertad, como lo han sostenido Freire (2006) y Neill (2004). Algunos como Galio, Magno y Mía manifiestan ser capaces de regular sus conductas por propia disposición sin depender de la autoridad o de los pares. Varios

estudiantes manifiestan haber intentado ser autónomos, autodisciplinados o autorregulados, pero no lo logran por falta de voluntad o inconsistencia entre las acciones y los deseos, sobre todo en el cumplimiento de las tareas escolares, algo descrito por Russell (2004). La escuela debe fortalecer la formación de la voluntad para obtener estudiantes autónomos. El código 6 evidencia como algunos padres también determinan el actuar de sus hijos dentro de la familia y en la vida escolar y no les permiten formarse en el ejercicio de la autonomía porque los sujetos deben cumplir, de forma no dialógica, lo que sus padres dictan. ¿Cómo se puede aprender la autonomía si la escuela y la familia no la favorecen? El código 19 refleja que algunos sujetos vinculan la autonomía con la responsabilidad, ya que son capaces de responder ante la confianza que depositan en ellos. En relación a G.2, los códigos del 1 al 8 y 15 evidencian la dependencia que los individuos mantienen en relación con los pares o la presión social que el grupo ejerce sobre ellos. Los alumnos actúan desde una relación convencional en algunos casos y, en otros, incluso a nivel preconventional, estadios descritos por Kohlberg (1992). Además, algo propio de los adolescentes según Monroy (2004). Sin embargo, la escuela no establece procesos para favorecer la formación de la autonomía. Otros sujetos consideran no tener tanta dependencia a los pares pero describen los conflictos que deben solventar para lograr dicha autonomía. El código 12 manifiesta como algunos estudiantes lo que buscan con frecuencia en la relación con los demás, como ya se ha señalado en la categoría B, es evitar problemas. Algunos sujetos no buscan establecer una convivencia auténtica y cercana con sus pares sino que se relacionan lo mínimo para no verse envueltos en conflictos.

En relación al ejercicio de la autonomía frente a la autoridad (G.3), se identifican en los códigos tres modos de relación. La primera manifiesta dependencia de los sujetos a la autoridad, ya sea por respeto, presión, miedo o por evitar conflictos porque norman sus conductas de acuerdo a lo que les dicten. El segundo modo de relación expresa cómo algunos sujetos han experimentado y ejercido la libertad porque los adultos les propician espacios para discernir y actuar en base a sus propios criterios y así van formando su autonomía (códigos 14 y 15), como lo

proponen Neill (2004) y Habermas (1996). Otro modo de relación se muestra en los códigos 7, 8 y 10 donde los sujetos describen la forma en la que han aprendido a «jugar» con la autoridad y responder a las expectativas de los mismos. Aunque también se evidencia una dependencia a la autoridad como en la primera relación descrita, esto implica mayor grado de sagacidad que el primero y muestra de nuevo que la conciencia moral se fija desde la apariencia y no desde la convicción. El código 16 evidencia que los maestros no se preocupan por formar la autonomía en sus estudiantes y favorecen la dependencia a ellos desde una relación bancaria. Los códigos 11, 18 y 19 describen como los sujetos necesitan de la presión de sus padres y/o de sus maestros para cumplir responsablemente, lo cual evidencia la carencia de la autonomía. Es importante señalar que el código 14 refleja que una relación sustentada en la confianza, sea en la escuela o en la familia aunque el código hace referencia a los papás, forma la autonomía porque permite el ejercicio de la libertad y empodera al sujeto de forma responsable.

4.2.1.8. Categoría: Experiencia del decir en la historia de vida

Tabla 25: *Categoría: Experiencia del decir en la historia de vida.*

H. Experiencia del decir en la historia de vida	H.1. En relación a la libertad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder decir libera y renueva 2. Libertad de expresión 3. Medio para tomar conciencia de sí mismo 4. Miedo de decir para evitar problemas 5. Reconocimiento (tomado en cuenta) 6. Revelación confidencial 7. Confianza 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Sacar fuera de sí 9. Realización personal 10. Miedo al experimentar la libertad 11. Poder opinar 12. Expresar sentimientos y pensamientos 13. Me siento mejor 14. Cómodo para contar 15. Expresar honestamente
	H.2. Sentimientos vividos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy especial 2. Honestidad 3. Confianza 4. Libertad 5. Seguridad (anonimato) 6. Bienestar 7. Desahogo 8. Tomado en cuenta 9. Recuerdos familiares 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Recuerdos de la infancia 11. Felicidad 12. Comprendido 13. No fui juzgado 14. Otra forma de ver la realidad 15. Animado para cambiar 16. Reflexivo sobre mi vida 17. Anhelo de retomar mis sueños

El poder decir, expresarse, opinar, ser escuchados, tomados en cuenta y reconocidos ha sido lo que más valoraron los sujetos al contar su historia de vida y se evidencia en la categoría H. Una clara experiencia del ejercicio de la libertad se

representa en los códigos de la subcategoría H.1, porque el decir sobre sí mismos y sobre su realidad educativa ha liberado a quienes contaron su historia de vida. Como indica Freire (2009) en el marco teórico, el primer paso para iniciar un proceso de liberación es la toma de conciencia frente a la realidad histórica-política, y la experiencia del decir ha sido un medio liberador para los estudiantes porque han podido releer su realidad escolar y relatar en un ambiente de confianza y respeto sus experiencias frente a la disciplina escolar y las normativas de convivencia en relación con los demás y frente a ellos mismos. Los estudiantes han experimentado sentimientos agradables (H.2) al narrar su devenir en el ámbito escolar, además de tener experiencias de liberación, desahogo, felicidad y esperanza para transformar la realidad y luchar por los sueños que desean alcanzar. El haber generado un espacio de confianza dentro de las instituciones educativas por medio de esta investigación ha sido otro aspecto que ha permitido a los sujetos narrar su historia de vida sin miedo a ser juzgados, dándoles un tiempo para meditar sobre su propio acontecer, lo que ha sido un pequeño ejercicio democrático para los estudiantes y –según ha indicado Neill (1995) en el marco teórico– eso les produce satisfacción. La categoría H revela la gran necesidad que tienen los alumnos de ser escuchados y tomados en cuenta, y los beneficios que esto causa en su formación para la vida, mientras que el sistema escolar se centra en desarrollar procesos bancarios para replicar un sistema-mundo desde el hacer educativo, lo que no responde a lo propuesto por Tenti (2000) al referirse a los elementos que debe tener una buena escuela para adolescentes. En los cinefóruns los sujetos se identificaron con los logros (la formación del coro, desarrollo de juegos, la superación de los miedos, el reconocimiento, etc.) de los niños y jóvenes del internado, y manifestaron sentimientos de alegría, felicidad, lucha y esperanza, pues son experiencias similares a las que ellos han vivido al narrar su historia de vida. Al narrar los estudiantes sus historia de vida en conversación con el investigador y con ellos mismos, porque toda toma de conciencia provoca un dialogo intersubjetivo, también se muestra como el diálogo permite el surgimiento de la razón argumentativa expuesta por Habermas (1996), ya que conforme han contado

y releído sus historias, han reflexionado críticamente sobre sus propias acciones y acontecimientos y han crecido en su conciencia frente a la realidad.

4.2.2. Vinculación entre las categorías

La categoría A (ubicación y descripción de los sujetos) relata las singularidades de los estudiantes que han construido las historias de vida, revela las condiciones existenciales en las cuales les toca asumir la vida escolar y la necesidad de que la escuela responda y atienda dichas singularidades. Al vincular A (ubicación y descripción de los sujetos) con las categorías B (vida escolar, disciplina y convivencia), C (relación alumno-maestros) –con excepción de la subcategoría C.1 (relaciones cordiales alumno-maestros)– y F (control social en la escuela) se muestra cómo el modelo de convivencia escolar de las instituciones educativas estudiadas se convierte en un aparato de control social amparado en la disciplina escolar punitiva y opresiva, y en la acción docente que no reconoce, no valora, no promueve ni respeta las particularidades de los educandos y constantemente busca homogeneizar las subjetividades, incluso en algunas ocasiones, de forma violenta, para garantizar el «orden» social escolar. La vida familiar de los sujetos de investigación es muy diversa y compleja. Algunos son apoyados y orientados por sus padres, mientras que otros no son atendidos dentro de su hogar y en ocasiones son víctimas de violencia intrafamiliar, pero la escuela hace caso omiso de dichas particularidades y no genera espacios reales de encuentro entre escuela y familia para trabajar de forma conjunta con los padres de familia o encargados. La subcategoría C.1 (relaciones cordiales alumno-maestros) y la categoría H (experiencia del decir en la historia de vida) muestran acciones que responden a las necesidades y particularidades de los sujetos de investigación porque los ayudan a formarse en el ejercicio de la libertad y en la construcción de la autonomía moral. Por medio de estas acciones los estudiantes se sienten respetados, reconocidos y valorados. Los estudiantes valoran los encuentros que son dialógicos, lo cual fortalece una convivencia escolar más democrática y el surgimiento de la razón argumentativa en todos los integrantes de la comunidad educativa. Alumnos, profesores y padres de familia o encargados deben aprender a dialogar, lo que

implica aprender a argumentar de forma no violenta sus puntos de vista y escuchar, valorar y respetar las intervenciones de los otros, con el deseo de llegar a consensos que se deben asumir responsablemente en la convivencia escolar cotidiana.

La categoría B (vida escolar, disciplina y convivencia), al describir la vida escolar cotidiana en diferentes esferas —B.1 (ser buen alumno), B.2 (relación con pares), B.3 (experiencia de castigos) y B.4 (sentimientos vividos) —, muestra la dependencia convencional de los sujetos de investigación a la autoridad y/o a los pares (presión de grupo), lo cual se encuentra en relación directa con las categorías C (relación alumno-maestros) y F (control social en la escuela). La relación alumno-maestros, sea cordial o conflictiva, determina el ambiente escolar y establece los criterios de convivencia a seguir. Los castigos (subcategoría B.3) evidencian la forma en que la disciplina escolar es utilizada como un medio de control social (categoría F), tanto a nivel individual y colectivo, la cual anula las subjetividades, genera dependencia a la autoridad y aniquila el ejercicio de la libertad, algo que también se replica en las relaciones que varios sujetos de investigación guardan con sus padres. Los castigos, al ser represivos, injustos y punitivos obligan a que los estudiantes deleguen la administración de su microfísica del poder a los educadores, ya sea por miedo, cumplimiento de mínimos o para evitar conflictos, quedando a merced de las disposiciones de los adultos y replicando los modos de relación dentro de sus pares (subcategoría B.2) sin desarrollar y experimentar la libertad. Las categorías D (experiencia e idea de libertad), E (experiencia e idea de responsabilidad) y G (autonomía) describen cómo a nivel conceptual los alumnos tienen en su mayoría claridad de lo que es la libertad, la responsabilidad y la autonomía, pero el modelo de convivencia escolar y el control social que se ejerce sobre ellos no les permite vivir lo que tienen aprendido conceptualmente y se «adaptan» o ajustan a vivir según les mande el ambiente escolar. De esa forma, el sistema disciplinar escolar crea sujetos sumisos a la autoridad y los programa para fungir en la vida ciudadana como sujetos permisivos o pasivos que no ejercerán acciones libres sino estarán supeditados a las directrices de sus autoridades ciudadanas, laborales, religiosas, entre otras. Los sujetos describen que han aprendido más sobre la responsabilidad (categoría E: experiencia e idea de

responsabilidad) en los ambientes familiares (E.3) y laborales (E.4) que en la escuela (E.2) porque en ellos adquieren roles protagónicos que les permiten sentirse comprometidos y aportar desde su subjetividad. En la familia también identifican el valor de la responsabilidad cuando sus padres o encargados les predicen con el ejemplo y les hacen tomar conciencia de la necesidad de que ellos deben apoyar los apuros familiares. Mientras que en la escuela, a diferencia de la familia y el ambiente laboral, se les pide cumplir de forma instrumental con una serie de normas de forma homogeneizada: ser buenos alumnos, evitar problemas y estar quietos. La escuela no les genera sentido de pertenencia a los estudiantes sino les hace sentir que son peones al servicio de la voluntad de los profesores, lo que evidentemente no fortalece el ejercicio de la libertad. En referencia al tema de la autonomía (categoría H), los estudiantes manifiestan la carencia de la adquisición de la misma porque la falta de voluntad y la inconsistencia entre lo que desean y hacen no les permiten ser autorresponsables, lo cual es comprensible por el sistema de control autoritario que se ejerce día a día sobre ellos y que les ha generado dependencia a la autoridad, formando una responsabilidad afianzada en cumplir para satisfacer al profesor, lo cual no favorece para nada el ejercicio de la libertad.

La categoría C (relación alumno-maestros) permite distinguir tres tipos de prácticas docentes en relación con los alumnos. El primero favorece el ejercicio de la libertad por medio de profesores que fomentan el diálogo, apoyan una convivencia democrática, y respetan y valoran las singularidades de sus estudiantes. Ese tipo de convivencia es el que fortalece una convivencia democrática dentro de la vida escolar. El segundo, se sustenta en prácticas opresivas y en el abuso de poder de los educadores sobre los educandos que apuestan por la homogeneización de las subjetividades y, por tanto, no facilitan el ejercicio de la libertad. Dichas prácticas docentes desarrollan una convivencia escolar autoritaria, injusta y antidemocrática. Un tercer tipo se caracteriza por la irresponsabilidad, desinterés y actitudes permisivas de los profesores, lo que tampoco contribuye a la formación de la libertad y al desarrollo de la autonomía moral porque fomenta la impunidad, el desorden y el permisivismo. Los sujetos que en casa viven también en un ambiente permisivo, presentan mayor dificultad para adquirir la autonomía frente a quienes tienen padres

exigentes y comprometidos en su formación, pero no autoritarios. El primer tipo de relación (subcategoría C.1: relaciones cordiales alumno-maestros) muestra el interés y la dedicación que los profesores ponen sobre las características de la categoría A (ubicación y descripción de los sujetos). Al distinguir dichas particularidades se inicia un proceso de reconocimiento y valoración que favorece la acción comunicativa, que beneficia el ejercicio de la libertad y fortalece la configuración de las categorías D (experiencia e idea de libertad), E (experiencia e idea de responsabilidad) y G (autonomía), no solo de manera conceptual sino generando experiencias que fortalecen el aprendizaje de la libertad, la responsabilidad y la autonomía desde la convivencia escolar. Los profesores que desarrollan este tipo de relación alumno-maestros no pueden ser catalogados de controladores y aniquiladores de la subjetividad como se afanan muchos en la categoría F (control social en la escuela) ya que los alumnos se sienten cómodos y libres de interactuar con ellos. Es bueno recordar que son las prácticas menos resaltadas en las historias de vida, pero son las acciones que más se deben tomar en cuenta a la hora de construir una escuela más democrática. Al relacionar esta subcategoría C.1 (relaciones cordiales alumno-maestros) con la categoría H (experiencia del decir en la historia de vida) se evidencia reciprocidad entre esas prácticas docentes y la experiencia del poder decir por parte de los alumnos. Esto revela la importancia y necesidad de apostar más por docentes democráticos que autoritarios para formar el ejercicio de la libertad.

La categoría A (ubicación y descripción de los sujetos) queda desvalorizada por los profesores que alimentan sus prácticas educativas en acciones opresivas, punitivas y de abuso de autoridad (subcategoría C.2: relaciones conflictivas o desproporcionadas, en la mayoría de sus códigos) porque homogeneizan las relaciones con los estudiantes y están más preocupados de mantener el control sobre ellos que en formarlos desde el ejercicio de la libertad. Este tipo de profesores son los que determinan, desde el poder que el sistema escolar les concede, el modelo de buen alumno (subcategoría B.1: ser buen alumno) que los sujetos deben desarrollar, establecen los criterios de responsabilidad dentro de la escuela (subcategoría E.2: responsabilidad en la escuela) y propician el cumplimiento de

normas de forma instrumental sin fomentar la autonomía (categoría G). Estos maestros hacen uso cotidiano de los castigos (subcategoría B.3: experiencia de castigos) como medio de control social (categoría F: control social en la escuela), con las descripciones que ya se han mencionado anteriormente al exponer la categoría B (vida escolar, disciplina y convivencia) y generan sentimientos de injusticia, impotencia, vergüenza, enojo, entre otros sentimientos negativos en los alumnos, de modo que logran generar desánimo y desesperanza para que los estudiantes no aprecien la libertad. Varios padres de familia también son temerosos de este tipo de profesores y recomiendan a sus hijos evitar problemas con ellos, así que los estudiantes no se sienten acuerpados por sus padres para enfrentar a profesores opresivos. La historia de vida de Guadalupe narra cómo sus papás fueron tratados de forma grosera por un profesor y en lugar de increparlo o denunciar esa actitud con la dirección o la supervisión educativa, le recomendaron a su hija dejar así el problema aunque fuera víctima de injusticia.

Los profesores catalogados por los alumnos como permisivos, irresponsables, licenciosos, sin autoridad –entre otras descripciones de la subcategoría C.2 (relaciones alumno-maestros conflictivas o desproporcionadas), códigos 3 (maestro que no apoya), 5 (maestro sin autoridad), 18 (maestro que no da clases), 31 (maestro desordenado), 32 (maestro que pierde el tiempo), y 39 (maestro indisciplinado)– tampoco fomentan el desarrollo de las categorías D (experiencia e idea de libertad), E (experiencia e idea de responsabilidad) y G (autonomía), ni se preocupan por atender las necesidades de la categoría A (ubicación y descripción de los sujetos). Además favorecen una convivencia escolar (categoría B: vida escolar, disciplina y convivencia) que no forma en el ejercicio de la libertad, obligan a que algunos estudiantes (directivas del aula) asuman la responsabilidad del tema disciplinar dentro del aula, lo cual es conflictivo para cualquier sujeto que debe desempeñar frente a sus pares un rol que no le corresponde. Además provocan que en algunas ocasiones, los estudiantes resuelvan de forma violenta sus diferencias, como lo describen algunos códigos de la subcategoría B.2 (relación con pares código 18: violencia como medio para solucionar problemas, 19: violencia como medio para ser respetado, conflictos y peleas por celos, grupos de amigos y

noviazgos y 24: imposición de los más fuertes). El permisivismo tampoco forma el ejercicio de la libertad.

Los relatos de los estudiantes muestran una vinculación recíproca entre las categorías D (experiencia e idea de libertad) y E (experiencia e idea de responsabilidad) en términos conceptuales y en relación con las experiencias en la vida escolar, laboral y familiar. En referencia a lo conceptual, para la mayor parte de los sujetos no puede existir libertad sin responsabilidad porque la responsabilidad garantiza la inexistencia del libertinaje o el abuso sobre la libertad de otros, ni acciones responsables que no sean libres porque responder ante los propios actos es fruto de la libertad. Al analizar las experiencias de libertad (subcategoría D.2: experiencia e idea de libertad en la escuela) y responsabilidad (subcategoría E.2: experiencia e idea de responsabilidad en la escuela) dentro del ámbito escolar, los elementos conceptuales no coinciden con la realidad porque los sujetos se desempeñan «responsablemente» en el ámbito escolar motivados por el cumplimiento de mínimos que les garantizan aprobar los cursos, evitar problemas y satisfacer a los profesores, lo que evidencia la ausencia del ejercicio de la libertad.

Los criterios de responsabilidad no son establecidos en los sujetos por convicción o autonomía moral sino dependen del modelo autoritario en el cual han sido formados. Esta supresión de la libertad e instrumentalización de la acción responsable es comprensible desde las acciones que la categoría F (control social en la escuela) desarrollada sobre los individuos de forma individual y grupal, en donde no es posible ser diferente y se debe cumplir con lo determinado por los profesores y/o los normativos de convivencia que son interpretados y ejecutados desde el poder docente, y de no cumplirlos, los estudiantes son sancionados con diversos castigos como la ha descrito la subcategoría B.3 (experiencia de castigos). Además, como se ha indicado en la categoría A (ubicación y descripción de los sujetos), existen ambientes familiares en los cuales los individuos no cuentan con la presencia ni el apoyo de sus padres para formarse en la responsabilidad, la libertad y la autonomía, lo cual tampoco ocurre con los padres de familia autoritarios. Si la escuela y la

familia no forman en el ejercicio de la autonomía es difícil esperar individuos capaces de ejercer la libertad.

Cuando los sujetos de investigación desarrollan roles protagónicos han experimentado de forma concreta la responsabilidad y se sienten comprometidos consigo mismos y con otros. Tal es el caso de quienes pertenecen a las directivas de aulas o gobiernos escolares, o de quienes desempeñan actividades laborales o responden ante el compromiso en sus hogares, sobre todo cuando los adultos les predicán la responsabilidad con el ejemplo. La categoría H (experiencia del decir en la historia de vida) ha sido una experiencia concreta del ejercicio de la libertad que les ha permitido a los estudiantes vivenciar los elementos conceptuales de la libertad en acciones puntuales. Lo experimentado por los estudiantes en la categoría H (experiencia del decir en la historia de vida) es contrario a lo que describen en la categoría F (control social en la escuela). Al relatar las historias de vida se han sentido valorados, reconocidos, escuchados y aceptados porque se creó un espacio escolar diferente en donde la confianza, el respeto y la ausencia de juicios (no punición) fueron las garantías que permitieron a los sujetos ser ellos mismos, externar sus puntos de vista, ser escuchados, asumir un rol protagónico, dialogar sobre los aspectos que les incomodan o consideran injustos y, por ello, experimentar la libertad; sentimientos similares se describen en la relación que guardan con los profesores cordiales (subcategoría C.1). Los sujetos al sentirse parte de la investigación, luego de llenar el consentimiento informado, se comprometieron en cumplir con los horarios y actividades que la misma requería, el investigador no encontró problemas para que los participantes cumplieran con las demandas del estudio porque ellos al ser protagonistas se apropiaron del proceso, lo mismo podría ocurrir al ser protagonistas en otro tipo de actividades dentro de la escuela. Si el ámbito escolar no forma en, desde y para la libertad y continúa «educando» desde una responsabilidad instrumental es imposible pretender que los sujetos aprendan o formen la autonomía (categoría G). Eso provoca que los alumnos no llegarán a ser consistentes de la incongruencia entre lo que dicen y viven o entre lo que se proponen y logran. Eso refleja que carecen de fuerza de voluntad. También se evidencia que la convivencia escolar opresiva niega las

subjetividades y homogeneiza las conciencias, ya que al no estar presente dicha opresión se es presa fácil del desorden o del libertinaje en las propias acciones. Además, la dependencia aprendida a la autoridad de los educadores genera miedo e imposibilita actuar de forma diferente a lo establecido por el «orden» escolar.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Las conclusiones se han organizado en tres momentos. El primero establece un diálogo final entre los resultados y el marco teórico del estudio, el segundo es orientado por los objetivos de investigación y el último responde a la pregunta de investigación generada en el planteamiento del problema.

5.1.1. Vinculación final entre resultados y marco teórico

En referencia al numeral 1 (educación para la libertad) del marco teórico, el estudio revela que la disciplina escolar, la convivencia y las relaciones entre educandos y educadores que se desarrollan dentro del INEB San Lucas e INEBE Antigua por lo general se orientan desde un modelo educativo bancario, algo ya denunciado y descrito por Freire (2008) hace varias décadas. Los profesores se valen de un sistema de opresión y control que se sustenta en la desconfianza y en el miedo para regular las conductas de los estudiantes y anular el ejercicio de la libertad, en donde prevalece un discurso fatalista que enfatiza que la vida escolar, dentro de los centros educativos estudiados, es como es y no es posible algo diferente. Lo anterior genera desesperanza en los alumnos sobre un posible cambio en su vida escolar, lo cual puede convertirse en una conducta aprendida (desesperanza aprendida) para la vida social y política de los futuros ciudadanos. Son muy escasas y aisladas las acciones docentes que propician y favorecen el ejercicio de la libertad. No es posible afirmar que se apueste por un modelo educativo no bancario, sino que esas acciones son fruto de iniciativas personales o conductas temporales de algunos profesores. Los resultados no evidencian el desarrollo de una propuesta educativa que favorezca la praxis, la reflexión y la acción sino, al contrario, son los profesores quienes dictan y establecen –de forma autoritaria y sin ser celosos de los límites de su autoridad– las formas de actuar, sentir y pensar de los estudiantes e implantan una única forma de comprender el mundo desde la vida escolar, que aniquila la creatividad y la criticidad estudiantil. De acuerdo a los resultados del estudio, el

modelo autoritario no realiza diferencias étnicas en su aplicación. Los datos no reflejan que se sancione más o menos a los estudiantes por su pertenencia étnica, el modelo disciplinar aplicado en los centros educativos estudiados homogeneiza incluso ese tipo de diferencias. Desde ya se anticipa la necesidad de profundizar en otro estudio que contemple la variable étnica para obtener resultados más detallados sobre este aspecto.

En las instituciones educativas estudiadas se constató que los profesores desempeñan el rol de custodios, moralistas y terapeutas, algo propio de las sociedades escolarizadas descritas por Illich (1976), en donde la escuela se encuentra al servicio de los poderes hegemónicos para dar continuidad a las estructuras de control de las subjetividades y replicar los modelos sociales que los grupos de poder han establecido como válidos. Las historias de vida de los sujetos de investigación denotan la forma en que la escuela rige sus vidas marcando los ritmos de sus rutinas, tanto dentro y fuera de ella, su visión actual y futura de la vida, la relación con ellos mismos, con sus amigos y su familia, entre otros aspectos propios de una sociedad escolarizada. Los alumnos y sus familias depositan la confianza en que la escuela les proporcionará un mejor futuro, sobre todo económico, en términos de calidad de vida, pero no son conscientes de que las estructuras de opresión, injusticia y exclusión imperantes en la sociedad guatemalteca y replicadas en el modelo escolar estatal no les permitirán tenerlo y que únicamente están siendo instruidos para desempeñar un rol dentro del sistema-mundo. En tal sentido, se constata que en ambas instituciones escolares se educa para instrumentalizar y homogeneizar las subjetividades y no para fortalecer el ejercicio de la libertad por medio del autogobierno, lo que posibilitaría el ser feliz desde la experiencia escolar, como lo propone Neill (2004), y aprender a hacerse cargo de su vida, como lo describe García-Hoz (1977).

Las relaciones entre profesores y alumnos del INEB San Lucas e INEBE Antigua en su mayoría se alimentan de la desconfianza que los profesores tienen sobre los estudiantes, ya que los primeros consideran que ellos son quienes «saben» de la vida porque el sistema escolar así se los hace creer, y deben guiar a los alumnos

para que hagan lo «correcto», ya que por estar en «proceso de formación» escolar no son capaces de actuar y decidir por sí solos. Esto genera que algunos estudiantes, como lo han mostrado los resultados de la investigación, con mayor énfasis en las categorías B (vida escolar, disciplina y convivencia) y C (relación alumno-maestro), con más detalle en las subcategoría B.4 (sentimientos vividos) y subcategoría C.3 (sentimientos vividos), sean infelices, agresivos, temerosos, inseguros, dependientes, inconformes, etc. dentro del ámbito escolar. En contraste con lo que debe formar una escuela que promueve y valora el ejercicio de la libertad, en donde la base de las relaciones humanas es la confianza. De acuerdo con García-Hoz (1977), por medio de la educación personalizada, la escuela reconoce, potencia y valora las singularidades de cada estudiante, les facilita el desarrollo autónomo y les forma en el ejercicio de la libertad, algo que no se evidencia en las instituciones donde se realizó el estudio. Únicamente se identifican algunas prácticas docentes aisladas que no son significativas frente al peso de un sistema homogeneizador, como ya se ha afirmado en el capítulo IV. Además los múltiples roles que algunos maestros desempeñan dentro de los centros educativos, como ya se mencionó con anterioridad, no permiten que desempeñen de la mejor manera su rol de educadores orientadores u acompañantes. A esto se le debe sumar la poca participación y acompañamiento que muchos padres de familia o encargados tienen en la formación de sus hijos.

Los autores expuestos en el numeral 2 (disciplina escolar y normas de convivencia) del marco teórico han descrito los beneficios formativos para todos los integrantes de la comunidad educativa que tiene el desarrollo de una convivencia escolar democrática, además de señalar que el convivir desde acciones reflexivas, críticas y dialógicas forman en el ejercicio de la libertad y construyen la autonomía moral. En contraposición a la convivencia escolar democrática, García (2008) y Aldana (1999) han expuesto cómo la disciplina escolar autoritaria, punitiva o tradicional no es educativa porque crea culpas injustificadas en los estudiantes, genera miedo e inseguridad en ellos y no contribuye al autogobierno de sí mismos. Los relatos de los sujetos de investigación han revelado que los procesos disciplinarios de los centros educativos se sustentan en modelos autoritarios, reactivos y punitivos lo

que hace que los estudiantes experimenten frustración, impunidad, injusticia, enojo, humillación, miedo, entre otros sentimientos negativos, frente a las acciones «correctivas» de sus profesores. La descripción de los castigos durante su vida escolar y las relaciones alumno-maestros conflictivas y desproporcionadas — subcategorías B.3 (experiencias de castigos) y subcategoría C.2 (relaciones conflictivas o desproporcionadas alumno-maestros) — relatadas a través de las historias de vida dan cuenta de la continua presencia de una disciplina punitiva en el ambiente escolar.

Para lograr un ambiente escolar formativo y democrático que forje la moral interna de los estudiantes, desarrolle en ellos seguridad emocional y los haga partícipes de las responsabilidades escolares, García (2008) señala que no es conveniente que los educadores sean permisivos ni autoritarios, ya que ambos extremos no son formativos para las conductas de los alumnos. El análisis de los resultados de investigación evidencia la presencia constante de profesores autoritarios y/o permisivos, lo que refleja que en los centros escolares estudiados no se favorece la pedagogía de la convivencia, tema ya descrito por Arístegui y otros (2005) en el marco teórico. Los profesores autoritarios que ven en la disciplina escolar un medio de control y no de formación no posibilitan el ejercicio de la libertad ni propician el desarrollo de la responsabilidad, porque los estudiantes únicamente actúan de forma condicionada frente a su presencia. Aunque ambas instituciones educativas cuentan con directivas estudiantiles de aula, la participación estudiantil no tiene peso significativo en la forma cómo se desarrolla la convivencia escolar. En las normativas escolares que rigen dicha convivencia no se ejercita la democracia en su construcción y aplicación, por lo que las directivas estudiantiles se convierten en extensiones del control disciplinar opresor de los educadores sobre los estudiantes y donde los alumnos integrantes de las directivas de aula quedan comprometidos frente a sus pares en la aplicación de las normas opresivas. Es importante señalar, que no todos los padres de familia están comprometidos en ayudar al cumplimiento de las normativas escolares, lo cual puede incidir en que los profesores asuman roles más autoritarios al no tener el respaldo de los encargados de los estudiantes. Incluso en algunas ocasiones los maestros son desautorizados por los padres de

familia cuando los estudiantes han cometido faltas. Tema que relatan los directores de los centros escolares en las entrevistas realizadas por el investigador (anexo 6 y 7).

La educación como medio de control social es el tema que se desarrolló en el numeral 3 del marco teórico y en vinculación con los resultados obtenidos en la investigación, sobre todo lo expuesto en la categoría F (control social en la escuela), se revela la forma en que los procesos de regulación de las conductas de los estudiantes a través de la disciplina escolar forman sujetos dependientes y sumisos a la autoridad. Los estudiantes dentro de pocos años, al cumplir la mayoría de edad, se integrarán a la sociedad como ciudadanos y serán presa fácil de los grupos hegemónicos que mantienen el control sobre la sociedad por las conductas dóciles y sumisas que han aprendido. De esa forma, los estudiantes al desempeñarse como ciudadanos, darán continuidad al sistema-mundo descrito por Dussel (1998). El sistema escolar administra, por medio del modelo de convivencia y regulación de las conductas, la microfísica del poder de los estudiantes desde las acciones disciplinarias opresivas porque la sociedad le «asigna» a la escuela dicho rol desde la acción pública. Las relaciones dentro de la comunidad escolar se establecen bajo criterios cívicos-militares, según los cuales, como lo ha argumentado Foucault (2003), el maestro desempeña funciones de general y el alumno el rol de soldado, lo que permite que los maestros tengan el control sobre los cuerpos-poder de los alumnos y aniquilen la administración del poder individual para lograr la masificación de las subjetividades. El anhelo de la formación cívica-militar, como se mencionó en el planteamiento del problema del estudio, sigue permeando las estructuras escolares guatemaltecas porque los profesores –quienes también son fruto de una formación cimentada desde la razón instrumental– de forma autoritaria imponen normativas opresivas a los estudiantes para entregar al Estado sujetos sumisos y este pueda así seguir administrando la microfísica del poder de cada ciudadano, lo que Foucault (2003) ha denominado como «esclavitud moderna».

El modelo social que forman las instituciones educativas analizadas responde a un orden social que solo busca perpetuar el *statu quo* de los grupos hegemónicos –

como ya lo declaró Russell (2004), al referirse a cómo la escuela se pliega al servicio del orden social al no formar para el ejercicio de la libertad— ya que por medio de la aniquilación del juicio crítico y la instrumentalización de los sujetos, los alumnos están dispuestos a renunciar a su libertad para ser catalogados como «buenos». De acuerdo con Russell (2004), el ejercicio de la libertad en el ámbito escolar es el medio por el cual las personas aprenden a ser responsables y autónomas para enfrentar su propia vida y aportar significativamente en la transformación de la sociedad, condiciones que no se favorecen en las instituciones educativas donde se ha realizado el estudio, pues ante cualquier intento de desobediencia, el sistema de control sanciona a quien atente contra el modelo autoritario que administra la «convivencia escolar». Incluso los profesores que tienden a ser democráticos son catalogados por los colegas como flojos o poco exigentes porque van en contra del modelo autoritario.

Piaget, Kohlberg y Habermas, autores expuestos en el numeral 4 del marco teórico, han tratado sobre el proceso de internalización de las normas y el desarrollo moral. A la luz de los resultados obtenidos, se revela que las instituciones escolares estudiadas no propician ni favorecen el desarrollo de la autonomía moral en los estudiantes ya que regulan sus conductas por medio de factores heterónomos que en su mayoría son impositivos y dictatoriales. Aunque hay algunos profesores que de forma amable y cordial invitan a los estudiantes a realizar cambios de conductas, estos siempre son orientados desde la exterioridad. Los autores coinciden, cada uno desde su propuesta, que lo deseado es que todo sujeto alcance la autonomía moral porque eso los capacita para asumir responsablemente su vida y mantener relaciones de armonía con los demás. La escuela debe formar conjuntamente con otras instituciones sociales, en el ejercicio de la libertad para que los individuos logren alcanzar la autonomía moral y no sean víctimas de la razón instrumental, pero el estudio evidencia que los procesos de disciplina escolar funcionan de forma inversa a lo deseado. Las relaciones alumnos-maestros no propician ni siquiera el desarrollo del estadio de cooperación naciente de Piaget (1984) o el nivel convencional de Kohlberg (1992) pues la mayor parte de las normativas de las conductas escolares son impuestas de forma autoritaria y arbitraria, y no facilitan

las condiciones mínimas para el desarrollo de la acción comunicativa planteada por Habermas (1996). Aunque las propuestas de Piaget y Kohlberg enfatizan la construcción individual de la conciencia moral, y la postura de Habermas se inclina más por la construcción colectiva de normativos de convivencia a través de los consensos, los tres autores coinciden que es necesario el ejercicio de la libertad para lograr la sana convivencia.

Lo que mueve a los alumnos a hacer o no hacer algo dentro de los centros educativos estudiados es el miedo a ser sancionados, la búsqueda de aprobación de la autoridad, el ser reconocidos como «buenos» o evitar problemas. El desarrollo de la conciencia autónoma (Piaget y Kohlberg) en el ámbito escolar debería propiciar que los sujetos sean capaces de regular sus propias conductas relacionadas consigo mismos y con los otros, para dar origen a una convivencia social justa, dialógica y democrática (Habermas). Las relaciones de presión — prácticas frecuentes de los profesores de los institutos estudiados—, según Piaget (1984) y Kohlberg (1996), aniquilan la autonomía y provocan que los sujetos se eximan de responsabilidades formando personas conformistas ante la realidad que les toca vivir y dependientes de la autoridad. El desarrollo de la autonomía moral favorece el surgimiento de compromisos personales y sociales, convicción, seguridad emocional y apropiación del valor de la justicia como un principio escogido desde sí.

La vida escolar de los sujetos investigados es guiada por los educadores desde una racionalidad instrumental —como lo demuestra la categoría B (vida escolar, disciplina y convivencia), la categoría C (relación alumno-maestro), exceptuando la categoría C.1 (relaciones cordiales), la subcategoría D.2 (experiencia e idea de libertad en la escuela) y la categoría F (control social en la escuela) —porque no existe un esfuerzo en la mayoría de sus profesores por formar el pensamiento crítico y favorecer el diálogo, lo que daría pie al desarrollo de la *praxis* discursiva propuesta por Habermas (1996) y así formar la racionalidad argumentativa. Las relaciones entre los alumnos y los maestros no se establecen en igualdad de condiciones, el *ego* de los maestros no es ubicado al mismo nivel del *ego* de los

alumnos y no se posibilita una relación de igualdad *ego-alter* al no permitir la existencia del diálogo y el desarrollo de la convivencia escolar democrática. La acción docente disciplinar es instrumental y con fines utilitaristas porque enseña que ser buen alumno (algunos códigos de la subcategoría B.1: ser buen alumno) es hacer lo que piden los maestros para evitar problemas. De igual forma la categoría F (control social en la escuela) muestra como los profesores desean que los alumnos se estén quietos y no causen problemas. Los profesores mantienen controlados a los estudiantes desde las herramientas que el sistema escolar les ha brindado, al punto que los alumnos manifiestan que hay que hacer lo que los maestros les dicen (código 18 de subcategoría F.1: control individual en la escuela) para evitar problemas o ser sancionados. La negociación, la conciliación y la construcción cooperativa de normas no existen. Las normativas de convivencia escolar, acuerdos gubernativos elaborados por el Ministerio de Educación, no responden a las necesidades locales de cada institución educativa y sus integrantes tampoco han participado en su elaboración, únicamente se pide que los educadores lo hagan cumplir. Como ya se ha expuesto en la discusión de resultados, algunos docentes tienden a favorecer el diálogo con los estudiantes, lo que propicia una convivencia más justa y democrática, pero la estructura escolar en la cual operan no les permite romper el círculo de que su *ego* es superior al de sus alumnos, y aunque dialogan y propician la argumentación, no se puede afirmar que realmente faciliten las condiciones mínimas y reales para el desarrollo de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1996) para construir normativas de convivencia desde consensos.

El último tema expuesto en el marco teórico ha tratado sobre la adolescencia y la vida escolar (numeral 5), en donde se ha descrito que algunas de las características que debe tener una buena escuela para adolescentes es apreciar y promocionar los valores juveniles y procurar que sean los estudiantes los protagonistas de la vida escolar y no los adultos, ya que eso permitiría a los alumnos generar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Además, la escuela debe favorecer una formación integral y vincular las problemáticas escolares con las problemáticas familiares, sociales, emocionales, culturales, entre otras. Los relatos de los sujetos

de investigación en las historias de vida reflejan que la mayoría de sus profesores no muestran interés en los problemas de los adolescentes ya que están más preocupados en «normalizarlos» y mantener el control sobre ellos que en acompañarlos y orientarlos en la reconstrucción de su autoconcepto, transición del «yo» niño al «yo» adulto, lo cual provoca mayor conflictividad interna en los estudiantes durante la adolescencia. En ninguno de los dos centros escolares donde se realizó el estudio se cuenta con el servicio de orientación escolar, eso sumado a la diversidad de roles que varios docentes deben desempeñar, esto hace más complejo el desarrollo de un acompañamiento individual y cercano sobre las problemáticas de los estudiantes por parte de los profesores.

La mayoría de los adolescentes entrevistados narran haber tenido algunas experiencias agradables al compartir con profesores que escuchan, dialogan, se preocupan por ellos, son razonables y les ayudan a comprender de mejor forma las problemáticas propias de la adolescencia mencionadas por Monrroy (2004), además de sentirse comprendidos y valorados. A criterio de Barilia (2004), los adolescentes escolares se incomodan ante la exclusión, la injusticia, las preferencias, las agresiones y el abuso de autoridad de los adultos, algo muy recurrente en la vida escolar del INEB San Lucas e INEBE Antigua y que riñe con las acciones docentes recién señaladas y apreciadas por los alumnos. Si la adolescencia es la etapa en la cual los individuos afianzan su «yo» para relacionarse con los demás y con el mundo, no desde una perspectiva infantil sino en busca de la vida adulta, la escuela no debe ser indiferente frente a dicha etapa. Sin embargo, bajo el modelo disciplinar opresivo, autoritario y aniquilador de las subjetividades que ha revelado el estudio se favorece poco la consolidación del «yo» de los sujetos de investigación desde la acción escolar.

5.1.2. Logro de los objetivos de investigación

En cumplimiento a lo establecido en el objetivo general 1.4.1, queda demostrado que por medio de las acciones metodológicas realizadas se logró construir 13 historias de vida de estudiantes de tercero básico del sector público, de

Sacatepéquez, Guatemala, lo que permitió interpretar el ejercicio de la libertad de los estudiantes y la relación que ellos guardan con los procesos que genera la disciplina y la convivencia escolar. Las historias de vida posibilitaron que cada alumno fuera su propia voz y narrara desde su perspectiva el acontecer en su vida escolar. Por medio del empoderamiento de cada sujeto, a través del discurso de las historias de vida, los estudiantes han aportado información valiosa para la episteme educativa.

En referencia al objetivo específico 1.4.2.1, se concluye que las conductas que manifiestan los estudiantes de tercero básico del INEB San Lucas e INEBE Antigua del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, frente a las normativas escolares y los procesos de internalización de las normas de convivencia son determinadas por la autoridad que los profesores ejercen sobre las acciones y decisiones de los estudiantes. Los profesores, por medio de un sistema de opresión y control social, determinan la forma en la cual los estudiantes deben actuar y conducirse dentro de la escuela, y no permiten la internalización de las normas de convivencia porque son administradas desde criterios punitivos, heterónomos y no formativos. La interpretación de los discursos de los estudiantes revela que la escuela no forma ni favorece procesos educativos para que los discípulos aprendan a ser autorresponsables, autorregulados y administradores de su libertad. Por tanto, los estudiantes no logran ser conscientes de sí mismos y carecen de autonomía moral, y el cumplimiento de las normativas de convivencia escolar se desarrolla de forma instrumental y no por convicción. Aunque hay algunas acciones docentes que promueven el ejercicio de la libertad, estas no son significativas para los estudiantes frente al sistema autoritario que desarrolla la mayor parte de los educadores.

En alusión al objetivo específico 1.4.2.2, los relatos expuestos a través de las historias de vida por los estudiantes de tercero básico del sector público, del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, en relación con la disciplina escolar y las normas de convivencia describen dos tipos de convivencia escolar: la opresiva y la liberadora. La opresiva es la más recurrente y marca el modo de proceder de los educandos y educadores dentro de la escuela. Se constató que los estudiantes

viven en un ambiente de impunidad, injusticia, desigualdad y en algunas ocasiones maltrato por parte de los profesores. Los maestros apoyan sus prácticas educativas en un modelo autoritario, no dialogante, indiferente, irrespetuoso y punitivo que regula las conductas de los estudiantes. Esto genera en los alumnos sentimientos de tristeza, enojo, humillación, abandono, frustración, desconfianza, incertidumbre e impotencia. La convivencia escolar liberadora se sustenta en acciones docentes donde el diálogo, el respeto, la participación, el ejercicio democrático y el aprecio a la subjetividad son los criterios de convivencia dentro de la escuela. Este tipo de convivencia genera en los alumnos sentimientos de alegría, bienestar, satisfacción, reconocimiento y aceptación. Las prácticas educativas liberadoras son las que menos se utilizan por parte de los profesores de las instituciones educativas estudiadas porque el modelo opresivo es el validado por el sistema escolar vigente y ejerce presión para que la «convivencia escolar» funcione bajo dichas estructuras opresivas.

De acuerdo a lo establecido en el objetivo específico 1.4.2.3, los procesos educativos que respaldan el ejercicio de la libertad en los estudiantes de tercero básico del INEB San Lucas e INEBE Antigua del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, son aquellos que se sustentan en el reconocimiento, el respeto y la valoración de las subjetividades, utilizan el diálogo como medio de encuentro y solución de conflictos, y favorece el ejercicio democrático y no en el autoritarismo en la acción educativa, en contra de un modelo bancario. Dichas prácticas escolares empoderan, validan, forman y dan protagonismo a los estudiantes y les propician el ejercicio de la libertad y la construcción de la autonomía moral. Los procesos educativos que no facilitan el ejercicio de la libertad son amparados en una disciplina opresiva, autoritaria, bancaria, homogeneizante, no dialogante, injusta, reactiva y punitiva que aniquila la libertad.

5.1.3. Resolución del planteamiento del problema

En respuesta al planteamiento del problema sintetizado en la pregunta de investigación: ¿Es la disciplina escolar en el nivel básico un medio para fortalecer el ejercicio de la libertad en los educandos de tercero básico del departamento de Sacatepéquez, Guatemala, o es un medio de control social que anula la subjetividad? Se concluye que la disciplina escolar es utilizada como un medio de control social dentro del ámbito escolar que homogeneiza las subjetividades a través de la autoridad que el sistema escolar le confiere a los educadores, quienes por medio de acciones represivas, opresivas y en ocasiones violentas –como se ha descrito en las historias de vida y evidenciado explícitamente en las categorías B (vida escolar, disciplina y convivencia), C (relación alumno-maestros), con excepción de la subcategoría C.1 (relaciones cordiales), y F (control social en la escuela) – garantizan la producción de sujetos temerosos, sumisos y serviles a la autoridad. El sistema de control desarrollado en la escuela no favorece ni genera las posibilidades para que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos, de su realidad, de la condición de los otros y de las relaciones que se establecen entre sí. Esto imposibilita el ejercicio de la libertad y la formación de la conciencia moral autónoma porque los sujetos son regulados desde acciones disciplinarias basadas en la razón instrumental y no en la razón dialogante (argumentativa) o desde la formación de la conciencia crítica. De esta forma, los alumnos son programados para integrarse a la vida ciudadana bajo los parámetros que han sido determinados en el ámbito escolar. Tal situación se afirma, por la relación que existe entre la escuela y la vida en sociedad, temas expuestos en el marco teórico principalmente por Freire, Illich, Foucault y Russell. Una escuela que desarrolla procesos de convivencia desde el ejercicio democrático y establece el diálogo como forma de solucionar los problemas estaría integrando otro tipo de ciudadanos a la vida social.

5.2. Recomendaciones

Al cierre de la investigación se realizan algunas recomendaciones ordenadas en tres líneas de reflexión. La primera se orienta en torno a posibles estudios que se vinculen con la presente investigación con el deseo de complementar, ampliar, dar otro enfoque, referir o profundizar en el tema en cuestión o en temas similares. En un segundo momento, las recomendaciones se dirigen a las autoridades del Ministerio de Educación de Guatemala y a los centros de formación de docentes con el anhelo de que el presente estudio pueda ser de utilidad para la toma de decisiones que permitan construir una convivencia más democrática y liberadora en el sistema escolar. Finalmente, se sugieren acciones puntuales a los directores y profesores de las instituciones educativas en donde se ha desarrollado el estudio para que favorezcan el ejercicio de la libertad en sus estudiantes e involucren a los padres de familia en los procesos de formación de la autonomía de sus hijos y en la construcción de una sociedad más democrática.

5.2.1. En referencia a futuras investigaciones

Reconociendo los límites de esta investigación y la delimitación de la muestra con la cual se trabajó, se recomienda desarrollar estudios que puedan dar continuidad a esta investigación, siguiendo la misma línea metodológica, para contrastar los resultados obtenidos con los que produzcan futuros estudios y establecer así si existen similitudes y diferencias frente a los diferentes tipos de muestras. Entre las variables de población escolar que se pueden estudiar se sugiere realizar un contraste entre instituciones educativas del sector público y privado, urbanas y rurales, de población ladina, indígena y mixtas en términos de etnicidad, laicas y religiosas (católicas y evangélicas), de población mixta en términos de género y de población solo de varones y/o solo de mujeres, de diferentes clases sociales, entre otras variables posibles. Estas variaciones en la muestra pueden enriquecer el panorama de cómo los estudiantes perciben la disciplina escolar y las normas de convivencia desde diferentes realidades educativas, y elaborar un perfil más completo y diverso sobre el tema en cuestión. Otro tipo de investigación oportuna y

vinculada al presente estudio, pero con variación metodológica, puede ser el desarrollo de una investigación longitudinal sobre cómo la disciplina escolar y las normas de convivencia inciden en la forma en que los estudiantes se comportan al desarrollar la participación ciudadana y analizar si el ejercicio de la libertad se encuentra condicionado o no por lo aprendido en la escuela.

Con el ánimo de complementar los diferentes puntos de vista sobre el tema en cuestión, también se sugiere realizar un estudio cualitativo que recoja las perspectivas, visiones y aspiraciones que los docentes tienen sobre el ejercicio de la autoridad y la formación para libertad en relación con los estudiantes desde las normativas de convivencia escolar. Además, es necesario conocer las opiniones que los padres de familia o encargados de los estudiantes tienen frente a dicho tema. Escuchar también la voz de los educadores (maestros y padres de familia o encargados) en relación con lo ya expresado por los estudiantes en este estudio puede dar pie al inicio de un diálogo viable y participativo sobre el ejercicio de la libertad en la vida escolar y propiciar de forma conjunta, educandos y educadores, una convivencia escolar más democrática y justa que forme en el ejercicio de la libertad. En donde de forma conjunta la escuela y la familia puedan coordinar esfuerzos para forjar sujetos más libres, responsables y autónomos.

También es necesario abordar la temática estudiada desde procesos conceptuales y metodológicos vinculados con los derechos humanos. Esto implicaría el abordaje del tema de convivencia escolar desde perspectivas de género, condición social y etnicidad, lo cual permitiría comprender de mejor forma la vinculación entre el derecho humano a la educación y el ejercicio de la libertad desde la vida escolar. Un estudio desde ese enfoque revelaría las acciones que el Estado desarrolla para favorecer la vida democrática o no desde la acción educativa. Esto también permitiría indagar sobre la replicación de modelos patriarcales, coloniales y excluyentes en la vida escolar guatemalteca, ya que como indica Muñoz (2009), “la educación puede ser el proceso que facilite el tránsito de un modelo económico patriarcal a una cultura de derechos humanos” (p. 25). Un estudio desde esta óptica, mostraría otro horizonte desde el cual se puede construir una escuela democrática

que favorezca el ejercicio de la libertad. El desarrollo de estas investigaciones puede ser incluso un itinerario de estudios posdoctorales que se desarrolle durante varios años. También pueden ser viables estudios conformados por equipos de trabajo de centros de investigación que definan el tema en discusión en sus agendas de investigación o como parte de los estudios doctorales de la UNED y/o de otras instituciones que brinden posgrados en educación.

5.2.2. Recomendaciones para las autoridades del Ministerio de Educación de Guatemala y centros de formación de profesores

A las autoridades del Ministerio de Educación y de centros de formación de docentes se les recomienda educar y concientizar a los actuales y futuros docentes sobre temas de convivencia y disciplina escolar que favorezcan el ejercicio de la libertad de los estudiantes y sobre las condiciones educativas que debe tener un centro escolar para fortalecer la vida democrática, participativa, justa, responsable, autónoma e inclusiva desde la educación formal. Esto con el fin de lograr modificar las prácticas opresivas que se viven actualmente en el sistema escolar guatemalteco, las cuales no ayudan a la configuración de individuos libres. El Ministerio de Educación de Guatemala debe velar porque los maestros se instruyan en estos temas, además de crear mecanismos para acompañar y orientar al cuerpo docente y directivo de los centros escolares en la creación de una verdadera convivencia escolar que se sustente en principios justos, participativos, liberadores y democráticos. Los centros de formación de maestros, tanto de nivel diversificado como los de estudios superiores, deben incluir de forma explícita en el itinerario de formación profesional, el desarrollo de competencias que permitan a los educadores el manejo adecuado de la disciplina y la convivencia escolar en pro del ejercicio de la libertad y el establecimiento de la autonomía en los estudiantes, además de desenmascarar la disciplina opresiva e instrumental que anula y atenta contra las subjetividades. Varios de los autores abordados en el marco teórico y en los antecedentes de este estudio pueden ser tomados en cuenta para la formación de los profesores. Además, se debe propiciar en los docentes un estudio profundo (teórico-práctico) sobre lo que implica el derecho humano a la educación.

También se recomienda socializar la presente investigación con las autoridades educativas del departamento de Sacatepéquez (supervisores educativos y director departamental) para reflexionar sobre la convivencia escolar que se propicia en los institutos de nivel medio. El presente estudio revela que es necesario iniciar a planificar un modelo de convivencia escolar más participativo, liberador, dialogante, justo y democrático que no sea punitivo, reactivo y opresivo. Dicha reflexión, a lo interno de las autoridades educativas del departamento de Sacatepéquez, puede originar cambios significativos en las normativas de convivencia de las instituciones públicas guatemaltecas, Acuerdo Ministerial No. 01-2011, Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos y Acuerdo Ministerial No. 1505-2013, Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011, permitiendo la participación de los estudiantes en la construcción de nuevas normativas y fortaleciendo procesos democráticos y el ejercicio de la libertad desde la convivencia escolar. La conformación de gobiernos escolares o consejos de convivencia que integren a toda la comunidad educativa pueden ser una forma de iniciar un diálogo que genere propuestas concretas para la construcción de nuevas normativas de convivencia. Algo que ya ha expuesto Dussel (2005) en el estado del arte, al señalar como las escuelas argentinas construyeron sus propias reglas disciplinarias desde la configuración de consejos de convivencia.

5.2.3. Recomendaciones para los directores y profesores del INEB San Lucas e INEBE Antigua

Se les sugiere a los directores y profesores de las instituciones educativas en donde se desarrolló la investigación: a) Establecer estrategias funcionales, sencillas y eficientes para que los estudiantes puedan denunciar las prácticas docentes opresivas, injustas y autoritarias de modo que se propicie el desarrollo de un ámbito escolar democrático y participativo que forme en el ejercicio de la libertad y favorezca la construcción de la autonomía moral. b) Integrar a los estudiantes en comités de normas de convivencia o gobiernos escolares en donde puedan incidir en la construcción, orientación y aplicación de la disciplina escolar, para que las normativas de convivencia no dependan únicamente de la autoridad de los

educadores. Esto permitiría empoderar a los alumnos y fortalecer la identificación, participación y responsabilidad de los mismos dentro de la comunidad escolar. Los comités de convivencia pueden substituir a la actual comisión de disciplina que solo se encuentra integrada por profesores. c) Establecer el diálogo como herramienta básica y vital para la solución de conflictos dentro de la comunidad educativa, en donde se deben generar las condiciones mínimas que garanticen el desarrollo de la acción comunicativa expuesta en el marco teórico del estudio. Los padres de familia también deben ser acompañados por los educadores para favorecer el diálogo dentro de sus hogares y que eso se refleje en una mejor convivencia escolar. d) Potenciar el protagonismo de los estudiantes en toda actividad escolar desde un ambiente democrático y participativo que favorezca el ejercicio de la libertad y la formación de la autonomía moral, para que los alumnos aprendan a asumir responsablemente su existencia y puedan incidir en su realidad histórica-política. e) Compartir los resultados de la investigación con todos los integrantes de las comunidades educativas para iniciar un proceso de diálogo sobre la convivencia escolar y el ejercicio de la libertad como práctica recurrente en las instituciones educativas, y así trabajar de forma conjunta escuela y familia en la construcción de una nueva visión de convivencia.

Referencias:

Aguirre, A.; Prado, C. y otros (1998). *Psicología de la adolescencia*. Colombia: Alfaomega Grupo Editor, S.A.

Alarcón, J.; Carrasco, J. y Pérez, A. (2008). *Historia de la investigación cualitativa*. Chile: Universidad de Bío-Bío. Recuperado de:

<http://licentiare.blogspot.com/2012/11/breve-historia-de-la-investigacion.html>

Aldana, C. (1999). *Para Maestros y maestras, reflexiones*. Guatemala: Editorial Oscar de León Palacios.

Aldana, C. (2005). *Globalización y ciudadanía: ¿Hay espacio para la pedagogía?* Guatemala: Universidad Rafael Landívar. II Congreso Internacional de Filosofía.

Aliño, M.; López, J. y Navarro, R. (2006). *Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol.22, núm.1, enero-marzo. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000100009

Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. *Gazeta de Antropología*, vol. 1, núm. 24, artículo 10. Recuperado de:

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I* Ecuador: AFEFCE y Chile: Universidad ARCIS. Recuperado de:

<http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

- Argueta, B. (2005). Reformas educativas y construcción de identidades en la era de la globalización. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. II Congreso Internacional de Filosofía.
- Argueta, B.; Burgos, A. y Flores, M. (2011). Los intereses de la juventud en Guatemala. Una aproximación desde las Escuelas Abiertas. Guatemala: Programa presidencial de las Escuelas Abiertas. Gobierno de la República de Guatemala y UNFPA.
- Arias, M.; Bueno, L. y otros (1993). La autocracia escolar. Colombia: Fundación para la educación superior -FES-.
- Armenta, T. (1999). Prevención de la violencia y maltrato escolar. Conceptos básicos. Colombia: Universidad Pontificia Javeriana de Colombia.
- Arístegui, R.; Bazán, D.; Leiva, J. y otros (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *PSYKHE*, vol.14, núm. 1. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000100011&script=sci_arttext&tlng=es%23top
- Austin, T. (s/f). La sociología de la educación. *Segunda mitad del siglo XX*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- AVANCSO-IEH (2013). Jóvenes en Guatemala. *Imágenes, discursos y contextos*. Guatemala: AVANCSO-URL.
- Ayerde, P. (2010). La indisciplina y la violencia escolar y algunas explicaciones sociológicas generales. España: UPV/EHU. Recuperado de:
http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Revista_Indisciplina_y_violencia_escolar-Ayerbepdf.pdf
- Balaguer, I. (2002). Estilos de vida en la adolescencia. Valencia: Promolibro.

- Ball, S. (1989). La microfísica de la escuela. *Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación. España: Paidós/M.E.C.
- Ball, S. (1994). Foucault y la educación. *Disciplina y saber* (2ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Barilla, M. (2004). Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. II, núm. 2. Argentina. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a06barila.pdf>
- Barley, N. (1989). El antropólogo inocente. *Notas desde una choza de barro*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación (2ª. ed.). México: Pearson Educación.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación (3ª. ed.). Bogotá, Colombia: Prentice Hall Pearson.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Revista electrónica Innovaciones Educativas*, Año XII, núm. 17. Costa Rica. Recuperado de:
http://www.uned.ac.cr/ece/images/revista/numero%2012%202010/02art_innova_edu03_2011.pdf
- Brandoni, F. (1999). *Mediación escolar*. Propuestas, reflexiones y experiencias. España: Paidós Educador.
- Bravo, F. (2010). El cine-fórum como recurso educativo. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, No. 27, febrero. Disponible en línea en:
<file:///F:/UNED/Cine%20foro/FRANCISCO BRAVO 2.pdf>

- Bravo, A. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educación y Humanidades DEDICA*, vol. 1. Recuperado de:
www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625214.pdf
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Colombia: ICFES. Recuperado de:
<http://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-quillermo-briones.pdf>
- Burgos, E. (1997). Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Boavida, J. y Formosinho, M. (2001). Educación, ética y posmodernidad. *Revista Educación XXI*, núm. 4, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Recuperado de:
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/04-06.pdf>
- Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 7, núm. 1, junio, pp. 207-229. Venezuela: Sapiens. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070114>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, vol. II, pp. 53 – 82. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de:
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/3>
- Castañeda, J. (2002). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. Bogotá, Colombia: El Búho.

- Chan, E. (2006). Socialización del menor infractor. *Perfil psicossocial diferencial en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México)*. Tesis doctoral de la Universidad de Oviedo. Recuperado de:
<http://gjp.uniovi.es/docume/TClaudia.pdf>
- Chirix, E. (2013). Ch'akulal, chuq'aib'il chuga b'anobäl: Mayab' ixoqi' chi ru pam jum kaxlan tz'apatäl tijonik" (Cuerpos, poderes y políticas: mujeres mayas en un internado católico). Guatemala: Ediciones Maya Na'oj.
- Cobo, S. (2012). Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la Unidad Educativa Experimental "Héroes del 41", de la ciudad de Machala, provincia de El Oro, en el año lectivo 2011- 2012. Universidad Técnica Particular De Loja. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. Ecuador. Recuperado de:
<http://cepra.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/3440/1/COBO%20GAIBOR%20SONIA%20MARISABEL.pdf>
- Cortina, A. (1999). El quehacer ético. España: Aula XXI, Santillana.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 49. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf>.
- De la Barra, V.; Toledo, J. y Rodríguez (2002). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago occidente. I: Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría* versión en línea, vol. 40 núm. 1, enero. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-2272002000100002&script=sci_arttext
- De la Villa, M. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/rie49a08.pdf>

- Del Rey, R.; Ortega, R. y Feria, I (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, Núm. 66 (23,3). Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Díaz, C. (2000). *Educación en valores. Guía para padres y maestros*. México: Editorial Trillas.
- Dilthey, W. (1949) *Introducción a las ciencias del espíritu*. (2ª. ed. en español). México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 27, octubre-diciembre. México. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002708.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. México: Editorial Trotta.
- Escriba, M.; García, S. y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista latinoamericana de Psicología*, vol. 33, núm. 3. Colombia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80533301.pdf>
- Estévez, R.; Oliva, A y Parra, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad de Sevilla. España, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 44, núm. 2. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:imdEDlXnQl0J:openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/download/1030/673+acontecimientos+vital+estresantes+universidad+de+sevilla+%2B+oliva+y+parra&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=gt>

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. España: Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca. Recuperado de:
https://unedbb.blackboard.com/bbcswebdav/pid-326942-dt-content-rid-2140286_2/courses/06392-1/7%20FERNANDEZ%20COMO%20ANALIZAR.pdf
- Fernández, R. (2007). Disciplina positiva. Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa. *Revista electrónica E/LE Brasil*, núm. 5, febrero. Recuperado de:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/4fernandez_disciplina_positiva_2007.pdf
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1991). Tecnologías del yo y otros textos afines. España: Paidós.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder (3ª. ed.). España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). La verdad y las formas jurídicas (4ª. ed.). España: Gedisa.
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V.
- Foucault, M. (2007). La arqueología del saber (23ª. ed. en español). España: Siglo XXI Editores, S.A.
- Foucault, M. (2008). El orden del discurso (4ª. ed.). España: Fábula Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2010). ¿Qué es el autor? Argentina: Ediciones Literarias.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.

- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, España: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indagación* (2ª. ed.). España: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (55ª. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI Editores. Edición revisada.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª. ed. en español). Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método I*. (10ª. ed.) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). *Módulo 3 Recolección de la información. Serie Aprender a Investigar*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: ICFES. Recuperado de:
<http://academia.utp.edu.co/laboratoriomovimientohumano/files/2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Infomaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf?file=2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Infomaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf>
- Galo, C. (1988). *Educación personalizada, elementos metodológicos* (2ª. ed.). Colección Didáctica Contemporánea. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- Galo, C. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa en educación*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- Gallo, A. (2005). *Manual de hermenéutica*. Guatemala: PROFASR. Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

- Gallo, A. (2006). *Introducción a los valores*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- Gallo, A. (2012). *Mis valores adultos*. Guatemala: Editorial Cara Parens. Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. España. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Juan%20Pablo/Downloads/471-21-571-1-10-20130311.pdf>
- García-Hoz, V. (1977). *Educación personalizada*. España: Editorial Miñón.
- García-Hoz, V. y Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Ediciones RIAL, S.A.
- García-Hierro, M. y Cubo, S. (2007). *La convivencia en educación secundaria: aplicación de un programa de prevención contra la violencia escolar*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. *Revista Campos Abierto*, vol. 26 núm. 1. España. Recuperado de:
www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2515852.pdf.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Colección: investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil*. *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre. Recuperado de:
http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf
- Glazman, R. (1999). *Posmodernidad y educación*. Conferencia presentada en el 4º Simposium en Ciencias de la Educación: "Nuevas tendencias en educación". *Revista electrónica Sinéctica*, núm. 9, jul-dic. Recuperado de:
http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/09_posmodernidad_y_educacion.pdf

- Goetz y LeCompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, M.; Deslauriers, J. y Alzate, M. (2013). Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Bogotá; Colombia: Ecoe Ediciones.
- González, G. y Lozano, J. (2008). Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar. *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*. Recuperado de:
<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola>
- Goode y Hatt (1988). Métodos de investigación social. México: Editorial Trillas.
- Grondin, J. (2005). Del sentido de la vida. *Un ensayo filosófico*. Barcelona: Heder.
- Guardián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Colección IDER. PrintCenter. Recuperado de:
<http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Revista Paradigma*, vol. XIV. Argentina. Recuperado de:
<http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/paradigma96/doc1.htm>
- Habermas, J. (1996). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa II (4ª. reimpresión). México: Taurus.
- Habermas, J. (2008). Teoría de la acción comunicativa I (4ª. reimpresión). México: Taurus.

- Habermas, J.; Baudrillard, J.; Said, E. y otros (2006). La posmodernidad. España: Editorial Kairós.
- Heidegger, M. (2006). Carta sobre el humanismo. España: Alianza Editorial.
- Hernández, F. (2013). Bases metodológicas de la investigación educativa. España: PPU.
- Hernández, R.; Fernández & C. Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (2009). Crítica del agravio moral. *Patologías de la sociedad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, L. (2010). Educación y Democracia. *Revista Estud. Filos*, núm. 42, diciembre. Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n42/n42a03>
- Illich, I. (1976). La sociedad desescolarizada (3ª. ed.). España: Barral editores, S.A.
- Illich, I. (1977). Un mundo sin escuelas. México: Editorial Nueva imagen.
- Illich, I. (1978). La convivencialidad. España: Barral.
- Informe Nacional de Desarrollo Humano (2012). Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012. Guatemala: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.
- Kant, E. (2003). Crítica de la Razón Práctica. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Página S.A.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 6, núm. 2, Art. 43, mayo. Recuperado de:

https://www.google.com.gt/?gws_rd=cr,ssl&ei=DMsZVL3SMZS0ggSJyYLBQ#q=la+observaci%C3%B3n+participante+como+m%C3%A9todo+de+recolecci%C3%B3n+de+datos

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.

Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas* (3ª. ed., 1ª. reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Colección: Investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Lanz, R. (2000). La educación que viene: Miradas desde la posmodernidad. *Revista Educare*, Año 2, núm. 8, febrero. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35620805>

López, A. (1993). *La cultura y el sentido de la vida*. Madrid: PPC S.A.

López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/scope). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 12, núm. 1. Recuperado de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm

López-Culval, P. (Guión) y Barratier, C. (Director) (2004). *Les choristes*. Francia: Centre National de la Cinématographie (CNC), Canal+, Vega Film, France 2 Cinéma, CP Medien AG, Procirep, Banque Populaire Images 4, Dan Valley Film AG, Galatée Films, Novo Arturo Films, Pathé Renn Productions.

Lyotard, J. (2006). *La condición posmoderna*. España: Cátedra.

Mardones, J.M. y Ursua, N. (1994). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. (5ª. ed.). México, D.F: Fontamara, S.A.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología UNMSM, vol. 9, núm. 6, pp. 123-146. Venezuela. Recuperado de:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Martínez, R. (2008). Educación y posmodernidad. *Devenir, Revista Chiapaneca de investigación educativa*. Nueva época Año I, núm. 10 y 11, diciembre. Recuperado de:

<http://www.campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir10-11.pdf>

Martínez, J.; Tovar, J. Y otros (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol. 37 núm.3 Bogotá, julio-septiembre. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502008000300007&script=sci_arttext

Mayora, F.; Rojas, N. y García, M. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela de Venezuela. *Revista de investigación*, vol. 36, núm. 75. Enero-abril. Venezuela. Recuperado de:

[file:///C:/Users/jescobar/Downloads/DialnetLaDisciplinaEscolarAPartirDeLosRegistrosDiariosDeC-4024253%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jescobar/Downloads/DialnetLaDisciplinaEscolarAPartirDeLosRegistrosDiariosDeC-4024253%20(1).pdf)

Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Tesis doctoral. España. Recuperado de:

www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/descargas/metodologia.pdf

Mikunas, A. (2005). *Hermenéutica del Otro: Los límites de la educación occidental moderna*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar de Guatemala. II Congreso Internacional de Filosofía.

Ministerio de Educación (2011). Acuerdo Ministerial No. 01-2011 Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de paz en los centros educativos. Guatemala: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2013). Acuerdo Ministerial No. 1505-2013. Reforma del Acuerdo Ministerial No. 01-2011. Guatemala: MINEDUC.

Monge, V. (2014). Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria (9º.a 12º. grado) de un colegio del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side (East Side Union High School District), San José, California, EEUU, años académicos 2011-12, 2012-13. Tesis doctoral. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia -UNED-. Recuperado de:

<http://www.uned.ac.cr/academica/index.php/cidreb/e-bibliotec-uned/27-cidreb/416-tesis-en-texto-completo>

Monroy, A. (2004). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud* (1ª. reimpresión). Editorial México: PAX. Recuperado de:

<http://books.google.com.gt/books?hl=es&lr=&id=6PIEILKj5Q4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=oms+adolescencia+definicion&ots=rJWhkiiop&sig=Co6Lk5sqHV2wKOOhMdwHsIDsM#v=onepage&q=oms%20adolescencia%20definicion&f=false>

Morín, E. (1999*). *La cabeza bien puesta*. Argentina: Editorial Nueva Visión.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

- Morón, J. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. Sevilla: COMUNICAR 9.
- Muñoz, V. (2009). El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos. Costa Rica: Luna Híbrida Ediciones.
- Navarro, M. J. (2001). Luces y sombras de la escuela actual: la escuela ante los retos de la posmodernidad. España: Educación Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/04-08.pdf>
- Neill, A. S. (1995). El nuevo Summerhill (1ª. reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (2004). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños (2ª. ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Noguera, P. (2010). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice*, vol. 42, núm. 4, Classroom Management in a Diverse Society (Autumn, 2003), Recuperado de: <http://laspdg.org/files/rethinking%20school%20discipline.pdf>
- Ñancupil, M. (2009). Revisión y análisis comparativo de herramientas de intervención en convivencia escolar. Posibilidades del sujeto más allá de la disciplina. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala ODHAG (2012). Informe de la situación de la niñez y la adolescencia en Guatemala 2011. Guatemala: ODHAG, FLACSO.
- Organización Iberoamericana de Juventud OIJ. (2011). Políticas de juventud en Centroamérica. Construyendo un paradigma para el desarrollo social. Recuperado de: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20111212144942_22.pdf

- Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, D.F. McGraw-Hill.
- Papalia, D.; Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª. ed.). México, D.F. McGraw-Hill.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). *Desarrollo humano* (2ª. ed.). México, D.F. McGraw-Hill.
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Revista de Estudios Pedagógicos*. núm. 25. España. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, núm. 343 mayo-agosto. Recuperado de:
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivencia.pdf>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (5ª. ed.). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Pino, M. (2007). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. España: Universidad de Vigo. Recuperado de:
<http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>
- Planella, J. (2004). *Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>

- Plummer, K. (1983). Documents of life. Londón, Inglaterra: Allen.
- Poitevin, R. y Sequén-Mónchez, A. (2002). Los desafíos de la democracia en Centroamérica. Guatemala: Editorial FLACSO, S.A.
- Programa Presidencial de Escuelas Abiertas (2011). Los intereses de la juventud en Guatemala: una aproximación desde las escuelas abiertas. Guatemala: Gobierno de la República de Guatemala.
- Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas en Guatemala –PNUD- (2012). Guatemala ¿un país de oportunidades para la juventud? Guatemala: Informe Nacional de desarrollo humano. PNUD
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada. *Revista electrónica de Investigaciones Psicoeducativa*. Vol. 4, núm. 9, España. Recuperado de:
http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/640/1/Art_9_139.pdf
- Raxche', D. (2001). Educación y poder compartido. Los pueblos que conforman la sociedad guatemalteca. Cuaderno pedagógico No. 6. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Raymundo, J. (2013). Educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe. Una opción para la educación liberadora. Guatemala: Cara Parens-URL.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2009). Historia de la filosofía 6. De Nietzsche a la escuela de Frankfurt. Colombia: San Pablo.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2009*). Historia de la filosofía 7 . De Freud a nuestros días. Colombia: San Pablo.
- Reeder, H. (2011). La praxis fenomenológica de Husserl. Colombia: Editorial San Pablo.

- Rivera, R. (2008). *La semántica de oposición en los discursos de liberación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag* vol. 11, núm. 11, p.p. 113-118. Recuperado de:
https://unedbb.blackboard.com/bbcswebdav/pid-329134-dt-content-rid-2168658_2/courses/06392-1/9%20ROMERO%20CATEGORIZACION%20ASPECTO%20CRUCIAL%20OINVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf
- Rodríguez, A. (2001). El juego de la libertad en la ética de Michel Foucault. *Revista de Ciencias Humanas UTP*. Colombia. Recuperado de:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev25/rodriguez.htm>
- Ruiz, I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Serie Ciencias Sociales, vol. 15 (2ª. ed.). España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5ª. ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Russell, B. (2004). *La educación y el orden social*. España: Edhasa.
- Salamanca, A. y Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. Departamento de Investigación de FUDEN. *Revista Nure Investigación*, núm. 26, enero-febrero. Recuperado de:
http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf
- Santos, M. (2008). *La educación como búsqueda*. España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel, S.A.

Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de la República de Guatemala (2010). *Tercer informe de avances en el cumplimiento de los objetivos del milenio. Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal*. Guatemala.

Schallenberg, F. (2004). *¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos*. España: Editorial Vergara.

Segovia, N. (2007). *Aplicación didáctica de las actividades del cinefórum. Claves para trabajar con cine en el aula*. Vigo: Ideas propias editorial. Recuperado de:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=l096JHguG_sC&oi=fnd&pg=PT9&dq=cineforum+y+educacion&ots=9m_0KXLbJ4&sig=RJ0DaCM0VFSYT5NCah_yJ_5du_g#v=onepage&q=cineforum%20y%20educacion&f=false

Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. Ney York: Academic press.

Soto, J. A. y Bernardini, A. (2010). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Costa Rica: EUNED.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección Contus. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de:

http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada

Subirats, J. y Alegre, M. (2006). *Convivencia social y convivencia escolar. Cuadernos de pedagogía*, núm. 359, monográfico. Recuperado de: <http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos>

Pedagogia-

359/1.Contexto_y_sujeto/3.Convivencia_social(Joan_Subirats).pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). Análisis del dato cualitativo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Argentina: Instituto internacional de planteamiento de la educación y UNESCO. Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 133-153. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>

UNICEF (2011). Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia: una época de oportunidades. EE.UU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Estado_Mundial_Infancia_2011.pdf

Universidad Rafael Landívar (2011). Valores y posmodernidad. Actas del IX Congreso Internacional de Filosofía. *Revista Cultura de Guatemala*, tercera época: año XXXII, septiembre-diciembre. Guatemala.

Universidad Rafael Landívar. (2010). Memorias de la Maestría en Gestión del Desarrollo de la Niñez y la Adolescencia. Año 2009. Guatemala: Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, Año 3, núm. 4. España.

- Vásquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Tesis doctoral de la Universidad de Murcia. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85718/TRLVG.pdf;jsessionid=9A7957A409EA2C5E65D49D5D0C90C98F.tdx2?sequence=1>
- Vattimo, G. y otros (2003). *En torno a la posmodernidad*. España: Anthropos. Editorial.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Revista de Ciencias Sociales Clivaje*. Año II, Núm. 4, julio-diciembre. Universidad Veracruzana de México. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Watkins, C. y Wagner, P. (1999). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Temas de educación. México: Editorial Paidós.

Anexos

Anexo núm. 1: *Instrumento de recolección de datos núm.1. Guía de observación etnográfica.*

Guía de observación etnográfica		
Descripción: Este instrumento tiene como finalidad analizar los espacios escolares en relación con el desarrollo de la disciplina escolar y/o normas de convivencia. Además se observarán los modos de aplicación de las normativas de convivencia escolar y se describirán las formas en las cuales los educandos reaccionan frente a estos procesos. La guía de observación permitirá la selección de 16 sujetos de investigación con los cuales se procederá a la construcción de historias de vida.		
Datos generales		
Lugar:	Fecha:	Hora de inicio: Hora de finalización:
Código de registro:		
Responsable (investigador):		
Aspectos a observar	Anotaciones cotidianas	Aspectos relevantes
Ambiente escolar en general.		
Descripción de espacios escolares.		
Aplicación de los normativos de convivencia.		
Caracterización de diferentes tipos de disciplina.		
Conductas estudiantiles frente a los procesos disciplinarios.		
Descripción de las conductas estudiantiles frente a los procesos disciplinarios (de existir establecer diferencias de género y etnia).		
Distinción de diferentes tipos de educandos (identificar sujetos potenciales para construcción de historia de vida).		
Reportar acciones libres desde los educandos.		

Anexo núm. 2: *Instrumento de recolección de datos núm. 2. Guía de entrevista abierta.*

Guía de entrevista abierta			
Descripción: El presente instrumento de recolección de datos cualitativos permitirá que los educandos relaten las relaciones y experiencias que viven y han vivido frente a los procesos de disciplina escolar. Esta entrevista tiene como finalidad principal describir los relatos que los estudiantes de tercero básico, de instituciones públicas, de Guatemala, manifiestan frente a los procesos de disciplina escolar y normativas de convivencia. Además es el principal suministro para la construcción de historias de vida de los sujetos de investigación.			
Datos generales			
Seudónimo del entrevistado:	Fecha:	Hora de inicio: Hora de finalización:	
Código de grabación: *			
Responsable (entrevistador):			
Ejes temáticos	Preguntas generadoras o desarrollo de conversación	Anotaciones claves	Lenguaje no verbal
Descripción y ubicación general del sujeto (familia, género, etnia, vivienda, estilos de vida, movilidad, etc.).	Recolectar la información de forma dialogada con el sujeto.		
Relato de la vida escolar (resaltando eventos significativos).	¿Cómo ha sido tu vida escolar? Preprimaria, primaria, básicos, años de repitente, castigos, etc. ¿Recuerdas algunos pasajes más relevantes?		
Descripción del sujeto desde la disciplina escolar.	¿Qué entiendes por disciplina escolar? ¿Cómo has sido tratado en la escuela? ¿Te has sentido querido? ¿Te han maltratado? ¿Qué efectos tiene la disciplina en ti? ¿Cómo te sientes? ¿Qué piensas de los castigos? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con...?		
Relación entre vida escolar y experiencias de control social desde la disciplina.	¿Cómo es tu relación con los educadores? ¿Te sientes controlado en la escuela? ¿Tus educadores son autoritarios? ¿Qué tipo de conductas te piden mantener?		
Relación entre vida escolar y experiencias (ejercicio) de libertad.	¿Qué es para ti la libertad? ¿Te sientes libre en la escuela? ¿Existe relación entre la libertad y la responsabilidad?		
Relación entre vida escolar y desarrollo de la autonomía.	¿Consideras que eres libre para decidir? ¿Dependes mucho de tu grupo y educadores para hacer algo?		

*Se realizará una grabación de voz para cada entrevista.

Anexo núm. 3: *Instrumento de recolección de datos núm. 3. Guía de cinefórum.*

Guía de cinefórum	
Descripción: El presente instrumento de recolección de datos cualitativos permitirá que los sujetos de investigación reflexionen y analicen sobre los aspectos tratados en la película proyectada, iniciando un análisis personal frente al tema y luego desarrollar una discusión grupal.	
Datos generales	
Nombre de la película:	
Nombre del participante:	Lugar y fecha:
Responsable:	
Preguntas de reflexión	Respuestas
¿Qué aspectos de la película te han llamado más la atención? o ¿en qué te ha hecho pensar?	
¿Qué sentimientos ha despertado en ti la película?	
¿Cuál es el personaje que más te ha llamado la atención? y ¿Por qué?	
¿Logras distinguir dos tipos de disciplinar o formas de educar en la película? ¿Cuáles son? ¿Cómo las describes?	
¿Existe alguna relación entre lo visto en la película y tu vida escolar? Explica.	

Anexo núm. 4: *Instrumento de recolección de datos núm. 4. Guía de entrevista semiestructurada a directores.*

Guía de entrevista semiestructurada (directores)	
Descripción: El presente instrumento de recolección de datos recolectará los puntos de vista de los directos escolares de los planteles educativos en estudio, expresando los puntos de vista de las autoridades educativas frente al tema de la disciplina y la convivencia escolar. Esta entrevista persigue verificar y comprender de mejor forma lo expuesto por las estudiantes en las entrevistas abiertas.	
Datos generales	
Nombre del entrevistado:	Lugar y fecha:
Responsable:	
Guía de preguntas	Respuestas
¿Cuál es el normativo de convivencia que rige a la institución educativa a su cargo? ¿Cómo se aplica o desarrolla?	
¿Qué son los reportes y actas disciplinarios?	
¿Cuáles son los mayores problemas disciplinarios que enfrentan?	
¿Cómo manejan los problemas de disciplina y convivencia escolar?	
Preguntas particulares que responden a las problemáticas de cada institución (se pueden leer en la transcripción de las entrevistas).	
Pregunta sobre los temas destacados por los estudiantes en las entrevistas abiertas (se pueden leer en la transcripción de las entrevistas).	

Anexo núm. 5: *Modelo de consentimiento informado de investigación.*



Consentimiento informado de investigación del estudiante

Fecha: _____

Yo: _____

estudiante de tercero básico del Instituto Nacional de Educación básica de San Lucas Sacatepéquez –INEB- de la jornada vespertina, he sido invitado (a) a participar en la investigación “El ejercicio de la libertad en estudiantes de tercero básico del departamento de Sacatepéquez de Guatemala: una aproximación a la disciplina escolar y a las normas de convivencia como medio de control social o proceso de liberación”, a cargo de (nombre del investigador):

_____.

Por este medio manifiesto que de forma libre y voluntaria me comprometo a colaborar en esta investigación brindando toda la información que me sea posible. Estoy consciente de que este estudio requerirá del desarrollo de varias entrevistas individuales y mi participación en actividades grupales con el investigador y otro (as) compañeros (as).

Por su parte el investigador se compromete a hacer buen uso de la información que le brinde guardando y administrándola de forma anónima, resguardando mi bienestar físico y psicológico.

Atentamente,

Nombre completo



Consentimiento informado padres de familia o encargado

Padre de familia o encargado

Yo: _____,
quien me identifico con DPI número: _____, siendo padre o
encargado de: _____

estoy consciente de la participación de mi hijo (a) en la investigación a cargo de
Juan Pablo Escobar Galo, y como adulto encargado y responsable autorizo su
participación.

Nombre completo

Firma

Madre de familia o encargada

Yo: _____,
quien me identifico con DPI número: _____, siendo madre o
encargada de: _____

estoy consciente de la participación de mi hijo (a) en la investigación a cargo de
Juan Pablo Escobar Galo, y como adulta encargada y responsable autorizo su
participación.

Nombre completo

Firma

Anexo núm. 6: *Entrevista a director de INEB San Lucas.*

¿Cuál es el normativo de convivencia que rige a la institución educativa a su cargo?
¿Cómo se aplica o desarrolla?

Nosotros cada año tratamos la manera de implementar y de apoyar más a los alumnos con el uso del normativo establecido por el Ministerio de Educación, que a parte del reglamento interno, hemos analizado que es bastante completo y se ha tenido el cuidado de no afectar los derechos de los estudiantes. Este Acuerdo ministerial 012011 y la ampliación de este mismo acuerdo que es el 1505 del 2013 han sido para nosotros instrumentos tan valiosos y de apoyo para poder desarrollar este proceso en nuestro establecimiento, ya que es una normativa que lleva como fin el tratar de convivir con esta comunidad educativa de una manera respetuosa y armoniosa entre las autoridades, docentes y estudiantes; poder vivir en un ambiente de búsqueda de paz.

Dentro de ese sentido hemos tratado de socializar con los estudiantes cada uno de los artículos y nos hemos visto en el compromiso y en la necesidad, a través de dirección y el apoyo de cada uno de los maestros guías, que el primer día hábil del inicio escolar de los estudiantes se les haga entrega de una fotocopia del Acuerdo ministerial para asegurarnos de que los estudiantes van a tener el conocimiento de dicho acuerdo, les pedimos que lo copien en su cuaderno de ciencias sociales. Lo pedimos en este cuaderno porque es el instrumento o el área donde ellos trabajan la parte cívica; trabajan derechos de igual manera con el resto de las áreas, pero nos ubicamos y nos enmarcamos en esta área en específico con los estudiantes. Esto para que lo tengan cada año ya que si fueran alumnos de nuevo ingreso siempre se les diera conocimiento del mismo y que podamos nosotros siempre ayudarles a ellos para que recuerden como tiene que ser nuestro proceder durante el ciclo escolar.

Sabemos que algunos estudiantes a veces lo olvidan y quebrantan el mismo, eso nos obligan a que nosotros apliquemos el Acuerdo ministerial. Sabemos que el normativo nos ha fortalecido y nos ha ayudado a realizar el trabajo escolar para mantener armonía, y sobre todo, una convivencia con toda la comunidad educativa. Sé que de alguna manera los compañeros hacen el proceso de mantener la autoridad con los estudiantes y que en algún momento se puede escapar y es donde nosotros hacemos con ellos (los alumnos) un momento de reflexión; cuando es mucho le indicamos al estudiante joven o señorita: "Pues

has incurrido hoy en la siguiente falta" y luego le hablamos haciéndole referencia sobre el artículo según la falta cometida para que él o ella se ubique. Hacemos un intento de hacer una llamada de atención verbal y posteriormente nos obligan a que lo hagamos a través de un acta.

- ¿Qué son los reportes y actas disciplinarias?

Nosotros tratamos la manera de acercarnos a los estudiantes y ese es el trabajo que han hecho mis compañeros profesores, el intento de siempre es entender a la juventud. Sabemos de lo que viven a diario como jóvenes en crecimiento, ese desarrollo físico y emocional. Nosotros intentamos primero hablar con ellos, tratamos la manera de que las cosas puedan cambiar y que ya no se dé la misma situación incorrecta. Como seres humanos cometemos errores en nuestra vida diaria y si alguien nos hace reflexionar nos sirve para que ya no se vuelva a repetir esa misma situación. Hemos visto que hay algunos jóvenes y señoritas, no podemos decir la totalidad, que cometen, a pesar de que ya se les haya hablado (llamado de atención verbal), cometen faltas más de una vez. Nosotros lo que hacemos es llevar un instrumento, una hoja donde anotamos que él incurrió en una falta y pueda ser que en algún momento sirva esto para que él reflexione y diga: "Bueno, ya no lo voy a hacer porque si no va a aparecer mi nombre en una ficha de reporte". Posterior a estas faltas y su registro las vuelven a cometer, nosotros vemos que es una situación que ya está marcada y que a pesar de tener ya la ficha llena donde se reporta que él cometió la falta, volvemos a tener el acto y procedemos al acta. En el acta hacemos notar que se le ha hablado, que se le hizo el reporte, pero que necesitamos hacer este procedimiento para que él en algún momento se ponga a pensar y que no lleguemos a situaciones que podamos lamentar. Lo hemos hecho de esa manera, no es a la primera que levantamos un acta sino que tiene se va agotando el procedimiento. Nosotros hacemos los llamados de atención y posteriormente también llamamos a los papás y les platicamos la situación. A veces los papás dicen: "Voy a tratar la manera de colaborar" y vemos que sí mejora la situación y en otros no mejora, entonces nos vemos obligados a utilizar este instrumento.

- ¿Cuáles son los mayores problemas disciplinarios que enfrentan?

Hemos podido analizar que incumplen en traer el uniforme. Yo sé que este no es un factor que incida o que sea primordial para el proceso de aprendizaje pero es una parte de la disciplina en el establecimiento. El uniforme es una muestra de identificación de seguridad

para ellos, van en las calles de este municipio, transitan por ellas y por seguridad consideramos que es muy fácil que una persona y que las mismas autoridades puedan observar que ellos van por las calles o en avenidas de este municipio y si alguien hace algo en contra de ellos, rápido identifican que es un estudiante de algún centro educativo. Es algo que los distingue, forma parte también de una disciplina y de una formalidad aunque no es parte vital para el proceso de enseñanza, pero si es algo que viene a ayudar por la misma seguridad de los chicos. Vemos a veces que los chicos quisieran estar en uso de las modas de nuestra sociedad y quisieran traer otro tipo de vestuario, eso en relación al uniforme.

Luego en la forma de presentación de los estudiantes, mayormente en varones, les observamos el cabello, muchos quieren traer el cabello como lo llevan otros jóvenes, eso no está permitido. No es violar un derecho sino que les exigimos y les pedimos que respeten una norma en que el cabello sea un corte normal para evitar una situación fuera de nuestro contorno.

Referente al uso de trajes mayas, nosotros hemos sido muy celosos en principio de la parte de nuestra cultura y también hemos sido bastantes respetuosos de la identidad nacional. Es algo importante que como docentes y autoridades tratemos la manera de rescatar. A nosotros nos agrada, particularmente a mí, que los jóvenes y mayormente las señoritas vistan esos trajes tan lindos, porque es parte de nuestra cultura y debemos sentirnos orgullosos de ser guatemaltecos. Si nosotros lo prohibimos y le indicamos al estudiante que debe de utilizar el uniforme creo que estaríamos contribuyendo a esa pérdida de identidad nacional, en ese sentido les he dicho que deben mantenerlo y así mismo se ha manejado con los catedráticos.

El año pasado varias señoritas portaron su traje típico, ahora que están en tercer año ya no lo quisieron traer; es decisión personal, es una decisión que ellas han tomado. Yo les he dicho: "Siéntanse orgullosas no se sientan excluidas, ustedes son parte de", pero no sé qué pensamiento cruza en sus mentes. En ningún momento nos oponemos. Nos pasa que en ocasiones los estudiantes que son mayas no quieren identificarse como mayas y ellos por un momento titubean, no quieren reconocerlo. Nosotros sabemos que pertenecen a ese grupo étnico, pero no lo quieren asumir. Ellos y ellas dicen más que todo: "Mi papá es ladino y mi mamá es indígena, entonces yo puedo optar". Y se definen como ladinos porque siempre existen esos prejuicios en la sociedad y existe "el qué dirán", entonces mejor

deciden ser como la mayoría del grupo. Tenemos entre 20 y 25 porciento de población maya.

- Lo que me han reportado los estudiantes en las entrevistas, sobre todo los que son presidentes y vicepresidentes del aula, es que a ellos les toca darles un poco de apoyo para mantener la convivencia cuando falta un profesor o un profesor llega tarde. Ellos me manifestaban que a veces sí tienen mucha ausencia de algunos profesores. ¿Cómo se maneja eso? ¿Qué otras actividades hacen para que los alumnos no pasen ese tiempo solos?

Pues nosotros nos vemos en la necesidad de dejarlos solos por lo corto que es el personal docente que prácticamente estamos contados. Tenemos la comisión de disciplina y la comisión de evaluación que cuando se da una situación de conducta o un problema de rendimiento escolar o incumplimiento de tareas nos vemos obligados a llamar a los estudiantes, sea joven o señorita. Y le brindamos el tiempo con toda la comisión. Por falta de personal docente no hay un maestro auxiliar, nosotros tenemos la necesidad de ausentarnos de los salones de clases, dejar por un momento dos salones de clase solos porque dos compañeros de la comisión más dirección empiezan a darle solución a una necesidad presentada, entonces nos obliga a dejar a los estudiantes sin ningún profesor a cargo. El resolver el problema implica que hasta dos o tres periodos tenemos que estar con ellos, invitamos hasta los mismos papás, están con nosotros y hacemos referencia que necesitamos resolver el problema y concluirlo porque los alumnos están solos. El maestro antes de salir siempre deja una indicación y un trabajo por hacer, pero por el hecho de que no está la presencia del docente, los alumnos de alguna manera no obedecen y se pueda dar una situación hasta de indisciplina.

Pedimos el auxilio y el apoyo de la directiva del grado para que cuando se presente una necesidad podamos contar con el apoyo de estos estudiantes destacados. A veces hay muchos de los jóvenes con mucha autoridad que son respetados por la mayoría de sus compañeros y se dedican a aprovechar el tiempo, al trabajo académico, pero a veces no se da. Se ve que no les queremos atender, se ve como si no quisiéramos estar con ellos, pero hay necesidad.

- Otro tema que me han comentado muchos estudiantes es la división del patio a la hora de recreo (solo pueden utilizar la mitad), sobre todo los que han estado en

años anteriores y podían usar todo el patio, ahora solo pueden utilizar la mitad ¿Cuál es la razón o el origen de esa medida a la hora de recreo?

Realmente hay dos situaciones, la primera es que nosotros compartimos con los jóvenes y los alumnos de la primaria. Teníamos la oportunidad del uso total del área de nuestro polideportivo, las instalaciones son bastante amplias y dan lugar a esto. Si está el espacio y en algún momento los niños de la primaria no tenían un maestro de educación física de tiempo completo. Para aprovechar el tiempo y la distribución de horarios, grados y secciones de la primaria se hace necesario que mientras los alumnos que están en recreo utilizan media cancha y la otra mitad está trabajando con el maestro de educación física. Se hace esto para que el maestro cumpla con su horario, ya que ahora sí está permanente de lunes a viernes, cosa que antes no tenían. Tuvimos el patio total para el uso de recreo pero también han existido actividades deportivas como el fútbol, coordinamos y utilizamos toda la cancha. Nos hemos dado a la tarea de recomendarles que no jueguen tan fuerte y no vayan a propiciar destrucción del mismo ambiente, por eso mismo damos respuesta que los mismos jóvenes cuando incumplen esto tenemos que restringir el espacio y es por su accionar. No cumplen, no respetan, nos obligan a fraccionar el área y verse ellos limitados a utilizar la mitad del área.

- ¿Con el tema de los noviazgos cómo les va?

Es cierto, nosotros como adultos quisiéramos tratar la manera de orientar y sobre todo de entender a nuestra juventud. Sabemos que tiempo atrás nosotros fuimos jóvenes y ellos en algún momento manifiestan su sentir; también tienen su corazón los maestros, sí claro, lo tenemos, pero hay saber el lugar, el momento. Todas las cosas tienen su lugar y todas las cosas tienen su momento. Nosotros no podemos faltar a esta norma. Ante la sociedad también se ha manejado el inculcar en nuestros niños y en nuestros jóvenes el respeto y el debido cuidado de las acciones del ser humano. Todo tiene un momento y no podemos permitir que dentro de los salones de clase o dentro de los corredores uno propicie y permita que los estudiantes estén de abrazo con las señoritas. Tenemos que mantener ese respeto y tratar la manera de ser vigilantes y respetuosos porque si no imaginémosnos a que llegaríamos si permitimos uno, dos o tres. A veces por la multitud y por lo grande del grupo se nos pueden escapar un par de parejas y nos pueden hacer referencia de que a ellos no les dicen nada y a otros sí. Pero tenemos que tener mucho cuidado porque nosotros, principalmente los docentes, tenemos que dar el ejemplo y tratar la manera de realizar

nuestro trabajo en torno a una actitud de respeto. La actitud de respeto tiene que verse reflejada en todas las actividades y actos que hagamos nosotros. En cuanto al noviazgo, eso es algo que nosotros vamos a decir que no tienen derecho, no pueden, es prohibido. No es prohibido, es parte de esa misma necesidad como seres humanos pero creo que debe de ser en su debido momento y lugar.

Nosotros les hemos dicho, porque algunos no se contienen y se manifiestan de una manera que nosotros decimos: "No, eso es una falta de respeto". Podemos estar realizando un acto cívico y si ellos se están abrazando o están de la mano es un mal ejemplo. Tratamos la manera de que ellos tengan esa línea de respeto por los mismos principios de sociedad y también de inculcarles que debemos de respetar los lugares. Así como se respeta la escuela, así se respeta la iglesia. Hay momentos en que sí lo podemos llevar a cabo, pero siempre con las recomendaciones generales dentro de un marco y un ambiente que hemos deseado nosotros los adultos, padres de familia y nosotros que también nos constituimos como segundos padres y autoridades para ellos.

- ¿Apoyo de orientación escolar tienen?

No, la orientación escolar no la tenemos. Esa es otra de las funciones que intentamos cumplir, pero sabemos que si hubiese una persona específica nos ayudaría un poco más.

Anexo núm.7: Entrevista a directora de INEBE Antigua Guatemala.

- ¿Cuál es el normativo de convivencia que rige a la institución educativa a su cargo?
¿Cómo se aplica o desarrolla?

Nosotros nos regimos por el reglamento de disciplina y de convivencia pacífica que está publicado y autorizado por el Ministerio de Educación, a dicho reglamento se le ajustan algunas reglas particulares de la institución por ser experimental, sobre todo en el tema de evaluación, nosotros trabajamos por trimestres mientras que la mayoría de establecimientos trabaja por bimestres.

- Según las entrevistas que he tenido con los alumnos, algunos me han mencionado sobre los reportes y actas de disciplina ¿Qué son los reportes y actas disciplinarias?

De acuerdo con el reglamento de disciplina, cuando un alumno comete una falta leve se le hace una llamada de atención de manera verbal, ahora cuando hay recurrencia de faltas leves o graves, ya se amerita una llamada de atención por escrito. Cuando se coloca un reporte lo que hacemos es anotarlo en el libro de conocimientos de manera interna, cuando es una falta muy grave ya lo hacemos en el libro de actas oficiales. Para levantar un acta intervienen los miembros de la comisión de disciplina y como en todos los establecimientos y la legislación, quien encabeza las comisiones es dirección. Cuando se deja registro escrito de un acta se les notifica a los padres de familia, firma el conocimiento el alumno y los padres de familia.

- ¿Cuántos reportes y cuántas actas tiene que juntar un alumno para ser suspendido de clases?

El reglamento de disciplina no establece un número de actas por escrito para ser suspendido, solo indica la gravedad de la falta, eso queda a criterio de la comisión de disciplina.

- ¿Ya han suspendido ustedes a algunos alumnos?

Hemos suspendido, aunque no ha sido de conocimiento de nuestras autoridades inmediatas solo ha sido a nivel interno.

- ¿Y expulsiones?

No, definitivas no, porque ahí si hay que hacerlo de conocimiento de las autoridades, dirección departamental a través de DIPLAN, incluso puede haber cancelación del código personal del alumno.

- ¿Mantienen comunicación permanente con los padres de familia cuando existen casos de indisciplina?

Mandar nota con los mismos alumnos se nos dificulta porque muchos de ellos, sabiendo la falta que han cometido no entregan la nota en casa. Para el momento de la inscripción se les pide el número de teléfono a los padres de familia y se les hace llamadas por ese medio. Vienen a la institución cuando es de urgencia la presencia de un padre de familia, se le solicita en el mismo momento de la llamada. Viene padre, madre o encargado.

- ¿Cómo se forma la comisión de disciplina?

La comisión de disciplina se forma a criterio de los catedráticos que quieran participar en esa comisión, hay libertad de participación, aunque últimamente hemos llegado al acuerdo de que se nombran cuatro representantes como miembro de la comisión de disciplina, pero todos, a la hora de tomar decisiones, formamos parte como maestros. Es decir, a la hora de llamar la atención, todos tienen potestades de aplicar la debida atención en cuanto a la disciplina de los estudiantes. Cada fin de trimestre tenemos nuestras reuniones de claustro, que nosotros le llamamos "puesta en común", en donde se evalúan diferentes situaciones de los alumnos, desde rendimiento académico hasta comportamiento, para entregar un informe a final de trimestre a los padres de familia en donde nosotros vemos debilidades que se requiere el apoyo de ellos.

- ¿Han pensado en integrar alumnos a la comisión de disciplina?

Pues sí hay directivas de grado, pero hasta el momento solo han intervenido en actividades socioculturales y deportivas. Estos alumnos son elegidos por sus mismos compañeros de clase.

- ¿El compartir instalaciones con otras instituciones les crea alguna dificultad?

Sí, eso crea un poco de dificultad en cuanto a la disciplina porque tenemos alumnas que les faltan el respeto los varones de la otra institución. También porque entre ellos se empiezan a enamorar y los noviazgos, había que llamar la atención, tanto del joven que pertenece a la otra institución como de nuestras alumnas. Cuando viene un reporte acá (la dirección) donde intervienen las dos instituciones en el problema, nos comunicamos con el director de la otra institución, le explicamos la situación y llamamos a los involucrados.

- ¿Cuáles son los mayores problemas de disciplina que enfrentan?

Las fugas de los alumnos de la institución. Hemos entrado en conversaciones con los compañeros maestros, y se les ha pedido que pasen asistencia en cada periodo de clase; cuando hay algún alumno que no aparezca en el registro durante la asistencia ellos están comprometidos a pasar el reporte a la dirección, pasan un listado de manera verbal indicando que tal y tal persona no estuvieron en el periodo de clase y los compañeros me indican que desde tal periodo no se encuentran ni las mochilas, dan todo el informe y seguimiento. Con los datos, investigamos primero si los alumnos solo están fugados del

salón de clases pero están dentro de las instalaciones o están fuera de las instalaciones. Al comprobar que están fuera de las instalaciones hemos hecho llamadas telefónicas a los padres de familia para informarles la situación.

- Y aquel caso de alcohol en las señoritas, que platicamos la otra vez y que ellas me han contado ¿Esa fue fuga de la institución o fue que no asistieron a la institución?

Se han dado los dos casos, primero por fuga de la institución, hay gente que nos conoce y nos avisan de alumnos que portan el uniforme y se encuentran en tal lugar ingiriendo alcohol con alumnos de la otra institución, con ello nos dirigimos a donde se encuentran los alumnos, es como estar en una acción policiaca. En otras oportunidades, principalmente cuando tenemos tardes deportivas, actividades culturales o aniversarios, tenemos mucho cuidado con esas actividades. Hemos diseñado fichas especiales para la semana en donde los maestros guías les pasan asistencia a la hora de entrada de los alumnos y a la hora de egreso; aunque en el intermedio se han fugado.

También hemos tenido problema con el alcohol, nos ha pasado que en las mochilas han traído licor, principalmente en el área deportiva y como no tenemos esa potestad de estar registrando mochilas, entonces solo cuando nos dicen o cuando vemos a los alumnos bajos los efectos del alcohol actuamos. Ahí sí hemos llamado a padres de familia inmediatamente porque los muchachos están bajo el efecto del alcohol, para que se den cuenta de lo que nosotros estamos diciendo, porque han habido padres de familia que se les da la información, no vienen en el momento hasta días después y ponen en tela de duda si lo que decimos es verdad. Nos han dicho: "¿Cómo usted comprueba que mi hijo estaba bajos los efectos del alcohol? ¿Tiene alguna evidencia?", son las preguntan que se plantean. Se les han tomado fotos pero igual las imágenes no hablan del estado en que ellos se encuentran.

- ¿Qué otros problemas de disciplina son los que enfrentan?

Que se hayan puesto de acuerdo los alumnos para no asistir a clase. A veces han sido grupos pequeños y otras veces han sido las secciones completas. Hemos dejado constancia en el libro porque no nos consta el motivo de la fuga, principalmente se han puesto de acuerdo cuando hay días que son supuestamente de asueto o puentes. Cuando se fugan buscan lugares con piscinas, por acá arriba hay, si no estoy mal, el balneario Agua

Azul, ahí hay piscinas y hemos sabido que hay alumnos que se han puesto de acuerdo para ir ahí, a natación dicen ellos, pero eso no nos consta si es solo a nadar y a convivir un rato o es otro tipo de actividades.

- ¿Algún otro problema que fuese grave o frecuente?

Bueno, hubo un caso de unas estudiantes que se juntaron con alumnos de la otra institución a consumir marihuana, no dentro de la institución pero estaban en el parque San Cristóbal el bajo, sin portar el uniforme.

- Ustedes que tienen las áreas prácticas, ¿ocurren más faltas disciplinarias cuando está el grupo completo y cuando está separado en las áreas prácticas?

Se da en ambos grupos, el alumno cuando quiere cometer una travesura no importa en el período de clase en el que esté, a veces reciben un período y se fugan en el segundo o tercer período o después de recreo lo que ha sido más frecuente. Salen a recreo y ya no recibe los últimos tres períodos. Se nota más en el área ocupacional, como ahí son grupos que se distribuyen hacia diferentes áreas, entonces los compañeros maestros tienen más control todavía por ser grupos pequeños, se nota la ausencia de los alumnos. Investigan si el alumno tiene permiso por el padre de familia por no haber asistido a clases o si asistió al instituto y se fugó.

- ¿En las fichas de inscripción les aparecen un porcentaje alto de población maya?

Fíjese que no, todos aparecen como ladinos. Este año que cambió el sistema de registros educativos se les dio una ficha para que ellos colocaran sus datos personales y dentro de esos datos se pide información de etnicidad y ninguno contestó que era de origen maya. Son muy pocos los que lucen su traje típico, principalmente las señoritas pero entre los varones no. Desde el año pasado se les implementó el curso de idiomas mayas pero aún los que hablan el idioma se quedan callados, no lo aceptan, dicen que no lo entienden y que no lo hablan, mucho menos que lo escriban.