



FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

No. 6

vol. 4 ene-jun 2022

ISSN: 2683-2372

Miscelánea Social I



FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

Vol 4. , No. 6, ENERO-JUNIO 2022

ISSN: 2683-2372





FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities
ISSN: 2683-2372

DOI: <https://doi.org/10.35766/j.forhum>

© Centro Universitario CIFE
Cuernavaca, Morelos
www.cife.edu.mx

Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities es una revista internacional, de acceso abierto, de publicación semestral y de revisión por pares. Está orientada a economistas, sociólogos, politólogos, abogados, geógrafos, urbanistas, comunicólogos, filósofos, lingüistas, psicólogos, científicos sociales y humanistas en general. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities* tiene por objetivo la publicación de textos inéditos precedentes de investigaciones teóricas y aplicadas relacionadas con las ciencias sociales y humanidades. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities* publica artículos en españoles, inglés, francés y portugués.

Para postular artículos, conocer la política editorial, suscripciones y demás información, visite el sitio web:
<https://www.cife.edu.mx/forhum/index.php/forhum/index>

Vol 4. , No. 6, ENERO-JUNIO 2022



Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities es publicada por el Centro Universitario CIFE y está sujeta a los términos de la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Estos términos aplican a menos que se establezca de otra forma y pueden ser consultados en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Director Editorial
Josemanuel Luna Nemecio

Contacto e información
Calle Tabachin 514.
Colonia Bellavista, C.P. 62140
Cuernavaca, Morelos, México
Tel: +52 777 243 8320
Correo electrónico: forhum@cife.edu.mx

Descargo de responsabilidad (Disclaimer).

El Centro Universitario CIFE hace todo lo posible para garantizar la precisión de la información contenida en sus publicaciones. Sin embargo, la Entidad Editora, el Director Editorial y los Editores Invitados no realizan ninguna declaración ni ofrecen garantías en cuanto a la precisión, integridad o idoneidad del contenido publicado para cualquier propósito o aplicación y rechazan todas las declaraciones y garantías, ya sean expresas o implícitas, en la máxima medida permitida por la ley. Por tanto, no pueden ser considerados responsables de los errores o cualquier consecuencia derivada del uso de la información contenida en esta revista. Los puntos de vista y opiniones expresadas no necesariamente reflejan las de los editores o la Entidad Editorial.

Comité Editorial

Dra. Lorena Castilla
University of Essex, Reino Unido

Dra. Mariby Boscán
Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Rosa María Varela Garay
Universidad Pablo de Olavide, España

Dra. Suyai Malen García Gualda
*Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades
y Ciencias Sociales, Argentina*

Dra. Fabiana Parra
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Dr. Rolando Medina Peña
Universidad Metropolitana (UMET), Ecuador

Dr. Moisés Joel Arcos Guzmán
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Dr. Jesús Antonio Quiñones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Antonio Allegretti
St. Augustine University of Tanzania, Tanzania

Dr. Alex Covarrubias V.
*School of Transborder Studies, College of Liberal Arts and
Sciences, Estados Unidos*

Dr. Voltaire Alvarado Paterson
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Roberto Simbaña
*Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades desde América Latina, Ecuador*

Comité Científico

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Dra. Haydeé Parra-Acosta
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Karla Elizabeth Mariscal Urreta
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Dr. Sergio Tobón
Ekap University, Estados Unidos

Dr. Gonzalo Javier Flores Mondragón
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dr. Alexandro Escudero
Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dr. Naú Silverio Niño-Gutiérrez
Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango, México.

Dr. Antonio García-Anacleto
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Sistemas de Indexación, Catálogos y Repositorios



Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)



REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)



LatinREV (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades)



ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)



DRJI (Directory of Research Journals Indexing)



Latam Studies



Crossref



Google Academics



Comportamiento del alumno ante las exigencias del docente: adaptación, quebrantar la norma y agresión

Student behavior when faceted with the teacher's demands

Resumen: Ser docente supone vivir situaciones que no se encuentran prescritas en el currículo; lo cual tiene impactos negativos en su bienestar físico y emocional, lo que conlleva a disminuir el desempeño de la escuela. Este fenómeno se abordó a través de un estudio etnográfico durante 7 meses, en un grupo de segundo de secundaria, buscando entenderlo a través de complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria: biológico-sociocultural. Las observaciones y entrevistas ayudaron a identificar cómo algunos alumnos, mediante la repetición y la congruencia, fueron apropiándose de comportamientos prácticos que les permitieron no sólo conocer el sistema de exigencia en el aula, sino también manipularlo, haciendo uso de diferentes estrategias como: conseguir alianzas entre iguales, mentir, acreditar implicándose poco. Se discute la oportunidad de cruzar fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas y biológicas.

Palabras clave: adaptación del estudiante; agresividad; comportamiento del alumno; relación profesor-alumno.

Abstract: Being a teacher means experiencing situations not prescribed in the curriculum. These situations have negative impacts on their physical and emotional well-being. These leads to a decrease in school performance. This phenomenon was addressed through an ethnographic study for seven months in a group of second graders, seeking to understand it by making the analysis more complex from a multidisciplinary understanding: biological-sociocultural. The observations and interviews helped to identify how some students, through repetition and consistency, appropriated practical behaviors that allowed them not only to learn about the system of demands in the classroom but also to manipulate it, making use of different strategies such as: building alliances among equals, lying, accrediting little involvement. The opportunity to cross artificial borders between sociological and biological explanations is discussed.

Keywords: aggressiveness; student adaptation; student behavior; teacher-student relationship.

Autores



Jesús Nieto-González

Escuela Secundaria Técnica 127, México
ipepjenigo@gmail.com



María de los Ángeles López Ortega

Universidad del Valle de Atemajac, México
alopez25@gmail.com

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A.

Nota

El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nieto-González, J. & López-Ortega, M. A.
*Forhum International Journal of Social
Sciences and Humanities*, 4(6): e22464
<https://doi.org/10.35766/j.forhum.22464>

Entidad editora



Introducción

El actuar de los estudiantes y de los docentes que se entrecruzan en la escuela secundaria, ha pasado por procesos de apropiación que cada uno de los individuos ha realizado de acuerdo al contexto desde el cual proviene, es decir, los actores moldean su actuar con base a las condiciones naturales, sociales históricas y culturales desde las cuales éstos proceden (Rodríguez et al., 1999). Debido al desarrollo de la actividad escolar se produce una transformación en los comportamientos en los escolares, un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016). Desde esa postura, el alumno es visto como un agente activo en la vida cotidiana en el aula, una vez que éste, como individuo dinámico, va realizando acciones que al interaccionar con los otros aportan elementos para organizar significados y relaciones sociales que apoyan el orden de todos los grupos de ese entorno (Gumpel et al., 2014). Se trata de actuaciones compartidas, debido a la contextualización de la actividad, (Santos, 2014; Paradise & Robles, 2016). En ese proceso para acoplarse a la dinámica escolar, buscan poner en juego formas de ser, actuar y pensar que se han apropiado a partir de los entornos familiares o barrios desde los que provienen y lo hacen a través de la experiencia práctica o conocimiento de sentido común, que les va diciendo cómo dirigirse y cómo interpretar la forma de actuar de los otros (Paradise & Robles, 2016).

Haciendo uso del conocimiento práctico o de sentido común, los alumnos en el aula van jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando algunas maneras de actuar que se contraponen a su cosmovisión (Mercado, 1991). Tales comportamientos tienen que ver con interrumpir al profesor, romper las reglas en el aula, ignorar y hasta retar al docente. Al respecto existen muy pocos estudios como el que se realizó en Francia, en el que halló que la vida escolar consiste en una estructura de significaciones socialmente establecidas, ofrecida como una red de relaciones semiocultas en la que los estudiantes se apropian de toda una manera de actuar con la intención de autoconservarse en dicha cultura (Dubet & Martuccelli, 1998). Sandoval. (2000) encontró en México que las concepciones, significados y conocimientos prácticos que los estudiantes exteriorizan, son parte de algunas apropiaciones que han hecho los alumnos de la cosmovisión de sus familias y sus barrios, elementos que influyen en la dinámica escolar, ya que los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria enfrentándose a la normatividad de la institución, éstos se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella (Sandoval, 2000).

Además de apropiarse de los comportamientos que les permiten adaptarse en el aula, los alumnos también manifiestan acciones de contraposición a las reglas o normas instrumentadas por el profesor, las cuales pueden llegar a ser hasta agresivas. Entre los pocos estudios en los que se consideran Wehby, Symons y Shores, (1995) demostraron que los antecedentes más comunes para detonar acciones disruptivas de los alumnos eran: las instrucciones del profesor, llevar a cabo la regla o norma a través de confiscarle objetos a los estudiantes y pedirles un comportamiento académico específico (Wehby et al., 1995).

Las conductas de oposición a la autoridad del maestro que se consideran agresivas son bastante estudiadas. La resistencia a través de actos subversivos a la instrucción del profesor, se observa con mayor recurrencia en las escuelas urbanas, en donde los padres de los estudiantes provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017). En un estudio representativo en Corea del Sur, realizado a 996 maestros, encontraron que el 28.1% de los docentes habían recibido amenazas verbales, mientras que el 19.8% experimentó

comportamientos agresivos como son: lanzar objetos, patear y/o destruir artículos frente a ellos (Moon & McCluskey, 2016). En Taiwán, en un marco representativo a nivel nacional, encontraron que 52% de los estudiantes mencionaron victimizar a los profesores (Chen & Astor, 2012). Otro estudio realizado en Israel, teniendo como muestra representativa nacional de 1521 profesores de 232 escuelas, el 17% informó que alumnos mostraron ataques verbales (Benbenishty et al., 2019). En el año 2013 en E.U. la Asociación Americana de Psicología (APA), lanzó una encuesta nacional en línea a 48 estados de 2,998 de profesores de k-12 en una muestra heterogénea, los resultados arrojaron que aproximadamente el 80% había recibido 11 tipos de agresión en el año actual o el pasado (McMahon et al., 2014).

Lo que interesa en este análisis, es el adentrarse en los comportamientos de los estudiantes que se encuentran inmersos en una normatividad propia de la vida cotidiana en el aula a partir de tres dimensiones: a) la manera en que los estudiantes adaptan sus comportamientos a los sistemas de exigencia del docente, a partir de normas o reglas explícitas que fuerzan la existencia de ciertas prácticas que hacen posible el orden en la dinámica escolar (Santos, 2014); b) la forma en que cuestionan el sistema de exigencia del docente a través de romper la regla áulica, es decir, las normas explícitas dejan de ser habitadas o acatadas en su totalidad. Los alumnos, a través de sus vivencias o conocimientos prácticos, van encontrando en la vida cotidiana algunas grietas, lo que permite que su actuar vaya sufriendo transformaciones y procesos de adaptación de tipo personal y social (Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Berger & Luckmann, 2008; Vain, 2002); c) intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro a través de la resistencia, la cual es vista como un proceder de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna la legitimidad del poder (McLaren, 2007), en donde la subversión implica la transformación a través de suprimir u oponerse a la autoridad pedagógica (Cortés P., 2018).

La primera dimensión adopta la noción de adaptación del comportamiento, la cual es la base de la presente investigación; ésta se puede referir a la apropiación del conocimiento práctico o de uso común que los escolares se van haciendo a partir de observar las reglas de actuación, las cuales son concretas, prescriben con relativa exactitud qué se debe hacer y qué no (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002; Giddens, 1984; De Garine & De Garine, 1998). En ese sentido, los alumnos están obligados a darse cuenta de su entorno social, a insertarse en él para poder permanecer en la escuela (De Certeau et al., 2010).

Esa realidad social que vive el alumno en la escuela, actúa con su biología que está predestinada a construir y a habitar un mundo con los otros, por lo tanto, los factores socioculturales intervienen en las características orgánicas de los seres vivos (Hoke & Schell, 2020; Berger & Luckmann, 2008), hay una interrelación entre comportamiento innato-entorno, ambiente físico-contexto (Baker, 1997). Ciertas conductas implícitas en la vida cotidiana toman presencia en el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad, una vez que los alumnos son guiados por sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas que la especie humana ha ido seleccionando porque aportan ventajas y con ello aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Colebrook, 2002; Soler, 2009). Lo anterior implica asumir que la naturaleza del escolar se agranda, se hace más compleja, porque todo aquello que es sociológico es, entonces, biológico (Morin, 1994), así, en el presente estudio siendo esencial reconocer la relación dinámica y dialéctica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), por ello, la idea es integrar los procesos naturales y los culturales, no como lo hace la bioetnografía como microdato (Roberts, 2021), sino más bien para complejizar el fenómeno.

El concepto de adaptación del comportamiento viene acompañado en la forma que los escolares se organizan mediante una red de relaciones para poner en juego la ejecución continuada de acciones que les permiten acoplarse al sistema de exigencias del docente. Los escolares, a través de efectos de orientación, guían su actuar para establecer contactos cotidianos, con ello, saben con quién está bien, mal o no es importante el tener contacto (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002). Tal orientación no es espontánea o subjetiva, ya que todos los seres humanos, al nacer, establecen una red de relaciones con su entorno más cercano, por ejemplo, el niño además de amar a sus padres, éstos son importantes para que él subsista o se acomode al sistema de exigencia del contexto social, histórico y cultural desde el cual procede (Heller, 2002).

La cooperación entre escolares se puede develar a partir de la sociología, pero para este estudio interesa complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria, a partir de observar su naturaleza como animal humano (De Garine, 2016). El estudiante, de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, con quién debe agruparse; se trata de comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que son guiadas por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo así a un conocimiento de la especie humana, sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico en el planeta tierra (Castro et al., 2013; Soler, 2009; Morris, 1972). En otras palabras, los humanos estamos hechos por nuestro complejo sistema de crianza cooperativa y capacidad de acumular y transmitir conocimientos y habilidades culturales, lo cual contribuye a la adaptación al entorno (Hoke & Schell, 2020).

La segunda dimensión que interesa en el presente estudio, se centra en focalizar la manera en la que los estudiantes valoran el sistema de exigencia a través de quebrantar la norma o regla en el salón de clases. Son situaciones en las que los estudiantes de secundaria, a pesar de conocer los alcances y límites de un reglamento áulico, lo quebrantan, lo cual no es insensato o falta de sentido, debido a que el resultado les arroja el reconocer la validez general de la norma que se usa en ese contexto (Heller, 2002). Estas consideraciones llevan al reconocimiento de la dialéctica de las fuerzas socioculturales y la naturaleza del animal humano (Hoke & Schell, 2020). El deseo instintivo de buscar romper los límites, se encuentra en las bases de los genes de los escolares, por lo tanto, la biología del cerebro empuja a su consecución de explorar hasta qué punto pueden jugar con la sociedad donde viven (Bueno, 2019), esa es una manera de encontrar su lugar, de ver cómo pueden encajar, forzando las situaciones hasta el límite. Finalmente, cabe decir que la segunda noción que se aborda en el estudio es “una adaptación cultural a una característica biológica que en sí misma es una adaptación biológica a una característica cultural” (Hoke & Schell, 2020: 3), la manera muy particular de acercarse al conocimiento de los límites se establece desde el esquema de comportamiento y la cultura, y cada grupo tiene la propia.

La tercera dimensión conceptual que se focaliza es la resistencia, es mirar y comprender qué hacen algunos alumnos para manifestar determinada oposición a la instrucción del maestro. Para adentrarse a este constructo se utilizó el término de resistencia, visto como un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna un conjunto de normas o instrucciones que emplea el docente a través de la persuasión más que la coacción (Martínez-Carmona, 2018; McLaren, 2007). Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase es un entrecruce de comportamientos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que, en numeradas ocasiones, no van hacia la misma dirección, de tal manera que es una realidad dinámica, dialéctica, que se encuentra día a día en constante construcción, caracterizada por diferentes y variados grados de

acomodación, impugnación y resistencia (McLaren, 2011: 227). Son comportamientos que los estudiantes, al no identificarse con la normatividad del aula, producen desde gestos sutiles de rechazo que, muchas veces son expresados a través de micro-resistencias o expresiones corporales, hasta agresiones verbales o físicas en contra del docente (Mora, 2017).

La resistencia de los escolares a través de actos subversivos es un intento paulatino o deliberado para transformar la dinámica escolar, al buscar mantener y reproducir su realidad a la que está habituado en su entorno familiar, barrios o grupos con los que se identifica. La normatividad es cuestionada principalmente por grupos de alumnos que, a menudo, provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018), desde esa perspectiva la oposición o rechazo a la instrucción es una manifestación de querer incorporar lo acostumbrado en su estrato sociocultural a todos los rincones del aula, tiene que ver con la fuerza de trabajo que se realiza en su entorno familiar, de manera que, ese es el eje, en el cual se mueven todos los procesos sociales, culturales e ideológicos (Willis, 2017).

Develar la manera que los estudiantes adaptan o acoplan sus comportamientos, impugnan la norma o se resisten a ella es una temática que conviene analizar a partir de la vida cotidiana, ya que ahí se considera que cada alumno posee diversidad en el sentir, pensar, actuar, etc. Esta heterogeneidad que se vive en el aula, no se da sólo por la diferencia cultural, sino también por otros elementos, como es: la discrepancia del estrato social desde el cual cada alumno proviene, los sucesos históricos que les toca vivir a cada integrante, etc. (Heller, 2002), incluso elementos biológicos que subyacen al ser humano (Hubbard & Monnig, 2020; Potts, 2013).

A partir de esas divergencias que van interactuando en el aula, los alumnos y el profesor son capaces de intercambiar un conjunto de creencias, supuestos, valores, emociones, conocimientos e impulsos que van más allá de las exigencias del docente, lo enmarcado por el currículo y la institución que intentan darle una forma a las acciones (Pérez-Ruiz, 2018). Esa puesta en juego de variedad de elementos, es el resultado de una construcción, en donde el contexto permite la comunicación, la apropiación de roles, el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal, es decir, una práctica cotidiana que se comparte y que por lo mismo, posee algún tipo de homogeneidad, coadyuvando así, para que la realidad sea asumida y compartida por los alumnos en el salón de clases (Villegas & González, 2011; Santos, 2014; Pérez-Ruiz, 2018; Piña, 1998).

En este estudio, la vida cotidiana en el aula es vista como un entramado de relaciones en las cuales interactúan: las exigencias del docente, la cosmovisión que intentan poner en juego cada uno de los estudiantes, las reglas explícitas en el salón, las condiciones institucionales, tiempo y espacio en que convergen (Acevedo, 2018), es decir, un campo intersubjetivo de sentidos y prácticas compartidas (Stecher et al., 2020). Para explicar lo anterior, cada alumno intenta reproducirse a sí mismo, al poner en juego sus valores, creencias, conocimientos y hábitos, que se han apropiado en los estratos socioculturales desde los que proceden (Heller, 2002).

Los escolares, al interactuar con las normas establecidas en el aula, los requerimientos curriculares que considera el docente y otros que emergen de sus propias vivencias, espacio áulico, tiempo histórico y los instintivos de adaptación que por su naturaleza poseen, provocan contrastes, tensiones y vaivenes; en donde cada alumno se va apropiando a partir de su experiencia, su subjetividad y significados de la vida. Desde ese foco de atención, se realiza un recorte de la realidad en la dinámica escolar, en donde se produce y reinventan nuevos comportamientos tanto individuales como colectivos, a medida que se apropian, rompen la norma o se resisten a ella, de tal manera que van transformando lo ajeno, lo nuevo

y lo desconocido para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo la realidad a partir de la interacción con los otros (Arias-López, 2015).

Adentrarse al estudio de los comportamientos de los escolares sólo a través de posturas de las ciencias sociales sería reduccionista e ilusorio, es como decir que “las instrucciones depositadas en nuestros genes a lo largo de eras de selección natural pueden simplemente ser alteradas en el transcurso de unas pocas generaciones” (Csikszentmihalyi, 2008). Lo anterior toma sentido como Edward O. Wilson, a mediados de la década de 1970, generó un áspero debate al incorporar el término sociobiología, el cual es un intento de estudiar los comportamientos sociales a través de las bases biológicas (E. Wilson, 1980). Hoy en día el término sociobiología ha caído en desuso, es más común considerar la teoría de la Ecología del Comportamiento Humano (González, 2019), ya que ésta permite investigar adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (Buller, 2009). Desde esa perspectiva, toma sentido incorporar la teoría mencionada para la interpretación de los comportamientos que los alumnos realizan a favor de su adaptación a las exigencias del profesor, así como quebrantar la norma o resistirse a ella.

Si bien es cierto, no hay muchos estudios de la vida cotidiana que aborden la temática presentada; los pocos que hay, en su mayoría, han recurrido a la tradición filosófica a través de la fenomenología, dentro del terreno de la sociología (Santos, 2014), ya hace algunos años que se han abordado a través de la etnografía (Piña, 1998), sin embargo, la adaptación de los comportamientos de los humanos al entorno físico y cultural se puede entender de mejor manera a través de complejizar explicaciones biológicas y socioculturales (Hubbard & Monnig, 2020).

Acercarse al estudio del comportamiento humano recurriendo a la teoría de la evolución y las ciencias sociales ha ocasionado en los últimos 50 años importantes críticas y debates (Gould & Lewontin, 1979; Singer, 1989; Wiley, 1992; Schell, 1995). Existen varios elementos que indican el por qué no ha sido muy bien recibido el analizar las actuaciones de los escolares desde la biología evolutiva, esto es debido a que, tras la segunda guerra mundial, la posición antibiológica ganó fuerza (González, 2019), esa misma idea también ha sido llamada determinismo cultural (Alcock, 2001), esta postura extremista se puede analizar en el “modelo de las ciencias sociales”, según el cual, la cultura es independiente del sustrato cognitivo y biológico, es decir, es autónoma (Pinker, 1992).

En las últimas dos décadas, los avances en el estudio del comportamiento humano, han permitido crear algunos consensos estableciendo que hay un rol causal entre naturaleza-crianza, genes-ambiente y biológico-social (Buss, 2019; Baker, 1997 ; Hoke & Schell, 2020; Hubbard & Monnig, 2020; González, 2019;), sin embargo, en la parcela de la educación no hay muchos avances al respecto y menos un acuerdo entre sociología, educación y ecología del comportamiento. Tomando como ejemplo otras parcelas de la realidad como son los trabajos bioculturales, en los cuales no existe un consenso claro del significado del término, tampoco criterios establecidos que definan en qué consiste el trabajo biocultural y no hay un marco teórico común (Wiley & Cullin, 2016), sin embargo los avances en la investigación empírica son relevantes.

Hubbard (2017) encontró que enseñar en las aulas las temáticas de raza y racismo después de explicaciones biológicas y socioculturales condujo a una mejora significativa en el aprendizaje al finalizar el curso. Desde esa perspectiva se sostiene que, recurrir a la sociología, pedagogía crítica y la ecología del comportamiento en el presente estudio, permite interpretar los resultados en su conjunto, creando posibilidades de establecer un puente entre lo biológico y lo sociocultural, además de abarcar la idea de comprender el comportamiento

de los escolares a partir de un esfuerzo integrador, dinámico y dialéctico; sabiendo que, como en cualquier estudio, sólo se pueden iluminar ciertos aspectos y se dejan fuera otros.

Se sostiene que la manera en que los comportamientos de los escolares se acoplan a las exigencias del docente, son adaptaciones socioculturales a rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atributos socioculturales, de forma similar como en la antropología biocultural Hoke & Schell, (2020) lo definen como “calle de dos vías”. Desde esa perspectiva, toma sentido para el presente estudio, una idea central en algunos trabajos bioculturales, al identificar la manera en como los humanos y sus ambientes son mutuamente constitutivos, debido a la capacidad para la cultura que éste tiene, le permite no sólo adaptarse sino también realizar alteraciones en el entorno (Hoke & Schell, 2020), al igual que lo hacen los alumnos con sus comportamientos en el aula y las exigencias del docente.

Se busca crear un diálogo entre algunas perspectivas que permitan ir y venir entre datos y teoría, naturaleza humana y social, una vez que los estudiantes de secundaria llevan en el interior de sus comportamientos una dualidad, tanto biológica como cultural (Morin, 1999). El encuentro entre ambas parcelas de la realidad genera una inflexión que se manifiesta en el modelo en que los estudiantes, como seres biológicos y culturales, se adaptan a su grupo social dado en un contexto determinado (Colebrook, 2002). Para adentrarse al estudio, no existe como tal una disciplina única que analice las actuaciones de los escolares y la forma de autoconservarse a las exigencias de los docentes, para ello se tendría que recurrir a abordar el fenómeno por separado, desde la ecología del comportamiento, antropología, sociología y pedagogía. Visto así, se habría de aislar o dividir dejando de lado la dialéctica que existe entre el animal humano y su nicho social e histórico-cultural, abriendo la puerta a la inteligencia ciega, misma que “destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes” (Morin, 1994: 16).

Al aislar el comportamiento de los estudiantes para hacer más asequible su análisis, se estaría limitando la asociación que existe entre lo biológico y lo social, ya que volver a conjuntar y reflexionar sería una labor que daría poca posibilidad al acercamiento para su comprensión, además se estaría cayendo en una metodología dominante, la cual produce oscurantismo, ya que los resultados del estudio estarían cada vez más alejados para su discusión, dificultando ser engranados por el pensamiento (Morin, 1994). Así que, aislar la naturaleza de los comportamientos con su ambiente sería un error, debido a que las evidencias encontradas respecto a que la biología influye en la conducta humana y ésta, a su vez, en la otra, son abrumadoras (Sapolsky, 2018), de modo que los genes influyen en los comportamientos, pero éstos dependen del ambiente, por lo tanto, la variabilidad del comportamiento de los escolares está determinada por el contexto. Ahora se está en condiciones de mencionar que los comportamientos de los alumnos tienen su naturaleza (Buss, 2019) y que estos influyen en las pautas culturales, mismas que, a su vez, influyen en su fisiología, lo cual tiene que ver con la manera en que el alumno se adapta a las exigencias del docente (De Garine & De Garine, 1998).

Por otro lado, la forma en que los escolares rompen la regla y se resisten a la instrucción a partir de acciones sutiles hasta agresión directa en contra del maestro, es un problema que aqueja de manera recurrente al profesor, es poco investigado y tiene impactos negativos en el bienestar físico, emocional (Lee, 2015; C. M. Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), salud y seguridad (Bare et al., 2021), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007). Por ejemplo, Wilson et al., (2011) en un estudio realizado a 731 maestros, demostró tener impactos adversos en la

enseñanza en un 86.7%, efectos emocionales y psicológicos 84% y efectos en el bienestar físico 60.8%.

Sin embargo, aunque las evidencias de los impactos adversos que tienen las acciones de resistencia de los escolares hacia los profesores son claras, las investigaciones siguen siendo relativamente limitadas (Moon et al., 2019), incluso no existen investigaciones longitudinales sobre el efecto del agotamiento que se va generando en el docente tras episodios de agresión (Melanda et al., 2021), a pesar de que los profesores fungen un papel muy importante como mediadores en la mejora de los aprendizajes y propician la convivencia escolar, la investigación es relativamente limitada al respecto, por lo que hace sentido la necesidad de comprender qué hacen los escolares para llevar las reglas al límite, además de adentrarse a las acciones subversivas de los alumnos y así, los maestros, puedan identificar los mecanismos que conducen a la agresión, lo que ha de ayudar a desarrollar planes de intervención para la agresión en el aula.

Acorde con lo expuesto, el presente estudio se orientó en torno a los siguientes propósitos: 1. Describir los comportamientos que los estudiantes ponen en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente; 2. Comprender la forma en que los escolares se reagrupan a través de una red de relaciones para adaptarse en el sistema de exigencia del profesor; 3. Evidenciar los comportamientos que los estudiantes utilizan para medir la validez de la norma áulica a través de quebrantarla, las transformaciones y procesos de adaptación que los escolares van adquiriendo tras la experiencia; 4. Describir los diversos recursos que utilizan los alumnos para resistirse al sistema de exigencia del docente.

Métodología

La selección del método debe de ser un asunto que tenga coherencia con la problemática y los vacíos encontrados (Villegas & González, 2011; Gradaílle Pernas & Caride, 2016), así que el enfoque etnográfico (Gumpel et al., 2014; Rocwell, 2009), se determinó como el adecuado, para indagar los comportamientos de los alumnos en el año 2014, dentro de una Secundaria Técnica, desde esta perspectiva se permitió sistematizar la situación social, desde su propio contexto (Schettini & Cortazzo, 2015). La Escuela Secundaria Técnica es una escuela federal subsidiada por la Secretaría de Educación Pública de México, está ubicada en una ciudad pequeña en el estado de Jalisco, en una zona urbana clasificada de acuerdo a su nivel socioeconómico según datos de (Consejo estatal de población COEPO, n.d.), medio y bajo (el nombre de la escuela, alumnos y profesores son seudónimos). La cantidad de alumnos inscritos era de 1,144 alumnos, dividido en tres grados y dos turnos, en edades de 11 a 16 años, con aulas aproximadamente de 39 alumnos por clase.

El estudio etnográfico, fue dividido en 4 etapas o fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Dietz & Cortés, 2020; Rogríguez et al., 1999). La primera tuvo una duración de 31 semanas, es decir de mayo a noviembre de 2013. Se determinó el objeto de estudio hasta llegar al problema de investigación y establecer los compromisos u objetivos. El segundo momento, fue la entrada al campo, considerado la manera más idónea, exitosa y convincente para adentrarse a la visión desde dentro (Dietz & Cortés, 2020). Para ello se requirió de paciencia, diplomacia, perspicacia, capacidad de adaptación, flexibilidad y visión, además de pedir la autorización del acceso al campo, la cual fue solicitada a los auténticos porteros (Taylor & Bogdan, 2013), primero al director de la institución y posteriormente al docente de la asignatura de inglés. Se inició el 13 de enero del 2014 y finalizó el 26 de junio del mismo año. Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, se

seleccionaron los siguientes: la observación participante, entrevistas, notas de campo, registros ampliados en profundidad, las grabaciones sonoras y el video. En la tercera fase se abandonó el escenario, seguido de llevar a cabo la reducción de datos, disposición y transformación de información, cuidar la fiabilidad, validez del estudio, resultados obtenidos y finalmente se elaboraron las conclusiones. Por último, la fase informativa consistió en la presentación del informe final.

Se exploraron los comportamientos más allá de lo marcado por el reglamento en el aula, observando los propios códigos de los escolares, los significados, normas de conductas y la forma de validación intersubjetiva (Bertely, 2000) guiando la observación a través de algunas preguntas como: quiénes interactuaban, con qué intención lo hacían o el interés que dirigía las conductas, qué negociaciones o acuerdos tomaban, sobre qué, de qué forma, con qué fines, (Gumpel et al., 2014) con qué resultados, cómo hacían para cumplir las exigencias demandadas por el docente. Esas y otras interrogantes en el contexto del estudio marcaron la pauta para aplicar la etnografía, a partir de dos perspectivas: la primera fue la visión del mundo que los escolares aceptan como la vida cotidiana en la escuela, cristalizados en comportamientos que se acoplan o se resisten al sistema de exigencia del docente y la segunda la de observadores; estos dos modos de estudiar la cultura son: *emic* y *etic* (Harris, 2011; Dietz & Cortés, 2020). Para ello, ha sido esencial establecer una colaboración estrecha con los adolescentes, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos (Veinguer & Sebastiani, 2020; Rocwell, 2009), este proceso ayudó a poner en juego el término de extrañamiento (García Gualda, 2019; Atkinson & Hammersley, 1994; Velasco & De Rada, 1999; McDina-Moya, 2014), asimilando las situaciones extrañas que se viven en el aula, supliendo las experiencias previas de los investigadores y, como consecuencia, de verse forzados a comprender la lógica de las acciones.

Fuentes de observaciones

El escenario seleccionado fue el grupo del 2 “A” turno vespertino, integrado por 39 estudiantes, 18 eran mujeres y 21 hombres, cuyas edades oscilaban desde trece hasta quince años. La decisión fue tomada después de haber analizado diversas notas de campo y haber tenido pláticas informales con los profesores; coincidiendo en que los alumnos de primer grado apenas se estaban apropiando de las reglas de la secundaria, por lo que su comportamiento era mejor; los de tercero, cuidaban su actuar ya que estaba en juego su certificado del nivel educativo; los de segundo grado, en cambio, son los que presentan más problemas, ya que conocen los límites de las normas con cada maestro y por ello han aprendido a evadirlos, además saben que tiene posibilidad y tiempo para recuperar las materias reprobadas.

Por otra parte, se pensó que, para realizar esta investigación, debería elegirse al grupo que tuviera mayor número de reportes en el departamento de servicio escolar y más quejas por parte de los docentes, teniendo en cuenta los 30 grupos de la secundaria. La información coincidió que el grupo del 2 “A” del turno vespertino era en el que: 1) existía la mayor recurrencia de alumnos que buscaban acreditar las asignaturas a través de copiar actividades de alguno de sus compañeros, 2) tenía mayor número de adolescentes que llegaban a los límites establecidos por las reglas y 3) había mayor cantidad de intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro.

En el grupo del segundo “A” turno vespertino, se platicó con 10 alumnos con el propósito de seleccionar la materia apropiada para ser observada, considerando lo siguiente: 1) Que durante el desarrollo de la actividad, los alumnos tuvieran flexibilidad para movilizarse dentro del aula y con esa libertad poder buscar estrategias para cumplir con las exigencias de las actividades propuestas por el profesor, 2) tener un reglamento o normas en el aula, 3) durante el desarrollo de la sesión, algunos alumnos manifestaran acciones de oposición a la instrucción del docente como lo es interrumpir la clase, hacer bromas mientras él explicaba etc. Los diez alumnos coincidieron en que el maestro de inglés presentaba esas características. Luego se prosiguió a buscar la entrada al aula.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo utilizando variedad de técnicas e instrumentos. Entre las primeras se encuentran la observación participante y la entrevista en profundidad, consideradas como las técnicas más utilizadas en los estudios etnográficos (Mendieta-Izquierdo & Cuevas-Silva, 2019; Goetz & Lecompte, 1988). Entre las segundas se tienen: diario de campo, guía de observación, los registros de información, entre otros. Para la elección de ambas se consideró a) la diversidad para evidenciar un mismo hecho bajo las distintas perspectivas de los participantes, así tener la mayor cantidad de número de pruebas necesarias para respaldar una afirmación (Wittrock, 1997; McDina-Moya, 2014). Para el estudio muy especialmente se buscó captar la conducta no verbal, la cual es involuntaria porque depende del sistema nervioso autónomo (Martínez, 2012).

La entrevista semiestructurada fue aplicada a 2 alumnos y al profesor de la asignatura de inglés, la elección de los informantes claves sólo se realizó a los alumnos y fue con base en criterios (Rogríquez et al., 1999), buscando los siguientes atributos: tener facilidad de compartir ideas; comprensión clara del sistema de exigencias del docente, a tal grado que pueda manipular el sistema a su favor para auto conservarse; realizar algunas acciones de retos a la autoridad como oposición a trabajar en el aula; romper las reglas o normas llegando hasta el límite.

Las estrategias para mantener y reforzar el contacto en el campo fueron principalmente 2: Antes de las entrevistas se cuidó mantener y reforzar el contacto con los informantes claves a través de brindarles apoyo, por ejemplo, a los alumnos se les ayudó en algunas de sus tareas de las diversas materias, mientras que al maestro se le explicaba e informaba periódicamente en cuanto al avance y dificultades de la investigación; al inicio de cada entrevista siempre se cuidaba el establecer el rapport (Rizo, 2019), se comunicaba la simpatía que se sentía tanto a los adolescentes como al docente, a través de hacerles saber que eran importantes sus puntos de vista a través de asentar con la cabeza y mencionarles algunas palabras alentadoras (Taylor & Bogdan, 2013).

Durante la estancia en el campo se lograron recabar 2160 minutos de videograbaciones, lo cual incluye observación en el aula y entrevistas semiestructuradas. Las grabaciones magnetofónicas como las audiograbaciones que se utilizaron fueron de mucha utilidad como instrumentos complementarios a los registros (Wittrock, 1997), porque permitieron recuperar la totalidad de los diálogos para el posterior análisis (Nanclares, 2021). Al inicio que se activó la cámara los alumnos se mostraban sorprendidos, pero con forme pasaron los días, éstos se fueron acostumbrando, tanto el profesor como los adolescentes dejaron de prestar atención a la cámara y al investigador, lo cual ayudo a que los datos fueran auténticos (Karlsson et al., 2020).

Los registros se utilizaron para plasmar en papel lo rescatado de manera concreta tanto de la observación participante como de la entrevista. Finalmente, la simbología utilizada tanto en los registros simples como ampliados llevados a cabo para describir e interpretar los

hechos es la siguiente: Registro verbal o textual de lo observado durante la entrevista, observación participante o de fragmentos de transcripción de grabación; //: Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso; ...: Verbal no registrado o que no se recuerda; Mo: Maestro, Ao: Alumno, Aa: Alumna (Rockwell, 1985).

Resultados

Adaptación de comportamiento ante las exigencias del docente (objetivo I).

En el transcurso de la observación en el aula, fue posible hacer inteligible la forma en que los alumnos aprenden a acoplarse a las exigencias de la enseñanza, una vez que de manera paulatina fueron obteniendo experiencias que provenían de la interacción con el entorno escolar, gracias a los resultados iban realizando cambios o ajustes a sus comportamientos para adaptarse a las exigencias promovidas por el docente, dicha incidencia la encontramos una vez que Jonathan A24 explicó la manera en cómo fue aprendiendo de las vivencias para saber utilizar a su favor el sistema de exigencia en la clase de inglés:

Jonathan A24: Me parece bien esa clase, en primer bloque, empecé a entender un poquito más en inglés y luego me daba gusto entender y que me felicitaran, le entregaba todo. Pero una vez en el segundo bloque dije: el profe me pasa con diez, qué tal si no hago nada. Para el bloque 2 me pasó con 8. Por eso mejor le echo ganas.

Jonathan A24, una vez que obtuvo buena calificación en la clase de inglés, puso en juego su subjetividad, la cual no pudo ser mantenida una vez que el maestro le bajó dos puntos de calificación en el periodo, de tal manera que el alumno reaccionó con una reformulación de sus acciones tras observar que sus conjeturas discreparon con su experiencia áulica.

Antes de interpretar la descripción mencionada, es preciso realizar la siguiente interrogante: ¿cómo y por qué el estudiante reestructura la apropiación de sus saberes? Para dar respuesta, se infiere que el principal factor que ha sufrido el estudiante para apropiarse de los hechos anteriores es la necesidad de tener que adaptarse a la vida cotidiana en la secundaria, ya que Jonathan A24, como individuo biológico, para obtener diez de calificación como él lo menciona “Le entregaba todo”, dichas acciones requirieron mucho tiempo y energía, de tal manera que el alumno, haciendo caso a sus instintos, optó por economizar costos, tal y como él lo explica “mejor ya no le hago nada, me pasó con 8”, la experiencia arrojó que para obtener diez de calificación debe trabajar para ello, aun sabiendo que dichas prácticas se contrapusieron a lo habitado en su estrato social, pero la repetición de estas acciones apoyará para que cada vez se vuelva más sencillo la apropiación de tales comportamientos.

Estaba claro que los escolares se iban apropiando de forma diferenciada de conocimientos prácticos, incluso en cada una de las etapas de la clase, tanto al inicio, desarrollo y cierre, todo con el propósito de autoconservarse en la clase, de tal modo que hasta fueron capaces de describir, interpretar y aplicar determinados conocimientos, logrando incluso explicitar algunas coyunturas que presentaba el sistema de exigencia del docente. Durante la observación era frecuente que en el inicio de la clase de inglés el día miércoles, algunos estudiantes arribaran antes que el profesor, sabiendo que el maestro de forma usual llega aproximadamente 5 minutos antes de comenzar la clase. Una vez que daban el toque de

entrada, el maestro esperaría 5 minutos para tomar lista, a los estudiantes que posteriormente se fueron incorporando les puso retardo. Algunos estudiantes le dieron importancia a la puntualidad, ya que esto les arrojaría un punto de calificación extra, este hecho generalizable les permitió a los estudiantes obtener un elemento concreto para tener éxito en la clase de inglés. Reinaldo A3 explica:

Reinaldo A3: Por eso siempre llegaba temprano, tenía el 10 en puntualidad y asistencia.

Inv: ¡Ah! también les pone puntos por la puntualidad. ¿Y eso les ayuda en calificación?

Reinaldo A3: Sí, eso cuenta como calificación.

Inv: ¿Cuántos puntos les da por eso?

Reinaldo A3: Es un punto.

Reinaldo A3 una vez que hizo inteligible lo que observó en la clase, además de explicar elementos que sirvieron para generalizar comportamientos para todos los miembros del grupo, esto le brindó un contenido concreto a la manera particular en que se llevaron a cabo las exigencias del docente. Desde esa perspectiva, el ambiente áulico, a través de la repetición y la congruencia, fueron proporcionando en los estudiantes la genericidad de los hechos necesarios para moverse y poder permanecer en la clase de inglés, y todo lo anterior se hace mediante la socialización. Considerando que el estudiante como hombre es un ser genérico y por lo tanto un ente social, y como el individuo sólo existe en sociedad, si quiere permanecer en la secundaria deberá apropiarse de la naturaleza de su entorno a través de la interacción con otros.

Se puede mencionar que los alumnos son seres alienados al sistema de enseñanza, siendo esto necesario para su existencia, para su formación en el proceso y, por consiguiente, cultivar su autoconservación en el aula, lo cual le permite a Jonathan A24 describir y sistematizar exigencias específicas que el maestro consideró en el momento de revisar actividades por sesión, tal y como se manifiesta en la siguiente viñeta:

Jonathan A24: ¡Oh! como a mí, me ha tocado que me revisa, me corrige, me explica y ya luego me dice a ver ¿por qué? Y yo le explico como él me explicó para que vea que sí entendí.

En el fragmento mostrado, se observa cómo Jonathan A24 describe de forma ordenada el proceso que conlleva la revisión de actividades por parte del profesor, tomando presencia cuando menciona: a) “me revisa”, b) “me corrige”, c) “me explica”, d) “luego me dice a ver ¿por qué?” y e) “le explico, como él me explicó, para que vea que sí entendí”. Se infiere que tras cultivar aquellas acciones necesarias para autoconservarse en el aula, el estudiante jerarquizó, de manera práctica y precisa, los usos esenciales en la asignatura.

El saber cotidiano que el alumno integra a su estructura, es producto de su experiencia social, ejemplo de esto es la descripción que realizó la adolescente en cuanto a las características de la evaluación, tal como se precisa en la siguiente viñeta:

Inv: ¿Y si no trabajan en un día, les pasa algo si no hacen las actividades?, por ejemplo: el día de hoy echo la hueva, ¿me pasa algo en inglés?

Nayeli A17: No, bueno. Para ese día da como 10,000 revisados y 3 participaciones y ya para el otro son 3,000 revisados y 2 participaciones.

Inv: ¿Va, bajando?

Nayeli A17: Sí. Pero al día siguiente ya copiamos las actividades y así nos la revisa y nos pone puntos.

Nayeli A17 explicó algunas coyunturas que presenta el sistema de exigencia del docente, dicho conocimiento le permitió acreditar sin tener que implicarse demasiado, ahorrando tiempo y energía, dejando de lado obtener buenas notas, ya que esto le permitirá tener tiempo libre para reproducir lo habitado en su propio contexto y poder interactuar durante el desarrollo de la sesión con aquellos compañeros con los que se sienta identificada de acuerdo a su cosmovisión, la cual proviene de su estrato sociocultural. Lo anterior es posible, debido a que el sistema de exigencias establecido por el profesor permite entregar las actividades al día siguiente, lo que da margen para copiar en la libreta, entregar al maestro para revisar y acreditar con seis al final del periodo.

El alumno no solamente conoce el sistema sino que ha encontrado manera de manipularlo, usarlo a su favor a través de mentir. Con ello obtiene ganancias de hacer las actividades con quien él quiere, compartiendo sus necesidades, intereses, gustos y hábitos. La experiencia es descrita por Jonathan A24:

Jonathan A24: ... a veces yo me traigo el libro, un día yo y un día él, y ya nos juntamos los 2, decimos que nos lo robaron y ya entre los 2 trabajamos en el mismo libro...

Inv: Y ¿el maestro los deja?

Jonathan A24:... Como le dije que me robaron mi libro dice: “¡ah! júntate con uno” ¿Me puedo juntar con él? “Sí vete”. Y ya... escribimos y jugamos.

Jonathan A24 y Ernesto A8 se apropiaron del sistema de exigencia a tal grado que hasta lo pudieron manipular, sabiendo que al mentirle al docente, éste accedería a su petición. Tal incidencia no sólo se puede analizar desde la parcela social, sino también biológica, en la cual el alumno, al pertenecer a la especie humana, lleva consigo una carga genética que ha tenido que evolucionar por estar ligado a vivir en sociedad, tal cambio ha hecho que Jonathan A24 traiga información filogenética que lo incite a conseguir alianzas sin importarle el mentir (Soler, 2009), ya que está biológicamente predestinado a construir y habitar un mundo con los otros, para ello ha recreado maneras que le permitan subsistir y reproducir su realidad a través del interjuego en la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, en la cual el propio organismo humano se va transformando.

Desde ese marco, el alumno se apoya en sus impulsos biológicos, los cuales son sumamente plásticos, pero por sí solos carecen de sentido de orientación, así que son las exigencias del maestro las que le han servido de canalización social para que Jonathan A24 haya encontrado la jerarquía de valores en su actuar para poder manipular el sistema y satisfacer sus deseos y necesidades de autoconservación en el aula. Para aprender a utilizar así los comportamientos, de acuerdo a cada situación, no ha sido necesario tomar una actitud teórica, sino pragmática, debido a que si tuviera que reflexionar de forma sistemática su actuación de acuerdo a los hechos, autoconservarse le generaría costos muy elevados de tiempo y energía.

Manipular el sistema de exigencia le permite al adolescente adaptarse a la vida cotidiana escolar y paralelamente reproducir lo habituado en su estrato social, además de lograr el éxito escolar; para ejemplificarlo se recurrió a la manera en que el alumno se cambió de lugar para platicar con sus amigos, sin embargo eso le costó que el profesor le restara algunos puntos en su calificación, pero como tiene algunos extras, se dio el lujo de quebrantar la norma, además de no entregar algunas actividades y aun así lograr el diez en su calificación del periodo. Jonathan A24 lo explicó:

Jonathan A24: Eso cuenta como puntos buenos y malos, pero yo a veces me cambio de lugar. El profe nos acomodó en un cierto lugar y yo me cambiaba hasta adelante y platicaba con mi amigo y el profe me baja puntos. Pone como un puntito en conducta, que significa conducta mala. Y al final terminé con 8 y eso me bajo un punto, pero como tenía 50 participaciones eso ya son 5 puntos más.

Inv: Ahh, ¡¡tenías puntos extras!!

Jonathan A24: Sí, y ya con eso me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades, ya por ejemplo las fichas valían 1 punto extra. Yo no las llevé y seguí pasando con 10.

Jonathan A24 no sólo conocía el sistema de exigencia del maestro, sino que también lo manipulaba, a tal grado que como él lo menciona: “me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades”, así que el haberse apropiado del sistema de enseñanza y manejarlo a su favor, le permitió satisfacer sus necesidades sin descuidar la vida cotidiana escolar, de tal manera que la habilidad que desarrolló es muy precisa y es aplicada en múltiples direcciones, así que pudo regularizar sus acciones, como son el conocimiento de principios y juicios morales, además de actuar con base en la circunstancia.

Reagrupación de los alumnos a través del trabajo colaborativo (objetivo II).

De nuestras observaciones quedó claro que los estudiantes conocían las exigencias del docente y que gracias al conocimiento práctico que se habían apropiado, sabían con quién de sus compañeros está bien, mal o es indiferente mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para cumplir con la entrega de actividades. Gracias al trabajo de campo pudimos observar quiénes eran los primeros que terminaban las actividades, entre los que se encontraban: Saúl A16, Jonathan A24, Reinaldo A3, Karina A25 y Juan José A14. Era evidente que no todos permitían que les copiaran las actividades, por ello Nayeli A17 había jerarquizado una red de contactos, en los cuales se apoyaba para no reprobar. Comentó Nayeli A17:

Nayeli A17: Hey, los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos.

Inv: ¿Y Ernesto?

Nayeli A17: También, pero más Jonathan, que casi siempre acaba primero.

Para comprender cómo se da la apropiación de los comportamientos que les permiten saber a los estudiantes quiénes son los primeros en terminar y quién les puede prestar la actividad para copiarla, es preciso recurrir al continuo proceso dialéctico entre lo biológico y su amoldamiento social. Así que las exigencias del profesor, al estar situadas en la

convivencia, imponen en los adolescentes, a partir de la socialización, algunas presiones selectivas muy importantes, obligándolos a organizar una gran cantidad de información necesaria para autoconservarse, de esta manera, la idea de la inteligencia social tiene implicaciones basadas en la naturaleza (Soler, 2009).

La apropiación de este uso tomó gran importancia en la asignatura de inglés debido a que su manejo adecuado le aseguró acreditar el ciclo escolar, además si se considera que la aplicación de este saber es práctico y que lo será aún más con la repetición, se infiere que este conocimiento se continuará utilizando toda vez que la naturaleza instintiva del estudiante busca ahorrar tiempo y energía y, como la estrategia le permite autoconservarse de manera muy sencilla en el contexto, por lo tanto, se extenderá su *usanza* (Soler, 2009). Queda claro que la dialéctica que se da entre el substrato biológico a su amoldamiento social, se hace evidente a través de los datos empíricos que han permitido analizar el fenómeno, una vez que Nayeli A17, al observar que Jonathan A24, Saúl A16 y Juan José A14 terminaron la actividad, le permitió una guía de observación para saber con cuál de ellos debía establecer una red de relaciones que le permitirían obtener la actividad, pasarla y entregarla ya sea al final de esa clase o al día siguiente.

De las observaciones se desprendió el poder constatar que durante muchas sesiones, tanto al inicio como en el desarrollo, la mayoría de estudiantes no prestaban atención a la clase del profesor, parecía que su interés estaba puesto en platicar con sus iguales. En una ocasión, faltando 15 minutos para salir de la clase, se observó la manera en que empezaron a reagruparse, incluso la mayoría que se encontraban distraídos o interrumpiendo al inicio de la clase, se comenzaron a unir en parejas o tríos. Por ejemplo, Alexandra A19 se encontraba preguntándole a Jonathan A24 algunas dudas referentes al producto que se debería entregar. Néstor A18, estaba colaborando con David A23, mientras que Nayeli A17 hacía la actividad en colaboración con Itzá A5. Francisco A12, se observaba realizando la actividad de manera individual, al igual que Isaac A10, en cambio Karina A25 y Ángeles A20 trabajaban en equipo. En esa sesión se observó que todos los estudiantes que estaban atentos durante el inicio y desarrollo de la clase se encuentran trabajando de manera individual, excepto Karina A25 y Ángeles A20, quienes sí estuvieron atendiendo las explicaciones en todo momento. En ese instante, a Montserrat A6, que se encontraba al lado de Itzá, se le pudo ver incómoda, por tal motivo se movió al fondo de la fila 5, para dirigirse a trabajar con Gabriela A29 y Adriana A26.

Este hecho evidencia que casi todos los estudiantes que se encontraban distraídos tanto al inicio como en el desarrollo de la sesión, fueron optando por reagruparse, incluso hasta algunos alumnos que no mostraban interés, pero al observar que la gran mayoría se fue dirigiendo hacia el cumplimiento de las actividades, poco a poco, el resto también se fueron incorporando al trabajo, a lo que se puede mencionar que el orden o regulación del comportamiento en el grupo presenta una generalidad en los estudiantes, ya que cuando la gran mayoría de los adolescentes se iban integrando a la dinámica del trabajo, esto propiciaba que el resto también lo hiciera, es decir, la praxis social es la que permite al estudiante ir fijando sistemas de comportamientos colectivos.

Por otra parte, la cooperación entre escolares se puede comprender a partir de observar su naturaleza como animal humano, por lo que el estudiante de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, que reagruparse y trabajar colaborativamente le otorgará algunos beneficios para conservarse (Soler, 2009), sino más bien nos estamos refiriendo a comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que los humanos van seleccionando porque aportan ventajas y, con ello, aumenta la posibilidad de permanecer en el entorno. Por

lo anterior se puede decir que en la construcción social de la vida cotidiana escolar toma presencia, de nueva cuenta, el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad una vez que cada uno de los alumnos son guiados por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo a un conocimiento de la especie humana sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico.

Los datos anteriores coadyuvan a comprender al estudiante como un ente socio-natural e incitan a pensar que la apropiación de los usos y la construcción de la vida cotidiana en la clase de inglés, es el resultado de ciertas funciones biológicas que son amoldadas acorde a la socialización y al límite que la naturaleza impone a la interacción entre iguales, es decir permanecen oscilando en el interjuego dialéctico (Berger & Luckmann, 2008).

El último párrafo ha permitido aclarar por qué los estudiantes se reagrupan desde una perspectiva filogenética, ahora cabe la posibilidad de cuestionarse buscando respuestas desde la parcela social. ¿Por qué el estudiante intenta permanecer en el grupo desarrollando las más variadas formas de pensamiento creativo e inventivo llevado a cabo a través de la praxis social? Los estudiantes buscan en mayor o menor medida estar vinculados con su grupo del segundo “A” del turno vespertino, el cual les brinda una seguridad suficiente y un punto de partida válido para su orientación; este hecho es suficiente para que evite por variedad de alternativas la pena máxima, la cual sería ser expulsado de la secundaria o reprobar (Heller, 2002).

Medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla (Objetivo III)

El proceso de observación participante y las entrevistas en profundidad, fueron dando pautas para develar cómo el estudiante va adquiriendo experiencias a través de medir el sistema de exigencias del maestro, lo cual le arroja un conocimiento que será útil para dirigir sus acciones futuras en el aula. Jonathan A24 lo explicó:

Jonathan A24: Es que antes como en primer periodo, me portaba bien y hacía poquito desastre, ya en el segundo bloque ya empecé hacer más desmadre y trabajar igual, ya en el tercero que fue éste, me comporté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10...

Jonathan A24 recurrió a valorar el sistema de exigencia tal como él lo mencionó “empecé hacer más desmadre y trabajar igual... me comporte más desmadroso... me volvió a pasar con 10“, así que el resultado parece una verdadera contradicción una vez que el alumno, por un lado, cumplió con algunas responsabilidades y dejó de hacer otras, y aun así obtuvo diez de calificación. Lo que dejó entrever que las acciones válidas en el aula, no son las mismas que en el reglamento, las cuales comprenden ocho, mismas que fueron acordadas por los estudiantes y el profesor, entre las que se encuentran: 1. llegar puntualmente a clase, 2. no introducir ni consumir alimentos, 3. no gritar, 4. sentarse en el lugar asignado por el maestro, 5. respetar a sus compañeros, 6. realizar las actividades, 7. traer los materiales, 8. tener buen comportamiento. En caso de incumplir la norma se le registraría en una lista en el apartado de conducta, mismo que podría restarle puntos de calificación, sin embargo, Jonathan A24 observó que puede continuar con el mismo ritmo de acciones, lo cual le conducirá al éxito.

Durante el trabajo de campo, era frecuente ver que el profesor llegaba antes que los estudiantes para así proseguir a escribir en el pintarrón la actividad que se desarrollaría en la

sesión. Una vez que daban el toque de entrada, éste esperaba a que transcurrieran 5 minutos aproximadamente para tomar lista, posteriormente, comenzaba a explicar qué es lo que se aprendería en esa sesión, prosiguiendo a recordar lo visto en otras ocasiones e inmediatamente hablar sobre en qué consistiría la actividad, mientras ocurría el proceso de inicio de la sesión, había muchos alumnos que llegaban tarde y entraban al aula sin pedir permiso, con alimentos, luego se sentaban en el lugar que deseaban, lo cual, en ocasiones era fácil de hacer, porque el maestro se centraba en los escolares que estaban poniendo atención a desarrollo de la clase. Tal como se muestra en la siguiente viñeta:

/Diego A21 entró al aula 10 minutos tarde, inmediatamente se dirige al frente del pintarrón y del profesor quien se encuentra escribiendo algunas participaciones de los otros alumnos. En ese instante Diego A21 camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente, luego prosigue a saludar a algunos de sus compañeros de mano que se encuentran sentados hasta adelante/

Diego A21: “Qué onda mi Pau”, /choca la mano con su compañera/. “Que transa Tania” /saluda a su compañera/. “Qué onda mi Reinaldo” /choca la mano con su compañero/. “Itza, mamacita” /la saluda con la mano, el profesor voltea a ver a Diego/.

Mo: “Niño, shhhh”, /Diego A21 quien se encuentra de pie frete a las butacas de adelante, chupa una paleta y el docente lo voltea a ver/.

Mo: “Ya, esa paleta”, /Diego A21 se voltea para el lado contrario del profesor, muerde la paleta para quitarle el palo y quedarse con el caramelo en la boca, por lo que el docente prosigue a caminar hacia él y luego le toca la espalda/.

Diego A21 sabía que entrar comiendo al aula estaba prohibido, sin embargo el alumno no sólo chupó paleta, sino que exhibió la acción enfrente de todos sus compañeros y una vez que el maestro le habló, éste optó por ignorarle, ante esto el docente prosiguió a acercarse para tocarle por la espalda pero el adolescente reaccionó dándose la vuelta de 180° e ignorándolo. Se muestra cómo el alumno, aun conociendo la normatividad, recurrió a realizar acciones que se han apropiado por el conjunto de experiencias de acuerdo a su estrato social, por lo que interactuar en la clase se vuelve un continuo proceso dialéctico (Berger & Luckmann, 2008), de tal manera que lo que el alumno está poniendo en juego, no es sólo romper la norma y conocer lo que se puede hacer, sino todo el conjunto que implica su mundo, el cual intenta reproducir, a través de su actuar; en cierta forma, acoplar el sistema de exigencia entre lo que se permite hacer y lo que está acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002).

El escolar sabía que entrar con alimentos a la clase está prohibido, pero que a veces el maestro puede reaccionar de dos formas: tiraba la comida al bote de la basura o la ponía encima del escritorio, y que mientras el profesor se encontraba explicando el tema, el adolescente podía comerlo, siempre y cuando no fuera visto. Jonathan A24 lo explicó:

Jonathan A24: En la mesa que tiene la pone, ya cuando salen se la pueden comer.

Investigador: Y ¿ustedes se molestan si les quitan la comida?

Jonathan A24: En veces, a veces el *ticher* se para a explicar y van y le comen.

Investigador: ¿No dice nada él?

Jonathan A24: Sino ve, no.

Era fácil ver que en el aula existían dos tipos de normas, unas abstractas y otras concretas. Las primeras estaban plasmadas en la libreta de los alumnos por común acuerdo entre los escolares y el docente, las cuales trataban de regular conductas a través de generalizar algunas acciones. Sin embargo, en la vida cotidiana, la realidad opera de otra forma, a partir de la repetición de los comportamientos que son capturados por medio de las percepciones sensibles que ayudan a abstraer el funcionamiento del sistema normativo concreto.

En otro momento, mientras el docente revisaba la actividad del día y algunas tareas pendientes, algunos estudiantes se ponían de pie formando todo un caos en el aula, tal desorden propició que algunos adolescentes comenzaran a hurtarles objetos a algunos compañeros y cuando el maestro se percató, inmediatamente comenzó a reportar a todo el que estaba de pie. Jonathan lo explica:

Jonathan A24: Es que como ahí hubo una ola de robos, les dio algo por robar ahí, en inglés nada más y robaban de todo. Era como un lujo para todos agarrar cosas sólo en esa clase.

Investigador: Pero entonces ¿él lo permitía o qué? Mientras él explicaba, ¿los demás robaban?

Jonathan A24: No, él pone la actividad, luego cuando se agarra revisando y se suelta el caos ahí.

Investigador: Empieza a revisar y luego todos se empiezan a parar.

Jonathan A24: Sí, y a veces no hacen caso... Antes ya están más calmados

Los estudiantes observaban que el maestro se encontraba distraído una vez que prosiguió a revisar libretas, así, ante la ausencia de la mirada del profesor para vigilar que se cumpla la norma, el alumno prosiguió a tomar el mando en el aula, es decir, cuando los alumnos sintieron disminuida o faltante la autoridad del maestro al estar evaluando, son ellos quienes impusieron la norma a través de pararse de su lugar sin autorización y dirigirse a hurtar. El docente, al ver que había perdido el control, prosiguió a intentar recuperarlo a través de reportar, es decir, pidió ayuda a cualquier autoridad a través de un documento.

Por otra parte, era evidente que al día siguiente que los alumnos habían obtenido una evaluación aprobatoria durante ese periodo, algunos alumnos se relajaban, de tal manera que dejaban de hacer las actividades y, por supuesto, hacían caso omiso al reglamento áulico. Juan Pablo A12 lo explica:

Juan Pablo A12: ¿No los ha visto empezando el bloque? todos así desmadrando todo, jugando, no haciendo nada, no pelando las actividades (Entrevista, Jonathan A24 al escolar J: 33).

Era evidente que no realizar las actividades y no acatar el reglamento áulico les traería a los alumnos consecuencias en su calificación, sin embargo las secuelas de las acciones estarían lejos de ser cristalizadas, ya que tendrían que transcurrir dos meses para que vieran los efectos de sus actos, lo que permitió que gran parte del grupo optara por un estado de comodidad, de relajamiento de la norma, de espontaneidad de acciones, para así continuar con la reproducción de sus hábitos aprendidos en su estrato social. Desde esa perspectiva, los estudiantes iban jerarquizando las necesidades de la vida cotidiana escolar, apropiándose de

conocimientos, observando hacia dónde se dirigían las exigencias para permanecer y acreditar la asignatura; para esto optaban por poner en juego sus saberes, prestando atención al comportamiento del maestro frente a los hechos, internalizando cómo funcionaba esa clase (Heller, 2002).

Con todo lo antes mencionado, se puede aseverar que la realidad que se vivía en la clase de inglés era una realidad cambiante, en la que coexistían diversos conocimientos, saberes, expectativas, normas y hábitos que interaccionaban de forma dialéctica, en la que cada individuo, con sus acciones, iba posibilitando cambios en el ambiente. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana escolar era una realidad dinámica que permitía comprender el por qué los escolares medían el sistema de exigencia a través de romper la regla, lo que les iba proporcionando conocimientos para adaptarse al medio y así poder permanecer en la secundaria (Berger & Luckmann, 2008).

Resistencia al sistema de exigencia del docente (Objetivo IV)

El comportamiento de cada uno de los estudiantes era diferente, unos pocos siempre estaban atentos ante las explicación del docente, tomaban anotaciones y se apropiaban de las reglas con mucha facilidad, mientras que era obvio que otros adolescentes no estaban de acuerdo con la normatividad áulica; se podía observar, a través de sus microgestos, como son: levantar la barbilla, viendo fija y profundamente al docente, seguido de acciones encaminadas hacia ignorar la instrucción del profesor, entre otras. Tal y como se muestra en la siguiente viñeta:

/... Montserrat A6, se pone de pie. Luego prosigue a platicar con Alexandra A19 con tono fuerte, mientras tanto el profesor continúa explicando la clase... a Adriana A26 parece no importarle por lo cual prosigue conversando y riéndose a carcajadas con Montserrat A6 quien ya se encuentra de pie entre la pared y la fila 7.

Mo: “shhhh, a ver, a ver, a ver, niñas” /Montserrat A6 se dirige a su lugar y suelta una carcajada/

Mo: “6”, /el profesor menciona el número de Montserrat A6 y se dirige a la lista que se encuentra en el escritorio, mientras que Montserrat continua de pie, riéndose a carcajadas, a lo que el docente reacciona a través de anotar a la alumna en la lista de conducta, en ese instante Montserrat observa la acción, respondiendo mediante una mirada fija y profunda al profesor, luego prosigue a desfajarse la playera del uniforme, seguido de estirar fuerte una playera morada que se encuentra por debajo del uniforme, esto permite que se asome su ropa, pasando por encima del pantalón del uniforme/.

Montserrat A6 exhibió una postura de oposición a la autoridad y lo hizo a través de manifestarse inconforme ante la reacción del docente, prosiguiendo así a arrojar una mirada fija y profunda al profesor, desfajándose, jalando su camisa morada para que se asomara por encima del pantalón de deportes. Para comprender qué hizo Montserrat A6 al atreverse a ver de esa forma al maestro, se debe recordar que es incómodo cuando un individuo recurre a mirar a los ojos a otro sin pestañear, pero este gesto no sólo manifiesta costumbres sociales, sino también tiene tintes biológicos, ya que en muchas especies un signo de agresión representa el mirar a los ojos indefinidamente, como lo hacen los primates (Morris, 1972). Por consiguiente, Montserrat A6 recurrió a sus genes evolutivos para manifestarse en contra del docente, mostrando su agresividad al ver continuamente a los ojos, expresando una

postura belicosa, es decir, la adolescente manifestó rebelión porque su mundo moral no corresponde al que intenta mostrar el profesor, así que el docente no cultiva los mismos tipos de hábitos que la alumna, de tal manera que difícilmente la adolescente podría verse identificada con él (Berger & Luckmann, 2008).

Montserrat A6, tras sus acciones, manifestó una socialización deficiente entre lo apropiado en casa y la normatividad áulica, ejemplo de ello es cuando Montserrat A6 recurrió a desfajarse dejando que se asomara la playera morada que utiliza de forma frecuente en su cotidianidad, a lo que se infiere que simplemente es una objetivación de su realidad, es una extensión de la apropiación de los sistemas de usos y su educación, de tal manera que al extender su inconformidad dejó entrever sus prejuicios, los cuales manifestaron que el sistema áulico se le hacía injusto. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase de inglés era un entrecruce de usos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que en numeradas ocasiones no van hacia la misma dirección, de tal manera que era una realidad dinámica, dialéctica, que se encontraba día a día en constante construcción (McLaren, 2011). En otro momento, Monserrat A6 decidió tomar acciones de apatía a la clase de Inglés, a través de exhibir una postura de oposición a la autoridad mediante la indiferencia a la instrucción.

/el profesor prosigue con la clase. Los estudiantes se mantienen atentos, excepto Montserrat A6, quien se encuentra sentada a 90° frente al pintarrón, su mirada parecía algo distraída, evitando las explicaciones del docente, a veces se amarraba las agujetas, luego se agarraba el oído, hasta jugaba con unos vasos.../.

Mo: “Y también nos da la pauta que esto debe estar en plural...”, /el docente continua explicando...Montserrat A6 permanece distraída, sujetando un traste transparente de comida, tratando de ver a sus compañeros a través del plástico del traste, mientras el educador continúa explicando/.

Era indudable que a Monserrat A6 se le dificultaba identificarse con los sistemas de exigencia en el aula y lo difícil que le resultaba desprenderse de la manera con la cual fue educada en su estrato sociocultural, de tal manera que su horizonte perceptivo estaba inclinado para ver y simpatizar con todas las acciones que estaba habituada a realizar, las cuales están sujetas por: la división del trabajo, su necesidad individual, su interés, su ideología, etcétera, dicho de otra manera, percibe y coincide solamente lo que su estructura social le ha presentado como realidad (Berger & Luckmann, 2008), permiten comprender por qué Montserrat A6, quien nació en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo. Desde esa perspectiva, Monserrat A6 no reconoció las acciones del profesor como actos suyos, menos llamarle que es una extensión de lo que está habituada a realizar en su vida cotidiana, una vez que quien ha nacido en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo (Heller, 2002).

Montserrat A6 mostró resistencia tanto activa como pasiva, lo cual sienta su génesis en la discrepancia del estrato social entre la alumna y el sistema de exigencia del maestro, por tal motivo, para la adolescente, el profesor era ajeno a sus hábitos, conocimientos y expectativas lo que hacía que el educador fuera visto como alguien ajeno al grupo. La historia ha demostrado que cualquier ser humano solía y suele favorecer a los mismos miembros de su estructura social, mientras que hacia los otros grupos o estratos suelen mostrar

indiferencia, hostilidad o, a veces, cuando surgen conflictos, éstos vienen acompañados de agresividad y hasta de violencia irracional (Soler, 2009).

Se pudieron constatar alternativas hostiles que exhibían algunos estudiantes frente a la autoridad del profesor, como fue insultarle, pero dichas acciones no son indiferentes respecto del resultado, es decir, llegaría el momento de las consecuencias, entre ellas se encuentra tanto la suspensión como el ser expulsado de la escuela.

Mo: ¿Alguien tiene alguna duda con el *to have*? /Gabriela A29 se encuentra platicando con Nestor A18, haciendo caso omiso a la explicación del profesor. El profesor se dirige a Gabriela A 29 y a Nestor A18/.

Mo: “¡Nestor siéntate en tu lugar!” /el profesor le señala el lugar en el que va, Nestor se para y se sienta en la butaca 18/

Mo: “Gabriela A29, siéntate en tu lugar, vas en la butaca 29” /el profesor señala con un dedo la butaca número 29, mientras que Gabriela A29 se voltea, ignora al docente, se ríe y comienza a cantar/.

Gabriela A29: “A veces hacemos cosas de más... lo malo es la hora en que te vas...” /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/.

Mo: “Gabriela, tienes dos punto malos” /Gabriela A29 voltea a ver fijamente al docente, luego se pone de pie y se voltea/.

Gabriela A29: “Y usted es un pendejo”, /habla en tono bajo/.

En la viñeta anterior, se observa como Gabriela A29 reaccionó con un comportamiento ardientemente rebelde, haciéndose evidente cuando le dice al maestro “pendejo”, a lo que se infiere que la alumna intentó encontrar una referencia directa de la homogenización de la exigencia de su práctica y de sus usos, sin embargo Gabriela A29 denotó carecer de una virtud en la institución escolar, lo cual le costó una suspensión de una semana y, de continuar con la misma postura, la adolescente no podría autoconservarse en la clase de inglés, con lo cual se lamentaría y maldeciría su circunstancia, debido a que es una cosa externa para ella, por lo tanto, lo ha de vivir en constante sentimiento de no poder hacer nada ante su mala suerte, dicho de otra manera, ese tipo de postura difícilmente conlleva a desarrollar habilidades que le permitan responder a las circunstancias, incentivando una elección autónoma, asumiendo su destino como un hecho interior, el cual está a su alcance (Heller, 2002).

Pero ¿de dónde toma el estudiante sus juicios y normas bajo las cuales subsume sus acciones espontáneas? Por su puesto, muchas incidencias se gestan en el ambiente desde el cual proviene el adolescente, tratándose de experiencias previas que en la mayoría de ocasiones no son sometidas a discusión o a la verificación, ya que es a partir estos usos que le ha sido posible conservarse en su ambiente, así mismo, le resulta difícil abandonar su esquema de pensamiento, revisarlo y cambiarlo. De continuar así, era probable que las decisiones que Gabriela A29 tomara le conllevasen a resultados fatales, es decir, ser expulsada de la secundaria.

En búsqueda de más datos empíricos que pudieran ayudar a comprender en dónde se da la apropiación de juicios y normas de acción del alumno, se recurrió a una viñeta extraída de una entrevista en profundidad la cual describe lo que le ocurrió a Juan de Dios A37, quien ya es un exalumno:

Investigador: “¿Los dos son muy desmadrosos verdad?”

Jonathan A24: “Como su primo Juan de Dios. Él también iba en el salón y cuando se juntaban él, Néstor y Nayeli, se armaba la...”

Investigador: “Entonces, como que eso ya lo traen de familia, quiero decir, que sean muy desmadrosos, ¿verdad?”

Jonathan A24: Sí, cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse. Más Néstor y Juan de Dios.

Investigador: ¿Ya corrieron a Juan de Dios?

Jonathan A24: Creo que sí, ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil.

El estrato social desde el cual proviene Juan de Dios A37, Néstor A18 y Nayeli A17, haciendo tangible cuando Jonathan A24 menciona “Ellos dicen que anda de albañil”. Se infiere que es su estructura social la que ha filtrado la apropiación de los usos, a tal grado que los comportamientos que manifiestan los tres estudiantes han sido seleccionados en virtud de su idiosincrasia individual, biográficamente absorbido con la colaboración de sus padres. Además que los 3 adolescentes son primos, por ende la constitución de sus aspiraciones, hábitos, etcétera es similar.

La transferencia de comportamientos que exteriorizaron los tres estudiantes no se limita al salón de clases, sino que se extiende al futuro, a tal grado que en ocasiones determina su vida laboral, como el caso de Nayeli A17, Néstor A18 y Juan de Dios A37, quienes provienen de padres que se dedican a la albañilería, por lo que han tenido que apropiarse de roles, vocabulario, expectativas y formas de vida, directamente relacionados con la división del trabajo (Berger & Luckmann, 2008).

Entonces, los comportamientos que Nayeli A17 y Nestor A18 han manifestado dentro del salón de clases, son los adecuados para permanecer en su estructura social, por lo tanto lo lógico es que consigan autoconservarse en su propio ambiente o algunos similares desde el cual proceden, pero apenas cambien a otras circunstancias sociales o condiciones personales les será muy complicado hacerlo, ya que han de encontrarse frente a experiencias nuevas, imprevistas o inesperadas y como los usos preconstituidos no han de encajar ante dicha realidad les causarán conflictos internos, con lo cual es posible que se rinda y se hunda, como le sucedió a Juan de Dios A37 en la secundaria.

Considerando los ejemplos anteriores, ¿qué se puede esperar de un alumno cuando su estrato social desde el cual proviene no le ha ofrecido otras experiencias? El adolescente difícilmente podrá actuar de otro modo y, por lo tanto, no logrará adaptarse a la vida cotidiana escolar, ya que ésta requiere en ocasiones una modificación, a veces incluso la suspensión práctica de los tipos y juicios preconstituidos corrientes (Heller, 2002).

Entonces, si al alumno se le dificulta anexar a su estructura nuevas experiencias, por tanto se hace imposible nuevos conocimientos que le permitan cambiar de estrato, capa y clase desde la cual proviene, esto conduce como máximo al fracaso escolar del adolescente, incluso, tal vez tenga dificultad para adaptarse a sus futuros trabajos. Desde esa perspectiva, se vislumbra que la misma forma de enfrentar la realidad va a continuar hasta que diversos estímulos provenientes de la sociedad inciten al cambio de comportamiento (Heller, 2002).

Discusión

Para acercarnos a los cuatro objetivos que nos planteamos, se utilizó un enfoque etnográfico, a través de observar el aula desde una perspectiva de la vida cotidiana, una vez que hubo un entrecruce de elementos debido a la interacción de todos los actores se fue poniendo en juego

la cosmovisión, condiciones áulicas e instituciones que coincidieron en un tiempo y espacio (Acevedo, 2018), además de rescatar algunas incidencias que al parecer fueron adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (González, 2019).

En cuanto al primero, fuimos capaces de describir los comportamientos que los escolares pusieron en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente (objetivo I), esto se evidenció en la manera peculiar que los estudiantes pusieron en práctica para permanecer en la clase, por ejemplo, como el adolescente cumplía de manera discriminada durante el primer periodo, respondiendo a las exigencias del docente con el propósito de conservarse, hasta que lo cuestiona “si el maestro siempre me pasa con diez, mejor voy a dejar de hacer las actividades”, lo que ocasionó que en ese periodo su calificación decayera a 8, adquiriendo así conocimientos de las reglas implícitas del trabajo áulico, los resultados produjeron una transformación en sus comportamientos a favor de un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016), es decir, los comportamientos se fueron reinventando permanentemente (Arias-López, 2015), Jonathan A24 fue jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando las propias experiencias (Mercado, 1991). Desde esta perspectiva el alumno se fue apropiando de los comportamientos que le fueron de utilidad para moverse en ese ambiente (Santos, 2014; Sandoval, 2000), los adolescentes fueron adquiriendo ese conocimiento pragmático una vez que las acciones, al repetirse con frecuencia a lo largo del ciclo escolar, crearon pautas, rutinas con la que instauraron una especie de actuaciones, que consideraron legítimas, verdaderas, reales y necesarias para adaptarse al sistema de exigencia del docente (Pérez-Ruiz, 2018).

En futuras investigaciones se debe prestar atención a las experiencias de los escolares, cómo aprenden a manejarse de manera diferenciada frente al sistema de exigencia de cada una de las autoridades según lo perciban, como tolerante o exigente, por lo tanto será de gran utilidad realizar indagaciones en diferentes contextos: sociales, económicos; en distintos niveles escolares para así observar cómo se autoconservan en su estancia en la secundaria y cómo manipulan desde sus límites la vida cotidiana escolar.

Como dato exploratorio, pudimos reconocer en los hechos la relación dinámica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), en donde la dirección de sus impulsos instintivos estuvieron direccionados por la cosmovisión sociocultural de cada estudiante, por ejemplo Nayeli A17 aun sabiendo que si entregaba las actividades al día siguiente, éstas le valdrían menos, sin embargo, a la alumna lo que le interesaba era acreditar sin implicarse demasiado, economizando tiempo y energía, y como individuo biológico estaba dispuesta a ello (Bueno, 2019), debido que en la naturaleza si un comportamiento se conserva es porque es necesarios o no es costoso, ya que con ello, se aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Soler, 2009). Algunos alumnos, no solamente se apropiaron del sistema de exigencia, sino además aprendieron a manipularlo, a usarlo a su favor, para ello utilizaron diversos recursos, entre los que se encuentra mentirle al docente, como lo explicó Jonathan A24 “Como le dije que me robaron mi libro dice: “¡ah! júntate con uno” ¿Me puedo juntar con él? “Sí vete”.” Las habilidades cognitivas como el engañar, proviene de la evolución de la inteligencia en el ser humano y del resto de los primates a partir de la vida en sociedad (Soler, 2009).

Se necesita más datos empíricos que demuestren cómo la biología y el comportamiento de los alumnos varía de forma para adaptarse a las respuesta de acuerdo a las exigencias del entorno escolar o socioambientales (Martin, 2019; Luna-Conejo & Luna-Nemecio, 2022), la investigación futura debe centrarse desde una perspectiva biocultural, en donde sus resultados se puedan interpretar mejor con una comprensión del conjunto utilizando la

etnografía como elemento importante como lo ha hecho la perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), existe una gran oportunidad para cruzar algunas fronteras artificiales entre la biología y lo sociocultural a favor de la comprensión compleja entre el potencial genético, las variables del ambientales escolar y prácticas culturales de los actores (Hubbard & Monnig, 2020; Baker, 1997).

Constatamos que los estudiantes poseían guías para orientarse en el salón, lo que les ayudó a mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para autoconservarse ante el sistema de exigencia del maestro (objetivo II). Aunque los movimientos de los escolares hasta cierto punto estuvieron limitados porque debieron de acoplarse a lo estipulado por la institución y por el acuerdo reglamentado en el aula, en ese sentido pudimos develar la manera en cómo los alumnos como miembros del grupo se convirtieron en agentes activos (Paradise & Robles, 2016; Giddens, 1984), tras apropiarse del sistema de exigencia, fueron acoplando y reformulando sus comportamientos hasta obtener sentido de orientación para guiar sus acciones en busca de conseguir apoyo entre iguales y así saber quiénes eran los compañeros que terminaban la actividad rápido y a quién sería pertinente pedirle el producto para copiarlo, como mencionó Nayeli: A17: “los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos”. Las incidencias pueden interpretarse desde una perspectiva cultural, pero también biológica con la intención que sus resultados puedan analizarse desde una comprensión del conjunto, una vez que la combinación de la naturaleza prosocial y la capacidad de acumular para transmitir conocimiento, pertenece a una perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), dichas capacidades no son simples, ya que permitieron el surgimiento del *Homo Sapiens* (Burkart et al., 2009).

En muchas ocasiones pudimos constatar que algunos alumnos, tanto al inicio como en el desarrollo de las sesiones, se encontraban distraídos, platicando entre iguales e ignorando las indicaciones del docente para la realización de la actividad, pero al faltar pocos minutos para que terminaran las sesiones, era evidente que los alumnos de forma paulatina se iban reagrupando entre colegas, así que la repetición de los comportamientos y la difusión entre alumnos condujo a que las acciones se fueran generalizando (Heller, 2002), lo cual hizo posible la convivencia (Santos, 2014), las acciones de cooperación entre alumnos al parecer no procedían de un análisis exhaustivo por parte de los escolares, sino de instintos naturales y orientaciones sociales del animal humano al querer adaptarse al entorno para conservarse (Hubbard & Monnig, 2020; Morris, 1972), una vez que la necesidad de permanecer en la secundaria imponía a los estudiantes presiones selectivas al obligarlos a organizar una gran cantidad de información, entendiendo ésta como la habilidad de reproducir con fidelidad una conducta de la que se conoce su propósito implícito, más no explícito, además de analizar de forma pragmática las intenciones de los otros (Boyd et al., 1996; Tomasello, 2009), así saber quiénes son los amigos y quiénes son los enemigos, esto le permitió tomar decisiones para conseguir alianzas más adecuadas, es decir, nos estamos refiriendo a una naturaleza valorativa en el ser humano, que ha propiciado la transmisión cultural (Castro & Toro, 2004; Nogueira et al., 2008). Dicho fenómeno no es un dato aislado o exclusivo de la especie humana, ya que se ha podido demostrar que en varias especies de macacos cada uno de ellos reconocen los gritos de cada uno de sus compañeros, los cuales pueden ser hasta ochenta (Soler, 2009). Lo anterior es resultado de nuestra filogénesis, un proceso en el que la transmisión cultural como estrategia adaptativa permite la acumulación de saberes y prácticas entrelazadas (Castro, 2012). Sabemos que las evidencias aquí mostradas sólo ofrecen

unos resultados de carácter exploratorio, por lo que se sugiere realizar investigaciones adicionales con método empírico-analítico como cualitativo lo que ayudarían a obtener mayor comprensión del fenómeno.

Nos fue posible adentrarnos a los comportamientos que los estudiantes utilizaban para quebrantar la norma a pesar de conocer sus condiciones (objetivo III), por lo que el reglamento más que explícito era implícito, es decir, se basaba en acciones concretas más que por estar plasmado en la libreta de los alumnos (Heller, 2002), lo observable por los alumnos describía con exactitud lo que era posible realizar y lo que no (Santos, 2014), como mencionó Jonathan A24 “... en primer periodo me portaba bien y hacia poquito desmadre... en el tercero... me porté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10”, el alumno de forma paulatina, a través de ir observado la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, fue transformando su actuar de acuerdo a lo permitido, por lo que al interactuar en la clase se vivió un continuo proceso dialéctico, una realidad dinámica (Berger & Luckmann, 2008), en donde los alumnos, a través de su experiencia, fueron encontrando algunas inconsistencias, lo que les permitió sufrir transformaciones y procesos de adaptación tanto personal como colectivo (Acevedo, 2018; Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Sandoval, 2000; Vain, 2002). Los datos empíricos que obtuvimos, nos mostraron que tienen también connotaciones instintivas o componentes biológicos, una vez que el cerebro del alumno, seleccionó las acciones que son importantes a través de señales que recibió de la amígdala (Bueno, 2019) y el principal mecanismo que utiliza es la aceptación social como elemento de máxima utilidad, para mantener y reforzar las acciones e ir discriminando o eliminando las que no son útiles, día tras día, con la intención de permitir conexiones neuronales más eficientes (Bueno, 2019).

La violación a la norma tenía sentido, una vez que les permitió reconocer su validez (Heller, 2002), tal y como lo pudimos observar cuando Diego A21 “...camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente...”, así, el alumno cuestionó la norma a través de su propia acción (Cortés P., 2018). Era evidente que quebrantar la regla tenía relación con su estrato sociocultural y con su biología, por ejemplo: a) lo que el alumno estaba poniendo en juego, no sólo era romper la norma y conocer lo que se podía hacer, sino todo el conjunto que implicaba su mundo, el cual intentó reproducir a través de su actuar, en cierta forma acopló el sistema de exigencia entre lo que se le permitió hacer y lo que estaba acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002), es decir, el alumno intentó producir una circunstancia que le brindará seguridad y que le fuera familiar (Bégout, 2014) b) este fenómeno sienta sus bases en la propia biología del cerebro, el cual produce la maduración del control emocional cuando el alumno transita por el periodo de la adolescencia (Bueno, 2019), esto quiere decir que Diego A21, de manera instintiva, buscó explorar hasta qué punto podía jugar con las normas áulicas, esta fue la manera de encontrar su lugar, forzando a las situaciones hasta el punto de quiebre y, para conocer el límite, el alumno buscó sobrepasarlo (Bueno, 2019).

Una vez que conocemos, gracias a la literatura, que durante la adolescencia, la zona de control emocional y las conexiones cerebrales maduran, se recomienda hacer más investigación al respecto, ya que los alumnos que provienen de entornos de alta conflictividad, tienden a ser más impulsivos porque esto les ofrece posibilidades de sobrevivir en el entorno desde cual provienen (Willis, 2017), este tipo de alumnos necesitan que sus entornos áulicos ofrezcan límites, mientras que es sano que los escolares más tímidos quieran romper la norma con la intención de que su cerebro pueda madurar de manera equilibrada (Bueno, 2019).

Las ocho reglas establecidas en el aula, fueron construidas de manera integral, considerando consecuencias lógicas, a partir de un modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), o teoría de la elección (Charles, 2013), sin embargo no todos los estudiantes sentían la norma como suya, tal elemento contradice lo mencionado por la literatura, una vez que al saber que ellos decidieron en que consistirían y la forma de regularla los comportamientos en la clase, los estudiantes deberían estar conscientes de su propio comportamiento (Good & Lavigne, 2017), así que por el sentimiento de propiedad, éstos debieron de acatar lo establecido (Sueb et al., 2020), lo cual no aplicó en todos los casos, ejemplo: Diego A21, Jonathan A24, Nayeli A17, Gabriela A29, Tanía A2, Monserrat A6, Ernesto A8, Juan José A14, Adriana A26, etc. por lo tanto, en el presente estudio involucrar a los estudiantes y el maestro en la toma de decisiones, no fue determinante para que los alumnos se apropiaran del acuerdo y lo hicieran suyo.

Era evidente que las acciones que realizaban los alumnos no pertenecían a hechos aislados, una vez que el docente en ocasiones no mantenía coherencia, ni firmeza en la aplicación o legitimización del acuerdo, lo cual es un factor clave para mantener el control en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017), así que pudimos constatar que el docente en algunas ocasiones no les dio seguimiento a las normas acordadas, lo que ocasionó que éstas tendieran a romperse de manera permanente (Van Petegem et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2018; Aelterman et al., 2019), es decir, las reglas para que tengan éxito deben de estar vinculadas a sistemas de consecuencia (Sueb et al., 2020; Alter & Haydon, 2017), así que asociar la aplicación a consecuencias negativas es altamente efectivo (Reinke et al., 2013), por lo tanto, un sistema de reglas siempre debe de ir acompañado de recompensa y refuerzo (Martini-Scully et al., 2000; Musser et al., 2001), si no se quiere producir un decremento de dichas acciones (Rosenberg, 1986), una vez que las reglas por sí solas ejercen poco efecto en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017). También pudimos constatar que cuando los alumnos quebrantaban la norma, el docente la mayoría de las ocasiones no se dirigió a ellos por su nombre, ocasionando mayor tendencia a crear problemas de disciplina en el aula (Sueb et al., 2020), ya que los estudiantes al saber que su profesor conoce sus nombres e identifica su rostro tienden a construir relaciones emocionales lo cual beneficia a mejores comportamientos.

En futuras investigaciones se recomienda analizar que sucede con asociar o atribuir consecuencias, no sólo a las positivas a determinados comportamientos, sino también sistemas de recompensa a comportamientos que se quieran legitimizar en el aula, una vez que tal vez si los estudiantes observan que la manera de llamar la atención o que sean considerados sólo es a través de romper la norma, tal vez replicaran la acción para obtener lo que desean.

Gracias a la observación participante pudimos rescatar algunas acciones que los alumnos utilizaron para impugnar o resistirse a las exigencias del docente (objetivo IV), entre las que se encuentran a) apatía e indiferencia ante la clase, resistencia pasiva (McLaren, 2007), por ejemplo Monserrat A6, en varias ocasiones se sentó a noventa grados en dirección al pizarrón, con mirada distraída, evitando las explicaciones del docente, para ello hacia variedad de cosas como: amarrarse las agujetas, jugar con vasos, etc. b) exhibir acciones de oposición a la autoridad, resistencia activa (McLaren, 2007), observamos desde posturas no verbales (McMahon et al., 2019) o micro-resistencia del orden del gesto (Mora, 2017) hasta agresión verbal (Moon & McCluskey, 2016). Fueron minoría los estudiantes que mostraron oposición a la instrucción del docente, buscando encontrar algunas grietas en el sistema de exigencia que les permitiera cambiar el sentido o la dirección de los comportamientos (Vain,

2002), los adolescentes que más cuestionaban el sistema pertenecían a la clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017), Jonathan A24 lo explicó "... cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse... ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil", así que Juan de Dios A37, Nestor A18 y Nayeli A17 buscaron mantener y reproducir su realidad a la que estaban habituados en su estrato social (Nieto, 2015), los alumnos que pertenecían a la clase obrera desarrollaron formas para reproducir su propia praxis, las cosmovisiones provenientes de su mundo (Willis, 2017), ya que dicha realidad le brinda seguridad y familiaridad (Bégout, 2005) a medida que se fueron apropiando, rompieron la norma, se resistieron a ella, fueron transformando lo ajeno, lo nuevo para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo su vida con los otros (Arias-López, 2015).

Durante nuestra estancia en el campo, fuimos testigos como el alumno se resistía al sistema de exigencia, mientras el maestro era victimizado a través de una de las conductas pendencieras más recurrentes de la literatura (Moon & McCluskey, 2016), nos referimos al comportamiento agresivo mostrado por Gabriela A29 cuando mencionó: "Y usted es un pendejo". De acuerdo con nuestro estudio, acciones agresivas como la anterior, fue una reacción de enojo porque el maestro aplicó lo establecido por la norma, por ejemplo: /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/. Mo: "Gabriela, tienes dos puntos malos". Así que los comandos de instrucción del maestro pueden desencadenar la agresión con algunos alumnos (McMahon et al., 2019). Además la alumna al no sentir la regla como suya o no habérsela apropiado, esto favoreció el resentimiento (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2018; Van Petegem et al., 2015), debido que la ausencia de seguimiento y coherencia por parte del profesor durante todo el ciclo escolar, dio lugar como uno de los elementos para que los alumnos no se identificaran o internalizaran la norma (Ryan & Deci, 2017).

Al parecer este fenómeno de conductas agresivas contra el docente está incrementando en muchos países, ejemplo Canadá (C. Wilson et al., 2011), Estados Unidos (McMahon et al., 2019), Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016). Por ello, el presente estudio se suma a la idea que la agresión o victimización hacia los maestros está muy extendida y es un problema omnipresente en todos los entornos culturales, por lo que se recomienda continuar con mayor número de investigaciones al respecto, una vez que manejar el comportamiento en el aula es un asunto que inquieta a los docentes (Alter & Haydon, 2017).

Por otra parte, de acuerdo con nuestras observaciones, la confiscación de objetos como comida antes de entrar al salón no fue determinante para propiciar las acciones disruptivas en el aula, lo que contradice lo encontrado por (Wehby et al., 1995), una vez que los estudiantes sabían perfectamente que entrar con alimentos estaba prohibido y que si quebrantaban la norma el docente se los recogería. Las investigaciones futuras pueden dedicarse a clarificar, si el establecimiento de reglas de forma clara (Vansteenkiste et al., 2012) desde el comienzo del ciclo escolar aunado de un seguimiento pertinente por parte del docente, favorece la apropiación de la norma (Patrick et al., 2003).

Se logró identificar algunas acciones con las cuales los alumnos se resisten a la instrucción del docente de forma pasiva y activa (McLaren, 2007), sin embargo no pudimos incluir una lista completa de incidencias que detonan la agresión del alumno o la victimización del docente, por lo tanto se necesita mayor investigación que permita incluir algunos predictores por ejemplo clima escolar, estilos de gestión del aula de los maestros y su interacción con los estudiantes, ya que estudios anteriores han encontrado que tras niveles alto de apoyo en la institución, metas, normas comunes compartidas en la escuela y

programas de prevención de violencia tienen efectos significativos sobre los comportamientos agresivos de los estudiantes (Gregory et al., 2012).

Otro vacío que presenta la investigación, es que sólo se realizó estudio de campo con un solo grupo de una secundaria, lo cual sería muy benéfico realizar estudios similares en contextos diversos y niveles escolares variados, con docentes que presenten diversos estilos de enseñanza, para la recogida de información sería importante adoptar un enfoque de múltiples informantes para evaluar la resistencia de los estudiantes a través de informes de maestros o nominaciones de pares (Wentzel et al., 2007). También sería interesante revisar en futuras indagaciones la relación entre resistencia a la exigencia del docente con otros aspectos como el impacto en el bienestar de los docentes (Berg & Cornell, 2016; Gregory et al., 2012; Martinez et al., 2016) y la asociación con el rendimiento académico (Benbenishty et al., 2019) investigar los efectos de la frecuencia de diferentes tipos de agresión contra los maestros, e identificar las políticas de la escuela y sus intervenciones que debilitan la conexión de la victimización con los resultados (Moon et al., 2019).

Limitaciones del estudio

El estudio se centró solamente en un aula, en la cual estaban inscritos 39, cuyas edades oscilaban entre 12 a 15 años, bajo esas condiciones no se hace posible generalizar los comportamientos (Gumpel et al., 2014), por lo que sería de gran utilidad observar y analizar el mismo fenómeno en otros entornos, y así saber cuáles conductas presentan similitudes y cuáles no, incluso de que otras formas participan desde sus límites que tienen como alumnos para construir la vida cotidiana en la escuela. Por lo tanto, más estudios etnográficos y empíricos-analíticos serían de gran utilidad; el primero ayudaría para examinar los comportamientos que los escolares se van apropiando, facultades que van cultivando y disposiciones que son necesarias para permanecer en las clases; segundo se podrían corroborar las hipótesis y así buscar la generalización.

Otra limitante del estudio, fue que no pudimos observar al maestro con otros grupos, ni a los alumnos interaccionar con otros profesores, esto sería de gran utilidad una vez que de acuerdo al estudio, el docente con su actuar generaba algunas acciones en los adolescentes, por lo que investigar diferentes estilos de gestión en el aula (Reeve, 2009). Sería importante que varios investigadores al mismo tiempo sumaran esfuerzos para observar el mismo fenómeno (Wentzel et al., 2007) lo cual enriquecería la comprensión.

Además, el trabajo en campo tuvo una duración de 6 meses, lo cual es una limitante al no tener evidencias para saber si los comportamientos se mantuvieron o cambiaron, por lo tanto, se necesitan diseños longitudinales que permitan examinar a través del tiempo, si los estudiantes disminuyen o cambiaron los comportamientos para: adaptarse al sistema de enseñanza; medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla; presentar oposición ante la instrucción del docente (Vansteenkiste et al., 2018). A pesar que fuimos capaces de observar, tanto la resistencia pasiva como la activa en los estudiantes y que está sentaba su génesis en la discrepancia del estrato sociocultural entre el alumno y los requerimientos del docente sólo nos limitamos a destacar algunos de los comportamientos que pusieron en juego los adolescentes, por lo que dejamos fuera otros que posiblemente permitirían explicar el por qué el sistema de exigencia del docente no se alienaban con las preferencias, valores e intereses personales de los alumnos (Aelterman et al., 2019), este tema merece una exploración profunda, ya que ayudaría a crear estrategias para que los estudiantes sintieran la regla como suya y se la apropiaran (Van Petegem et al., 2015).

Conclusión

Sin pretender llegar a ninguna conclusión definitiva, nos parece que hay dos aspectos que son dignos del análisis final. Primero continuar con estudios en los cuales se analicen la forma en que los estudiantes van incorporando, jerarquizando, rompiendo la norma, incluso hasta retando al profesor, lo cual es un asunto importante, ya que en las escuelas secundarias los alumnos en la actualidad presentan graves conductas hacia el docente (Nnorom et al., 2020), al parecer este fenómeno va en aumento en todos los países, por ejemplo en Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016), Taiwán (Chen & Astor, 2012), Israel (Benbenishty et al., 2019), Estados Unidos (McMahon et al., 2014), México (Sandoval, 2000), Francia (Dubet & Martuccelli, 1998), por lo tanto, la temática necesita mayor atención, una vez que es poco investigado y tiene impactos negativos en el docente tanto físicos, emocionales (Lee, 2015; Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), contribuye a la deserción de maestros, (Stevenson et al., 2020), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007) afectando negativamente al aprendizaje de los alumnos.

En la mayoría de los países se pretende resolver la problemática a partir del modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), por ejemplo México (SEP, 2017), siendo que dentro de los hallazgos del presente estudio no tuvo gran impacto en regular el comportamiento en el aula, además que no hay muchas investigaciones que respalden la idea (Alter & Haydon, 2017). Por lo que nos unimos a la idea que el conocimiento que surja de las investigaciones futuras y la buena disposición de los gobiernos ayude a implementar conocimientos conceptuales y teóricos del comportamiento de los adolescentes tanto en los planes de estudio de los países como en las universidades dedicadas a la formación de docentes para establecer cursos de gestión en el aula (Stevenson et al., 2020).

Segundo a pesar que fuimos capaces de comprender la relación dinámica y dialéctica entre el animal humano y su contexto, sabemos que el estudio de acuerdo a su carácter complejo, tuvo como análisis los comportamientos de los alumnos desde posturas multidisciplinarias, lo que supuso renunciar a toda pretensión de explicar la totalidad del fenómeno, así que sólo pudimos iluminar algunos aspectos de nuestro interés, a partir de las perspectivas teóricas e instrumentales que adoptamos (González, 2019). La poca o incluso nula información de investigaciones similares en el campo de la educación para adentrarse al estudio a las conductas a partir de sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas y los atisbos socioculturales que se entrecruzan en el aula. P

Por lo tanto, existe una tremenda oportunidad para que los investigadores crucemos fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas frente a las biológicas (Hubbard & Monnig, 2020), de ahí toma gran utilidad que educadores de las ciencias sociales y naturales, desmitifiquemos aquellas ideas que en un inicio parecen que no se pueden explicar o incluso que tiene contradicción aparentemente lógicas (Lavenda & Schultz, 2000), tal y como lo ha hecho la antropología biocultural al abordar el estudio de los humanos como seres biológicos y culturales, protegiendo la idea de la antropología como un esfuerzo integrador (Gravlee, 2009), la antropología lingüística también está haciendo lo suyo (Ferraro & Kim, 2014), al igual que los enfoques semióticos ya han comenzado a influir en las teorías bioculturales de evolución humana (Fuentes, 2015). Por ello futuros estudios etnográficos deberán seguir investigando los comportamientos de los estudiantes a partir de su dualidad, adaptaciones socioculturales a los rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atribuciones socioculturales (Hoke & Schell, 2020).

Referencias

- Acevedo, C. (2018). La especialización del saber en la escuela: intervenciones estatales en campos específicos de conocimiento. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–18.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175336>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22–40.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
- Alcock, J. (2001). *The triumph of sociobiology*. Oxford University Press.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127.
<https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Arias-López, B. E. (2015). Daily life and armed conflict in colombia: Contributions to creative care based on the peasant experience. *Aquichan*, 15(2), 234–247.
<https://doi.org/10.5294/aqui.2015.15.2.8>
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España.
- Baker, P. T. (1997). The Raymond Pearl Memorial Lecture, 1996: The eternal triangle—genes, phenotype, and environment. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Association*, 9(1), 93–101.
- Bare, K., McMahon, S. D., Molina, E. G., Tergesen, C., & Zinter, K. E. (2021). Educator Experiences as Victims of School Violence: Emerging Perspectives and Research. In *Invisible Victims and the Pursuit of Justice: Analyzing Frequently Victimized Yet Rarely Discussed Populations* (pp. 88–112). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7348-8>
- Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Éléments pour une phénoménologie du monde de la vie. Allia, 2005.
- Bégout, B. (2014). La potencia discreta de lo cotidiano. *Persona y Sociedad*, 23(1), 9–20.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, 45(2), 107–119.
<https://doi.org/10.1002/ab.21791>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. 975. Amorrortu. <https://bit.ly/3EnTtxtu>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paídos.
- Boyd, R., Richerson, P. J., & others. (1996). Why culture is common, but cultural evolution is rare. *Proceedings-British Academy*, 88, 77–94.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.
- Buller, D. J. (2009). Cuatro falacias de la psicología evolutiva popular. *Investigación y Ciencia*, 388, 58–65.
- Burkart, J. M., Hrdy, S. B., & Van Schaik, C. P. (2009). Cooperative Breeding and Human Cognitive Evolution. *Evolutionary Anthropology*, 18(5), 175–186.
<https://doi.org/10.1002/evan.20222>

- Buss, D. (2019). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Nueva York: Routledge.
- Castro, L. (2012). Evolución y ética: las bases biológicas de la moral. *Revista de La Sociedad Española de Biología Evolutiva*, 7., 55–61.
[http://sesbe.org/sites/sesbe.org/files/eVOLUCION-7\(esp\).pdf#page=7](http://sesbe.org/sites/sesbe.org/files/eVOLUCION-7(esp).pdf#page=7)
- Castro, L., Castro, L., Castro, M. Á., & Toro, M. Á. (2013). Cultura, adaptación y ciencias sociales: Una aproximación naturalista. *Contrastes*, 10. 239–254.
<https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v0i0.1170>
- Castro, L., & Toro, M. A. (2004). *The evolution of culture: From primate social learning to human culture*. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0400156101
- Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline*. Pearson Higher Ed.
- Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth and Society*, 44(2), 175–200. <https://doi.org/10.1177/0044118X12448145>
- Consejo estatal de población COEPO. (n.d.). *Consultado el 28 de octubre de 2014*.
<https://info.jalisco.gob.mx/area/consejo-estatal-de-poblacion-coepo>
- Cortés P., L. C. (2018). La Performatividad En La Acción Pedagógica De Profesores/As En Formación En Artes Visuales. *Atenea (Concepción)*, 518, 57–73.
<https://doi.org/10.4067/s0718-04622018000200057>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). El yo evolutivo. In *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairos.
- De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano: Habitar, cocinar. II*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- De Garine, I. (2016). Antropología de la Alimentación. *Universidad de Guadalajara*, 53(9).
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/esthom/pdfs/antropologia_de_la_alimentacion.pdf
- De Garine, I., & De Garine, V. (1998). Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura. *Alimentación y Cultura. Actas Del Congreso Internacional*, 1, 13–34.
- Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). Between community and university: A collaborative ethnography with young graduates from a Mexican intercultural university. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273–299.
<https://doi.org/10.11156/aibr.150205>
- Duarte, N. (2016). Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 78–102. <https://doi.org/10.1590/198053143508>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela.. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253–260.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253>
- Ferraro, K. F., & Kim, S. (2014). Health benefits of religion among Black and White older adults? Race, religiosity, and C-reactive protein. *Social Science & Medicine*, 120, 92–99. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2014.08.030>
- Fuentes, A. (2015). Integrative Anthropology and the Human Niche: Toward a Contemporary Approach to Human Evolution. *American Anthropologist*, 117(2), 302–315. <https://doi.org/10.1111/aman.12248>
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional

- disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465–477.
<https://doi.org/10.1348/000709906X114571>
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Morata Madrid.
- González, L. (2019). Perspectivas darwinistas sobre la mente y la conducta humanas: alcances, limitaciones e implicancias educativas. *Humanities Journal of Valparaíso*, 14, 187. <https://doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp187-222>
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge.
- Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: a critique of the adaptationist programme. *Proceedings of the Royal Society of London - Biological Sciences*, 205(1161), 581–598.
<https://doi.org/10.1098/rspb.1979.0086>
- Gravlee, C. C. (2009). How race becomes biology: Embodiment of social inequality. *American Journal of Physical Anthropology*, 139(1), 47–57.
<https://doi.org/10.1002/AJPA.20983>
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401–425.
<https://doi.org/10.1086/666362>
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214–228.
<https://doi.org/10.1002/ab.21515>
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Alianza editorial Madrid.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hoke, M. K., & Schell, L. M. (2020). Doing biocultural anthropology: Continuity and change. *American Journal of Human Biology*, 32(4), 1–15.
<https://doi.org/10.1002/ajhb.23471>
- Hubbard, A. R. (2017). Testing Common Misconceptions about the Nature of Human Racial Variation. *American Biology Teacher*, 79(7), 538–543.
<https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.7.538>
- Hubbard, A. R., & Monnig, L. A. (2020). Using Anthropological Principles to Transform the Teaching of Human “Difference” and Genetic Variation in College Classrooms. *Science & Education*, 29(6), 1541–1565. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00164-0>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., Jakobsson, A., Bazzul, J., & Karlsson annikakarlsson, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09933-y>
- Lavenda, R. H., & Schultz, E. A. (2000). *Core concepts in cultural anthropology*. Mountain View. CA: Mayfield Publishing.
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse and Neglect*, 46(March 2011), 113–120.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009>
- Luna Conejo, B., & Luna Nemecio, J. (2022). El papel de la educación en línea para alcanzar sustentabilidad. Desafíos socio-ecológicos e inteligencia emocional. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(S2), 431–442. <https://doi.org/10.51247/st.v5iS2.281>
- Martin, M. A. (2019). Biological Anthropology in 2018: Grounded in Theory, Questioning Contexts, Embracing Innovation. *American Anthropologist*, 121(2), 417–430.
<https://doi.org/10.1111/aman.13233>

- Martínez-Carmona, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9, 88–108. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2018.26.298>
- Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.
- Martini-Scully, D. De, Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2000). A packaged intervention to reduce disruptive behaviors in general education students. *Psychology in the Schools*, 37(2), 149–156. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6807\(200003\)37:2<149::aid-pits6>3.0.co;2-k](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<149::aid-pits6>3.0.co;2-k)
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s9wKQZ7pZ6wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+escuela+como+un+performance+ritual&ots=AIUuOyDz9O&sig=FU1Dcueehm tXQNM_yU44LkhTkNI#v=onepage&q=La+escuela+como+un+performance+ritual&f=false
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2019). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, 46(1), 116–126. <https://doi.org/10.1002/ab.21870>
- Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., Cerqueira, P. H. R., Alencar, G. P., & Maffei de Andrade, S. (2021). Cross-sectional and longitudinal relationships between psychological violence and teacher burnout. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 94(6), 1211–1221. <https://doi.org/10.1007/s00420-020-01633-3>
- Mendieta-Izquierdo, G., & Cuevas-Silva, J. M. (2019). Methodological strategies and instruments of approach on studies of emotions in men: Narrative review. *HSE Social and Education History*, 8(1), 66–90. <https://doi.org/10.17583/MCS.2019.3738>
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 59–72. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-Based Victimization of Teachers in Korea: Focusing on Individual and School Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1340–1361. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive Behavior*, 45(5), 517–526. <https://doi.org/10.1002/ab.21840>
- Mora, A. S. (2017). Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. *Cadernos CEDES*, 37(101), 131–144. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168675>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- Morris, D. (1972). *El zoo humano desmon morris*. Plaza y Janes.
- Nanclares, R. D. M. (2021). La Capoeira en la era de la globalización: comprendiendo las dinámicas de sus inicios y difusión en la ciudad de Medellín (Colombia). *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(4), 47–57.
<https://doi.org/10.35766/J.FORHUM2021.04.03.4>
- Nieto, J. (2015). *La apropiación de los usos y relaciones de los estudiantes para la construcción de la vida cotidiana escolar*. <https://bit.ly/3SVvxCK>
- Nnorom, S. U., Edwards, A. K., Ouda, J. B., & Nnorom, S. U. (2020). Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, III(I).
- Paradise, R., & Robles, A. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities: introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology of Education*, 31(1), 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0262-9>
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations with Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558.
<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299>
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Teaching practice and curriculum: A construccinist analysis frame. *Revista Electronica Educare*, 22(3), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20>
- Piña, J. M. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. In *Tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés. Plaza y Valdes.
- Pinker, S. (1992). *La tabla rasa (La negación moderna de la naturaleza humana)*. Paidós Ibérica, SA.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39–50.
<https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Rizo, F. M. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*.
- Roberts, E. F. S. (2021). Making Better Numbers through Bioethnographic Collaboration. *American Anthropologist*, 123(2), 355–369. <https://doi.org/10.1111/aman.13560>
- Rockwell, E. (1985). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Internacional*.
- Rocwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. In *Málaga: aljibe*.
- Rosenberg, M. S. (1986). Maximizing the Effectiveness of Structured Classroom Management Programs: Implementing Rule-Review Procedures with Disruptive and Distractible Students. *Behavioral Disorders*, 11(4), 239–248.
<https://doi.org/10.1177/019874298601100405>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in*

- motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdes.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=clZlASp7OFMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Etevína+sandoval+%22La+trama+de+la+escuela+secundaria%22&>
- Santos, J. (2014). Cotidianidad. Trazos para una conceptualización filosófica. *Alpha*, 38, 173–196. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100012>
- Sapolsky, R. M. (2018). *Compórtate: la biología que hay detrás de nuestros mejores y peores comportamientos*. Capitán Swing Libros.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. In *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Soler, M. (2009). *Adaptación del comportamiento: comprendiendo al animal humano*. Editorial Síntesis.
- Stecher, A., Godoy, L., & Aravena, A. (2020). Sindicalismo y vida cotidiana en el Retail: Experiencias de dirigentes de base en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2065>
- Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Education and Treatment of Children*, 43(4), 393–404. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>
- Sueb, R., Hashim, H., Hashim, K. S., & Izam, M. M. (2020). Excellent teachers' strategies in managing students' misbehaviour in the classroom. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 46–55. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós Barcelona.
- Vain, M. P. D. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. In *Education Policy Analysis Archives* (Vol. 10). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n13.2002>
- Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, 51(1), 67–74. <https://doi.org/10.1037/a0038374>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *Journal of Experimental Education*, 86(1), 30–49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Villegas, M., & González, F. E. (2011). Qualitative research of daily life. A way to build social knowledge from the individual case | La investigación cualitativa de la vida cotidiana. medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35–59. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-147>
- Wehby, J. H., Symons, F. J., & Shores, R. E. (1995). A Descriptive Analysis of Aggressive

- Behavior in Classrooms for Children with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 20(2), 87–105. <https://doi.org/10.1177/019874299502000207>
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, 78(3), 895–910. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2007.01039.X>
- Wiley, A. S., & Cullin, J. M. (2016). What Do Anthropologists Mean When They Use the Term Biocultural? *American Anthropologist*, 118(3), 554–569. <https://doi.org/10.1111/aman.12608>
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Vol. 60). Ediciones Akal.
- Wilson, C., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371. <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Wilson, E. (1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*.
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, ll. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.