

## **Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia**

*Guadalupe López Bonilla*

**A**licia, una estudiante con promedio alto inscrita en sexto semestre de bachillerato en una escuela pública en el norte de México, no sabía a ciencia cierta qué haría después de graduarse. A pesar de sus logros escolares y de sus deseos de continuar con sus estudios, Alicia expresó sus dudas sobre su capacidad y temía no ser admitida en la universidad estatal. Un año más tarde, trabajaba de tiempo completo en una fonda para ayudar a sus padres a sostener a su familia. No había solicitado su ingreso a las instituciones de educación superior estatales a pesar de anhelar continuar con sus estudios. ¿Qué razones contribuyen a que una estudiante de clase trabajadora como Alicia, alguien que había acumulado éxito tras éxito en sus estudios, no se sintiera con poder suficiente (académico, político o social) para seguir estudiando, a pesar de sus propias aspiraciones? La respuesta, me parece, radica en la naturaleza de las prácticas sociales a las que Alicia tuvo acceso dentro y fuera de la escuela, y en los tipos de participación que le fueron permitidos en esas prácticas, particularmente en el ámbito escolar. Se trata, en última instancia, de una cuestión de reconocimiento, poder, y derechos (y la falta de ellos).

Como parte de un proyecto de investigación sobre las prácticas de literacidad en bachilleratos públicos en México, entrevisté a Alicia cuando cursaba el último semestre de bachillerato. La única mujer en un grupo de 13 alumnos y la estudiante con el promedio más alto, su narración ofrece una perspectiva singular sobre el posicionamiento social y discursivo que experimentó desde el punto de vista de género, de clase y de logro académico; es decir, como mujer de clase trabajadora y estudiante

exitosa. A través de la reconstrucción que brinda de algunos de los retos que enfrentó como estudiante podemos descubrir las identidades cambiantes que tuvo que asumir en mundos culturales habitados por muchachas “buenas” y “malas”; por “buenos” y “malos” estudiantes, y por el tipo de dicotomías rígidas que dejan escasa o nula posibilidad de negociación o de creación de nuevas identidades.

Con el fin de analizar el tipo de participación social y académica posible para estudiantes de bajo y alto rendimiento académico en culturas escolares diferentes, en este capítulo considero el discurso institucional sobre el trabajo en equipo adoptado recientemente en la educación media superior en México. El capítulo inicia con una breve descripción del contexto donde se llevó a cabo el estudio del cual se desprende este trabajo, y continúa con una discusión del marco conceptual en el que se basa el análisis. Posteriormente esbozo los diferentes significados socialmente situados que el concepto de “trabajo en equipo” evoca para los estudiantes con promedios altos y bajos en dos contextos educativos diferentes, y por último analizo la narración que proporciona Alicia sobre el trabajo en equipo e identifico los discursos (Foucault, 1970; Holland, Lachiotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1996, 1999), los modelos culturales o “mundos figurados” (Holland y Skinner, 1987; Strauss, 1992; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999), y los lenguajes sociales (Bakhtin, 1981; Gee, 1999) codificados en su narración, con el fin de analizar las diferentes voces constitutivas de su “espacio de autoría” para entender algunos de los retos y conflictos no resueltos que deben enfrentar estudiantes en circunstancias similares.

Mi intención es proporcionar un caso analítico sobre la forma en la que los discursos institucionales, que se traslapan en momentos de transición y cambio educativo, posicionan a los estudiantes en formas inesperadas y paradójicas. Al analizar la intersección de posiciones sociales estables como el género y la clase social, con constructos locales como “buen” o “mal” estudiante, este estudio puede contribuir a entender las identidades diferenciadas y los “grados de agencia” (Lewis, Enciso y Moje, 2007: 4) permitidos para los estudiantes según los modelos culturales y las posturas disponibles al interior de culturas escolares particulares.

## **Contexto del estudio**

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio en el cual un equipo de investigadores y auxiliares de investigación recogimos información a lo largo de tres años sobre las prácticas de literacidad en materias selectas en cuatro bachilleratos urbanos y un bachillerato periurbano (López Bonilla, 2008; Tinajero

Villavicencio, López Bonilla y Pérez Fragoso, 2007; López Bonilla, Tinajero Villavicencio y Pérez Fragoso, 2006).<sup>1</sup> Tres de estos planteles son Bachilleratos Tecnológicos, uno es un Colegio de Bachilleres, y otro es un bachillerato federal que ofrece dos modalidades curriculares: el Bachillerato General, similar al Colegio de Bachilleres, y el Bachillerato Internacional, una prestigiosa modalidad curricular que se ofrece en más de 100 países y reconocido internacionalmente por su alto rigor académico. Aunque no fue posible acceder a datos oficiales sobre las características sociodemográficas de la población estudiantil de cada plantel, la información que obtuvimos a través de encuestas y entrevistas nos permitió identificar una población de clase media baja en los bachilleratos tecnológicos, el Colegio de Bachilleres y el Bachillerato General, y población de clase media en el Bachillerato Internacional.

El trabajo de campo consistió en observaciones en las clases de Lectura y redacción, Literatura, Ciencias Sociales e Historia a lo largo de los estudios de una cohorte generacional (2004-2007); entrevistas a maestros y administradores, y a estudiantes de promedios bajo y alto, así como la recolección de todos los textos utilizados durante las clases observadas. Debido al alto porcentaje de bajas en todos los planteles, las entrevistas a los estudiantes de promedio bajo se realizaron al finalizar el segundo semestre; mientras que a los estudiantes de promedio alto se realizaron al final del sexto semestre. Para los propósitos de este estudio se identificó a los estudiantes de promedio bajo como aquellos que al finalizar el segundo semestre hubiesen reprobado más de una asignatura y estuvieran en riesgo de causar baja; mientras que los estudiantes de promedio alto se consideraron los que al final del sexto semestre hubieran aprobado todas las asignaturas y tuvieran al menos un promedio de 9.3. En total, entrevisté a 15 estudiantes de promedio bajo y 14 de promedio alto de los bachilleratos tecnológicos, 12 de promedio bajo y 14 de promedio alto del bachillerato general y siete estudiantes del bachillerato internacional.<sup>2</sup> Los datos para los análisis que se presentan en este capítulo constituyen un subconjunto de los datos recolectados a lo largo del proyecto.

El inicio del trabajo de campo —agosto de 2004— coincidió con la puesta en marcha de una reforma curricular que intentó instrumentar un enfoque constructivista, por lo cual éste y otros cambios importantes se llevaron a cabo tanto a nivel

<sup>1</sup> Proyecto “Cómo leen los jóvenes mexicanos: Estudio comparativo de la enseñanza de historia y literatura en el bachillerato”, con clave SEP-2003-CO2-45513, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

<sup>2</sup> Por el rigor académico y el proceso de selección para ingresar al Bachillerato Internacional, en estos grupos no suele haber alumnos repetidores ni de promedios bajos.

del contenido curricular como del enfoque pedagógico.<sup>3</sup> Por ejemplo, en todos los bachilleratos tecnológicos que observamos los pupitres fueron reemplazados por mesas para promover el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, los maestros pasaron a ser considerados como “facilitadores” y observamos escasa o nula instrucción explícita.

Este esfuerzo curricular forma parte de una tendencia más amplia de innovaciones internacionales mediante las cuales se está llevando a cabo un cambio de la instrucción centrada en el maestro, a un currículo centrado en el estudiante para “disminuir el estatus de las estructuras de conocimiento, así como el papel del maestro”, una tendencia que ha provocado entre los docentes una gran incertidumbre sobre lo que deben enseñar y cómo lograrlo (Christie, 2007: 8).

Aunque el trabajo en equipo ha estado presente en las escuelas mexicanas desde hace mucho tiempo, esta reforma trastocó el discurso dominante sobre el aprendizaje y la instrucción, y forzó a los agentes involucrados (principalmente a los docentes y estudiantes) a negociar, aceptar o resistir las posiciones discursivas que este nuevo discurso introdujo. El equilibrio entre el trabajo en equipo y las actividades individuales cambió así de manera radical. Para muchos maestros instrumentar esta nueva reforma y promover el trabajo en equipo entre los estudiantes supuso transferirles totalmente a ellos la responsabilidad de aprender el contenido curricular a través de la investigación y la colaboración con sus pares, un discurso explícitamente inscrito en los documentos curriculares y un tema medular entre los estudiantes entrevistados.

Es importante reconocer, no obstante, que estos cambios no ocurren de manera inmediata. Los nuevos discursos pueden tomar mucho tiempo en instaurarse y compiten de cierta manera con los discursos dominantes que les preceden y se traslapan entre sí (Gee, 1999). Esto sucede en buena medida actualmente en las aulas de bachillerato en México; los estudiantes enfrentan así al menos dos discursos sobre el aprendizaje: un discurso más tradicional que promueve el aprendizaje mecánico y memorístico (conocimiento vertical, centrado en el maestro, con identidades fijas y sin espacio para la negociación), y un discurso con tintes constructivistas que promueve la colaboración entre pares y la creatividad de los estudiantes. Sin embargo, las evaluaciones y los exámenes han permanecido sin alteraciones, y los estudiantes son recompensados, en gran medida, por su mérito individual y no por su colaboración entre pares.

Como resultado de estos cambios, la mayoría del trabajo escolar que se realiza en los bachilleratos actualmente en México es “trabajo en equipo.” En muchas de

<sup>3</sup> Algunos de estos cambios los discutimos en Tinajero Villavicencio, López Bonilla y Pérez Frago-  
so, 2007 y López Bonilla y Tinajero Villavicencio, 2009.

las clases observadas los estudiantes trabajaban en grupos pequeños en diferentes actividades tales como responder cuestionarios, discutir un tema, encontrar información específica en textos diversos, o exponer ante el grupo los resultados de su colaboración. En particular, las exposiciones ante grupo fue una de las actividades más recurrentes a lo largo de los tres años que duró la investigación en todos los planteles observados, salvo en el caso del Bachillerato Internacional. Ya que muchas de estas actividades fueron el resultado de actividades realizadas fuera del aula, saltaron a la vista muchas interrogantes sobre la afiliación y las identidades de los estudiantes como participantes en un equipo, así como los tipos de posicionamiento que experimentaron al interior del mismo.

Aunque a primera vista estas actividades pueden ser percibidas como colaboraciones en grupo o en equipo, es importante analizar cuidadosamente la naturaleza de la actividad y las culturas escolares que las vehicularon para entender los modelos culturales tanto del entorno escolar como de los propios estudiantes sobre hacer trabajo en equipo, y explorar la manera en la que estos modelos sobre lo que es “típico” o “normal” (Quinn y Holland, 1987; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999) son puestos en práctica, resistidos, o transformados. Un estudio ejemplar en este tenor es el trabajo de Cynthia Lewis (2001) sobre la dinámica de las discusiones entre pares sobre textos literarios en un aula multigrado (quinto y sexto de primaria). Ya que las escuelas institucionalizan discursivamente lo que significa ser un “buen estudiante,” argumenta Lewis, los estudiantes aprender a leer ese discurso y se posicionan (o son posicionados) según ese mismo discurso cuando trabajan en equipo.

Estas pedagogías también pretender empoderar a los estudiantes al promover que participen como co-constructores de su propio conocimiento y aprendizaje. Al analizar las reformas que intentan mejorar la educación en el bachillerato, McQuillan (2005) distingue las acciones orientadas al empoderamiento académico de los estudiantes de las dirigidas a su empoderamiento político y social. El empoderamiento académico, afirma este autor, se propicia cuando los estudiantes son capaces de “participar competentemente en la instrucción como resultado de haber desarrollado [...] el conocimiento escolar y las estructuras de interacción adecuados” (Cummins, 1986, en McQuillan, 2005: 642); el empoderamiento político se adquiere cuando los estudiantes tienen voz en los asuntos institucionales; mientras que el empoderamiento social ocurre cuando los estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y aprenden a apoyarse y a empoderar a sus compañeros. No es suficiente, afirma este autor, que los estudiantes aprendan el contenido académico si no son capaces de reflexionar sobre ese conocimiento y por qué es importante, o si no aprenden las habilidades de interacción necesarias para comunicarse y colaborar

con éxito con sus pares, así como negociar las diferentes demandas que les son impuestas tanto por la escuela como por la sociedad.

A la par de los enfoques pedagógicos constructivistas, el trabajo en equipo es cada vez más una de las “competencias clave” para las demandas sociales y laborales de la sociedad actual. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto DeSeCo (acrónimo de Definición y Selección de Competencias), identificó tres grandes categorías de competencias clave para el éxito de los estudiantes en la vida (Rychen y Salganik, 2003), entre las cuales se incluye la colaboración y el trabajo en equipo. Por su parte, Carnoy (2004) destaca las corrientes recientes de la organización del trabajo en las empresas, entre las cuales el uso de las tecnologías de información y comunicación ha promovido mayor productividad a través de la producción y colaboración en equipo. De manera similar, Gee (2004) señala cómo gran parte del trabajo que se realiza en el nuevo capitalismo en las economías desarrolladas involucra la colaboración y el trabajo en equipo ya que, debido a la naturaleza tan cambiante del conocimiento y la rapidez de las innovaciones tecnológicas, los equipos “pueden actuar de manera más inteligente que cualquier miembro individual al reunir y distribuir el conocimiento” (Gee, 2007: 97). Bajo estas condiciones, argumenta Gee, la seguridad en el empleo se ha vuelto más volátil ya que los proyectos en equipo son temporales y sus miembros deben reagruparse para participar en nuevos proyectos en los cuales adoptan identidades nuevas y diversificadas.

## Los discursos y la agencia social

Michel Foucault fue uno de los primeros teóricos en considerar los discursos como sistemas de representación que regulan lo que se puede hacer con el lenguaje en un contexto y momentos específicos. Los discursos, según Foucault, crean un lugar para el sujeto y establecen las posibilidades de construcción del conocimiento. Su teoría sobre la representación muestra el poder que los discursos tienen sobre las prácticas sociales, ya que es través del conocimiento como se establece lo que se consideran formas de actuar legítimas en momentos y contextos particulares. Por lo tanto, los aspectos de formación de los sujetos, las identidades y el poder no pueden ser analizados sin considerar los discursos (Foucault, 1970).

Una lectura común de la obra de Foucault sugiere que, en su teoría, los sujetos no cuentan con los recursos para escapar el proceso de subjetivación inherente a los discursos (Harvey, 1996; citado en Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998).

Algunos teóricos como Michel Pechêux, Stuart Hall y Judith Butler proporcionan un marco conceptual que “corrige” este aspecto de la teoría de Foucault. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) ofrecen una propuesta alternativa a partir del trabajo de Bakhtin (Bajtín) y Vygotsky. Bakhtin provee una perspectiva conceptual que permite observar cómo “las personas se desarrollan a través de y alrededor de las formas culturales mediante las cuales se les identifica y se identifican ellas mismas en el contexto de su filiación o desafiación con aquellos asociados a esas formas y prácticas” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 33; en inglés el original); mientras que el trabajo de Vygotsky sobre la mediación semiótica es crucial para entender la manera en la que las personas pueden tener algún tipo de control sobre su ambiente a través de la construcción y uso activo de los símbolos.

Para Bakhtin, el habla de las personas está constituida por diferentes voces codificadas a través de los diversos lenguajes sociales con sus perspectivas y sistemas de creencias particulares. Un lenguaje social, en la terminología de Bakhtin, constituye un “sistema sociolingüístico concreto de creencias que define una identidad distintiva para sí mismo dentro de los límites de un lenguaje que es unitario sólo en abstracto” (Bakhtin, 1981: 356; el original en inglés). Los lenguajes sociales conforman el tejido de lo que Bakhtin denomina *heteroglossia*, que no es sino la manera como este autor conceptualiza los diferentes lenguajes que expresan “el mundo en palabras, perspectivas particulares del mundo, cada una caracterizada por sus propios objetos, significados y valores” (Bakhtin, 1981: 292). Según Bakhtin, los lenguajes sociales pueden estar yuxtapuestos, contradecirse entre sí y estar relacionados dialógicamente. Es precisamente la interacción entre la palabra propia y la de los otros —ya sea externa o internamente— lo que caracteriza la naturaleza dialógica del lenguaje humano y la comunicación. En palabras del propio autor, “el hablante se esfuerza por lograr la lectura de su propio lenguaje en el contexto del sistema conceptual ajeno del receptor que le escucha, y entra así en una relación dialógica con determinados aspectos de ese sistema” (Bakhtin, 1981: 282).

Para los estudiosos de la educación, un aspecto central de la teoría de Bakhtin —una postura que no ha estado libre de controversias (Matusov, 2007)— es su distinción entre el discurso autoritario y el discurso internamente persuasivo: el primero alude a un discurso monológico e incontestable; mientras que el segundo se refiere a una reconstrucción más abierta de las intenciones y palabras autoritarias de los otros. Es esta tensión la que permite que los hablantes “reacentúen” las palabras ajenas para poder producir una postura autorial propia. Bakhtin describe este proceso como asimilación, e involucra tanto la subjetivación a las voces ajenas como una selección activa de esas voces. El resultado de este proceso es el “devenir ideológico” (*ideological becoming*) que, según Bakhtin, implica “el proceso de asimilación selectiva

de las voces de los otros” (Bakhtin, 1981: 341). Este es precisamente el aspecto de la teoría de Bakhtin que Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) retoman para conceptualizar la agencia humana: al tener que responder al mundo, las personas orquestan las diferentes voces que conforman su espacio particular de autoría “para poder formular una respuesta en un tiempo y espacio definidos por las perspectivas ajenas [...] en un campo social concebido como el terreno de la receptividad” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 272) y, al hacerlo, improvisan según los recursos culturales de que disponen. Entendida de esta manera, la agencia humana implica el arte de la improvisación en un espacio en el cual las voces de los otros son similares, según estos autores, a los pares más capaces o a los adultos que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky, ayudan a un neófito en la zona de desarrollo próximo.

## Descifrar el mundo

Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) argumentan que las identidades se forman a través de esta actividad de improvisación en espacios particulares de autoría al interior de prácticas sociales. Para poder entender la relación entre los dominios privados y públicos de las prácticas sociales, estos autores proponen concebir las identidades como “identidades en práctica”, las cuales pueden ser explicadas analíticamente en términos de los “mundo figurados” en juego, el posicionamiento y la posicionalidad, el espacio particular de autoría, y la construcción de mundos nuevos.

Otra perspectiva teórica que explica las identidades y que comparte algunos de estos postulados es la forma en la que Gee (1999) describe las “identidades socialmente situadas”. Éstas involucran el proceso de expresar, a través de lenguajes sociales, un “tipo de persona” reconocible ejecutando “un tipo de actividad particular” (Gee, 1999: 13). Para que alguien pueda ser reconocido como un cierto tipo de persona es necesario que tal persona reconozca y ponga en práctica un discurso distintivo (una manera de hablar, pensar, actuar, creer, leer y escribir); es decir, uno tiene que participar en una comunidad de práctica y, en el proceso, aprende los modelos culturales relevantes para esa práctica social (Gee, 2004).

Los modelos culturales son concebidos como relatos asumidos en los cuales se desarrollan eventos prototípicos (Quinn y Holland, 1987; Strauss, 1992; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999). Estos relatos o mundos figurados constituyen mundos imaginarios socialmente contruidos poblados de personajes reconocibles a través de los cuales las personas le otorgan sentido a las prácticas sociales. Por ejemplo, en el contexto del bachillerato, los mundos figurados pueden

estar poblados por maestros “justos” o “injustos”, por estudiantes “con pegue” o “sin pegue”, y cada uno de estos personajes interactúa bajo estilos particulares y lleva a cabo ciertas tareas y actividades.

Los modelos culturales son fenómenos sociales e históricos que constituyen una herramienta conceptual importante para pensar las subjetividades históricas, la conciencia y la agencia humana (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). Proporcionan una perspectiva que permite a las personas establecer lo que es relevante o irrelevante en una situación dada (Gee, 2004). Ya que los modelos culturales o mundos figurados reclutan o posicionan a las personas en formas tales que les permiten reconocerse entre sí como un tipo particular de agente, también proveen un medio para explorar la manera en la cual las identidades y la agencia de las personas se conforman “dialéctica y dialógicamente” en estas configuraciones culturales (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 49).

D’Andrade (en Quinn y Holland, 1987) indica que los modelos culturales sobre uno mismo y la vida son un aspecto central de los “entendimientos vitales”. Pueden constituir directrices culturales que guían las acciones de un individuo según los diferentes tipos de experiencias de socialización. Es precisamente a través de este proceso como las personas aprenden a valorar las metas culturalmente prescritas como deseables. Seguir estas directrices, concluye D’Andrade, es motivacionalmente satisfactorio, mientras que no lograrlo genera frustración.

Los artefactos desempeñan un papel crucial en la construcción de las identidades al interior de los mundos figurados. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) señalan que, en el contexto de un mundo figurado, los artefactos son análogos a la manera en la que los objetos y los símbolos funcionan en los juegos infantiles, tal como es descrito por Vygotsky. Asignarle un significado a un objeto y reconocer continuamente esos significados a través de la experiencia hace de los objetos elementos constitutivos de los comportamientos, pensamientos y emociones. El uso que los miembros de Alcohólicos Anónimos hacen de las fichas de póker como señales de identidad de alcohólicos que no beben, es un buen ejemplo de los artefactos culturales como recursos de mediación que provocan ciertos comportamientos, sentimientos y actitudes (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). En mi propio trabajo de campo y en las entrevistas a los estudiantes de promedio alto saltó a la vista que los premios de todo tipo (incluso por actividades no académicas, como la puntualidad) constituían artefactos importantes que representaban el tipo de estudiante con el que querían ser identificados y reconocidos, incluso más que las calificaciones altas.

## Participación, posicionamiento y construcción de identidades

Un aspecto central en la construcción de identidades es que éstas toman forma a través de la participación y reconocimiento en prácticas sociales y discursivas. Como resultado de este posicionamiento discursivo, un individuo puede ser impelido a representar un tipo particular de persona que puede llegar a asumir como propio. Esto es lo que Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) definen como identidad discursiva, narrativa o figurada. La participación, no obstante, no es igual para todos, ya que normalmente es restringida según la posición social y el estatus de los individuos. Moje y Lewis (2007) señalan que la participación en una comunidad discursiva puede depender de diversas características tales como la raza, el género, la orientación sexual o el estatus económico de los participantes potenciales, lo cual a su vez determina el acceso a, o el control de los recursos y las identidades necesarias para tener acceso y participar cabalmente en la comunidad. De forma similar, Gee (2004) resalta la naturaleza política de las prácticas sociales ya que “involucran las posiciones o roles sociales que tienen implicaciones para los bienes sociales potenciales, como por ejemplo quién está dentro o fuera de una práctica (y sus grupos sociales)” (Gee, 2004: 33, en inglés el original). El posicionamiento, por lo tanto, también implica la inclusión o exclusión de actividades sociales e identidades. Este posicionamiento social se explica mejor en términos de derechos o la falta de ellos, y puede ser analizado a través de las identidades relacionales (posicionales) que genera. En particular, los episodios de posicionamiento “dejan recuerdos entrelazados con sentimientos, reacciones corporales, y las miradas de los otros” (Holland y Leander, 2004: 131). Estas marcas imperceptibles y definitorias son significativas al configurar la autopercepción de las personas en episodios diferentes, ya que cada marca se traslapa en capas que aumentan a lo largo de la experiencia (Holland y Leander, 2004).

Gee (2000, 2001) añade otra dimensión más al constructo de identidad. Distingue cuatro perspectivas diferentes desde las cuales se puede concebir la identidad: como algo desarrollado mediante las “fuerzas de la naturaleza” (un estado “natural” o la identidad “natural”), como una posición autorizada por las instituciones (identidad institucional), como un rasgo individual reconocido a través del discurso (identidad discursiva), o como un conjunto de experiencias compartidas por un grupo de afinidad (identidad por afinidad). Ninguna de estas perspectivas debe entenderse como categorías discretas ya que se trata de “formas de dirigir nuestra atención hacia diferentes aspectos de la forma en la que las identidades cobran forma y se sostienen” (Gee, 2000, 2001: 101).

## Una perspectiva situada sobre “hacer trabajo en equipo”

A partir de las entrevistas a estudiantes y de las observaciones en clase mientras los estudiantes trabajaban en equipo en los cinco planteles donde se realizó el estudio fue posible identificar algunas actividades prototípicas de ese tipo de trabajo: desde investigar un tema para la clase de historia, resolver una serie de problemas en física, hasta armar alguna pieza en taller de refrigeración. La naturaleza de la actividad dependía principalmente de la naturaleza de la materia en cuestión: en los talleres y laboratorios, por ejemplo, generalmente los estudiantes debían ejecutar una tarea, mientras que en materias tales como ciencias sociales, lectura y redacción (que en los bachilleratos tecnológicos se denomina “Lectura, expresión oral o escrita”) o literatura, la actividad consistía en una serie de eventos de literacidad. Independientemente del tipo de actividad que se tratase los miembros del equipo generalmente fueron evaluados a partir de dos tipos de productos: la entrega de un reporte del trabajo o mediante una exposición ante el grupo. Las actividades de literacidad observadas en muy pocas ocasiones implicaron la colaboración entre los miembros del equipo; por lo general, lo que hacían era segmentar el texto o los textos con los que debían de trabajar y repartir los segmentos a cada miembro del equipo. Así, cada integrante del equipo era responsable de leer y compartir la información leída con el resto del equipo y de la clase. En la mayoría de los casos los estudiantes leyeron o repitieron lo que habían leído al resto del grupo. Esto muestra que, a pesar de las reformas y de la retórica oficial sobre el constructivismo y la colaboración en equipo, actividades como ésta representan modelos culturales locales sobre el conocimiento, la lectura y la escritura, y el aprendizaje. Estos modelos de corte más tradicional posicionan a los estudiantes en un modelo monológico de transmisión del conocimiento en el cual la participación es muy restringida y limitada.

Antes de analizar los modelos culturales de Alicia sobre el trabajo en equipo discutí brevemente los diferentes significados que “hacer trabajo en equipo” evocó para los estudiantes que entrevisté a lo largo del estudio. Esto a su vez ofrecerá una imagen más clara de las formas en las que los estudiantes en cada cultura escolar imaginan y se representan este tipo de actividad, y me permitirá contextualizar la narración de Alicia para discernir las diferentes voces y posicionamientos codificados en su narración.

A pesar de que la colaboración en equipo no fue un tema que yo abordara específicamente en las entrevistas, el tema salió a colación tanto en las entrevistas a los estudiantes de promedio alto como a los de promedio bajo. Este tema fue abordado en momentos clave de la entrevista: cuando les preguntaba sobre lo que les gustaba de su actividad escolar o cuando me hablaban de problemas que hubiesen enfrentado,

también en el contexto escolar. No obstante, los patrones que emergieron en torno al tema fueron consistentemente diferentes para cada grupo de estudiantes.

El acceso al contenido curricular en materias específicas —particularmente química y física— y los efectos del trabajo en equipo sobre su propio aprendizaje, fueron dos temas recurrentes en las entrevistas a los estudiantes de promedio bajo. La mayoría de estos estudiantes señalaron que trabajar con sus pares en proyectos en equipo les ofreció nuevas oportunidades para adoptar posiciones sociales que de otra manera les resultaban inaccesibles en su cultura escolar. Asumir el papel de líder o experto en una materia específica o participar con preguntas pertinentes en temas difíciles les permitió beneficiarse de su colaboración en el equipo. Todos coincidieron en que éstas eran experiencias de empoderamiento<sup>4</sup> porque ponían a su alcance muchas oportunidades para asumir nuevas identidades según la naturaleza de la actividad, tales como colaborador, investigador, tutor, el que sabe, el que es competente, etc. Además, manifestaron que de esta manera el conocimiento se distribuía entre todos y, en general, sentían una fuerte afiliación con los otros miembros del equipo a través del reconocimiento mutuo. Por ejemplo Roberto, un estudiante que más tarde fue expulsado por reprobado Taller de lectura y redacción II,<sup>5</sup> comentó en la entrevista lo bien que se sentía cuando trabajaba con sus compañeros en equipo para realizar tareas de matemáticas porque a él le resultaban fáciles, y le daba gusto poder explicar a sus compañeros procedimientos complicados y con ello ayudarlos a resolver problemas difíciles.

Los estudiantes de promedio alto, en cambio, manifestaron resentir el trabajo en equipo porque, en palabras de un estudiante, “todo mundo sabe que sólo trabajan unos pocos” aunque el resto reciba el crédito. Estos estudiantes también manifestaron su rechazo a los roles e identidades que debían asumir por ser considerados “buenos estudiantes”. Por ejemplo, comentaron su desagrado al asumir el papel de líder del equipo ya que implicaba asignar y distribuir tareas y hasta cierto punto “castigar” a los integrantes del equipo que no cumplieran con sus responsabilidades.

Aunque las preguntas de la entrevista fueron las mismas para ambos grupos de estudiantes, fue muy revelador el hecho de que el tema del trabajo en equipo surgiera en momentos diferentes de la entrevista: para los de promedio bajo fue cuando les pregunté sobre lo que más les gustaba del trabajo en el aula, mientras que para los de

<sup>4</sup> Aunque no lo expresaran con estas palabras, los estudiantes manifestaron lo bien que se sentían y cómo aprovechaban y aprendían mejor cuando el conocimiento era distribuido entre todos ya que se sentían menos intimidados al participar con sus pares.

<sup>5</sup> Aunque oficialmente se manejan estos casos como deserciones o bajas, en este trabajo utilicé el término *expulsión* ya que es el sistema el que les impide reinscribirse según las materias que hayan reprobado.

promedio alto fue cuando les pedí que narraran una mala experiencia.<sup>6</sup> Sus respuestas ilustran modelos culturales muy diferentes sobre el trabajo en equipo, incluso al interior de una misma cultura escolar. Estas diferencias parecen ser el resultado de la habilidad percibida, la clase social y la cultura escolar, como se verá más adelante.

En los bachillerato tecnológicos, en donde los estudiantes hacen la mayoría de sus actividades en el aula mediante trabajo en equipo, los estudiantes de promedio bajo agrupados juntos aprendieron rápidamente a posicionarse en formas novedosas que les permitieron participar y ser reconocidos por sus pares por su contribución al grupo. Este reconocimiento por medio de algo semejante a un grupo de afinidad — los integrantes del equipo— no tuvo eco al interior del mismo discurso institucional que permitió tal posición, como resultó evidente por el hecho de que ninguno de los 27 estudiantes de promedio bajo que entrevisté logró terminar el bachillerato.

Los estudiantes de promedio alto, por el contrario, al trabajar en equipo adoptaron un rol consecuente con un modelo cultural previo en el cual los “buenos” estudiantes toman distancia de los “malos” mediante su trabajo y responsabilidad, como pondrá en evidencia la narración de Alicia. Al ser obligados a trabajar en equipo, estos estudiantes se mostraron ambivalentes sobre estos cambios principalmente por sentir que el peso de hacer todo el trabajo para el resto del equipo recaía en ellos. En palabras de Alberto, un estudiante con promedio de 9.7 en un bachillerato tecnológico, sus mismos maestros reconocen que “aquí en los equipos dos trabajan: uno va por las sodas, otro va por las tortas, otro pone la casa, y otro no más trabaja”. Además, algunos comentaron que resentía el nuevo papel del maestro, ya que no enseñaba y esperaba que los estudiantes aprendieran todo el contenido curricular a través de sus propias investigaciones y trabajo en equipo. Los comentarios de Guillermo, un estudiante de clase media y promedio alto en el grupo de Alicia, ilustran bien el tipo de posicionamiento que los cambios en el enfoque pedagógico provocaron.

Al iniciar la entrevista Guillermo declaró que no tenía duda alguna sobre su ingreso a la universidad una vez terminado el semestre, ya que estaba convencido de que pasaría el examen de admisión a efectuarse la semana siguiente. Cuando le pregunté sobre una mala experiencia o problemas en sus estudios mencionó en tres diferentes momentos de la entrevista un incidente particular que le ocurrió al hacer un trabajo en equipo para la clase de física:

<sup>6</sup> Ya que para efectos del estudio era importante contar con narraciones de los estudiantes, a cada uno le pedí que narrara algún problema que hubiera enfrentado en la escuela y explicara cómo y si es que lo había resuelto. También les pedí que contaran una buena y una mala experiencia.

*Guadalupe López Bonilla:* ¿En qué es diferente la preparatoria de la secundaria?

*Guillermo:* Pues en eso, en la secundaria era casi todo individual, todos hacían sus trabajos y ahora trabajas en equipo y ahora, como digo, varios no hacen nada y, pues tú haces el trabajo para no reprobar tú, y pues beneficias a ellos también.

*Guadalupe López Bonilla:* ¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido en alguna de tus clases?

*Guillermo:* Pues ese que le digo en Física, que pues los demás no querían hacer nada, como es en equipo, no pues dije “ya me cansé, yo tampoco voy a hacer nada, a ver qué hacemos, ahí hagan algo ustedes”. “No, no vamos a hacer nada, no vamos a hacer nada” y pues no, no hicimos nada y pues al final lo reprobamos, pero ya pasé.

*Guadalupe López Bonilla:* ¿Tú lo resolviste?

*Guillermo:* Sí, pues en la regularización, pues ya es individual, en las regularizaciones ya ahí ya pasé con 8, y ellos pues no, ellos no pasaron.

Los episodios de posicionamiento tienen efectos en ambas direcciones. En la entrevista, Guillermo mencionó que le gustaban las clases de física porque tenía que investigar y encontrar la solución a los problemas asignados por el maestro, y de esta manera sentía que “de veras estaba aprendiendo”. No le gustaba, en cambio, que sus compañeros de equipo se “beneficiaran” por el trabajo que sólo él realizaba, actitud que se muestra en el episodio expresado arriba, en el que describe una ocasión en la cual, en vez de aceptar el papel del responsable de hacer el trabajo del equipo, confronta a sus compañeros y les dice que él no hará el trabajo, consciente de las consecuencias para todos. Tanto su actitud como sus acciones ponen en evidencia un modelo cultural tradicional sobre la escuela que sostiene que sólo un puñado de estudiantes, los “buenos” estudiantes, son capaces de trabajar; y otro modelo cultural de clase media de corte meritocrático que indica que el mérito (y trabajo) individual es el que debe ser recompensado. El cruce de estos dos modelos parece impedirle a Guillermo buscar un lugar desde el cual imaginar la colaboración con sus pares y el trabajo en equipo. Sus problemas con el nuevo modelo pedagógico no fueron producto de la cantidad de trabajo que tenía que hacer ya que, como él mismo lo indica, le gustaba tener mayor responsabilidad y sentir que aprendía más; sin embargo, estaba acostumbrado a trabajar de manera individual y a recibir el reconocimiento por ese trabajo mediante sus calificaciones y reconocimiento. Con los cambios en el enfoque pedagógico este estudiante resintió que sus compañeros de equipo recibirían el crédito por trabajo que no hacían, y en vez de buscar nuevas formas de hacer las cosas prefirió reprobar el examen ordinario y demostrar que él podía aprobar por

su propio esfuerzo individual.<sup>7</sup> Guillermo pudo optar por esta vía ya que de antemano tenía los recursos necesarios (conocimientos e identidades) para llevarla a cabo como la única alternativa posible ante lo que consideró una rutina escolar injusta — el trabajo en equipo—, y al aprobar el examen de regularización con una buena nota pudo retener la identidad institucional de un “buen” estudiante.

El ejemplo de Guillermo ilustra el tipo de improvisación que, según Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) engendra la agencia social. Guillermo encontró una manera de “manipular” el sistema sin romper las reglas de forma tal que pudiera rechazar la posición al interior del equipo que esta innovación educativa propició, sin perder su identidad institucional de estudiante capaz y exitoso. Por lo tanto, no es sorprendente que Guillermo expresara su absoluta confianza en aprobar el examen de admisión a la universidad. La experiencia de Guillermo también demuestra el poder que algunos estudiantes pueden tener sobre prácticas escolares en las cuales la participación es esencial para el aprendizaje y el éxito en la escuela. Demuestra también que, a pesar de reformas educativas que intentan promover la colaboración en equipo y el empoderamiento de los estudiantes, las escuelas en realidad establecen mecanismos para empoderar sólo a los estudiantes que ya cuentan con las herramientas necesarias para participar exitosamente, mientras que al resto se les deja a merced de sus propios recursos. En el caso de los estudiantes de promedio bajo, a pesar de que esta reforma propició una verdadera oportunidad para el aprendizaje a través de la colaboración en equipo, el apoyo institucional (o la falta de él) no fue suficiente para que esta experiencia redituara en un éxito real para ellos. Ante este panorama, es posible concluir que en realidad no se llevaron a cabo esfuerzos verdaderos para promover el empoderamiento académico, social y político para *todos* los estudiantes.

Las entrevistas a los estudiantes del Bachillerato Internacional ilustran también un modelo cultural diferente sobre el trabajo escolar y la colaboración. Este programa es reconocido internacionalmente por su rigor académico y la calidad de su currículo. El acceso al programa es altamente restringido, y en el caso de la escuela donde hicimos las observaciones, su población la conformaba únicamente 2% del total de la población estudiantil del plantel. Al haber pasado por un riguroso proceso de selección, no fue sorprendente que los estudiantes de esta modalidad manifestaran una fuerte afiliación con sus compañeros y con las metas del programa. Semejante a los estudiantes de promedio alto en el Bachillerato General y en los tecnológicos, estos estudiantes también admitieron que buscaban el reconocimiento que entraña tener calificaciones altas, y añadieron que también competían entre sí por el reconocimiento

<sup>7</sup>En muchas clases como esta, el trabajo en equipo fue un requisito para tener derecho al examen ordinario, por lo que al no entregarlo los estudiantes automáticamente pasaban a exámenes de regularización.

de ser considerado “el mejor” en alguna actividad escolar, algo que no fue tan evidente en las otras culturas escolares. En los otros casos, los estudiantes de promedio alto se definían por oposición a los “malos” estudiantes y con ello se distanciaban del resto de la clase; mientras que la competitividad de los estudiantes del Bachillerato Internacional (BI) entre ellos mismos era aparentemente atenuada por su fuerte afiliación como miembros de un grupo con reconocimiento y prestigio propios. Como manifestó un estudiante, una de las cosas que más valoraba de sus compañeros era la forma en que interactuaban entre ellos, además de respetar sus opiniones y admitir el importante papel que desempeñaban para su propio aprendizaje. Por lo tanto, el cambio que introdujo la colaboración y el trabajo en equipo fue en realidad una actividad natural y muy valorada por todos los miembros del grupo.

Para los estudiantes inscritos en este programa, su identidad como buenos estudiantes parece ser el resultado de su participación en el contexto de un grupo de afinidad, definido como tal, en gran medida, por el proceso institucional de selección al programa; fue también el resultado del reconocimiento discursivo derivado de la interacción entre pares. Lo que es más, dada la naturaleza del programa, estos estudiantes experimentaron no sólo el reconocimiento que resulta de obtener buenas calificaciones, sino, principalmente, por el tipo de participación que les permitió el programa y por la cultura escolar que engendra. El comentario de una estudiante del programa es muy revelador al respecto: antes de entrar al BI sentía que sus clases eran frustrantes ya que las fuentes válidas de conocimiento eran únicamente los maestros y los libros de texto; por el contrario, al ingresar al BI experimentó un cambio radical al notar que se promovía la participación de los estudiantes y su contribución a la construcción del conocimiento. De hecho, comentó, eran ellos los que daban nuevos giros a las clases al orientarlas en nuevas direcciones, con lo cual se comprobó la naturaleza dialógica del tipo de educación que reciben en programas como éste. Al ser reconocidos como “buenos” estudiantes por sus compañeros (grupo de afinidad), a través de la interacción entre ellos (discursivamente), y por sus maestros (institucionalmente), colocó a estos estudiantes en una posición en la que pudieron construir su identidad de alumnos capaces y exitosos casi como una identidad “natural”. Es decir, para ellos se convirtió en una especie de “rasgo propio”. Como resultado de los tipos de participación a los que tuvieron acceso en el contexto del BI —aunado a los modelos culturales de clase media aprendidos en el hogar—, estos estudiantes lograron, sin lugar a dudas, tanto el empoderamiento académico como el social y político, necesarios para su vida adulta.

## El espacio de autoría de Alicia

Una buena manera de analizar cómo se conforman las identidades y la relación dialógica-dialéctica entre uno mismo y el contexto que nos rodea es a través de las narraciones de la experiencia personal. Desde una perspectiva Bakhtiniana, las narraciones son “enunciados multivocales que se originan en la internalización que hace el autor de la narración de los diálogos y encuentros pasados e imaginarios en el mundo social” (Skinner, Vasiner y Holland, 2002: 2). Constituyen, como afirma Gee, “recursos importantes para dar sentido [ya que] las personas generalmente codifican en una narración los problemas que les preocupan y sus intentos para darles sentido o resolverlos” (Gee, 1999: 134).

Para el análisis que sigue, centro mi atención en la narración de Alicia sobre su experiencia de trabajo en equipo en tareas escolares, ya que éste fue un momento crucial de la entrevista pues en el texto se expresan diferentes episodios de posicionamiento, y contiene la yuxtaposición de los modelos culturales y las voces que Alicia tuvo que orquestar para producir una versión más o menos coherente de sí misma.

Al momento de realizar la entrevista Alicia cursaba el sexto semestre del bachillerato tecnológico y trabajaba medio tiempo para contribuir al ingreso familiar. Había sido una estudiante de excelentes calificaciones durante toda su educación y, debido a problemas económicos, su familia y ella habían emigrado al norte de México al terminar la secundaria. Por ello, le pesaba no haber podido continuar sus estudios en un prestigioso bachillerato público en la Ciudad de México, en el cual ya había sido aceptada antes de mudarse. En su nueva ciudad se inscribió en un bachillerato que ofrecía refrigeración como capacitación técnica por ser una experiencia muy familiar para ella, pues ese era precisamente el oficio de su padre, a quien Alicia había acompañado innumerables veces a realizar su trabajo.

Entrevisté a Alicia al final del semestre. La única mujer en un grupo de 13 estudiantes, su promedio era el más alto del grupo (9.5); no obstante, aún con una trayectoria académicamente exitosa como la suya, no estaba segura de poder solicitar su ingreso a la universidad estatal pues temía no ser aceptada por no aprobar el examen de admisión. En su narración, Alicia responde a la pregunta de los problemas que había enfrentado en clase. De manera similar a la narración de Guillermo, comienza con un incidente particular en la clase de física que le causó gran frustración por tener que trabajar en equipo. A pesar de ir “contra la corriente” por ser la única mujer, como ella misma manifiesta, fue capaz de salir adelante gracias, en parte, a la orientación que le brindó su maestro de Física. Finaliza su narración expresando el deseo de contar siempre con alguien que la reconozca y aliente a lograr sus metas.

Para el análisis dividí la narración en pasajes temáticos, los cuales, según Gee, son “grupos de frases que tratan con un sólo tema o perspectiva”<sup>8</sup> (Gee, 1999: 89). Después de un análisis cuidadoso de la narración identifiqué y codifiqué todos los pasajes temáticos según los modelos culturales expresados en la narración. Un pasaje temático puede tener uno o más modelos culturales. Al codificar cada cláusula que ilustraba un modelo cultural particular pude a su vez identificar los momentos de conflicto entre los diferentes discursos y modelos culturales sobre el trabajo en equipo. Estas secciones de la narración las codifiqué como “momentos de tensión y posicionamiento”, y fue posible identificar en ellos algo parecido a una postura autoral. A continuación, reproduzco de manera íntegra la narración de Alicia, dividida en pasajes temáticos numerados para facilitar el análisis:

1. *Alicia*: Yo creo que lo importante no es, no es que el profesor enseñe bien o enseñe mal. Parte de lo poco o de lo mucho que enseñe un profesor, el alumno debe demostrar un interés de que... el objetivo de ir a la escuela es aprender y pues, la mayoría no hace eso; no, pues no les gusta venir a la escuela.  
*Guadalupe López Bonilla*: ¿Qué clase te gusta menos?
2. *Alicia*: De plano, Refrigeración [risas], por lo mismo de ser mujer soy la única, soy la única mujer, y pues de cierta manera indirectamente me limitan al hacer cosas que a mí me gusta hacer; que “porque soy mujer”. Bueno pues, pues los dejo que hagan y yo aprendo observando y pues no hay problema; pero no me gusta porque casi no hago nada. Pero, ni modo. ¿Qué le voy a hacer?  
*Guadalupe López Bonilla*: ¿Has tenido algún problema en la escuela?
3. *Alicia*: Sí, fue en el semestre pasado, en donde, de todos mis compañeros, pues son muy flojos, no les gusta trabajar, y pues siempre, en esa... siempre el nuevo aprendizaje didáctico que tenemos ahora, el nuevo modelo didáctico, y por lo mismo hacemos, puro... pues hacemos grupos, hacemos equipos.
4. Y un equipo pues, si un trabajo es en equipo pues, implica de que todos trabajen. Pero como en todo caso, siempre tiene que haber alguien que haga todo por los demás.
5. Pues en, en ese momento pues me agarró mucho el coraje y digo, “pues no es justo que uno tenga que hacer más que el otro; si todos van a trabajar, que

<sup>8</sup> Gee les llama *stanzas*, pero su traducción a “estrofas” no corresponde al sentido original, por lo cual opté por el término *pasajes temáticos*.

- trabajen”; y ahí fue donde yo no, pues, “si lo quieren hacer que lo hagan”. Dejé de hacer mis trabajos, siempre este... distrayéndome.
6. Porque, porque... nuestra... economía familiar no es nada fácil, pues se trabaja en la casa, se trabaja... cada quien trabaja por su lado; que “hay que trabajar en la casa”, que “hay que ayudar a mamá a vender”, y pues, trabajan todos en casa y pues, cada quien ya sabe lo que tiene que hacer.
  7. Principalmente todos esos factores me estaban influyendo mucho. Y hubo un momento en el que el profesor se acercó a mí y me preguntó que qué me pasaba, ya ni para exponer podía, podía expresarme bien y pues, me preguntó que qué me pasaba.
  8. Le digo “es que no sé”; le digo “tengo un dolor de cabeza que no aguanto”, le digo “tengo problemas en la casa, hay que trabajar, ya son miles de cosas, no puedo dedicarle más tiempo al estudio”.
  9. Pues me dice “y luego, pero por qué me lo dices”; dice “pues porque tus compañeros trabajan normalmente mal, pero tú trabajabas normalmente bien y ahora estás trabajando mal, te estás yendo con todos ellos”. Le digo “pues, tiene razón”.
  10. Me dice, este, “todos son hombres” dice; “y tú como mujer, tienes...”.  
[Interrupción].
  11. Yo creía pues decía: “no, pues, esta mujer qué va, qué va a hacer acá”. No, pues, ya voy en sexto semestre y con primeros lugares; pero no, ahora, ya se les hace raro porque en tantos semestres he salido bien y luego tener conflicto...
  12. Y dice, “no pues es que esta mujer, el problema así contra la corriente”. “Si ellos no trabajan, pues trabaja”. Y, y dice “sí, es muy difícil porque como mujer tienes que darles, tienes que darles primero, decirles que, darte a respetar ante los hombres, porque los hombres son muy llevados, y es muy difícil darte, darte a respetar con ellos, y no les des confianza y sé muy estricta con ellos”.  
*Guadalupe López Bonilla: ¿Y cómo resolviste esa situación?*
  13. *Alicia:* Pues ya aunque, haga de cuenta que antes de darme un zapotazo en el piso pues ya, abrí los ojos, me desperté y pues luego luego, a trabajar a trabajar, me puse al corriente con mis trabajos, el profe me ayudó, me esforcé mucho y sí, pude obtener mi diez que quería.
  14. Pues ya, me dicen, “ay pues, es que eres la única mujer y porque traes falda.” Pues bueno, pues yo, “ahí están mis trabajos y están las pruebas de que, tengo una calificación por lo que yo hice, no por lo que...”.
  15. Lo que más me gustaría es que siempre hubiera alguien que me aliente, siempre. La última vez creo que, como nadie me decía nada, pues yo ya, me estaba

desviando, pero antes de que me llamaran la atención y me dijeron: “oye,” que “tú estás bien,” que “no hagas esto” que “está muy mal; tú échale ganas, eres muy inteligente”, pues ahora sí que eso me, me aviva y me hace que, que termine un objetivo que tenga por cumplir.

En esta narración hay codificados varios episodios de posicionamiento y al menos tres prácticas sociales: trabajar en Taller de Refrigeración, hacer trabajos en equipo para Física y trabajar dentro y fuera del hogar. Me concentraré primero en la práctica social identificada como trabajar en Taller de Refrigeración.

Alicia era la única mujer en un ambiente claramente dominado por sus compañeros hombres debido, principalmente, a la capacitación que había elegido. Como se comentó arriba, Alicia manifestó su frustración por no poder asistir a la escuela que eligió debido a su cambio de domicilio y de ciudad. Al desconocer el nuevo contexto, se inscribió en un bachillerato tecnológico que ofrecía una capacitación en algo que le era familiar y de lo cual ya tenía algunos conocimientos y experiencia. A pesar de ello, sus compañeros no le permitían hacer las tareas asignadas por el maestro por el hecho de ser mujer. Este es un episodio de posicionamiento en el cual se le niega la participación en una práctica específica debido a su género (pasaje 2). Estas acciones muestran un modelo cultural de género sobre las mujeres en talleres como éste que contradice la experiencia de Alicia en el hogar, en donde su padre le enseñó el oficio al que sus compañeros le negaron el acceso. Aunque a simple vista Alicia parece aceptarlo, expresó su frustración e impotencia ante esta situación: “Bueno pues, los dejo que hagan y yo aprendo observando y pues, no hay problema; pero no me gusta porque casi no hago nada”.

En su relato, sin embargo, el discurso de Alicia expresa una voz dual al citar las razones de sus compañeros para excluirla: “que ‘porque soy mujer’”. Esta cláusula podría ser entendida, en términos de Bakhtin, como una construcción híbrida ya que capta dos voces: una voz ajena que expresa un modelo cultural dominante sobre las chicas en talleres de capacitación (“porque soy mujer”), así como la voz de Alicia de manera refractada mediante la conjunción “que”, la cual, al anteponerla a la voz ajena, desempeña una función paródica sobre ese otro discurso. Se trata de un caso de discurso autoritario que, para Alicia, no es internamente persuasivo. Más adelante regresaré a este episodio de posicionamiento en la narración de Alicia, pero por ahora baste recordar que este tipo de experiencias suele dejar marcas que pueden volver a emerger en diferentes momentos como capas en un laminado.

En cuanto a la práctica social de realizar tareas en equipo para Física podemos encontrar paralelos entre la narración de Guillermo y la de Alicia. Al igual que él, Alicia resiente el cambio educativo que condujo a la rutinización del trabajo en equipo.

En el tercer pasaje relata los problemas que enfrentó al tener que hacer el trabajo de sus compañeros ya que, como ella misma declara, “son muy flojos, no les gusta trabajar”. Alicia describe un modelo cultural sobre “buenos y “malos” estudiantes aprendido, sin duda, a lo largo de toda su educación. Este modelo cultural aparece más claro en el primer pasaje, en donde enuncia opiniones muy elaboradas sobre el papel que deben desempeñar los maestros y estudiantes en el ámbito escolar. Alicia retoma este modelo cultural en los pasajes tres y cuatro, y de nuevo en los pasajes ocho y nueve. Este modelo cultural sobre la escuela expresa algo así: los maestros y los estudiantes tienen identidades fijas (rígidas); los estudiantes son considerados ya sea como “buenos” (trabajadores, motivados, responsables) o “malos” (flojos, desmotivados, irresponsables). Los maestros merecen respeto sin importar lo que hagan ya que representan una institución donde los estudiantes van a aprender. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, pero la mayoría de ellos es muy floja para involucrarse. Ya que los estudiantes son “flojos” constituyen, en realidad, malos compañeros para trabajar en equipo y dejan que la responsabilidad de hacer todo el trabajo recaiga en los estudiantes “buenos” y responsables, quienes son pocos y por lo tanto deben de trabajar más.

Este es el mismo modelo cultural evocado en la narración de Guillermo. Tanto él como Alicia habían aprendido a lo largo de su educación lo que se esperaba de ellos y así aprendieron también a posicionarse según ese modelo de “buen” estudiante al trabajar del equipo; pero también aprendieron que en realidad era su esfuerzo individual el que sería recompensado y reconocido. En lo que difiere la narración de Alicia es en sus razones para resistir la posición que se le presenta mediante el nuevo discurso escolar, como mostraré en el análisis de los siguientes pasajes temáticos.

El cuarto pasaje es interesante al yuxtaponer dos modelos culturales sobre el trabajo en equipo. En la primera oración Alicia describe un modelo cultural con el que se identifica, que dice que todos los integrantes de un grupo o equipo deben compartir el trabajo del equipo. Este enunciado está expresado en una oración argumentativa que plantea una tesis: (“y un equipo pues, si un trabajo es en equipo pues, implica de que todos trabajen” pasaje cuatro). Este argumento se retoma en el siguiente pasaje (“no es justo que uno tenga que hacer más que el otro,” pasaje cinco), y se ejemplifica en el pasaje seis con la experiencia de asumir sus responsabilidades y compromisos tanto ella como su familia (“se trabaja en la casa... cada quien trabaja por su lado... trabajan todos en casa y pues, cada quien ya sabe lo que tiene que hacer,” pasaje seis). A través del estilo directo Alicia capta la voz de la autoridad (de su padre, quizá) indicando lo que tiene que hacer para contribuir al ingreso de la familia. Este episodio ilustra un modelo cultural predominante en muchas familias de clase trabajadora en México, en las cuales, a pesar de que cada miembro del grupo

trabaje por su cuenta, comparten colectivamente la responsabilidad de aportar al ingreso familiar. Es precisamente este acuerdo compartido lo que le permite a Alicia expresar su rechazo a las identidades que le fueron asignadas tanto por sus compañeros como por la cultura y discurso escolares.

En su narración, Alicia yuxtapone precisamente este modelo cultural sobre el trabajo en equipo al modelo de su cultura escolar sobre la colaboración en equipo. Llega incluso a parodiar ese “sentido común” escolar sobre lo que implica trabajar en un equipo: (“Pero como en todo caso, siempre tiene que haber alguien que haga todo por los demás” pasaje cuatro). En este enunciado escuchamos de nuevo una voz dual en su narración, una verdadera muestra dialógica, en términos Bakhtinianos, de las palabras de otros (el “sentido común”, un modelo cultural sobre el trabajo en equipo que no es internamente persuasivo para Alicia) y su propia voz refractada a través del estilo paródico (“como en todo caso”). De esta forma, el pasaje es muy revelador porque expresa un momento de devenir ideológico para Alicia, una transformación que conduce a la agencia social.

El pasaje temático cinco describe así a Alicia adoptando una postura de confrontación ante sus compañeros de equipo (“si todos van a trabajar, que trabajen”). Estos son los mismos compañeros que le negaron la participación en las actividades de Taller de Refrigeración, actividades que ella disfruta y para las cuales ya contaba con conocimientos y experiencia previa. Mientras que en el primer caso el posicionamiento fue motivado por su género, en este segundo momento parece obedecer a lo que se percibe como su habilidad como estudiante “buena” y responsable; pero también tiene tintes del ejercicio del poder debido a un modelo cultural de género que indica que las mujeres deben hacer el trabajo de los hombres, y que ha sido evidenciado en estudios que exploran los papeles de género en tareas de colaboración en ejercicios de matemáticas (Barnes, 1998). Al sobreponerse un episodio de posicionamiento sobre otro, estos adquieren espesor y hacen eco en la narración de Alicia, a la vez que proporcionan el impulso necesario para rehusar esta identidad.

Cabe notar que, en su narración, las razones que Alicia provee para rechazar esta identidad son totalmente distintas a las de Guillermo: mientras que los motivos de él obedecen a un individualismo característico de la clase media —que sus compañeros de equipo salgan “beneficiados” por el trabajo que sólo él ha hecho—, Alicia rechaza ese modelo cultural debido a un discurso internamente persuasivo para ella sobre la responsabilidad compartida y una ética del trabajo congruente con su propia clase social. A pesar de ello, Alicia no fue capaz de manifestar su desacuerdo verbalmente, como sí pudo lograrlo Guillermo al confrontar a sus compañeros directamente y optar por una ruta alternativa. Alicia, en cambio, optó por dejar de trabajar hasta el

punto de perder la voz y el lenguaje social académico necesarios para tener éxito en sus clases, como lo revela en el pasaje siete.

## **Posiciones sociales, identidades figuradas y agencia**

Es importante destacar el papel que desempeñan algunas figuras clave de autoridad masculina en la narración de Alicia: su padre y su decisión de ingresar a un bachillerato tecnológico, su padre diciéndole lo que debe hacer en casa, y su maestro de Física conminándola a esforzarse más y a mantenerse alejada de sus compañeros hombres.

Cuando Alicia comienza a rendir menos en su clase de física su maestro le llama la atención aunque reconoce que ella va “contra la corriente” en el contexto escolar, no únicamente por ser la única mujer de su grupo sino también porque es la que más se esfuerza. Este es el tercer episodio de posicionamiento en la narración. No obstante, Alicia es incapaz de encontrar en su espacio de autoría una voz o un lugar desde el cual pudiera manifestar su frustración con un discurso institucional que considera injusto, con lo cual responde no con la voz de la estudiante responsable, dedicada y exitosa que siempre había sido, sino con la voz de una muchacha de clase trabajadora que lucha para encontrar el tiempo y la energía necesarios para continuar con sus estudios (pasaje temático ocho).

Bakhtin (1981) describe el discurso autoritario como un “discurso previo” (“la palabra del padre, los adultos o los maestros”) que “exige ser tomado en cuenta, que lo hagamos nuestro” (Bakhtin, 1981: 342). En este episodio de posicionamiento, el maestro de Alicia hace a un lado su respuesta y la perspectiva de Alicia y enuncia el tipo de discurso autoritario que es internamente persuasivo para ella debido a la fuerza directriz del mundo figurado (modelo cultural) que evoca: la identidad figurada de una estudiante “buena” y trabajadora que es inducida al “mal camino” por sus compañeros hombres, quienes, además, son “malos” estudiantes (pasaje nueve); y la identidad figurada de una “buena” chica para quien la interacción y la colaboración con sus compañeros hombres están prohibidas si quiere ser respetada (pasaje 12). Así, las identidades relacionales (posicionales) de Alicia y sus posibilidades de improvisación para poner en práctica nuevas formas de ser (la “construcción de nuevos mundos”, según la terminología de Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) pierden impulso al ser llamada, de nuevo, a representar los tipos de identidades figuradas rígidas (“buena chica,” “buena estudiante”) que ella ha aprendido y desea.

En su narración, Alicia hace eco no sólo del discurso de su maestro, sino del de sus compañeros de grupo, cuyo modelo cultural sobre las estudiantes mujeres imagina un

trato diferente para las chicas y las ventajas que adquieren por ser mujeres (y sus acciones implícitas). Este modelo cultural cobra forma en la narración a través de un lenguaje social dialogizado. Alicia utiliza el discurso directo para reproducir las voces de los personajes masculinos en la narración (sus compañeros y su maestro), mientras que ella se descentra en el pasaje 11 (“yo creía pues decía: “no, pues, esta mujer qué va, qué va a hacer acá”), una imagen que se repite en el discurso cuasi directo de su maestro (pasaje 12). Estas son las voces que tiene que orquestar y los recursos que posee para expresar su voz autorial.

La ayuda que Alicia recibe de su maestro para ponerse al corriente en su trabajo y la excelente calificación que recibe proporcionan un nuevo ángulo a su modelo cultural sobre la escuela; el relato en el mundo figurado de Alicia concluye en un relato más o menos así: Algunas veces los “malos” estudiantes influyen a los “buenos”, pero, ya que los maestros pueden distinguir a los “buenos” de los “malos” a través de sus acciones, los “descarriados” pueden depender de los buenos maestros para recuperar el camino correcto. Al final, el trabajo de los “buenos” estudiantes es reconocido y recompensado.

Alicia expresa este episodio como una especie de epifanía (“antes de darme un zapotazo en el piso pues ya, abrí los ojos, me desperté y pues luego luego, a trabajar a trabajar,” pasaje 13), un discurso que, hasta cierto punto, muestra que su devenir ideológico sobre los discursos autoritarios de la escuela y el género pierde fuerza. Aunque es capaz de retener su identidad de “buena” estudiante y de graduarse con éxito, Alicia aprende también a desconfiar de su propio razonamiento y toma de decisiones, como pone en evidencia el último pasaje temático. En ese pasaje expresa su necesidad y dependencia en las voces y miradas ajenas (el discurso institucional y autoritario, ya que es el único tipo de reconocimiento que ha obtenido) para encontrar la motivación necesaria con el fin de llevar a cabo sus metas

## Comentarios finales

Analizar los modelos culturales codificados en la narración de Alicia me permitió identificar los momentos de tensión entre los diferentes modelos culturales y voces en el recuento de Alicia sobre una experiencia personal, así como su posicionamiento y negociación de las diferentes identidades que tuvo que asumir. El pasaje temático dos expresa la tensión entre lo que le gusta hacer en la escuela (trabajar y aprender) y las reglas sociales para las mujeres en un ambiente dominado por los hombres. En el pasaje cuatro expresa la tensión entre un modelo cultural del hogar sobre la respon-

sabilidad compartida del trabajo y el modelo cultural escolar del trabajo en equipo. En el pasaje 11 expresa la tensión entre la forma como los otros la ven (su género y sus calificaciones altas) y lo que ella sabe que ha hecho (obtener buenas calificaciones a través de su esfuerzo y trabajo).

En el pasaje cinco Alicia resiste el modelo cultural de lo que implica ser una “buena” estudiante en esta cultura escolar que promueve que sólo los “buenos” estudiantes trabajen cuando hacen “trabajo en equipo.” Sin embargo, a través del discurso autoritario de su maestro, Alicia es conminada a ocupar de nuevo la identidad de la estudiante “buena” y trabajadora cuando se da cuenta que empieza a perder el lenguaje social que le permitió asumir esa identidad.

Su narración multivocal y heteroglósica muestra la fragilidad de su identidad como estudiante “buena” y capaz ya que no es reconocida por sus compañeros hombres que ejercen poder sobre ella debido a su género; no es tampoco reconocida discursivamente, ya que no tiene con quien hablar e interactuar, condenada al aislamiento de nueva cuenta por su género y por el modelo cultural sobre las reglas de interacción de las chicas “buenas;” y sólo es reconocida institucionalmente cuando y si se somete al discurso autoritario que creó la posición que ella empieza a cuestionar. Lo que es más, su condición social de clase trabajadora parece incluso negarle la identidad de estudiante a secas, y con más razón la de estudiante “buena” con el tiempo y dedicación que tal posición requiere.

Si el aprendizaje implica “cambiar los patrones de participación en prácticas sociales específicas” y transforma las identidades socialmente situadas (Gee, 2004: 38), este nuevo discurso institucional sobre el trabajo en equipo debería proporcionar a los estudiantes oportunidades para crear nuevas identidades. Sin embargo, ya que se trata de un discurso educativo parcial, incompleto y superficial, los estudiantes pueden comenzar a forjar nuevas identidades pero esto no garantiza el acceso a los lenguajes sociales necesarios para tener éxito en el contexto escolar. Los estudiantes enfrentan así un discurso escolar muy arraigado que recompensa el mérito individual e institucionaliza identidades rígidas de “buenos” y “malos” estudiantes. Para algunos estudiantes, es a través del “trabajo en equipo” como se forjan alianzas y se asumen nuevas identidades, pero esto no suele ser suficiente para mantenerse en la arena de la escuela tradicional. Para otros, especialmente alumnos en desventaja como Alicia, quienes valoran y dependen totalmente del reconocimiento escolar-institucional, las consecuencias de seguir las reglas del juego y aceptar los modelos culturales dominantes de la escuela y la sociedad pueden acarrear un alto costo: la pérdida de agencia social y la posibilidad de forjar nuevas alianzas, identidades, y nuevas posibilidades de aprendizaje.

## Bibliografía

- Bakhtin, M. M. (1981), "The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin", en M. E. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.
- Barnes, M. (1998), "Analysing power relationships in collaborative groups in mathematics", *Conference Proceedings of the Mathematics Education and Society International Conference*, University of Nottingham, Septiembre 1998.
- Carnoy, M. (2004), *ICT in education: Possibilities and challenges*, Conferencia inaugural del ciclo académico 2004-2005 de la Universitat Oberta de Catalunya, disponible en <http://www.uoc.edu/inaugural04/eng/carnoy1004.pdf>; consultado el 15 de octubre de 2008.
- Christie, F. (2007), "Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education", en F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, New York York, Continuum, pp. 156-183.
- Foucault, M. (1972), *The archeology of knowledge*, trad. A. M. Sheridan Smith, New York, Pantheon Books.
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*, 2a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999), *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, London and New York, Routledge.
- Gee, J. P. (2000/2001), "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gee, J. P. (2004), "Discourse analysis: What makes it critical?" en R. Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 19-50.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Holland, D. y Skinner, D. (1987), "Prestige and intimacy: The cultural models behind american's talk about gender types", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press, pp. 78-11.
- Holland, D. y Leander, K. (2004), Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction, *Ethos*, 32, t. 2, pp.127-139.
- Lewis, C. (2001), *Literary practices as social acts*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C., Enciso, P. y Moje, E. B. (2007), "Introduction: Reframing sociocultural research", en C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds), *Reframing sociocultural research on literacy*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-11.

- López Bonilla, G. (2008), "Teachers'D/discourses and situated identities: Literacy practices in a Mexican High School", en L. I. Bartolomé (ed.), *Ideology in education: Unmasking the trap of teachers' neutrality*, New York, Peter Lang Publishers, pp. 73-94.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006), "Jóvenes, currículo y competencia literaria", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, t. 2, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>; consultado el 15 de octubre de 2008.
- Matusov, E. (2007), "Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay", *Educational Theory*, 56, pp. 215-237.
- McQuillan, P. J. (2005), "Possibilities and Pitfalls: A Comparative Analysis of Student Empowerment", *American Educational Research Journal*, 42, t. 4, pp. 639-670.
- Moje, E. B. y Lewis, C. (2007), "Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research", en C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds), *Reframing sociocultural research on literacy*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-48.
- Rychen, D. S. y Salganik, H. (2003), *Key competencies for a successful life and a well functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987), "Culture and cognition", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press.
- Skinner, D., Valsiner, J. y Holland, D. (2001, September), "Discerning the dialogical self: A theoretical and methodological examination of a Nepali adolescent's narrative [34 paragraphs]", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2, t. 3, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-eng.htm>; consultado el 30 de mayo de 2008.
- Strauss, C. (1992), "Models and Motives", en R.G. D'Andrade y C. Strauss (eds.), *Human Motives and Cultural Models* (1-20), Cambridge, Cambridge University Press.
- Tinajero Villavicencio, G., López Bonilla, G. y Pérez Fragoso, C. (2007), "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, t. 4, disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>; consultado el 30 de mayo de 2008.