



Las Implicaciones del otro en el aula: Un estudio de caso en la Escuela Secundaria Diurna #130 “Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta”.

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
Antrop. Soc. Rodrigo Castillo Aguilar.

Directora de Tesis: Dra. Patricia de Guadalupe Mar  
Velasco

Ciudad Universitaria, México D.F. Noviembre 2011.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



<b><u>Introducción</u></b>	<b>5</b>
<b><u>1. La Teoría Del Campo. Entender La Educación Como Procesos Interrelacionados</u></b>	<b>14</b>
1.1 LA NOCIÓN DE CAMPO Y SU PERTINENCIA PARA EL ANÁLISIS DE PROCESOS EDUCATIVOS	21
1.2 LA NOCIÓN DE CAMPO EN PIERRE BOURDIEU; ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LA TEORÍA DEL CAMPO	42
1.3 EL CONTEXTO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES, UNO DE LOS ELEMENTOS DEL CAMPO	48
1.4 LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA #130 GUADALUPE CENICEROS DE P. ZAVALA COMO UN CAMPO	56
<b><u>2. Etnografía: Una Metodología Pertinente</u></b>	<b>60</b>
2.1 BREVE DISERTACIÓN EN TORNO AL PROCESO DEL CONOCIMIENTO	63
2.2 LA ETNOGRAFÍA COMO UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y FENOMENOLÓGICA	73
2.3 EL TRABAJO EN CAMPO Y LAS TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	79
<b><u>3. Lévinas Y La Noción Del Otro</u></b>	<b>89</b>
3.1 LA OTREDAD EN EL AULA	106
3.2 LA NOCIÓN DEL OTRO ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES	120
3.2.1.1 LA NOCIÓN DEL DOCENTE SOBRE EL OTRO-ESTUDIANTE	121
3.2.1.2 LA NOCIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE EL OTRO- DOCENTE	130
<b><u>4. Contacto Y Relación En El Aula</u></b>	<b>136</b>

<b>4.1</b>	<b>LAS FORMAS DE RELACIÓN Y EL CONTACTO ENTRE DOCENTES Y PROFESORES</b>	<b>143</b>
<b>4.2</b>	<b>IMPLICACIÓN DE LAS NOCIONES SOBRE EL OTRO Y LAS FORMAS DE RELACIÓN, COMO POSIBILIDAD O IMPEDIMENTO DE UN CONTACTO</b>	<b>153</b>
4.2.1	EL OTRO-DOCENTE Y LAS FORMAS DE RELACIÓN	154
4.2.2	EL OTRO-ESTUDIANTE Y LAS FORMAS DE RELACIÓN	159
<b>4.3</b>	<b>CONTACTO Y APRENDIZAJE; DOS PROCESOS INHERENTES</b>	<b>163</b>
4.3.1	EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO EN EL CONOCIMIENTO	164
4.3.2	EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO DE VALENCIAS Y VALORES	172
<b><u>Reflexiones Finales</u></b>		<b><u>177</u></b>
<b><u>Anexo</u></b>		<b><u>182</u></b>
<b><u>Bibliografía</u></b>		<b><u>212</u></b>

## Introducción

Hablar del otro resulta un reto, pues irremediablemente nos remite a nos-otros. Siempre he estado convencido que nuestra existencia no es ajena a lo social y –como expresara Marx en su momento- que somos seres gregarios por naturaleza. Sin embargo a lo largo de mi historia de vida y participación política y social, he notado con tristeza como tendía a anularme y dejaba de mirar lo que soy. Escondido en discursos que se jactan de preocuparse por la transformación de la realidad, pero no dejan de ser sólo eso: discursos; fui construyendo un proyecto de vida. Fue entonces que decidí estudiar la Licenciatura en Antropología Social, pues –al menos por la estructura de su plan de estudios- se mostraba como una alternativa para la comprensión de la realidad desde un lugar no instituido.

La realidad resultó muy diferente de lo que en mi mente había trazado y conforme avanzaba mi carrera veía con frustración que el origen y actuales opciones profesionales de un antropólogo, se daban de la mano de un colonialismo e imposición desde el poder. Decidí solo ejercer mi profesión en proyectos que contribuyeran, realmente, a los intereses de una comunidad no hegemónica. La consecuencia: mi ejercicio antropológico ha sido únicamente político y no remunerado. Estoy satisfecho con ello.

Durante mi estadía en la licenciatura, fui invitado a ejercer como docente. En ese momento mi perspectiva de lo educativo se encontraba anclada a la noción de consciencia y participación política como eje de transformación real. Fue así como inicié mi vida como docente, convencido que tenía la oportunidad de transmitir la información necesaria para hacer de los estudiantes sujetos críticos y conscientes del entorno y los problemas, contradicciones y absurdos que aquel tiene. Tenía la certeza que el proceso de enseñanza me permitiría sembrar semillas que darían frutos

posteriores. Sin embargo, en mi práctica cotidiana me negaba a mirar -fuera de mis parámetros preconcebidos- a quienes conformaban mis campos de socialización. Empeñado en *generar consciencia*, por momentos anulaba al otro como sujeto y lo veía solo cuando cumplía con las expectativas que de él me había generado.

Conforme mi labor académica avanzaba, la relación con mis estudiantes me llevó a cuestionarme muchas de las prácticas y estrategias propias y de mis colegas; pues –aun cuando incitaba constantemente a las discusiones políticas y críticas dentro de las diferentes sesiones- no lograba obtener los resultados anhelados (formar sujetos de participación política). Inicialmente me escudé en la comparación con mis otr@s colegas -de donde siempre salí mejor librado, claro desde mi perspectiva- para justificar mis propios desaciertos y enaltecer mis virtudes. De todos modos los resultados no llegaban, mis estudiantes seguían siendo apáticos y –a lo sumo- lo único que lograba es que reprodujeran el discurso enunciado en cada una de mis clases; pero sus prácticas seguían siendo las mismas. Un día ocurrió algo que transformó por completo mi visión de lo educativo y mi proyecto de vida, radicalmente.

Un estudiante que hasta el momento se había destacado por tener buenas notas y estar atento a las clases, súbitamente dejó de participar y poner empeño en su trabajo. Curiosamente era uno de los jóvenes con quien sentía empatía, pues regularmente hacía “críticas” y comentarios anticapitalistas. Así que, casi sin darme cuenta, comencé a mirarlo y buscar su rostro.

Después de una semana de observar su comportamiento y desempeño en las sesiones, decidí acercarme a él al final de una clase, para preguntarle sobre lo que le pasaba. En ese primer encuentro no me dijo nada, sólo que se había sentido cansado, pero que prometía trabajar. Asido a mi noción instituida sobre el docente como *guía*, *mentor* y *protector*, le dije que cualquier cosa en que pudiera ayudarle no dudara en

hacérmelo saber; solo alcancé a notar como su mirada se posaba en mi persona, como símbolo de haber encontrado un espacio de confort.

Antes de que hubiese pasado una semana de mi acercamiento, me interpeló entre pasillos para pedirme lo escuchara pues tenía algo importante que decirme. Al final de ese día nos quedamos en su salón a platicar.

Su narración sobre lo que había vivido, resultó arrolladora para mi corazón: su padre se había suicidado. Escucharlo hablar sobre sus emociones y sensaciones al respecto fue sorprendente. Lo avasallaban múltiples pensamientos y contradicciones emocionales; sentía rencor y enojo hacia lo hecho por su progenitor, culpa por sentir lo primero, y una profunda tristeza y angustia por el hecho en sí y las consecuencias de éste. En casa le era difícil hablar del tema. Aunado a ello, las discusiones con su madre pasaban por el reclamo mutuo sobre la responsabilidad de ser el eje de la casa, ante la ausencia paterna. El terror a que sus emociones lo rebasaran y repitiera el patrón, lo atacaba a cada momento.

Escuché sus palabras con total atención, mirando reflejos de mi historia de vida en él (la relación con mi padre no ha sido –precisamente- una de mis mayores fortalezas); al final de su narración decidí compartirle, una parte de lo que yo era en ese instante. Las palabras fluyeron y lo dicho pasó de ser un consejo como profesor o mentor, al diálogo entre dos seres humanos. Le dije que no debía sentir culpa por sus emociones y que era normal lo que le estaba sucediendo. Que cada ser humano toma las decisiones que en ese instante se muestran ante sus ojos como las más viables, o incluso las únicas posibles. Que lo importante es que se mirara y reconociera su proceso y las posibilidades que tenía de actuar desde el lugar en que se encontraba en ese instante.

Le platiqué que cuando era niño y sentía mucho enojo, frustración o rencor, mi madre nos llegaba a dar ollas de barro para romper contra el suelo y descargar nuestras

emociones sin correr el riesgo de generar un conflicto mayor. Le dije que, tal vez, eso le podría servir cuando estuviese a punto de discutir o pelear de nueva cuenta en casa. Que buscar una forma de sacar esas emociones sin generar mayores conflictos, era algo que sí podía hacer; mientras que cambiar a su familia o revivir a su padre, estaba fuera de sus manos.

Conforme platicábamos escuchaba sus palabras y las mías, como un eco de lo también yo necesitaba decir y sentir. Y sin darme cuenta, me movía del lugar en que hasta ese momento me encontraba, en mi vida personal, académica, profesional y emocional. Miraba su rostro y encontraba el mío, mi noción de lo educativo no volvería a ser igual.

Al mes de que platicamos y nos dejamos tocar el uno por el otro, volvimos a charlar. Él me pidió, de nueva cuenta, le diera un tiempo y espacio, pues tenía que compartir conmigo algo muy importante que había sucedido.

Esta ocasión su semblante era distinto y, para ese momento, su cambio en clase y en sus relaciones con compañeros había sido notorio y radical (no sólo era más participativo, sino que su actitud con los otros resultaba mucho más comprensiva y solidaria).

Inició su conversación diciéndome que agradecía de sobremanera mi acercamiento y la plática anterior. Pasó entonces a narrarme su anécdota, de la que se sentía “muy orgulloso”.

Una semana atrás había tenido una discusión con su madre, pues ella intentaba adjudicarle responsabilidades en casa que no le correspondían. Sin decirlo explícitamente, pretendía sustituyera el papel del padre fallecido con relación al cuidado y educación de la hermana (su otra hija). Asimismo lo reprendía por haber bajado significativamente sus calificaciones.

Él, mientras escuchaba los reclamos de su madre, pensaba y sentía un profundo odio hacia su padre y lo que había hecho. Estando a punto de contestarle con agresiones verbales e iniciar una pelea campal, recordó lo que habíamos platicado y decidió meterse a su cuarto y dejar de pelear. Ahí, tomó una playera y algunas pinturas que tenía, y se puso a dibujar lo que estaba sintiendo. El producto fue un rostro que aparenta gritar y de su boca salen miles de puntos y figuras que representan lo que estaba sintiendo. Había logrado transformar su realidad.

Su relato me inundó y traspasó mi razón, el mirarlo y reconocernos en el otro había rendido frutos más grandes que todos los discursos y disertaciones teórico-políticas vertidas dentro y fuera del salón. Sin saber a ciencia cierta lo que habíamos hecho, fui dándome cuenta que el encuentro humano rebasa cualquier enunciación académica.

Al final de su narración me enseñó la playera y me pidió la conservara como signo de agradecimiento por haberlo escuchado y compartir con él, una parte de mi vida. En ese momento decidí cambiar mi práctica docente y mi proyecto de vida.

Hoy sigo convencido que la educación es un espacio importante de transformación y concientización social, pero tengo claro que dicho proceso no será posible de forma eficaz, si seguimos negando nuestras propias características y potencialidades al no querer mirar al otro.

A partir de ese acontecimiento mi lugar en el campo presente cambio por completo, empecé a sentirme parte del entorno y co-responsable de lo que en éste sucedía. Disipé mis dudas sobre lo que quería ser y hacer de mi vida, personal, profesional, y académica; y comencé a actuar en correspondencia con lo que ahora empezaba a reconocer.

Afronté la relación con mi padre e inicié un proceso terapéutico, terminé mi tesis de licenciatura y asumí la profesión docente como parte de mi vida. En menos de un año logré la mayoría de los objetivos que me había trazado e inicié otro camino de transformación.

En este contexto de revisión y reconocimiento propios, presenté mi candidatura a la Maestría en Pedagogía por la UNAM. Fui aceptado e inicié un nuevo proceso de formación.

Dentro de la currícula que se ofertaba, se encontraba el seminario de Pedagogía Gestalt. Yo tenía nociones de esa teoría, producto del proceso terapéutico en que me encontraba (que se jactaba de pertenecer a dicha corriente). Esta decisión vino a consolidar un ciclo para mí.

En las bases teóricas de la Gestalt, fui descubriendo muchos de los elementos y explicaciones de lo que estaba viviendo. Comprendí a fondo la importancia de mirar al otro y reconocerlo como sujeto de construcción de un campo presente. Empecé a mirar mi mundo desde otro lugar y reconocer en él, las múltiples conexiones y relaciones que antes se presentaban ajenas entre sí. Supe que el impacto de lo vivido en la anécdota narrada, fue una consecuencia del haber establecido un contacto con aquel, que ese instante dejaba de ser un “alumno” para convertirse ante mis ojos en un ser humano. Relacionarme con los estudiantes desde este otro lugar, me permitiría ahora construir mayores espacios de transformación. Que dejarme tocar por aquellos con quienes estaba aprendiendo, era germen de una morfogénesis de transformación profunda. Esta corriente teórica me hizo ver que el campo áulico, como espacio de concientización, pasa por la modificación de las formas en que los sujetos no relacionamos. Conforme hacemos consciente nuestra co-responsabilidad en el germen morfogenético del campo presente, podemos dejarnos mirar por los otros y deshacernos de las pre-construcciones

heredadas o adquiridas, sobre el *deber ser* educativo. De ello disertó en el último capítulo.

Gracias a los planteamientos y postulados Levinianos sobre la alteridad y la otredad, complementados con lo enunciado por Todorov en torno a las formas en que nos acercamos al otro; pude nombrar las distintas maneras en que estudiantes y profesores nos referimos entre nosotros y las implicaciones que ello tiene al momento que establecemos relación. Las consecuencias de cobijar nuestras prácticas docentes en las enunciaciones y discursos instituidos sobre lo que *debe ser* un maestro y un alumno; en vez de permitirnos mirar el rostro y dar pie a que el encuentro humano transforme la apreciaciones construidas sobre el conocer y aprender. La noción de huella como el rastro que deja el contacto y relación humana con aquellos que no son uno, enriqueció mis explicaciones sobre la importancia de generar espacios áulicos basados en el reconocimiento mutuo. Y las categorías y formas en que los estudiantes y profesores de una escuela secundaria pública se enuncian entre sí, fueron el detonante del tercer capítulo.

La etnografía como metodología de investigación social y los alcances y posibilidades de sus técnicas de recolección de datos, fueron el baluarte de mi trabajo en campo; al tiempo que consolidó mi noción sobre el proceso de conocimiento y la importancia de estar, observar, participar y entender una parte de la realidad que me rodea. Como lo menciono en el segundo capítulo, esta metodología tiene la peculiaridad de volverse en un proceso dialéctico donde el investigador entra en contacto directo con la realidad; y desde ahí, va construyendo sus preguntas problemáticas sobre lo que está observando (e incluso viviendo). Asistir durante un lapso de casi dos años a una secundaria pública y estar en contacto con las dinámicas y formas de relación cotidianas entre estudiantes y profesores, dentro y fuera de las aulas; me llevó a cuestionarme

sobre el nexo existente entre las diversas formas en que se relacionaban y las maneras de referirse y enunciar al otro. Asimismo me llamó especial atención la concomitancia, entre ese proceso y el aprendizaje. Al respecto, fui construyendo en el campo la hipótesis de que hay una franca correlación entre las diversas formas de enunciar al otro y relacionarse con él; y que dicho proceso infiere de forma abierta con el proceso de aprendizaje entre ambos. Cuando se logra el contacto, las implicaciones del otro (estudiante y/o profesor) traspasan las determinaciones construidas desde la institución, sobre su encuentro y formas de enseñanza y aprendizaje. Fue por eso que consideré necesario dejar clara mi postura en torno a la importancia del reconocimiento del otro en el proceso de investigación y de la experiencia como elemento medular de construcción del conocimiento.

Finalmente, con la Teoría del Campo lewiniana y sus nociones de: campo, organismo/ambiente, fondo/forma, locomoción, acontecimiento y espacio vital se reconfiguró mi noción del mundo y todo lo que en él sucede. Saberme parte de todo lo que acontece a mi alrededor, inicialmente me generó mucha angustia y ansiedad; siempre me ha sido difícil asumir la co-responsabilidad de lo que sucede en mis relaciones y contexto. Sin embargo, con las posibilidades explicativas que me dotó la Teoría del Campo y los alcances de su noción de campo; comprendí –mucho más allá de la razón- que el verdadero acto de responsabilidad radica en sabernos co-participes de nuestro campo y entender que cada una de las acciones que llevemos a cabo desencadenarán múltiples posibilidades y caminos a seguir. La realidad –y la noción de lo educativo como parte de ella- dejó de ser para mí la consecuencia de un discurso instituido que se busca romper desde otros discursos. El entorno ha dejado de serme ajeno o una consecuencia de lo impuesto e instituido desde afuera, y se muestra hoy ante mi cuerpo como producto y productor de mi existencia y las acciones que con ella

realice. Hoy puedo decir que antes que ser un maestro, me interesa recuperar nuestra humanidad para transformar nuestras injusticias, que comienzan con la negación que de nosotros mismos hacemos día a día.

Esta tesis es, pues, una invitación a despojarnos de lo que hasta ahora nos han enseñado a ser (y hacer), para iniciar el camino de nuestra reconstrucción, desde las aulas y a partir de mirarnos unos a otros. Sirvan estas letras de aliento para quienes aun creemos en que podemos construir: “Un mundo donde quepan muchos mundos”.

# 1. La Teoría del Campo. Entender la educación como procesos interrelacionados

Cuando me acerqué por primera vez a este proceso de investigación albergaba en mi mente muchas ideas y nociones sobre cómo se iría desarrollando, sin embargo en todo momento tuve claro que sería la realidad quien me daría las diversas pautas para ir caminando. Planeé el trabajo en campo con las herramientas que contaba (vengo de una formación antropológica que me ha dotado de destrezas y capacidades, pero también de algunos prejuicios) y fui construyendo las estrategias necesarias para lograr los objetivos previamente trazados.<sup>1</sup> Fue así como empecé a tomar las decisiones específicas que me permitirían iniciar las observaciones en una escuela determinada.

Sin estar muy consciente de las implicaciones de mis fallos, pensé que lo “más cómodo” sería trabajar en la escuela donde estudié (Escuela Secundaria Diurna #35 “Gral. Vicente Guerrero”): se encontraba cerca de mi casa, ya conocía algunos de sus profesores –lo que me facilitaría la accesibilidad a entrevistarlos y observarlos en clase-, el hecho de haber sido uno de sus estudiantes me permitiría reconocer con “facilidad” las diversas normas y prácticas sociales que ahí se desarrollaban y, además, un amigo de mi familia fue mucho tiempo compañero de la directora de este plantel. El plan estaba claro, los caminos para llegar a él también, pero no contaba con los diversos contratiempos a que me habría de enfrentar. Al llegar a la secundaria tropecé con el primer inconveniente, cómo entrar y conseguir una cita en la Dirección, si bien tenía una carta para la directora de un amigo muy cercano (de ambos), no sería sencillo convencer a la encargada de la entrada me dejase pasar. Después de una serie de

---

<sup>1</sup> Ver Introducción

argumentaciones y respuestas logré acceder; la directora no podía atenderme en ese momento, así que me agendaría una cita para otro día. Al menos ya tenía una certeza: mas adelante sería recibido sin tantas discusiones para entrar. Una vez que logré ser escuchado por la profesora, le expuse el motivo de mi visita y los diversos alcances de mi proyecto de investigación (que hasta ese momento giraba en torno a las implicaciones del estrés en el proceso de enseñanza-aprendizaje), se mostró interesada en él y dijo estar dispuesta a permitirme el acceso a la escuela para hacer el trabajo en campo; sin embargo habría que realizar una serie de trámites en las oficinas sectoriales de la SEP a la que ésta pertenecía. Me dio la dirección y el nombre del jefe de sector a quien debía ir dirigida la petición; con el beneplácito de ella parecía que las cosas marcharían “bien”.

Solicité en la coordinación de Posgrado de Pedagogía los documentos que consideré necesarios para el trámite que habría de realizar en la oficina sectorial #6 de la SEP, a fin de que se me autorizara el acceso a la escuela ya mencionada para iniciar mi proceso de investigación en campo. Fui recibido por la secretaria del Jefe de sector, quien me agendó una cita para darme una respuesta, pues el Licenciado no se encontraba y era él “quien tomaba esas decisiones”. Fue una espera de mas de dos semanas, para llegar a la cita y encontrarme con la noticia de que el proyecto de investigación que presentaba era “sumamente interesante”, “enriquecedor para el trabajo en el aula”, “estaba bien planteado” y demás “virtudes”; pero desgraciadamente no podía llevarse a cabo en la escuela solicitada pues “se han tenido mucho inconvenientes con esa institución”, por lo que se había tomado la decisión de “no trabajar por el momento con ella”. Sin embargo me ofrecían lo hiciera con “cualquier otra escuela adscrita al sector”.

Fue entonces cuando mis criterios de selección del espacio de trabajo, se redujeron al primero: una escuela que estuviese cerca de mi “espacio vital”<sup>2</sup>. Las opciones se redujeron hasta cerrarse a la Escuela Secundaria Diurna #130 “Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta”, donde finalmente realicé el trabajo en campo.

Inicialmente no pensé que los hechos ahora narrados tuviesen gran relación con el tema de la presente tesis; no podía estar más equivocado. El desarrollo posterior de mi proceso de investigación se vio influenciado por lo que hasta entonces había sucedido. Tardé más tiempo en iniciar y desarrollar mi trabajo en campo, del que tenía contemplado originalmente. Mis primeros acercamientos con la escuela estuvieron permeados por los pensamientos e ideas que previamente ya me había generado al estar convencido desarrollaría el proceso de investigación en la institución escolar que primero mencioné. Simultáneamente estos pensamientos e ideas se reconfiguraron al momento que establecí los primeros contactos. De ahí que, conforme avanzaba en la observación y análisis de los datos obtenidos, fui cayendo en cuenta de mi papel y figura en esos hechos.

Mi disyuntiva era ahora mayor; cómo generar una explicación y discurso “objetivo” sobre mi tema de investigación, sabiéndome partícipe innegable del mismo. De nueva cuenta apelé a mi formación profesional y permití que la realidad fuese hablando por sí. Revisé algunas posturas teóricas y marcos de referencia que me permitieran explicar esta compleja *red sistémica de relaciones* (Yontef, 1995: 278), fue entonces cuando descubrí la Teoría del Campo y sus diversos alcances de explicación. En un primer momento, muchas de sus elucidaciones y conceptos no terminaban de convencerme, más al irme adentrando en sus bases y referencias, entendí que había

---

<sup>2</sup> El espacio vital se define de manera que en un momento dado incluya todos los hechos que tienen existencia y excluya aquellos que no la tienen para el individuo o grupo estudiados. Lewin atribuye existencia a todo lo que tenga efectos demostrables. (Cartwright en Lewin, 1988:11)

dado con el eje de explicación de lo observado y vivido en la Escuela Secundaria Diurna #130 “Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta” durante el tiempo que realicé mi trabajo en campo<sup>3</sup>.

Como primer ejemplo explicativo tomaré la narración hecha al inicio. En los acontecimientos que describo arriba, encontramos que las negaciones y contratiempos con que me topo son factores que juegan en el primer acercamiento. Veamos esto más a detalle.

Originalmente yo tengo una meta planteada: realizar mi trabajo en campo en la escuela secundaria donde estudié. Mis primeros argumentos sobre la pertinencia de dicho espacio como lugar de investigación, se enfocan a la cercanía de aquella con mi espacio vital y el hecho de conocer algunos de sus profesores y dinámicas que ahí existían, lo cual consideraba coadyuvarían al momento de hacer las entrevistas y observaciones planteadas. No lograr esa primer meta, implicó estuviera recordándola y haciéndola indirectamente presente al momento de estar en la otra escuela realizando el proceso de observación en campo.<sup>4</sup> Esto se explica desde la Teoría del Campo, retomando los conceptos básicos de la teoría de Zeigarnik.

Supuesto 1: La intención de alcanzar una determinada meta M (llevar a cabo una acción conducente a M) corresponde a una tensión ( $t$ ) en un determinado sistema ( $S^M$ ) dentro de la persona de modo que  $t(S^M) > 0$ . Este constructor coordina un constructo dinámico (sistema de tensión) con el síndrome perceptible comúnmente llamado “intención” (Lewin, 1988: 23).

Este primer supuesto explica claramente el inicio de mi proceso para la investigación en el campo; la meta que me había trazado originalmente –hacer la

---

<sup>3</sup> Debo mencionar que el trabajo en campo lo realicé entre el 21 de septiembre de 2007 y el de septiembre de 2009.

<sup>4</sup> Caí en cuenta de esto, cuando presté atención en que la mayoría de l@s docentes observad@s y todas las entrevistadas eran mujeres; lo que me puso a pensar al respecto y descubrí que durante mi paso por la secundaria quienes más influyeron en mí fueron precisamente dos profesoras; una de español y otra de física. Lo más curioso es que la profesora con quien más empatía tuve en mi trabajo en campo, fue justamente, la que imparte la clase de español.

observación y análisis de las dinámicas en la Escuela Secundaria Diurna #35 “Gral. Vicente Guerrero”- me generó una tensión, misma que me llevó a construir como intención específica: el que fuera en esa, y no otra escuela, mi observación. Originalmente los distintos elementos y factores que participaban en la construcción de esta intención no me resultaban visibles y comprensibles, más al ir realizando el trabajo en la otra escuela se fueron revelando. Esta tensión primera tuvo directa relación con mi necesidad (también influenciada por los elementos de mi campo presente –el cumplimiento de los tiempos para la entrega de avances de mi tesis, la obtención del grado, etc.-) por M (la meta trazada) lo que me llevó a actuar al respecto y poder llegar a dicha meta.

Supuesto 3: A una necesidad por M, corresponde una fuerza  $f_{P,M}$  que actúa sobre la persona P y provoca una tendencia de locomoción hacia M (Lewin, 1988: 23).

$$\text{Si } t(S^M) > 0 \quad \text{por lo tanto} \quad f_{P,M} > 0$$

El concepto de locomoción que plantea la Teoría del Campo es pertinente en el análisis que propongo, en este caso podría mencionar que las acciones que llevé a cabo para lograr mi objetivo trazado (mi meta M) fueron producto de esa locomoción. Durante ese tiempo volqué gran parte de mi trabajo de investigación en alcanzar mi meta previamente trazada (hacer la observación y análisis de las dinámicas en la Escuela Secundaria Diurna #35 “Gral. Vicente Guerrero”), realizando no sólo los trámites burocráticos necesarios para lograr mi fin sino también ocupando gran parte de mis pensamientos sobre lo que acontecería una vez que iniciase mis observaciones. Es por eso que la noción de locomoción se refiere no sólo a una acción que implique moverse de un lugar físico-concreto a otro; sino también el moverse mentalmente, la acción psicológica de cambiar la perspectiva que se tiene respecto a una persona, circunstancia o pensamiento determinado. La locomoción lleva, por lo tanto, a que el sujeto se mueva en el campo, obligándose con ello a modificar su perspectiva de sí y el

campo en que se encuentra y construye. Este proceso implica la modificación del campo presente.

Supuesto 3ª: Una necesidad lleva no sólo a una tendencia de locomoción real hacia la zona de la metalino también al pensamiento sobre este tipo de actividad; en otras palabras, la fuerza  $f_{P,M}$  existe no sólo en el nivel de la acción (realidad) sino también en el nivel de pensamiento (irrealidad) (Lewin, 1988: 23).

Es por eso que...

$$\text{Si } t(S^M) > 0 \text{ por lo tanto } f_{P,R} > 0$$

En donde R significa recordación.

Después de leer estos supuestos empecé a entender porqué, durante aquellos días en que esperaba la réplica del jefe de sector, me encontraba tan presionado sobre las posibles respuestas a mi petición y porqué, al recibir la noticia del rechazo a mi solicitud e iniciar mi trabajo en campo en la Escuela Secundaria Diurna #130 “Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta”, salieron a flote en mis decisiones y observaciones elementos que tenían que ver con mis necesidades primeras no satisfechas previamente.

Derivación 1: La tendencia a la recordación de actividades interrumpidas debería ser mayor que la tendencia a la recordación de las terminadas (Lewin, 1988: 23).

Conforme mi trabajo de investigación en el campo avanzaba, distintos elementos y dinámicas observadas dentro y fuera de las aulas iban llamando mi atención y centrando mis observaciones en algunos hechos particulares. Lo que aun no terminaba de entender es que esta mirada del y en el campo, estaba siendo tocada por la recordación de la meta no lograda e insatisfacción de las necesidades que habían dado origen a aquella. De ahí que, por algunos instantes me encontré envuelto en un mar de hechos y acontecimientos que me generaron diversos pensamientos, explicaciones y sensaciones. Lo más significativo de este primer acercamiento, fue caer en cuenta que aquello que observaba y describía pasaba por una red intrincada de hechos, necesidades y sensaciones de mi historia de vida pasada y presente, que se manifestaban en ese

campo, reconfigurándolo en el aquí y el ahora. A partir de ese momento mi perspectiva de la realidad –y con ella de mi proceso de investigación- había mudado para siempre.

Ciertamente, en un modo psicodinámicamente significativo no nos detenemos en nuestra piel sino que podemos, definiendo la situación de cierto modo, “prolongarnos” por el sistema observado aproximadamente hasta donde nuestro entendimiento “objetivo” de ese sistema (organismo) puede llegar, tratando nuestro aparato mediador (experimental) como parte de nuestro ser (Devereux, 1977: 67).

Encontrarme con la Teoría del Campo me permitió reconocer la figura del investigador en el proceso de investigación y acercarme a la realidad (en este caso el campo de investigación, la escuela secundaria) desde una perspectiva más dinámica y holística.

Devereux (1977) profundiza en la discusión sobre el papel del investigador dentro del proceso de investigación, en lo que a las ciencias del comportamiento de refiere. Enuncia la importancia de reconocer la reciprocidad existente entre el observador y el observado, para lograr una explicación más concisa de los fenómenos a indagar. La noción de *implicación* es utilizada como categoría de análisis en este proceso. Al respecto nos dice...

...la característica fundamental de las ciencia del comportamiento es la reciprocidad real o potencial de la observación entre el observador y el observado, que constituye una relación teóricamente simétrica [...] la unidireccionalidad de la observación es en gran parte una ficción convencional, instrumentada mediante disposiciones experimentales que minimizan la contraobservación o contrarrespuesta, ya que la contraobservación (supuestamente) “indeseable” del experimentador por el animal experimental puede “impedir” que se obtengan los resultados “objetivos” deseados (Devereux, 1977: 45).

La *implicación* aparece como constructo que explica, no sólo la influencia que tiene el científico en el proceso de investigación, al generar una reacción determinada en los sujetos observados; también apunta a las consecuencias de dicha influencia en los sujetos y sus reacciones, para la conformación del campo mismo. La presencia del observador (en este caso mi persona) influye en las relaciones que se dan al interior del campo observado (en este caso las dinámicas en las distintas aulas y los sujetos que las

conformaban –estudiantes y profesores-); simultáneamente tanto estudiantes como profesores observan, significan y se relacionan de diversas formas conmigo, dándome una figura dentro del campo e influyendo en mí relación con éste. En ese momento el campo ya se ha reconfigurado. El científico es por ello parte del campo que investiga y observa, pues toca y es tocado por aquel.

Una de las consecuencias no buscadas de la existencia y personalidad del científico es que la casi movilidad del límite entre observador y sujeto es paralela a una movilidad semejante de los “límites del individuo” y que su ubicación es cuestión de conveniencia o convenio (Devereux, 1977: 62).

Para ahondar más en mi argumentación sobre la pertinencia de la Teoría del Campo, considero pertinente dilucidar algunos de los principales conceptos que enarbola.

Comenzaré hablando de la noción de campo y los alcances de este concepto para los fines que la presente tesis persigue.

## **1.1 La noción de *campo* y su pertinencia para el análisis de procesos educativos**

¿Qué características tiene la noción de campo en esta teoría que le hace pertinente? ¿por qué no utilizar alguna de las otras nociones de campo ya existentes en la discusión educativa?<sup>5</sup>

A lo largo de mi proceso de construcción de la presente tesis y el abordaje teórico de ésta, fui cuestionado en más de una ocasión con esas preguntas. Debo confesar que, en un inicio, no tenía respuestas completamente claras, sin embargo una

---

<sup>5</sup> Una de las más conocidas es la Teoría del Campos de Pierre Bourdieu, más adelante profundizaré sobre las diferencias entre ese planteamiento y el de la Teoría del Campo en Kurt Lewin. Debo aclarar que, bajo ninguna circunstancia pretendo desacreditar la postura Bourdiana, sólo que las características de su disertación se encuentran en un plano diferente al que bosqueja esta tesis.

vez que fui adentrándome en esta teoría encontré las explicaciones precisas y concretas a dichos cuestionamientos.

El planteamiento Lewiniano sobre la realidad y el análisis y concepción que de ella hacemos las personas, se fundamenta en la recuperación y traslación de una serie de nociones y categorías utilizadas en la Física y las Matemáticas. Si bien Kurt Lewin deja claro que su propuesta teórica no pretende basarse en estas disciplinas, reconoce que es de ahí donde extrae algunos de los conceptos que utiliza; recuperado las principales características que éstos tienen en aquellas llamadas *ciencias exactas*. Tal es el caso de la noción de campo.

En la física clásica:

Un campo es una entidad física cuyos valores observables varían con la posición y el tiempo. Por ello los resultados de muchas posibles observaciones pueden venir determinados por el mismo campo. Los campos pueden representar una aproximación a una estructura subyacente más compleja [...] pueden transmitir las interacciones entre entidades separadas [...] y son a su vez afectadas por su presencia (Kantor en Lerner, 1987:152).

Esta definición general de campo nos acerca a la teoría en que baso mi análisis y argumentación, pues algunos de los elementos que se presentan como característicos, son recuperados y profundizados por la Teoría del Campo en la ciencia social. Veamos algunas de las definiciones construidas por sus principales teóricos; para Jean Marie Robine

...el concepto de campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al campo que define y él mismo está sometido a las fuerzas de este campo... (Robine, 2002: 169, 171).

Como se puede ver Robine retoma la noción de campo como principio constitutivo y organizador de la realidad y la perspectiva que de ésta tenemos. Más

adelante<sup>6</sup> ahondaré sobre los dispositivos teóricos y conceptuales que aquella autora construye para demostrar la pertinencia de esta teoría en el análisis social. Por el momento considero pertinente mostrar la noción de Gary Yontef sobre campo, pues complementa el planteamiento vertido líneas arriba; para él ...*campo es: Una totalidad de fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado* (Yontef, 1995: 278).

Ambas nociones se integran recuperando la primer definición que de campo presento, al tiempo que aportan con otros elementos. En la noción de campo de la física vemos que muchas observaciones de éste, *pueden venir determinados por el mismo campo* (Kantor en Lerner, 1987:152), característica que va a recuperar Robine en su definición. De igual forma en física el campo puede *transmitir las interacciones entre entidades separadas[...] y son a su vez afectadas por su presencia* (Kantor en Lerner, 1987:152), conocida esta peculiaridad como la noción de interdependencia en la Teoría del Campo y que la vemos también en la definición de Yontef.

En la física clásica:

Por campo entendemos una propiedad física que se extiende sobre una región del espacio y se describe por una función de la posición y el tiempo. Para cada interacción suponemos que una partícula produce alrededor de ella el campo correspondiente. Este campo a su vez actúa sobre una segunda partícula para producir la interacción requerida. La segunda partícula produce su propio campo, el cual actúa sobre la primera partícula, dando lugar a una interacción mutua (Finn, 1986: 408).

En la Teoría del Campo se habla de la contemporaneidad como un concepto medular para entender las características del campo. Para Kurt Lewin:

Los únicos factores determinantes de una conducta determinada en un tiempo dado son las propiedades del campo en ese tiempo. El principio de contemporaneidad del enfoque de la Teoría del Campo [...] significa entonces que la conducta C en el tiempo t es una función de la situación S en el tiempo t solamente (Lewin, 1988: 55).

---

<sup>6</sup> Ver lo relativo a los principios de la Teoría del Campo, entorno y organismo. Págs. 24-26.

De la mano de éste concepto se encuentran los enunciados básicos de la Teoría del Campo en relación a la dinámica y construcción del mismo.

a) La conducta debe derivarse de la totalidad de hechos coexistentes. b) Estos hechos [y acontecimientos] coexistentes tienen el carácter de un “campo dinámico” en tanto que el estado de cualquier parte del campo depende de todas sus otras partes (Lewin, 1988: 37).

Esta perspectiva del campo y de las conductas que en él suceden, me permite entender al aula y sus diversas dinámicas y acontecimientos como un constructo no acabado, como un campo. Es bajo este enfoque que puedo reconocer la co-responsabilidad de los distintos actores de lo que acontece en el campo presente; dejar de lado las explicaciones unidireccionales sobre la conducta de los estudiantes o profesores como hechos independientes y re-pensar la educación como procesos interdependientes donde no es un solo factor el que determina o rige lo que sucede en las aulas, en las instituciones educativas o en lo que éstas construyen y reproducen.

Bajo la perspectiva de la Teoría del Campo entiendo que en un aula, cotidianamente, los estudiantes y/o el docente actúan de tal o cual forma, como consecuencia del campo presente que construyen. Sus acciones están en interdependencia con las de todos los que del mismo campo son...

En principio generalmente se acepta que la conducta (C) es una función de la persona (P) y del ambiente (A),  $C = F(P,A)$  y que P y A en esta fórmula son variables interdependientes (Lewin, 1988: 37).

En una primer lectura de lo antes dilucidado, puede pensarse que en el campo presente no intervienen procesos pasados o proyecciones futuras, lo cual podría generar varias confusiones: delegar toda la responsabilidad de lo que acontece en las aulas únicamente a los profesores y estudiantes, pensar que cada clase o día es totalmente diferente al anterior, anular la existencia de patrones o reacciones comunes, etc. Es importante aclarar que la noción de campo en este postulado teórico recupera y reconoce el papel de lo sucedido anteriormente y de lo que se espera suceda en un

tiempo posterior; sin embargo éstos acontecimientos o proyecciones aparecen en el campo presente como la manifestación que los sujetos hacen de ellos; no como hechos dados.

De acuerdo con la Teoría del Campo, la conducta no depende del pasado ni del futuro, sino del presente. Este campo tiene una cierta profundidad temporal, incluye el “pasado psicológico”, el “presente psicológico” y el “futuro psicológico” que constituyen las dimensiones del espacio vital existente en un momento dado (Lewin, 1988: 39).

De este planteamiento considero pertinente recuperar la noción del presente como instante que es un constructo de lo que sucedió y se espera suceda. Es decir, la noción del presente como el pasado de nuestro próximo futuro y/o el futuro de nuestro antiguo pasado. El presente como un constructo dinámico y no un hecho acabado. Es en el aquí y el ahora dónde podemos influir.

Bajo esta figura pareciera que el presente no existe como tal y que sólo depende de las proyecciones futuras o de los hechos pasados, nada mas equivocado. Precisamente lo que construye el presente son las acciones de las personas en un momento dado, estas acciones son constructoras y son construidas por el campo presente. Ahora bien, es en el presente donde se construye el campo (en este caso, el aula y sus diversas dinámicas), y son las personas quienes lo construyen y son implicadas por él. Es por eso que somos de un campo y estamos en un campo<sup>7</sup>. Este planteamiento no excluye la noción del campo como un constructo producto de múltiples factores, que existen como hechos anteriores al campo mismo, o bien que –aparentemente- no están presentes en éste. Incluso ...*la Teoría del Campo subraya la importancia del hecho de que todo acontecimiento es resultante de una multitud de factores* (Lewin, 1988: 53).

---

<sup>7</sup> Esta noción del campo es una de las principales diferencias con el planteamiento Bourdiano, disertación en que ahondaré en el siguiente apartado.

...un acontecimiento es siempre resultado de interacciones entre dos o más hechos. Cada fenómeno se estudia en el contexto de una compleja red de fuerzas interrelacionadas que se dan en conjunto en un tiempo y lugar, que forman un todo unificado que llamamos campo y que cambian dinámicamente en el tiempo (Yontef, 1995: 278-79).

Es importante mencionar que Lewin concibe como un hecho no sólo a las cosas observables, como una mesa o una obra de teatro; pues también incluye en esta categorización aquello que –aun cuando no sea directamente observable- puede ser inferido de algo que si lo es. Es así como existen hechos empíricos o fenoménicos y hechos hipotéticos o dinámicos. *Toda cosa sentida o inferida es un hecho* (Hall y Lindzey, 1974: 23).

A diferencia del acontecimiento, el hecho puede aparecer como elemento anterior a la existencia del campo presente; sin embargo, es en la interacción de estos donde se conforman los acontecimientos que dan pie a la existencia del campo, por ello solo adquieren significación para los sujetos, en la medida que forman parte de su ambiente psicológico.

Los distintos hechos y factores –pasados, ajenos, instituidos, etc.- que juegan al momento de la constitución del campo, se muestran a través de las personas que establecen contacto en un tiempo dado. Por eso los hechos pasados y las proyecciones futuras se manifiestan en el campo presente y forman parte de su constitución en tanto recordaciones o procesos significativos en y de las personas del campo. Sin embargo, no son factores que, por sí solos, construyen el campo. El campo es un constructo presente y son las personas quienes lo constituyen en el aquí y el ahora, a partir de las acciones realizadas que forman los acontecimientos. De ahí la importancia de la noción de contemporaneidad en la Teoría del Campo dilucidada por Lewin.

Los únicos factores determinantes de una conducta determinada en un tiempo dado son las propiedades del campo en ese tiempo [...] Este principio sostiene que el espacio vital persiste a lo largo del tiempo, es modificado por los acontecimientos y constituye un producto de la historia, pero que únicamente el sistema contemporáneo puede tener efectos en cualquier momento (Lewin, 1988: 12).

Pensar la realidad áulica como un constructo contemporáneo me ayuda a concebir la co-responsabilidad de estudiantes y profesores en los siguientes términos. Sin excluir o menospreciar los diversos elementos externos, institucionales, culturales, ideológicos, etc. que juegan y aparecen en las dinámicas cotidianas en un salón de clases; lo que considero más interesante es poder entender de qué forma dichos elementos se manifiestan en las conductas de las personas que constituyen y son un campo (en este caso el aula) y cómo las acciones realizadas erigen un acontecimiento presente. Dotar de responsabilidad a las personas en las conductas que manifiestan y las acciones que realizan, es una de las características más interesantes de la Teoría del Campo, pues me permite reconocer la capacidad de los sujetos como constructores del campo. Si las personas somos de un campo, lo construimos y nos construimos en y con él; por ende, también podemos deconstruirlo y re-construirlo como otro.

El campo presente es también parte del espacio vital de las personas que lo conforman y son de él. Quienes, a su vez, hacen de este campo presente un elemento que re-construye su propio espacio vital. El presente se comporta de manera instantánea, de ahí la importancia del concepto de límite para la constitución que del otro y de sí mismos hacen las personas<sup>8</sup>. En cada momento instantáneo se generaría un campo instantáneo si ese instante lo consideramos presente. Es decir, si pensamos al aula como un campo podremos ver que los acontecimientos del campo presente y el campo mismo son el espacio vital *presente y contemporáneo* de las personas (estudiantes y profesor) que construyen la dinámica de dicho campo (en este caso el aula). Simultáneamente, dicho campo se convierte en un hecho constructor y un acontecimiento construido por el espacio vital de cada una de las personas presentes.

---

<sup>8</sup> Sobre ello ahondaré en el capítulo 3.

El campo presente significa la noción que de su entorno pasado y presente tienen dichas personas e interviene en la interacción y construcción constante que de este hacen. Es necesario acotar que *...no contactamos el mundo exterior sino a través del espacio vital*. (P. Mar, conversación, noviembre 5, 2010).

El espacio vital aparece como la suma de la persona y su ambiente psicológico. Pensemos al segundo como la región que abarcan los diversos elementos, hechos, factores, imágenes, etc. que aparecen y significan su relación con el campo presente. En un momento dado las calificaciones, la relación con l@s profesores o compañeros escolares, la figura paterna, el tener pareja, jugar con los amigos, el desempeño de nuestro equipo de fútbol preferido, etc. pueden formar parte del espacio vital de una persona (pensemos sobre todo en nuestro paso por la secundaria); sin embargo, conforme pasa el tiempo nuestro ambiente psicológico –y por ende nuestro espacio vital- tiende a modificarse y algunas regiones del mismo pierden importancia e incluso desaparecen, al tiempo que otras toman forma y llegan a volverse prioritarias (por ejemplo, las calificaciones pueden sernos menos significativas o incluso dejar de importarnos, sobre todo cuando ya no somos estudiantes).

Bajo estas primicias planteo lo siguiente; al entender que los espacios y dinámicas educativas son de un campo (al igual que los diversos sujetos que las generan y reproducen), reconozco la co-responsabilidad de todos los actores que lo conforman. Lo que acontece dentro de la cotidianidad áulica, es producto y productor de las acciones, pensamientos, necesidades, etc. de las personas que viven y reproducen dicha cotidianidad. La lógica de ese campo se explica en la dinámica y características del mismo, por eso *Cuando hay problemas o disfunciones en la organización del campo, las soluciones también están presentes en la dinámica del campo* (Wertheimer, 1945 en Yontef, 1995: 281).

A lo largo del trabajo en campo, noté cómo se desarrollaban dinámicas totalmente diferentes en un mismo grupo de estudiantes con diversos profesores, originalmente no tuve muy claro el por qué de ese fenómeno aun cuando las condiciones externas (forma y estructura del salón, institución educativa, normas y reglas oficiales, etc.) no mudaban sustancialmente. Conforme mis indagaciones avanzaron pude entender que las actitudes y conductas de los estudiantes y profesores variaban en relación con las dinámicas que establecían entre sí; elemento constructor y constructo de los acontecimientos en clase. Como ejemplo concreto retomaré lo observado en un grupo de 2º grado con dos materias diferentes: los campos generados eran absolutamente disímiles.

El primer caso fue con una profesora que imparte inglés: a lo largo de las clases permanecía prácticamente todo el tiempo sentada detrás de su escritorio. Entraba al salón, subía la tarima de concreto que se encuentra a los pies del pizarrón, escribía o mencionaba la actividad a realizar durante ese día (frecuentemente ejercicios en el libro o cuaderno) y se sentaba detrás de su escritorio, desde ahí observaba el comportamiento de los estudiantes, revisaba su lista o hacía algunos ejercicios; regularmente no se paraba de su asiento en el transcurso de la clase, y cuando lo hacía era para llamar la atención a los estudiantes que no cumplían con sus parámetros disciplinarios (no hacer el ejercicio trazado, hablar y jugar fuera de su lugar, entre otros). El contacto entre la profesora y los estudiantes era mínimo y se daba cuando alguno de ellos se acercaba al escritorio para entregar el trabajo terminado o hacer alguna pregunta. Incluso en una de las clases observadas un estudiante se subió a la tarima jugando y la profesora, desde su lugar, le llamó la atención y le dijo no podía estar en esa área, pues pertenecía a “los maestros”; como el estudiante parecía no darle mucha importancia a esa delimitación

del espacio, la profesora se paró de su lugar para obligarlo a bajar y llevarlo a su asiento; fue de las contadas ocasiones en que la vi bajar de la tarima durante su clase.

Lo recurrente y llamativo de ese campo era notar cómo el poco contacto entre los estudiantes y la profesora, no se volvía garantía de que los primeros fuesen más “respetuosos” y “trabajadores” (como tiende a creerse), pues logré observar en más de una ocasión algunas actitudes, señas y comentarios de desacreditación sobre la docente, inclusive escuché como se referían a ella de forma muy despectiva; por otro lado era recurrente ver cómo, al sonar la chicharra (señal de que la clase había terminado), más de la tercera parte del grupo se volcaba sobre el escritorio esperando se les revisara o firmara el trabajo de clase, al tiempo que copiaban entre sí los ejercicios que no habían estado realizando. El campo se conformaba sumamente rígido, las posibilidades de movilidad para quienes pertenecían a éste eran mínimas y la tensión entre las partes resultaba notoria.

Pues, yo trato de... este, pues sí, ser una persona seria, este... no llevarme con ellos para nada, no me llevo con ellos. Eh... de hecho algunos pues dicen que los regaño que siempre estoy enojada. Pero es porque pues, siempre estoy yo seria, o sea yo no... nunca les he mostrado, pues así de ponerme a reír o algo así con ellos, no. Anteriormente sí, con los grupos de antes sí, pero ahora últimamente no, no, o sea soy muy este... pues muy, muy seria y no dejo que se acerquen mucho y este... pues... por eso, por lo mismo que me ven así siempre, pues me dicen eso, que me enoja, que siempre estoy enojada. Solamente si hay algún niño que se acerca, me dice *tengo este problema*, o una niña *necesito esto* o así, solamente, pero en sí que yo, este, los busque o algo así, no (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

La otra observación fue en la materia de español; la dinámica y construcción del campo en esas clases resultaba sobradamente distinta. La profesora entraba al salón, subía a la tarima y pedía a los estudiantes guardaran silencio, recogieran la basura y fueran a sus lugares; éstos tardaban unos minutos en seguir la indicación, sin embargo no se escuchaban gritos o regaños por parte de la docente, simplemente repetía lo dicho en un par de ocasiones, al tiempo que caminaba entre los pupitres. Unos minutos después los estudiantes regresaban a sus lugares y el salón quedaba prácticamente sin basura en el suelo. Durante el desarrollo de las clases era común observar a la profesora

recorriendo el espacio áulico, estableciendo frecuentemente contacto con los estudiantes por medio de preguntas, diálogo y acercamiento corporal. Las dinámicas utilizadas eran diversas y regularmente se involucraban en ellas la mayoría de los educandos. Las actitudes y comentarios sobre la educadora, así como la noción que de ella tenían los educandos era bastante diferente al caso anterior. Al final de la clase se acercaban a la docente un grupo de estudiantes para hacerle preguntas o comentarios sobre la sesión y/o personales, así como ofrecerle ayuda con sus materiales; dichos ofrecimientos eran aceptados por la profesora en algunas ocasiones.

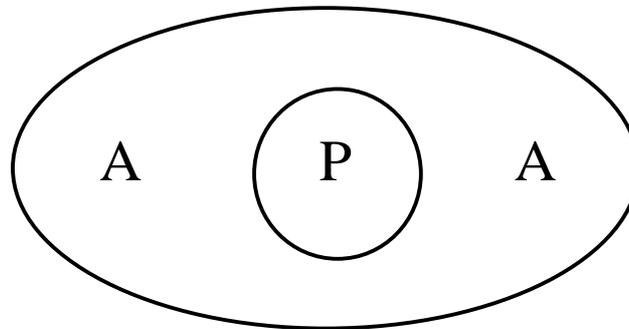
Eh... Dentro del salón yo creo que hay mucha, mucha relación de interacción con ellos, hasta donde te lo permite pues... lo que tenemos impuesto ¿no?. Soy capaz, por ejemplo, de suspender lo que yo fijé para mi clase, si por ahí alguien se le ocurre, de alguna manera sale, este... hay de esas preguntas, pero bueno, cuestiones por ejemplo: la pornografía, "¿qué es el erotismo?", ah pues entonces empezamos a platicar entre todos a ver qué es? y tu que has visto?. "No que yo vi una película, que era así etcétera, etcétera" y no pues, "¿que, qué es pornografía?", "que se encueren", "ah!" le digo: "entonces ¿tu eres pornográfico cuando te bañas?", etcétera. Y así estamos, echamos ahí el cotorreo, y este, y a tratar de explicar hasta donde sé yo la situación ¿no?. Este si puedo, te, o sea yo tengo mi plan pero puedo suspenderlo etcétera y platicar con ellos ¿no?. Este, no siempre, a veces si tengo que detener la situación, a veces estoy de mal humor, lo reconozco, llego de malas, llego con algún problema, etcétera, pero ellos bien que se dan cuenta, y me dicen: "Maestra ahora vienen enojada ¿verdad?" "Si ahora vengo enojada, así es que no me hablen, no quien sabe qué.. etcétera" pero casi siempre en el trayecto del trabajo con ellos, me tranquilizo y la relación se da, o sea, si hay una relación de mucha interacción ahí con ellos en el salón (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

De nueva cuenta la Teoría del Campo y su acervo conceptual me facilita la comprensión y explicación de los procesos observados. En este caso pienso las discusiones planteadas sobre la personalidad y el papel de dos constructos utilizados por esta teoría (Lewin, 1988: 49-51). La noción de Posición como una "relación espacial de regiones" (por ejemplo, la posición de una región A puede caracterizarse por su situación en B) y la categoría de locomoción como "una relación de posiciones en distintos momentos". Para explicar mejor estos conceptos necesito primero dilucidar los planteamientos Lewinianos sobre el espacio vital.

Como bien decía al inicio de mi argumentación sobre la pertinencia de esta Teoría, Lewin retoma algunas de las nociones y conceptos de la física y las matemáticas

para la construcción de sus categorías de análisis. El espacio vital puede entenderse mejor si recurrimos a la topología como herramienta ilustrativa del mismo.

Para la Teoría del Campo, la persona puede ser representada como un círculo. pues se concibe como una región separada de toda otra cosa del mundo. Aquello que rodea a la persona, lo que se encuentra por fuera de los límites de ésta, es el ambiente psicológico; el espacio vital se constituye por todo aquello que se encuentra por dentro de los límites del ambiente psicológico (figura 1).



$$P + A = \text{Espacio vital } V$$

**Figura 1**

El ambiente psicológico de una persona lo constituye los distintos hechos<sup>9</sup> que son significativos para ésta, de tal que, toman forma en su perspectiva de lo real y adquieren importancia para la conducta y acciones que realiza. Por ello *un hecho debe existir en el ambiente psicológico antes de que le sea posible influir sobre la persona o ser influido por ella* (Hall y Lindzey, 1974: 17).

---

<sup>9</sup> Recordemos lo dilucidado sobre este concepto, dónde nos referimos a elementos concretos observables y aquellos que no lo son, pero están influidos por éstos. Revisar página 7.

Este ambiente psicológico tiene una diferenciación interna por la existencia de múltiples hechos psicológicos posibles en una situación momentánea. Es así como podemos entender que la posición (pensada como proceso físico y psicológico) de una persona dentro de su ambiente y el campo del que es, dependerá de la región en que se encuentre y su relación con las otras regiones que aparecen en el campo. Es por ello que las actitudes, pensamientos y nociones que asumen los estudiantes con relación a una y otra maestra son disímiles, generando en ellas reacciones diferentes; la posición que asume cada una de las docentes en el aula, influye en la relación que establece con los estudiantes y la percepción que éstos desarrollan de ellas.

La idea de región puede referirse en este caso a un grupo de personas dentro de un campo (los estudiantes o un grupo significativo de estos), una persona específica (la profesora, un estudiante “inquieto”, etc.); o bien, las ideas o nociones psicológicas, biológicas, físicas o simbólicas que interpelan a éstas (el tener hambre, estar enamorado y pensando en quien me gusta, el pupitre en que estoy sentado, mi perspectiva sobre el profesor o compañero, etc.).

La posibilidad de que existan conexiones entre las regiones de un campo e influencia entre éstas, estará determinada principalmente por: la firmeza o debilidad de los límites que existen entre ellas, la posición que ocupen una respecto a otra -el número de regiones intermedias-, y las cualidades de la superficie de dichas regiones.

Por ejemplo, en el primer caso narrado (la profesora que no establece prácticamente contacto con sus estudiantes) podemos decir que el límite construido entre la docente y los estudiantes es suficientemente firme, dando como resultado una conexión muy débil entre ella y sus estudiantes. Las regiones intermedias entre la profesora y sus estudiantes, pueden no ser muchas (no hay mucha distancia entre ellos, existe una relación cotidiana que permite reconocerse a uno y otra, se comparte

eventualmente un espacio de trabajo, etc), sin embargo la rigidez de la región “profesora” y la idea que aquella tiene de la forma como debe establecer contacto con los otros educandos (que es a su vez una región interna y muy rígida), se vuelven factores medulares para que el contacto entre ella y aquell@s se reduzca sustancialmente .

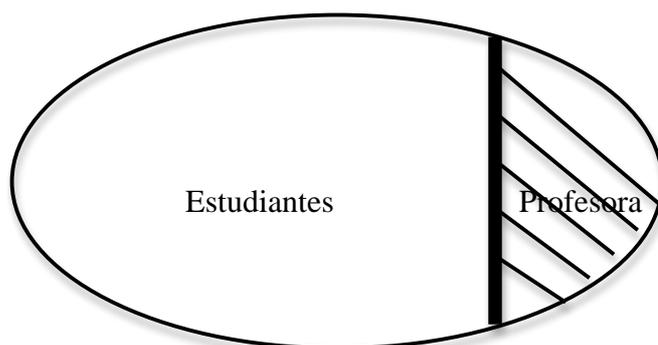


Figura 2

En la figura 2 podemos observar lo antes descrito, dónde la línea que separa a la región “profesora” y la región “estudiantes” representa el límite y la firmeza del mismo; y las líneas diagonales al interior de la región “profesora” simbolizan la rigidez de dicha región. Incluso si representara el interior de la región “profesora” y las diversas regiones que en ella existen, podría encontrar cómo la noción que aquella tiene de sus estudiantes y la manera cual debe establecer contacto con ell@s, es una región también rígida. Ubiquemos esta idea en sus palabras.

Pues, los alumnos, lo que pasa es que han cambiado bastante. Estas generaciones últimamente, este, vienen muy inquietos, muy este... y también, aparte no dejan que uno se acerque; son muy groseros, son muy maleducados, porque son maleducados, este... son... pues ¡hay!, dicen demasiadas, demasiadas groserías, son muy, muy... las niñas, los... o sea en general todos, o sea, no... entre ellos mismo son muy, muy groseros. Entonces yo prefiero no, así no... (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

Para la docente el contacto con los estudiantes debe ser mínimo, pues la noción que tiene sobre aquellos<sup>10</sup>, media en dicha relación. Considera este hecho no influye en su proceso de aprendizaje.

Los que trabajan van a trabajar siempre, entonces siempre en algún salón, bueno en los salones siempre hay alumnos que son excelentes entonces no necesitan, este más. (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

Por otro lado la noción que tiene de sí misma –una región interna- es lo suficientemente rígida para no modificarla aún cuando algunos acontecimientos del cotidiano le puedan hacer pensar en sentido opuesto.

Pues, yo trato de... este, pues sí, ser una persona seria, este... no llevarme con ellos para nada, no me llevo con ellos. Eh... de hecho algunos pues dicen que los regañó que siempre estoy enojada. Pero es porqué pues, siempre estoy yo seria, o sea yo no... nunca les he mostrado, pues así de ponerme a reír o algo así con ellos, no [...] los que en sí nunca quieren trabajar, este, pues son a los que siempre constantemente les estoy llamando la atención, entonces, por lo mismo, pues no quieren trabajar (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

En un campo, las distintas regiones y sus características serán elementos medulares en la forma como aquel se constituya. Dichas regiones pueden ser rígidas o fluidas. Asimismo los límites existentes entre cada región juegan un papel importante para la conexión que aquellas establezcan; éstos pueden ser firmes o débiles. Finalmente la distancia entre una y otra región dentro de un campo, es también co-participe de la conexión y fluidez al interior del mismo.

Es así como, podemos tener un campo donde, aún cuando la distancia entre dos regiones (en este caso estudiantes y profesora) es corta, la conexión entre dichas regiones es muy débil. Inclusive observé como el espacio físico (la tarima), construido como región simbólica, es utilizado por la docente de inglés para separar aun más las regiones antes dichas, generando con ello una conexión aun más débil (figura 3). Mientras que la misma región –tarima- tiende a difuminarse en el campo existente en la

---

<sup>10</sup> En el tercer capítulo ahondaré al respecto.

clase de español con la otra profesora. El límite que separa a la región “tarima” y “estudiantes” se vuelve mucho más débil y la conexión entre estudiantes y profesora es más sólido (figura 4). Incluso la región “tarima” llega a desaparecer cuando la docente deja de utilizarla y reconocerla como frontera entre ella y los educandos.

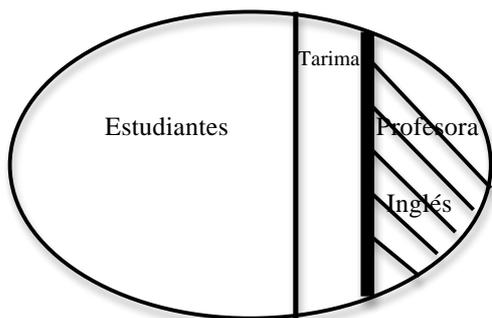


Figura 3



Figura 4

En cuanto a la locomoción se refiere, observo que en el primer caso narrado ésta se presenta cuándo existe una transgresión de los espacios simbolizados como propios del docente –el caso del estudiante que sube a la tarima y la profesora realiza una locomoción para regresarlo a su lugar- o una necesidad latente del estudiante que implica a la profesora y la lleva a moverse por un instante del lugar en que ha concebido a la región interna: “la interacción con los estudiantes”.

Solamente si hay algún niño que se acerca, me dice *tengo este problema*, o una niña *necesito esto* o así, solamente, pero en sí que yo, este, los busque o algo así no (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

En el segundo caso la locomoción entre docente y estudiantes sucede con facilidad debido a la movilidad constante de la primera dentro del espacio y la debilidad de los límites existentes entre las regiones del campo presente. Incluso, según las palabras de la profesora, su noción de la labor docente ha mudado con el tiempo; lo que la ha obligado modificar su relación con los adolescentes.

Y me daba cuenta que la manera en que tratábamos de llegar: los periódicos tan espantosos que hacíamos, que nadie los leía, los círculos de estudios que hacíamos con la gente... terrible todo ¿no?, o sea no conseguíamos nada, no avanzábamos en nada, la gente se fastidiaba, se aburría, etcétera. Entonces yo a partir de ahí empecé a buscar como alternativas, dije: pues es que no podemos llegar de esta manera, entonces vamos a poder llegar de otra forma ¿no? y esto ocurrió de manera semejante o paralela a mi trabajo aquí en la escuela ¿no? [...] empecé fijate, empecé a cambiar un poquito mi manera de trabajar con ellos, te digo empecé a dejar de lado el asunto ya así como muy, abiertamente político de, de, conscientizarlos de lo que estaban viviendo, y me empecé a meter en la posibilidad de que ellos fueran capaces de crear, de que vieran que podían crear ¿no? (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Una locomoción en las regiones psicológicas internas puede generar una locomoción con el ambiente. Recordemos que... *Todo puede ser encarado como un ambiente dentro del cual, hacia el cual, o alejándose del cual, la persona en su conjunto puede ejecutar locomociones* (Lewin, 1963: 167 en Hall y Lindzey, 1974: 32).

Ahora recorro a la noción de entorno y organismo como constructos conceptuales que consolidan la perspectiva que de campo presento y enriquecen mi planteamiento sobre la co-responsabilidad de las personas en éste.

El entorno no es un espacio circular cerrado, sino el lugar de. La experiencia es anterior a “Organismo” y “Entorno”, que son abstracciones de la experiencia. No existe ninguna función de ningún organismo que no implique de manera esencial su entorno. Recíprocamente, el entorno real, el lugar, es el que es elegido, estructurado y apropiado por el organismo. (Goodman, 1972: 5,7,9 en Robine, 2002: 167).

Mirar al entorno o contexto desde esta perspectiva es entender la importancia de la experiencia como marco referencial del estar y concebir la realidad; al mismo tiempo que dicha experiencia sucede como producto del contacto que existe en la frontera entre el organismo y su entorno. La experiencia deja de ser un constructo acabado o anterior a la realidad y se concibe como un proceso de la misma<sup>11</sup>.

La experiencia tiene lugar en la frontera entre el organismo y el entorno. Llamemos a esta interacción del organismo y del entorno el ‘campo organismo/entorno’ (Robine, 2002: 167).

Bajo la perspectiva de la Teoría del Campo Lewiniana dejamos de pensar al entorno como un elemento ajeno a los diversos organismos que lo contienen, pues tanto

---

<sup>11</sup> En el apartado 2.1 ahondare al respecto con una breve discusión en torno al proceso de conocimiento.

unos como otro deben su existencia a la mutua relación que existe entre sí. El entorno se piensa como abstracciones de la experiencia; su existencia es un proceso interdependiente y dialéctico. No podemos pensar al entorno sin observar su existencia en tanto aquello que no es; al mismo tiempo, resulta ilógico pretender la existencia de los organismos en sí mismos y ajenos a su entorno.

...“organismo/entorno” debe entenderse como lo que designa los fenómenos que se despliegan entre un organismo dado y su entorno, entre un sujeto y lo que no es él. El organismo está establecido aquí como principio organizador, elemento referente, y el entorno es la otra parte del campo, estando incluido en el campo también el organismo (Robine, 2002: 174).

El organismo es un principio organizador, pues articula en sí los diversos hechos presentes y acontecimientos sucedidos en un campo dado. Puede conceptualizarse como un sujeto, en tanto que existe como manifestación de los diversos contactos existentes entre los hechos en un campo. Es en el organismo dónde podemos observar la concretización de múltiples elementos abstractos que lo han venido significando y construyendo; esa manifestación sucede en un momento dado. El entorno es parte de ese momento dado en que ciertas particularidades o factores abstractos (que han formado parte de la noción que de la realidad tiene un sujeto determinado, o incluso un grupo de sujetos) toman una forma concreta a través de acciones que constituyen acontecimientos del campo presente.

Un estudiante determinado carga consigo una serie de nociones e ideas sobre la manera como debe relacionarse con sus docentes, él es un organismo concreto que manifiesta en sus acciones una serie de elementos abstractos (la forma como debe establecer contacto con sus profesor@s, pues ha aprendido a seguir sus indicaciones y no cuestionarlas) que ha heredado; sin embargo en un entorno determinado (su hartazgo por la clase o la forma como la profesora se relaciona con él y su grupo, la adolescencia y su necesidad de romper con la autoridad, el refugio de pertenecer a un grupo, etc.) y producto de los acontecimientos que suceden en un campo dado (la actitud de la docente

que no tiene mucha relación, por ejemplo), ese mismo estudiante puede transgredir aquello que ha aprendido (por ejemplo subirse a la tarima que es área de los profesores solamente) y reconfigurar la noción que tiene de su entorno –y por ende de sí mismo en dicho entorno-. El organismo no puede pensarse como ajeno al entorno del cual forma parte. Pues ese mismo estudiante tendrá una actitud diferente inserto en otro entorno; por ejemplo, otra clase, grupo o grado escolar.

Es importante no confundir la noción de persona con la de organismo. Si bien la persona se re-construye a partir de la relación que establece con aquello que no es – elemento que puede compartir con la noción de organismo-, en la perspectiva Lewiniana del campo, existe en sí; mientras al organismo no podemos pensarlo como ente separado al entorno. El organismo aparece como categoría de análisis para la comprensión de los diversos acontecimientos que se suceden en el campo. La noción de organismo/entorno me permite explicar la interrelación de l@s docentes con l@s estudiantes, como factor de la construcción que del campo áulico hacen cotidianamente. De nueva cuenta apelo a la co-responsabilidad de los sujetos en los proceso de los que forman parte.

Es en la frontera y contacto que se da entre el organismo y su entorno, dónde puedo reconocer las peculiaridades de un campo dado. Por ello la observación y contacto con el campo que he investigado –y del cual formé parte- resultan tan importantes para descubrir, entender y explicar las peculiaridades del proceso que me interpela, y del cual pretendo construir una argumentación teórica.

Se tratará de comprender cómo el organismo intervendrá en y sobre su entorno, y cómo el entorno intervendrá en y sobre el organismo, el todo considerado con referencia al organismo constitutivo de ese campo [...] los dos elementos del campo no pueden, por lo menos con este aparato conceptual, concebirse como entidades separadas, incluso aunque se pueden separar en otros niveles lógicos (Robine, 2002: 175).

El campo como una realidad presente aparece como un principio constitutivo y organizador, en tanto que permite a la persona hacer abstracción de los diversos elementos que conforman su entorno. Veamos este planteamiento.

Ya sea que se hable del campo visual, del campo de la psicología o del campo magnético, se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio-organizador del campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al campo que define y él mismo está sometido a las fuerzas de este campo [...] el principio organizador no puede, teóricamente hablando, ser abordado como entidad separada, a no ser con procedimiento de abstracción, “sacándolo” del campo con fines de análisis particular. (Robine, 2002: 171).

De nueva cuenta vemos la noción de campo como un proceso concreto en un momento dado específico. Donde su existencia es en relación, o en torno a, un principio organizador que es su génesis pero también le pertenece. De ahí que... *El principio organizador [pueda] ser teórico. En este caso, la generalización de las experiencias singulares es la que permitirá el acceso a la conceptualización de un campo dado.* (Robine, 2002: 171) Por eso resulta medular para los fines que la presente tesis persigue basarse en una metodología etnográfica<sup>12</sup> como forma de acercamiento al campo, pues parte de recuperar las experiencias de los sujetos que construyen su propia realidad.

Por último, pienso necesario retomar los cinco principios de la Teoría del Campo que resumen de forma clara y pertinente lo antes planteado.

1. Principio de organización: El significado de un simple hecho depende de su posición en el campo [...] las diferentes partes del campo están en interdependencia recíproca; [de tal que] estructura y función no están separadas sino que son dos enfoques de una totalidad inseparable [Conocido también este principio como la noción de interdependencia].
2. Principio de contemporaneidad: Es en el campo presente donde se ejercita la constelación de influencias que “explican” el comportamiento presente [De ahí que bajo esta perspectiva el pasado y el futuro influyen sólo como la idea presente que los sujetos tienen de éstos y la implicación que dicha idea ejerce en el campo presente. Aparecen e intervienen sólo como noción, no como pasado y/o futuro en sí mismos].
3. Principio de singularidad: Cada situación, el campo de cada persona en situación, es único; los significados se deben construir de manera individualizada y las conclusiones por sacar no son idénticas. Esto no descarta los principios de similitud, de continuidad o de coherencia, ni las generalizaciones que permiten las teorías, sino que invita a situarlos en

---

<sup>12</sup> Más adelante explicaré los alcances y características de dicha metodología.

segundo plano para privilegiar la especificidad de la situación presente [Por ello la necesidad de una metodología mucho más cualitativa; por ejemplo la etnografía].

4. Principio de proceso cambiante: La experiencia es provisional; nada permanece siempre fijo, estático, de manera absoluta [De tal que existen nociones mórficas del campo, mas no formas acabadas].
5. Principio de una posible relación pertinente: Ninguna parte del campo debe ser excluida ni considerada a priori como no pertinente: cada elemento del campo forma parte de la organización total y es potencialmente significativo [Todas las partes del campo lo conforman y configuran, además de ser interdependientes entre sí] (Robine, 2002: 172-174).

Invito, a partir de lo esbozado, a reconocer el espacio áulico como un campo con estas características. Estoy convencido que muchas prácticas docentes e interpretaciones que de éstas hacemos, podrían mutar si de principio reconociéramos el papel de las personas en la constitución de las dinámicas y acontecimientos en el aula y así dejar de pensar que *los jóvenes son cada vez más dispersos, nunca escuchan lo que les decimos los profesores, etc.* (Profesor de Física, 2º grado, Conversación, Abril 30, 2008)) como actitudes independientes a las nuestras como docentes; o a la inversa que *los profesores nunca nos toman en cuenta, siempre dan su clase como se les da la gana, hay algunos aburridos y otros no tanto, etc.* (Estudiante masculino, 2º grado, Conversación, Junio 25, 2008) cual si no tuviéramos nada que ver en ello los estudiantes. Asumamos una actitud de co-responsabilidad con lo que pasa en las aulas y comprometámonos con la educación entendiéndola como procesos interrelacionados y no como hechos aislados o ajenos entre sí.

## 1.2 La Noción de campo en Pierre Bourdieu; encuentros y desencuentros con la Teoría del Campo

La primera ocasión que tuve contacto con la noción de campo como categoría de análisis social fue a través de la lectura de Pierre Bourdieu y sus postulados teóricos. En general concuerdo con muchos de sus planteamientos y análisis acuciosos sobre diversos fenómenos sociales (la construcción social de lo masculino, la reproducción de paradigmas hegemónicos y exclusión de grupos sociales en la educación, etc.), sin embargo al momento de enfrentarme con la realidad áulica durante el trabajo en campo, me di cuenta que muchos de sus dispositivos conceptuales no me permitían explicar algunos de los procesos que más llamaban mi atención; especialmente acontecimientos particulares relacionados con el contacto entre estudiantes y profesores, así como la co-responsabilidad de estos en las dinámicas y actitudes llevadas a cabo en el día a día.

En todo momento he estado convencido que los seres humanos no somos agentes pre-determinados por una estructura u orden social específico; por ello me niego a aceptar la imposibilidad de las personas para transformar su realidad, en tanto son copartícipes de su construcción. Es aquí donde la noción de campo propuesta por Bourdieu no me alcanza para interpretar y explicar lo que observo en las aulas sin deslindarme del enfoque que pretendo resaltar.

La concepto de campo en Bourdieu es indisociable del de habitus, por lo que se encuentra atado a una teoría de explicación de la realidad más amplio; primer diferencia con la noción de campo que retomo en la presente tesis, donde el concepto central y base del planteamiento es el campo en sí mismo.

El principio de la acción histórica, -la del artista, la del científico o la del gobernante, como también la del obrero o la del pequeño funcionario-, no radica en un sujeto que enfrentaría a la sociedad como un objeto constituido en la exterioridad. Dicho principio no radica ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, la historia

objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma de sistema de disposiciones duraderas que llamo habitus (Bourdieu, 1982: 37-38 en Giménez, 1997: 13)

La explicación bourdiana sobre el habitus, irremediabilmente me remite al análisis de las prácticas y conductas sociales como acciones que no son ajenas a lo social de lo que emanan, pero tampoco son completamente determinadas por éste. El habitus es el proceso mediante el cual lo social es interiorizado en los individuos y permite que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1988: 40).

El habitus entonces puede leerse como la habilidad que tiene un sujeto para actuar en determinados escenarios; en sentido metafórico Bourdieu se refiere al habitus como “sentido de juego”.

Este sentido del juego, como lo decimos en francés, es lo que permite hacer infinidad de “jugadas” adaptadas a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea podría prever (Bourdieu, 1988: 19).

Visto desde esta perspectiva, el habitus dota al sujeto de la habilidad necesaria para jugar en una situación determinada; es así como en el habitus podemos encontrar un espacio de libertad en que el sujeto actúa y es co-participe del juego mismo.

Esta interpretación sobre el habitus es muy cercana al planteamiento lewiniano sobre el campo como constructo presente en que los sujetos construyen y son contruidos. Entonces, ¿porqué no utilizar este planteamiento ampliamente reconocido en el mundo académico e insistir en la pertinencia de la Teoría del Campo dilucidada por Kurt Lewin?

La segunda diferencia con el planteamiento bourdiano tiene que ver con la perspectiva de análisis que éste utiliza y los constructos conceptuales que están detrás de su planteamiento.

Bourdieu hace un análisis de lo social sin poderse despegar por completo de la línea y argumentación teórica en la cual se forma, la sociología. Esto no es recriminable bajo ninguna circunstancia, solo me permite explicar y entender los alcances de su teoría y el nivel en que ésta se construye. Evidentemente comparto, junto con él, la idea de que un sujeto -cualquiera que éste sea- actúa y se construye siendo mediado por el contexto que le rodea. Empero mi planteamiento va más allá de pensar que la posibilidad de acción del sujeto en su realidad es tan nimia, como la considerada por su noción de habitus.

Siguiendo con la metáfora sobre el habitus como “sentido del juego” podemos ver a qué me refiero exactamente.

...el juego implica afrontar en cada jugada las probabilidades abiertas por la situación del juego en un momento determinado. Es decir la “habilidad de jugar” se actualiza en las diferentes “situaciones de juego” que restringen el espacio de las alternativas posibles a las solas alternativas probables en el momento considerado. [...] la condición esencial para acceder al juego social es el poder, dado que la capacidad de jugar es solidaria del juego (por ejemplo, de cartas) que se posee (Giménez, 1997: 10).

Si bien el planteamiento tiene cercanía con lo trazado por Lewin en relación a la constitución de un campo en un momento dado y la noción de contemporaneidad que ello implica, existe una diferencia no menor cuando observamos cómo la propuesta bourdiana ancla buena parte de su explicación sobre las acciones de los sujetos en el “juego” a la noción del poder.

De ninguna manera pretendo aseverar que el poder –como capital cultural, político u económico- no esté presente al momento en que los sujetos interactúan, sin

embargo considero que éste no es el factor medular o primigenio en las acciones de aquellos.

Es en este anclaje conceptual dónde encuentro la tercera y profunda diferencia con la Teoría del Campo. Para Bourdieu, el campo se construye como categoría estructurada y mediada en todo momento por la noción de poder. El campo es una estructura sólida y ajena a los sujetos que en éste se encuentran pues determina y orienta sus prácticas y representaciones. *Existe como un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones* (Chihu, 1998: 182)

Pensar el campo en afinidad con Bourdieu, implica concebirlo en *términos de relaciones, relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos* (Bourdieu & Wacquant, 1992: 96 en Chihu, 1998: 182). Las posibilidades de acción de los sujetos en un campo presente están reducidas a las determinaciones y estructuras dictadas por el campo mismo, el cual ha sido constituido con base en hechos pre-donados socialmente a los sujetos que en él participan. De tal modo que los sujetos desaparecen como constructores de su realidad inmediata, transformándose en agentes que actúan en relación al capital que poseen y la relación de fuerzas que éste genera al momento que interactúan con otros agentes. No es extraño ver como...

Bourdieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997 en Sánchez, 2007:6).

La posibilidad de pensar a los sujetos como personas que pueden decidir y actuar en relación a esas decisiones, se ve lejana en el planteamiento bourdiano. Incluso desaparece de su léxico argumentativo la noción de persona –y por momentos también la de sujeto- para sustituirla por la de agente, hecho no menor si consideramos que con

ello esta indirectamente deslindando de responsabilidad a los sujetos en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de su campo presente.

Por eso el campo...

...se define como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan (Bourdieu & Wacquant, 1986: 72).

A diferencia de la Teoría del Campo lewiniana, en el planteamiento hecho por Bourdieu observamos al campo como un constructo que llega a ser independiente de los sujetos que en él se insertan. Si bien no puede existir en sí mismo, el campo resulta de la interacción que los sujetos establecen en éste, bajo estructuras ya dadas con anterioridad.

Pensar al proceso educativo en esta tónica, me cierra la posibilidad de reconocer la co-responsabilidad de estudiantes y profesores en los acontecimientos cotidianos del aula. Si dichos actores no son co-responsables de su entorno, tampoco lo son de la construcción y re-construcción del mismo.

Si concordara con el planteamiento bourdiano sobre el campo reconocería al ámbito educativo como un campo científico, cuyo rasgo característico es...

La presencia de una política del conocimiento en la cual la meta es la acumulación de un capital cultural que se traduce en competencias técnicas y de conocimiento científico-racional que, a su vez, devienen medios para la acumulación de poder simbólico o capital simbólico (Chihu, 1998: 182).

En vez de un espacio de construcción de múltiples procesos que se interrelacionan y tejen posibilidades para el encuentro con el otro. Un lugar de contradicciones que, por un lado hace visibles las diferencias latentes de una sociedad inequitativa como la nuestra y por el otro permite a los sujetos que en él participan, no sólo reconocer esas características de su entorno, sino saberse capaces de transformarlo a partir de las capacidades y destrezas que en la escuela obtienen.

Cuándo estudiantes y docentes se saben constructores de su campo presente, pueden reconocer los alcances de sus acciones como factores de construcción y transformación de su realidad. Me gusta pensar a la educación más como un proceso de liberación, que como uno de reproducción. En ese sentido concuerdo más con Freire cuando dice que:

...la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida (Freire, 1971: 7 en Ovejero, 1997: 675).

Asumir como único válido lo dilucidado por Bourdieu me llevaría a decir, irremediablemente, que el campo científico sufre un distanciamiento de la realidad debido a...

...un compromiso que asumen los científicos en las luchas internas que se dan en el campo científico. Estas luchas se establecen entre un grupo ya establecido que mantiene el monopolio de la autoridad científica y que normalmente opta por estrategias de conservación de una definición de la ciencia con la cual estén ligados sus intereses (Chihu, 1998: 191-192).

Lo cual haría inconsistente mi labor docente y trabajo en campo, al tiempo que volvería absurdo presentar ante la academia esta tesis. Estoy convencido que muchos sabemos que la institución educativa es más que lo juegos de poder que en ella se tejen; lo contrario nos haría sólo obreros del conocimiento y no críticos de la realidad. Yo opto por lo segundo.

### **1.3 El contexto de estudiantes y profesores, uno de los elementos del campo**

Para comprender mejor y a profundidad algunos de los símbolos y signos heredados y adquiridos por los actores del proceso, así como su papel al momento de la constitución del campo (en términos Lewinianos), pienso necesario ubicar el espacio en que éste se construye y re-construye cotidianamente –la escuela secundaria–, al igual que el contexto territorial en que ésta se encuentra –las colonias aledañas y delegación política– y la historia y características generales que estos lugares tienen. Empezaré primero con una breve historia sobre la delegación, hasta llegar a las características más específicas de los grupos observados y los sujetos que los conforman.

Es necesario hablar de éstos factores para lograr entender el espacio áulico como un campo, pues serán elementos que jueguen un papel dentro del mismo, ya sea como recordación, necesidades o representaciones. Recordemos que para la Teoría del Campo, éste se construye a partir del contacto y mutua influencia de las distintas fuerzas que en él se encuentran. Para Gary Yontef el campo es:

Una totalidad de fuerzas que se influencia recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado.[...] El Campo se define fenomenologicamente. La esfera y la naturaleza exacta del Campo y los métodos usados varían de acuerdo al investigador y lo que se está estudiando (Yontef, 1995: 277,278).

En el Campo se entretrejen múltiples campos, un campo coexiste al ser una red de relaciones que se encuentran en un contexto de redes aun más amplias. En el Campo se construyen y reconstituyen organismos/ambientes, al tiempo que éstos también constituyen al primero. Por ello la relación es inherente, dinámica y organizada, pues a partir de ésta el campo se organiza como un continuum y permite reconocer al entorno/organismo/ambiente como un todo.

En la perspectiva del Campo no sólo se está en él, sino se es de él. El organismo existe y está siendo pues alberga en sí elementos de un pasado o proyecciones de un futuro que aparecen y acontecen en el aquí y el ahora, al mismo tiempo la relación de éste con el ambiente será medular para su existencia presente. La existencia del ambiente estará influenciada por las interacciones establecidas entre los organismos que en él se encuentren; de allí que no podamos pensarlos como entes separados, pues existen en tanto establecen contacto.

Las relaciones que se construyen en el campo van a ser determinadas por la totalidad del mismo, es decir, las distintas fuerzas que en él juegan y las influencias establecidas entre éstas se vuelven los ejes procesales que constituyen los límites y fronteras del campo. De tal manera que tanto organismo cómo ambiente son también elementos de un campo, cuyas relaciones y contactos dependen de todos los demás factores del mismo (otros organismos-ambientes) y los contactos y relaciones que estos últimos establecen.

A través de la Teoría del Campo y algunas de las categorías propuesta por ésta es que podemos enunciar elementos y procesos del campo. Indudablemente el ser observadores nos hace también copartícipes del campo, volviendo nuestra mirada un factor más de su constitución.

Si pensamos al espacio áulico como un campo debemos reconocer que el entorno de la escuela “Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta”, su historia y características, es también el de los educandos—de los cuales la mayoría viven en la misma delegación e incluso colonias aledañas a la escuela— y profesores que a ella asisten. Pues dichos elementos aparecen en el campo presente (como recordaciones, necesidades, significantes, etc.), interviniendo en la significación que los sujetos —estudiantes y docentes— hacen de sus relaciones actuales y el lugar que ocupan en éste.

Veamos un poco de la historia de la Delegación Coyoacan, que recupera el Gobierno Local (Secretaria de Educación del Gobierno del Distrito Federal, 2007).

### **Coyoacán**

Vocablo derivado de la palabra náhuatl Coyohuacan (lugar donde hay coyotes), es considerada una de las zonas patrimoniales más importantes de la Ciudad de México. Sus raíces se remontan a la llegada de tribus nómadas sumamente arcaicas, previo a la etapa del preclásico.

Los primeros asentamientos se llevaron a cabo en la parte sur, en lugares como Copilco (Kopitt: lugar de gusanos) y Cuicuilco (Kuicuilli: sitio donde se hacen esculturas).

El Coyohuacan prehispánico se desarrolló a lo largo de los ejes de comunicación Churubusco-Chimalistac, Chimalistac-Mixcoac y Chimalistac-Tenochtitlán y al momento de la conquista contaba con más de 6,000 casas.

Muchos años después, principios del siglo XVII, varios ranchos y haciendas se instalaron en la zona desarrollando una importante labor agrícola y ganadera al igual que los pueblos de la franja del Pedregal, cuyas actividades predominaron hasta muy entrado el siglo XX.

El 20 de agosto de 1847, esta demarcación vive uno de los acontecimientos más importantes de su historia: la célebre Batalla de Churubusco contra las tropas norteamericanas. El cambio social, geográfico y cultural inicia en 1890, en los terrenos que formaban parte de la Hacienda de San Pedro, cuando Porfirio Díaz inaugura la colonia Del Carmen, que representaba la modernidad que pregonaba el gobierno de ese tiempo y cuyo nombre se establece en honor de su esposa, Carmen Ortiz Rubio de Díaz. A partir de ese momento, el crecimiento de Coyoacán afectó de manera diferente a los

distintos pueblos y barrios de la zona. En el mismo año se concluye el Ferrocarril del Valle, que unía la Ciudad de México con Tlalpan, pasando por Tacubaya, Mixcoac, San Ángel, Coyoacán y San Antonio Coapa.

En 1910, previo al inicio del movimiento revolucionario, Coyoacán recibe del gobierno de Porfirio Díaz el kiosco que aún perdura en la plaza principal. Para 1926, obedeciendo a la necesidad de vías de comunicación, se inaugura la Calzada México-Coyoacán, que atravesaba la colonia Del Valle, y se pavimentó la Avenida Hidalgo. Ante el proceso de urbanización, los habitantes empiezan a incorporarse al trabajo fabril, en 1926 se construye la Fábrica de Papel Coyoacán, y el carácter netamente agrícola de la región se transforma ante el inevitable crecimiento de la Ciudad de México, lo cual trajo el nacimiento de nuevas colonias y fraccionamientos. En 1929, Coyoacán dejó de ser municipio para transformarse en una delegación más del Distrito Federal.

Ante la gran cantidad de inmuebles construidos bajo un bello estilo arquitectónico, el 5 de octubre de 1934 el centro de Coyoacán se decreta como Zona Típica y Tradicional, lo cual se refuerza cuando en 1990 la UNESCO declaró este lugar como Zona de Monumentos Históricos. En 1934, surgen las áreas habitacionales de Xotepingo y Ciudad Jardín y las avenidas Miguel Ángel de Quevedo y Pacífico.

A comienzo de los cincuenta se edifica “con previsiones sobradas” la Ciudad Universitaria, para dar cabida a la Universidad Nacional Autónoma de México, que se traslada del Centro Histórico al Pedregal. Con el tiempo, ello animó aún más la tradicional disposición de intelectuales, políticos, artistas y científicos a vivir en la antigua villa. Al mismo tiempo se incrementan las construcciones y la depredación de muchos valores naturales y urbanísticos.

Ya en la década de los 60, el desarrollo poblacional aumentó de manera considerable, sobre todo en la zona de los pedregales y los culhuacanes, ocupada en su totalidad por invasiones irregulares, provocando un atropellado crecimiento en el lado oriente de la delegación.

Actualmente, la aglomeración de coyoacanenses ha rebasado el millón doscientos mil habitantes, repartido en tres zonas principales: el Centro, Culhuacanes y Pedregales.

La historia de Coyoacán puede pensarse desde dos perspectivas. La oficial, que se encuentra bañada de hechos pasados y proceso terminados; en ella se coloca el Coyoacán turístico y folclórico, el Coyoacán artístico e intelectual, esa historia donde desaparecen los procesos de confrontación y pobreza. Son estas voces las que se escuchan, viven, sienten y conocen en la otra historia, la no oficial, la del Coyoacán de invasiones y confrontación con el Estado, el Coyoacán que no es turístico ni frecuentado por los grandes artistas o intelectuales; este otro Coyoacán es donde se encuentra la escuela secundaria ya mencionada. Esta otra historia es la que cotidianamente, en los salones de clases, cuentan y reconstruyen los educandos y educadores con cada una de sus interacciones, interpretaciones simbólicas, significados y nociones que del otro realizan. Ahora retomaré la voz de Elena Poniatowska (2003) para hablar de este contexto, que resulta el más inmediato del campo al que me refiero en la presente tesis.

### **Zona de los pedregales (pedregal de Santo Domingo y Colonia Ajusco, entre otras)**

En ese 1971, el primero de septiembre se inició la invasión del Pedregal de Santo Domingo. En tres días llegaron 10 mil familias, el equivalente a 100 mil hombres, mujeres, niños y ancianos. Cada lote de 100, de 120, de 200 y de 500 metros cuadrados eran de pura lava. Por encima de los cerros de piedra, los colonos brincaban como cabras. Acarreaban el agua con burros, con aguataidores (dos latas de aceite y un palo

atravesado sobre los hombros); dormían en petates, en el suelo, sobre el piso de tierra; entre las grietas de las rocas instalaron sus fosas sépticas.

Los hombres y las mujeres abrieron caminos con cuña y marro para derribar la roca; emparejaron la tierra, surgieron las calles, las escuelas, las iglesias, las tienditas, los mercados, los consultorios; los colonos montaron un equipo de sonido con el que anunciaban a los parientes que venían de fuera a buscar a su familia o a los niños perdidos. No había calles, mucho menos nombres de calles. Una voz preguntaba: "¿Dónde están los de Oaxaca? ¿Dónde los de Guanajuato?" Los colonos venían de Michoacán, de Guerrero, de Morelos, de Hidalgo y de las colonias vecinas. Todos eran muy pobres, ninguno tenía dónde vivir.

El Pedregal de Santo Domingo era agreste, hosco, inhabitable; sólo lo conocían las víboras, las tarántulas, los conejos y las piedras. Ahora es un paraíso en el que hombres, mujeres y niños sembraron árboles, flores, jardines. En las ventanas, en las azoteas, en los balcones de las viviendas, las macetas de geranios dirigen sus corolas al sol. Desde las cuatro de la mañana empieza la vida y el movimiento. Las mujeres van a las distintas lecherías de la colonia, los hombres y las mujeres que trabajan fuera de la colonia se dirigen al Metro Universidad, los niños a la escuela y los tianguis se instalan desde muy temprano. Ya hay muchos profesionistas en la colonia: abogados, arquitectos, ingenieros, químicos, médicos egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Politécnico.

Claro, también hay desempleados, muchachos que no tienen alternativa y se juntan a mediodía en la calle y se drogan. La colonia del Pedregal de Santo Domingo no está exenta de delincuencia. Sin embargo, el movimiento cultural de esta zona es muy fuerte. Aquí María Alicia Martínez Medrano y Cristina Payán fundaron, con el apoyo del Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena, el Teatro de Santo Domingo que ha

puesto obras como En México no pasa nada; El ballet de los payasos, de la propia María Alicia; Conmemorantes, de Emilio Carballido; La chinga, de Jesusa Rodríguez, y El Prometeo sifilítico, de Renato Leduc, que se representó en el Faro de Oriente (Fábrica de Artes y Oficios), en Iztapalapa, y en el teatro de Las Vizcaínas.

A esta otra narración e historia habría que sumarle algunos datos relevantes para poder tener una noción mas clara de las características del organismo/ambiente al que la escuela y sus actores pertenecen.

### **Datos estadísticos de las colonias aledañas.**

Aunque la escuela a investigar esta ubicada en la colonia Ajusco, varios de los alumnos que a ella pertenecen viven en las colonias aledañas, principalmente en Pedregal de Santo Domingo, y como se dijo anteriormente la historia de este territorio es compartida. Por ello pienso importante recuperar también algunos de los datos recogidos sobre ambas colonias antes mencionadas. Conocer el entorno socioeconómico de los alumnos que ahí estudian me permitirá tener una visión más holística y concreta de sus acervos de saber, así como de los diversos símbolos y signos heredados.

### **Colonia Ajusco**

Densidad Poblacional: 29,402 habitantes 207.57 hc de superficie (141 habs./hc) 57 manzanas.

Nivel socioeconómico: bajo (dos salarios mínimos en promedio).

Economía local: orientada al sector de servicios (de cada 5 lotes 1 es “changarro”).

Comercio Informal: Aumento desorganizado del comercio en el TIANGUIS DE LA BOLA (de 500 comerciantes, actualmente hay 5 mil comerciantes aproximadamente).

Nivel educativo: bajo (9 años de escolaridad promedio).

Surgimiento de la colonia a partir de paracaidismo intensivo durante los años 60.

Inseguridad pública: Se encuentra entre las 50 zonas más violentas del D.F (6 de cada 10 habitantes han sufrido algún tipo de robo). Los delitos mas comunes son: Narcomenudeo, Robo de autos y autopartes y el Robo a transeúntes

Desempleo: 25% de la población entre los 15 y 50 años se encuentra desempleada. (<http://www.pgjdf.gob.mx>).

## **Pedregal de Santo Domingo**

Población Total: 85 698 habitantes

Nivel socioeconómico: bajo (mas del 70% percibe menos de 5 salarios al mes)

Nivel educativo: bajo (el grado promedio de escolaridad en población mayor de 15 años y más es de 8.46 años)

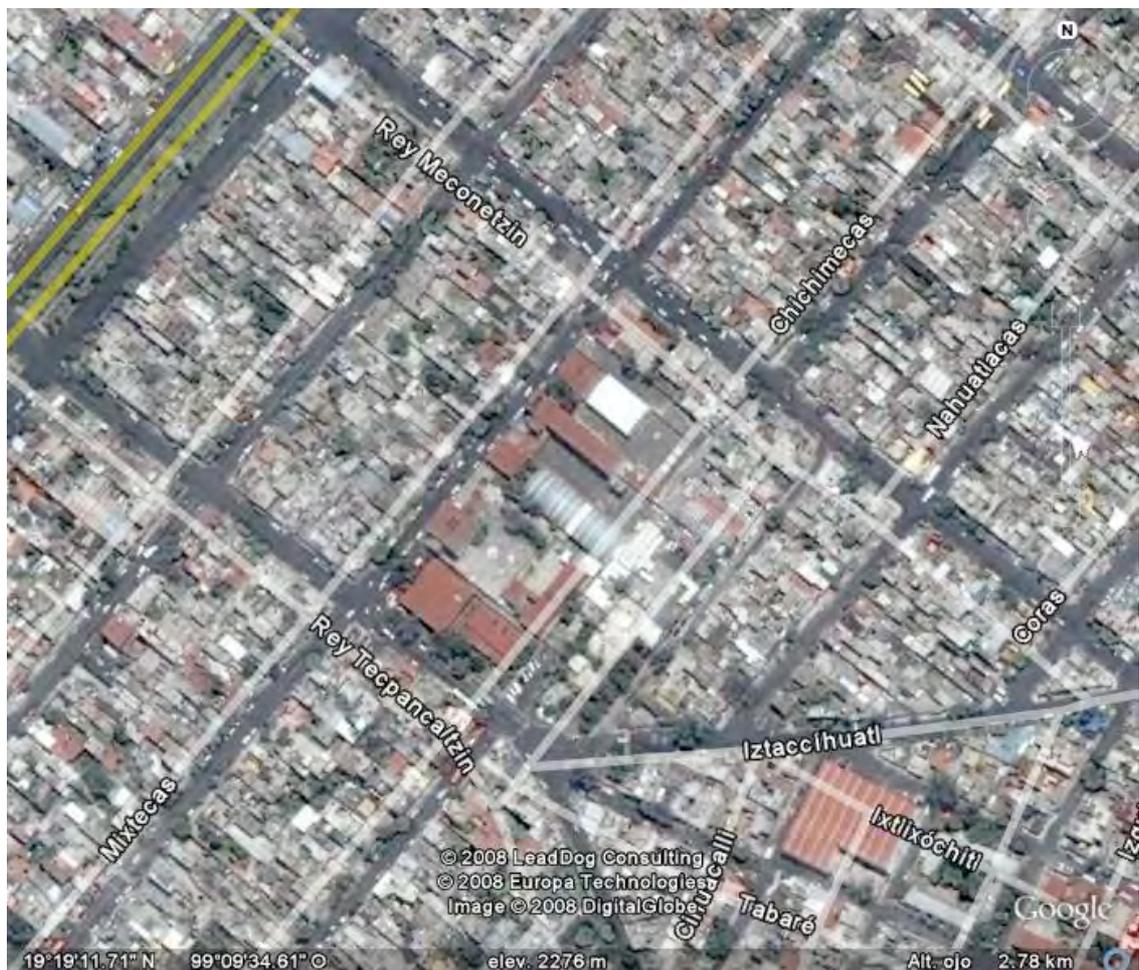
Economía local: orientada al sector de servicios principalmente (del total de la población ocupada mas del 60% se encuentra en este sector)

Surgimiento de la colonia a partir de paracaidismo intensivo durante los años 60.

Inseguridad pública. Según datos de la SSP-DF, en el 2006 fue una de las 10 colonias con más altos índices delictivos (<http://www.pgjdf.gob.mx>).

## 1.4 La Escuela Secundaria Diurna #130 Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta como un Campo

Se encuentra ubicada en Rey Meconetzin esq. con Mixtecas, Colonia Ajusco, Delegación Coyoacan, México Distrito Federal. Abarca prácticamente la mitad de la manzana constituida por las siguientes calles: al norte Rey Meconetzin, al este Chichimecas, al sur Rey Tecpancaltzin y al oeste Mixtecas.



Cuenta con cuatro construcciones principales y dos áreas al aire libre.

La primera de las construcciones alberga los cubículos de los profesores de educación física y el gimnasio techado. Los primeros se encuentran en un edificio de un piso ubicado al noroeste de la escuela y están bajo el arbitrio y control únicamente de los profesores del área de tal que no pueden ser utilizados ni revisados por alguna otra

autoridad en la escuela (inclusive la dirección escolar no puede intervenir en el uso que se les da), solamente los coordinadores de área –que no forman parte de la nómina de esa escuela, sino de la SEP directamente- pueden intervenir en dichos espacios. Aledaño a este edificio está el gimnasio techado y cerrado al acceso de los estudiantes sin el acompañamiento de algún docente. Tiene duela de madera y una cancha de basquetbol en su interior, una pequeña bodega, ventanales en la parte superior de sus paredes laterales e iluminación propia; regularmente es un espacio no ocupado. Cabe resaltar que durante todo el tiempo que estuve en campo (durante más de un ciclo escolar) en ningún momento observé o supe de la utilización del espacio.

Inclusive en una conversación informal con la subdirectora del plantel me comentó que a raíz de una discusión con alguno de los profesores del área por un accidente acaecido en dicho espacio (uno de los focos de iluminación interna fue roto por los estudiantes “al parecer”) y la imposibilidad de fincar responsabilidad al respecto -pues ninguno de los docentes se quiso hacer cargo-, se decidió no utilizar más el espacio para evitarse problemas con el turno vespertino, con quien compartían el uso de dicho inmueble.

La segunda construcción es un edificio de cuatro pisos y se ubica en la zona central de la escuela. En el primer piso están la cooperativa, los laboratorios y algunos de los talleres; en el segundo, tercer y cuarto piso se encuentran los salones de primero, segundo y tercer grado respectivamente, siendo un total de 18 aulas (6 por grado). En la zona noroeste del edificio se encuentran los 6 baños para estudiantes, dos por cada piso; así como las escaleras de concreto –al lado opuesto hay otras escaleras, que son metálicas y parecen haber sido construidas posteriormente-. Asimismo en el segundo y tercer piso, aledaños a las escaleras de concreto, están los salones de música y computación respectivamente.

La tercer construcción es un edificio de dos plantas. En la parte de inferior se halla la biblioteca, el modulo de orientación, una sala de proyecciones y el baño de profesores; en la planta posterior, las oficinas administrativas, dirección, subdirección y sala de profesores. De todas las construcciones es la más pequeña.



La cuarta construcción es de concreto y techo de lámina. Se divide en cinco salones que sirven como talleres y laboratorios; está ubicado al sur del terreno que ocupa la escuela.

Las dos áreas al aire libre están al noreste y sur de la construcción. La primera, es utilizada como cancha de basquetbol, futbol y/o entrenamiento deportivo durante las clases de educación física. En el resto del horario escolar esta cerrada al acceso de los

educandos, por medio de un reja. La otra área es considerada el patio escolar y es dónde se reúnen los estudiantes durante su receso.

Es dentro de este espacio dónde cotidianamente se reconstruye el campo áulico, al tiempo que existe como campo en sí; de ahí la importancia de reconocer sus características. Al igual que los espacios áulicos observados, la escuela en su conjunto constituye un campo y, por ende, los acontecimientos que en éste se desarrollen tendrán relación con la conformación de los otros. Cada uno de los contactos que se establecen al interior de la escuela son también significativos e importantes para entender los procesos educativos; por ello más adelante retomaré las diversas formas de contacto que existen entre estudiantes y profesores, no sólo al interior del espacio áulico. Por el momento basta con enunciar las características generales.

## 2. Etnografía; una metodología pertinente

Regularmente, y como un residuo del neo-positivismo en la ciencia, se recurre a la discusión sobre la objetividad que deben tener las ciencias sociales para ser consideradas como tales. Bajo ese argumento falaz, se desacredita cualquier participación o reconocimiento de la perspectiva del investigador -tanto en el proyecto mismo, como en la redacción final del texto-, puesto que irrumpe la tan anhelada objetividad que pretenden estas “ciencias”. Dicho planteamiento le sigue el juego a las perspectivas científicistas y positivistas del conocimiento, al tiempo que cierra la posibilidad de una construcción más cercana a la realidad por parte del investigador social; ya que, al obligarlo a negar su papel en el proceso, lo incita a negarse como sujeto partícipe de la realidad estudiada.

Un elemento característico de la etnografía es el planteamiento y análisis de los fenómenos o hechos de la realidad a partir de ellos mismos, y no de las preconcepciones o hipótesis construidas previamente por el investigador o las teorías explicativas que ha heredado a lo largo de su historia académica. De ahí que en el proceso de investigación etnográfica se abra la posibilidad a la construcción de nuevos conocimientos, o bien, el descubrimiento de los ya existentes, pero que no están planteados en los términos de la discursividad “científica”.

...este conocimiento no se reduce a la reflexión contemplativa que se queda en lo exterior, que, por decirlo así, sólo espera la llegada de las condiciones para la supresión de la enajenación, sino es un conocimiento que colabora activamente en su llegada, de acuerdo con lo históricamente realizable, así que en el proceso de este conocimiento desaparece lo meramente factual –incipit vita nova- (empieza la nueva vida) (Krotz; 1991: 53).

El proceso más que ser inductivo, tiende a ser dialéctico, es decir, el investigador observa en la realidad y parte de ella para enunciar y analizar un fenómeno social determinado, utilizando una teoría explicativa específica. Al mismo tiempo su

investigación puede convertirse también en un modelo interpretativo del proceso narrado.

La etnografía no sólo es una metodología de investigación social eficaz para obtener datos e información cualitativas, también es una herramienta mediante la cual el investigador establece un contacto con los diversos sujetos del campo en que se encuentra y del cual forma parte e investiga. Es por ello que

...la realidad por estudiar es en parte construcción del investigador [y el conocimiento construido] no abandona su estar afectado de la manera más profunda por la realidad de que se ocupa. (Krotz; 1991: 51, 53).

Es en el proceso etnográfico donde el investigador encuentra la multiplicidad de opciones que dotan a la realidad. Al estar ahí en un contexto determinado, participa de la construcción del campo presente. Por más que lo intente, el etnógrafo forma parte de los acontecimientos que suceden en el aquí y el ahora. Incluso el figurar “sólo” como un “observador” le dota de una figura en el panorama, misma que genera una dinámica específica y reconstituye las fronteras de contacto en el campo.

Cuando asistí a observar las distintas clases, tanto estudiantes como profesores establecieron un contacto y tuvieron diversas relaciones conmigo. Desde cuestionarme sobre mi presencia, hasta mostrarme lo que hacían. Por momentos pasé de ser una especie de evaluador para algun@s profesor@s a ser cómplice y confidente de algun@s estudiantes. Inevitablemente reconfiguré las dinámicas del campo al tiempo que era parte de la construcción del mismo.

Esta relación y nexos con el campo presente investigado, me permitió a su vez, conocer muchas de las actitudes y pensamientos de los demás partícipes y constructores del campo, que no hubiese podido conocer de haber utilizado otra metodología.

Es por ello que, desde esta perspectiva el conocimiento deja de pensarse como un hecho dado o acabado para reconocerse como proceso en constante construcción, en el que participan sujetos que se reconocen en aquellos otros que no son, encontrando en la experiencia una posibilidad de asir la realidad para explicarla y transformarla.

## 2.1 Breve disertación en torno al proceso del conocimiento

Sirva esta breve disertación para dilucidar grosso modo mi postura en relación al proceso de construcción y/o acercamiento al conocimiento, como punto de partida a las reflexiones y postulados que defiendo a lo largo del proyecto de investigación y redacción de tesis. Asimismo es eje medular en mi elección de una metodología de investigación cualitativa determinada: la etnografía.

Con este escrito pretendo clarificar algunos elementos epistemológicos relativos a la discusión sobre el proceso de construcción del conocimiento y la idea de sujeto y realidad en que se ha basado la presente tesis.

Regularmente se parte de pensar al proceso de construcción del conocimiento, como el producto de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento. La perspectiva cambia en relación al papel preponderante que se asigna a cada uno de estos elementos (sujeto u objeto). Estas nociones devienen en dos posturas epistemológicas que históricamente han permeado la discusión en torno al conocimiento: materialismo e idealismo. Hay quienes hablan de una tercera postura la cual, enuncian, prepondera la interacción misma (entre sujeto y objeto) como factor trascendente para el proceso del conocimiento. Tal es el caso de Adam Schaff en el texto *Historia y Verdad* quien resume de forma bastante didáctica estas perspectivas o modelos. Nombra al primero como *la concepción mecanicista de la teoría del reflejo* (Shaff, 1971: 83) y al respecto nos dice:

De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificuemos de mecanicista a este modelo (Shaff, 1971: 83).

A diferencia de este primer modelo, donde el agente preponderante en la relación es el objeto; en el segundo la relación se invierte, siendo ahora el sujeto elemento primordial en la construcción del conocimiento. El autor antes mencionado lo escribe de la siguiente forma:

...en el segundo modelo, idealista y activista, se produce lo contrario: el predominio, o la exclusividad, vuelve al sujeto cognoscente que percibe al objeto de conocimiento su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo... la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad (Shaff, 1971: 85).

El tercer modelo es el que prepondera la interacción misma entre sujeto y objeto, como factor medular para el conocimiento;

...propone una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad (Shaff, 1971: 86).

Si me quedara únicamente con esta explicación, diría que el tercer modelo enunciado es el que logra resolver muchos de los errores epistemológicos que tienen los dos que le anteceden.

El primer modelo, al preponderar al objeto y pensar en el sujeto como un agente pasivo y contemplativo, cierra la posibilidad de éste a transformar y construir su propia realidad. El conocimiento se presenta como un objeto terminado que existe independientemente del sujeto, al cual solamente le corresponde encontrarlo o descubrirlo, pero que no influye en su construcción.

El segundo modelo al invertir la relación, genera el efecto contrario, dando paso a que el objeto sea producto de las ideas o pensamientos lógicos del sujeto. Así pues, el tercer modelo aparece como aquel que logra resolver lo antes planteado al centrar su atención en la interacción misma, dando su lugar a cada uno de los agentes del proceso y rescatando la existencia e importancia de ambos para el conocimiento.

Al preponderar la interacción entre los agentes de conocimiento, el tercer modelo abre diversas posibilidades sobre la construcción del conocimiento. Retoma el papel activo del sujeto al tiempo que reconoce la existencia material del objeto. Sin embargo no termina de romper con la dicotomía presentada desde un principio por las otras dos posturas. Me refiero a la concepción de la realidad, desde la cual parten.

Dilucidado de esa forma, pareciera que los tres modelos piensan la realidad como un hecho terminado, igual que a los agentes<sup>13</sup> que en ella participan. Se presenta al sujeto cognoscente y al objeto del conocimiento como elementos que actúan o sobre los que se actúa, dando por hecho que son agentes terminados, es decir, elementos que influyen el uno al otro y lo determinan.

Bajo esta perspectiva sujeto y objeto se conciben como entes ajenos el uno del otro y la realidad resulta un constructo desarticulado en el que dichos agentes actúan para transformarla, descubrirla, darle existencia e interactuar en ella.

Si bien la tercera postura da cauce a pensar la realidad –y por ende al conocimiento- como una construcción constante de la interacción entre objeto y sujeto, no deja de presentarla como producto de la suma de las partes. Por ello no termino de estar en acuerdo con dicho planteamiento, pues considero que: si bien para fines prácticos de una investigación es necesario abstraer un momento o fragmento de la realidad para lograr entenderla y explicarla; la realidad es un constructo no acabado que existe en sus partes y no como la unión de éstas, producto de la disgregación de sí misma.

---

<sup>13</sup> Es importante aclarar que hasta el momento utilizo la noción de agente pensando en términos bourdeanos y precisamente como una crítica a ese planteamiento, donde pareciera se anulan las posibilidades del sujeto cognoscente, atándosele a las determinaciones y hechos sucedidos a su alrededor. Perspectiva muy cercana al materialismo mecanicista..

Si pensamos la realidad consecuencia de la interacción entre objeto del conocimiento y sujeto cognoscente, dejamos de concebirla como un todo interdependiente de sí. La realidad se presenta entonces como un hecho desarticulado, cuya existencia depende; o bien de una de sus partes (el caso de las primeras posturas epistemológicas presentadas) o como un producto de la interacción y relación de los elementos que la constituyen (lo dilucidado por la tercer postura presentada).

Bajo la perspectiva de la Teoría del Campo, asistimos a un planteamiento disímil; si bien no se niega la existencia de objeto y sujeto, se traspasa las perspectivas antes dichas al pensarse a la realidad como un todo que existe en sí misma y no como la suma de partes. Campo y realidad pueden ser equiparables, de tal que, la segunda adquiere las características y peculiaridades del primero. Al pensar la realidad desde esta perspectiva podemos decir que en ella... *Existe una reciprocidad entre la función de totalidad y la función de elemento* (Robine, 2002: 172).

La realidad es contextual e histórica, se construye en un continuum y no existe como ente terminado. Los diversos organismos<sup>14</sup> que en ella están se encuentran en constante transformación, esta modificación sucede a partir del cotidiano contacto entre múltiples factores que aparecen como producto de hechos pasados, pero que se construyen en un aquí y ahora. Al respecto quisiera rescatar lo planteado por Grossber, y que es retomado por Peter McLaren en su texto *Pedagogía crítica y cultura depredadora*.

La realidad aquí no se define como un origen metafísico ni siquiera histórico, sino más bien como una organización interesada de las líneas de efectos concretos. La realidad no está “fuera” de todo aparato, meramente representada en los discursos que la integran. Esta diferencia asumida entre el discurso y la realidad da pie al problema epistemológico. Pero si la realidad siempre se articula a través de nuestra propia fabricación de la misma, no se puede definir la especificidad (la diferencia) de cualquier práctica o coyuntura separada de su continua articulación con la historia de nuestras construcciones. La realidad es siempre una construcción

---

<sup>14</sup> Uso el término organismo como ya fue explicado en el capítulo 1.

de y resultado de las complejas interacciones e interdeterminaciones entre efectos coyunturales específicos. La realidad en cualquier forma –como asunto, como historia o como experiencia- no es un referente privilegiado, sino la continua producción o articulación de aparatos (Grossber, 1989: 143 en McLaren, 1997: 228-229).

La realidad se presenta como un hecho concreto que está en constante construcción, de ahí que sea difícil edificar discursos que expliquen fenómenos universales y acabados. En esta lógica el conocimiento existe como una forma de explicación e interacción en, de y con la realidad por parte del sujeto. Al mismo tiempo le permite ubicarse y actuar; la realidad es constructora y constructo de las relaciones que los sujetos establecen entre sí y con su entorno. La dicotomía antes presentada entre el sujeto y el objeto empieza a difuminarse, bajo esta lógica podemos decir que los sujetos y objetos se convierten en organismos que interactúan, se construyen y son contruidos por el otro. El todo deja de ser producto de sus partes, pues es en ellas, al tiempo que ellas son en él.

Pero veamos a fondo este planteamiento. Siendo congruente con el postulado antes presentado es menester ubicar en su contexto, los discursos epistemológicos enunciados al inicio. Si bien la discusión filosófica sobre el conocimiento se remonta desde los griegos (y muy probablemente antes), retomaré solamente los argumentos vertidos durante el siglo XVII en Europa; ello porque es el pensamiento que hasta el día de hoy permea las discusiones epistemológicas, siendo precisamente la postura de la cual pretendo tomar distancia (argumentos que enunciaré más adelante). Me refiero específicamente al racionalismo francés. Si bien podemos encontrar ideas racionalistas desde las primeras etapas de la filosofía occidental con los planteamientos de Parménides y Platón, es hasta el siglo XVII cuando los postulados de René Descartes dan cuerpo y forma a una teoría como tal.

Descartes creía que la geometría representaba el ideal de todas las ciencias y también de la filosofía. Mantenía que sólo por medio de la razón se podían descubrir

ciertos universales, verdades evidentes en sí, de las que es posible deducir el resto de contenidos de la filosofía y de las ciencias. Manifestaba que estas verdades evidentes en sí eran innatas, no derivadas de la experiencia. Quisiera retomar lo escrito por Encarnación Pesquero quien menciona que:

Descartes defiende la preeminencia cognoscitiva del alma y/o pensamiento sobre el cuerpo, extensión tanto en el orden de adquisición como en el de la certeza del conocimiento, siendo así que el cuerpo no es más que un mero instrumento, aunque el primero y el más importante, del alma. Frente al cuerpo psíquico aristotélico que desempeñaba importantes e innegables funciones cognoscitivas, la teoría cartesiana del cuerpo-máquina convierte a éste en un mero instrumento del alma (Pesquero, 1985: 209-210).

Como podremos darnos cuenta la perspectiva racionalista no considera al sujeto como un organismo complejo y prepondera la razón como elemento fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. Si recordamos los tres modelos de conocimiento arriba mencionados, notaremos que independientemente de la preponderancia que den al sujeto o al objeto en la interacción, no conciben la construcción del conocimiento fuera de un proceso de racionalidad, incluso el tercer modelo que rescata a la interacción como elemento primigenio, piensa al sujeto sólo a partir de su razón. Es decir, en la interacción con el otro organismo lo que se prepondera es el papel de la razón como factor constructor del proceso de conocimiento.

Si bien considero que la razón es un elemento medular al momento de la construcción del conocimiento, estoy convencido que no es el primordial, ni mucho menos, el único. De ahí que me parezca acertado hablar de organismo y no de sujeto u objeto, porque dicha categoría me permite considerar los múltiples elementos que los conforman tanto a uno como a otro (objeto y sujeto), al tiempo que los piensa como un todo.

Parto de lo planteado en el enfoque Gestalt para el cual:

... el cuerpo no es una entidad separada de la mente (como en el racionalismo); este enfoque conforma al sujeto constituido por la mente y el cuerpo. Su base epistemológica desde la teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el

cuerpo [...] Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales –mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, sí mismo/mundo exterior, biológico/cultural, etc.- entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la teoría del campo [...] No se niega la existencia de entidades separadas e incluso aparentemente opositoras entre sí, (dicotómicas) se trata, por el contrario de asumirlas como polaridades y en ese sentido como partes del todo que necesariamente lo conforman y que por lo tanto se trata de reconocer e integrar (Mar, 2009: 145-146).

Si se piensa a la realidad como un todo (donde todo es el campo), los organismos del campo presente se desarrollan y desenvuelven como parte de ese todo. El organismo forma parte, a la vez que estructura esa realidad. El sujeto (organismo) es entonces, producto y productor del campo en que se desenvuelve.

Es por ello que, la posibilidad de reconocimiento y comprensión de la realidad se encuentra en el límite de contacto que existe entre el organismo y su entorno; lo que la Gestalt llama: el sí mismo. Es aquí donde se encuentra la principal diferencia entre la epistemología clásica y lo enunciado por la Teoría del Campo. Veamos más al respecto.

El sí mismo en este enfoque no es una entidad, no es la esencia, es un proceso. Es el proceso de “estar siendo” aquí y ahora. El “sí mismo” en este contexto emerge en el “límite de contacto” entre el individuo y su entorno. Sí mismo es entonces una entidad en construcción permanente (Mar Velasco, 2007: 95).

El sí mismo como proceso es a partir del cuerpo que esta siendo, el cuerpo mismo es mundo y es expresión de las significaciones que componen al mundo. Por ello el cuerpo va a jugar un papel medular en el proceso del conocimiento. El sujeto deja de ser un ente que se conforma de las partes dicotómicas antes planteadas (mente / cuerpo) y es percibido como un organismo integrado y complejo estando en un campo como parte consustancial a él.

Este planteamiento proviene de la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, por lo que resulta adecuado hablar un poco de la misma, así como la discusión que traza con el concepto de cogito y las implicaciones epistemológicas que ello implica.

La discusión que presenta José Luis Arce Carrascoso, retomando a Merleau-Ponty, discute con el planteamiento racionalista francés, que considera la existencia del sujeto en tanto ente racional, *Cogito ergo sum* (Pienso, luego existo). Para el racionalismo cartesiano, el cogito resulta en factor primigenio del proceso de construcción del conocimiento.

El cogito es, entre otras cosas, un concepto filosófico, una idea que algunos filósofos han tomado como criterio o principio de evidencia. El cogito es, por ello mismo, un ser cultural, una creación del espíritu humano, que cada uno de nosotros recibe a través de la lectura y herencia de la obra de Descartes. Pero no es únicamente esto. También debe ser considerado como algo «hacia lo cual tiende mi pensamiento». Es una intencionalidad que aparece inevitablemente trascendiendo todo aquello a lo que es objeto de la representación en el momento actual. ¿Qué es lo que se quiere con esto decir? Supongamos que captamos, aquí y ahora, una objetividad. Para que esa captación pueda producirse. Se requiere que sea, por un lado, captación de algo y por otro, que yo tenga conciencia de tal captación. De ahí que al pensar, tengamos en una unidad indivisible, tanto al objeto al que se refiere el pensar, cuanto a la conciencia de sí, sin la que no podría haber ninguna reflexión (Arce, 1992: 218).

El sujeto es consciente en todo momento de sí mismo, y sus acciones suceden en correlación a esa conciencia. El cogito se erige como un factor determinante en la relación con el entorno. El sujeto se piensa como un ente desarticulado que debe su existencia al solo hecho de pensarse como tal. La realidad se aparece ante el sujeto cuando éste duda de sus percepciones, de ahí nace la duda metódica; que si bien inserta al sujeto en una dinámica de auto cuestionamiento y reflexión, lo desarticula en tanto organismo complejo.

¿Qué nos dice el cogito? Que soy una cosa pensante, «res cogitans». y me lo dice en tanto que realizo la operación misma de dudar, en tanto violento mi natural e ingenua captación del mundo y trato de descubrir, bajo la misma, un fundamento inquebrantable de verdad y certeza (Arce, 1992: 219).

En la lógica del Racionalismo cartesiano los sentidos, las emociones, las sensaciones, la memoria corporal, etc. quedan fuera del proceso de construcción del conocimiento y aparecen sólo cuando han pasado por la reflexión propia de la razón. La posibilidad de entablar otros diálogos con el entorno, y por ende otros discursos, queda subsumida a la aprobación que de éste haga la razón.

Esta explicación podría ser bastante convincente, si no fuera porque deja de lado un elemento importante, el contexto histórico en que el discurso se construye, así como el hecho de que somos sujetos quienes estructuramos, creamos, reproducimos y significamos los diversos discursos de explicación de la realidad. Esta última apreciación no implica que esté pensando se debe dar cabida a cualquier discurso que se jacte de explicar la realidad, como un discurso válido. Más bien a lo que le apuesto es a recuperar el papel importante que tiene el cuerpo y la experiencia sensitiva en el proceso de construcción del conocimiento. Es a través de la existencia efectiva que el ser es, esta percepción de su existencia resulta en el eje primario de su interacción con el todo. El conocimiento está en tanto el organismo es, siente, y vive en el campo. En relación a este punto Merleau-Ponty acota

No es porque pienso ser, por lo que estoy seguro de existir. Sino al contrario, la certeza que tengo de mis pensamientos deriva de su existencia efectiva. Si la cosa percibida no hubiera fundado en nosotros para siempre el ideal del ser que es lo que es, no habría fenómeno del ser, y el pensamiento se nos revelaría como una creación (Merleau-Ponty, 1974: 392, 397).

Debe tenerse claro que no se pretende voltear el planteamiento del Racionalismo cartesiano, para sobreponer la experiencia a la razón y solamente modificar el ente primordial, pero no así la relación misma. Se trata de entender al *cogito* como producto y productor de la existencia del ser en la realidad. No resulta una relación unívoca, puesto que el organismo puede ser, estar y constituir el todo, dependiendo de la perspectiva que se tome. Al mismo tiempo sus acciones lo constituyen y son constituidas por ese todo. Pues como enuncia José Luis Arce:

El cogito no debe entenderse, al modo cartesiano, como la constatación de un pensamiento fundante de lo real. Se trata de ver en él un hecho, no un saber. Es la existencia la que permite el cogito, y este ha de captarse como un acto más de ese movimiento transcendente que es el ser de un yo. El pensamiento es una manera de existir (Arce, 1992: 224).

Propongo pensemos el conocimiento como un cúmulo de procesos que se interrelacionan y establecen contacto con los diversos organismos que forman el campo.

Al mismo tiempo que se construye en los límites del contacto que establecen las distintas regiones de uno o varios organismos, entre sí y con el entorno.

El conocimiento es producto y productor del campo presente, de ahí que exista como hechos y acontecimientos<sup>15</sup>. Unos como la manifestación concreta e histórico-cultural de la distintas formas de explicarse e interpretar la realidad –los discursos y enunciaciones científicas, tomados como los principales- y otros como la construcción constante e interpretación cotidiana que hacemos los sujetos de la realidad y los hechos en un campo dado –la relaciones sociales, contacto con el entorno, entre otros-.

De ahí que la experiencia juegue un papel importante en la construcción, interpretación y enunciación que del conocimiento hacemos los seres humanos. Dejar de lado su rol en los procesos educativos y de investigación nos puede llevar a olvidarnos de la realidad concreta, anclándonos a explicaciones que emanan de una necesidad de construir o reproducir discursos hegemónicos y/o relaciones de poder. Es anular la voz de los actores para darle cabida solamente a las de las instituciones o discursos establecidos.

Si tanto docentes como estudiantes dejamos de pensar al conocimiento en términos del racionalismo y recuperamos nuestro papel en el mismo, probablemente podremos acercarnos a entender la educación como procesos interrelacionados y no como un hecho acabado que solo implica la transmisión o reproducción de un discurso determinado.

Asimismo la investigación dejaremos de verla como un trámite institucional para obtener un grado o mejorar un currículum, y podremos recuperar la importancia de los

---

<sup>15</sup> Ver capítulo 1 dónde se explica esta diferencia.

investigadores para entender y transformar el campo presente del cual somos. Pensar, investigar y conocer para transformar la realidad.

## **2.2 La etnografía como una metodología cualitativa y fenomenológica**

A lo largo de mi proceso de investigación hubo muchos cambios y reconfiguraciones al respecto, sin embargo una de las cosas que siempre tuve claro fue la metodología en que me basaría: la etnografía.

La etnografía es una metodología de investigación social que nace de la mano de la Antropología y surge como una necesidad de dar voz a aquellos que se investiga. Las primeras etnografías aparecen en Europa como producto de los procesos de investigación financiados por los grandes imperios (por ejemplo: el caso de Los Nuer de Evans-Pritchard, 1977; que fue financiada por Inglaterra), con la finalidad de entender y descifrar las diversas formas de organización de las comunidades conquistadas y contribuir a su pronta colonización. Consistieron en narraciones sumamente detalladas de los comportamientos, formas de organización social y política, rituales, simbolización y significación de la realidad, etc. de las llamadas culturas no civilizadas. A partir de estas descripciones se lograba entender y explicar cómo aquellas culturas generaban cohesión e identidad; para poder des-estructurarlas más fácilmente y fortalecer el poder colonial.

Si bien el origen de la etnografía no resulta muy alentador, puedo decir que algunas de sus características originales y su desarrollo posterior han contribuido de sobremanera a la investigación antropológica y social actual (aun cuando en algunos sectores –los gobiernos autoritarios y empresas trasnacionales- siga siendo utilizada para los fines con que se creó).

Una de las aportaciones más significativas de la etnografía a las discusiones y procesos de investigación en las ciencias sociales, es la recuperación y lugar que da a la voz de los actores de los procesos. La etnografía se distingue de otras metodologías de investigación en tanto parte de la realidad misma para generar un discurso de explicación, *...pretende describir e interpretar el significado de una situación social con el fin de hacer una abstracción de la realidad y construir proposiciones, teorías o modelos*” (Cordero, 2004: 52)

La etnografía aparece como una metodología congruente con quienes pensamos al conocimiento como un constructo no acabado y abogamos por recuperar las voces de los sujetos que son y construyen el fenómeno a investigar. En mi caso particular la etnografía me permite entender la realidad y el conocimiento como parte de un campo presente, del cual son diversos organismos que establecen contacto y relación para re-configurarlo en un continuum.

Recuperar las voces de los sujetos que construyen el campo áulico me permite explicar y entender lo observado desde múltiples aristas; lo que es cotidiano y parece insignificante se devela como una consecuencia de múltiples factores que lo constituyen. La realidad educativa deja de pensarse en términos simples y dicotómicos para vivirse, sentirse y expresarse como múltiples procesos en re-construcción constante.

El estudio de la sociedad consiste en investigar las pequeñas cosas, aquello que supuestamente se conoce; es la investigación detallada de lo considerado muchas veces como intrascendente, porque es lo familiar (Piña, 1997: 47).

La etnografía es una metodología fenomenológica en cuanto da prioridad a la voz de los sujetos que construyen el campo a estudiar y explicar, al tiempo que permite al investigador reconocerse como parte del proceso de investigación. Da pie a pensar la realidad y el conocimiento en términos dialécticos.

Durante el trabajo en campo suceden interacciones sociales que también se vuelven constructos de la perspectiva que el “otro” tiene de sí, a partir de la confrontación con aquel que no es; esto contribuye a un proceso de recreación y reflexión de sí mismo, al tiempo que permite al investigador (que es también el “otro” para los *sujetos investigados*) estar más cercano a la realidad.

Precisamente este proceso es uno de los factores que hacen de la etnografía una metodología que puede ser asida desde diversas ciencias sociales (e incluso otras) y perspectivas epistemológicas y teóricas, puesto que proporciona los elementos y datos necesarios para hacer una investigación, reflexiva, crítica, analítica y científica.

Al dar prioridad a los hechos presentes sobre las explicaciones pre-existentes, la etnografía se construye como una metodología en la que el proceso de investigación va de la mano del trabajo en el campo. Durante la investigación etnográfica los objetivos, al igual que las hipótesis, deben generarse in situ. Es la realidad quien nos habla y con la cual estamos estableciendo contacto y relación, son la voces e interpretaciones que los sujetos hacen de su entorno y de sí mismos, lo que resulta más importante en ésta metodología. Cuestionando el alcance de nuestros descubrimientos respecto a los objetivos e hipótesis trazados, es que podremos o no abrírnos paso a la construcción de enunciaciones teóricas y generalizaciones históricas. Es la realidad misma y el campo presente los que dan la pauta en el proceso de investigación, a diferencia de otras metodologías, donde son las enunciaciones teóricas y las pre-nociones escritas quienes rigen el curso de las explicaciones y conclusiones a que llegan.

Es por ello que la etnografía, como metodología cualitativa, *consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico.* (Taylor y Bogdan, 1987: 20)

Resulta éste último uno de los elementos mas significativos de dicha metodología para los fines de la presente tesis y la Teoría del Campo en que sustento una buena parte de mi análisis.

Para la etnografía –y el grueso de las metodologías cualitativas-, el papel del investigador no resulta ajeno al proceso de investigación. Al ser una metodología en que se prepondera la observación y descripción de el o los fenómenos a investigar, partimos de un principio: el investigador establece contacto con la realidad, por lo que toca y es tocado por el entorno que investiga. Ese contacto irremediamente tiene un efecto sobre las personas que forman el campo presente que es su objeto de estudio, al mismo tiempo que influye en el sujeto que investiga.

Como investigador cualitativo no puedo negar la mutua influencia que nos ejercemos el entorno y mi persona. Inclusive –y retomando los planteamientos de la Teoría del Campo- puedo decir que al participar y estar presente en los acontecimientos áulicos que observo y describo, formo parte del campo presente que explico e investigo. Por ello hablo de trabajo “en campo” y no “de campo”.

La etnografía es fenomenológica en tanto recupera la interpretación y significación que los sujetos dan a su campo presente, a través de sus acciones y enunciaciones de la realidad cotidiana. Para el etnógrafo resulta medular descifrar los alcances simbólicos y significativos de las acciones de los sujetos que observa, reconocer en las distintas actitudes de lo cotidiano aquellos elementos que develan formas específicas y características de establecer contacto con el entorno.

El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista a profundidad y otros, que generan datos descriptivos. [...] comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo es aprehender este proceso de interpretación (Taylor y Bogdan,1987: 15 y 23).

Son estos atributos, los que acercan a la etnografía como metodología de investigación con la Teoría de Campo como paradigma de explicación y enunciación de la realidad. Recordemos que la Teoría del Campo *es apropiada para abordar lo que se despliega entre un organismo y lo que no es él, en referencia a sí mismo como sujeto de la experiencia* (Robine, 2002: 175).

Retomando lo planteado por Taylor y Bogdan (1987) debemos tener claro que el investigador cualitativo –en este caso el etnógrafo- ha de ser sensible a los efectos que causa sobre las personas que investiga, solo así podrá permitirse reconocerlas como sujetos coparticipes del campo presente (del cual él también forma parte). Asimismo necesita comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, por lo cual precisa suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

Cuando el investigador se permite establecer contacto con la realidad que observa e investiga, sucede un proceso de transformación mutua; el sujeto que observa, describe, analiza e interpreta, es también observado, analizado y sus acciones interpretadas por aquellos con quienes establece contacto. El investigador y los sujetos investigados son parte del campo presente en que se construye la investigación. Pensar en el trabajo de campo, nuevamente me remite a concebirme como un ente ajeno –e inclusive superior por mi posición de “observador”- al campo del cual soy. Dicha perspectiva sobre el proceso de acercamiento a la realidad me resulta contradictoria con los alcances que pretendo: dejar de concebir al conocimiento (y realidad misma) como un constructo acabado.

Hablo de trabajo “en campo” y no “de campo”, pues considero pertinente reconocer, no sólo mis implicaciones en el grupo o fenómeno que estudio, sino también –y sobre todo- mi figura en el campo presente del cual formo parte. Defender la noción de que los investigadores no somos los poseedores del único discurso válido de

explicación de la realidad, sino sujetos que buscamos entender nuestro entorno para transformar nuestro campo presente a través de lo que somos y pretendemos ser. Es en esta comprensión de lo que no somos que podremos encontrar mucho de lo que hemos sido y queremos ser. Es la explicación y comprensión del entorno, nuestra trinchera más sólida en esta lucha cotidiana por construir un mejor mundo. Por ello debemos entender nuestro contexto, para conocernos a partir de aquellos que no somos.

Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos (Taylor y Bogdan, 1986: 20).

Para mí el conocimiento es una forma de crecer, de humanizarme y entenderme a partir de lo que no soy; es re-encontrarme con mis posibilidades de transformación y re-construcción de una realidad que tiende a presentarse como muy cerrada y con pocas alternativas para soñar. Cuando hago etnografía y me involucro en la educación, aprendo sobre...

La vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales (Burgess, citado por Shaw, 1966: 4 en Taylor y Bogdan, 1986: 20).

Y ésta es la perspectiva de educación por la cual pienso seguir trabajando.

## 2.3 El trabajo en campo y las técnicas etnográficas en la investigación educativa

Como ya mencioné en el primer capítulo de la presente tesis, mi llegada a la Escuela Secundaria Diurna #130 Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta estuvo influido por múltiples elementos del campo dado en ese momento; sin embargo una vez que estuvo tomada la decisión de que este recinto sería mi campo de investigación, comencé a adentrarme en su conformación cotidiana.

En la metodología etnográfica es de suma importancia permanecer el mayor tiempo posible en el campo a estudiar (en este caso el espacio áulico y su entorno inmediato, la escuela), sin embargo ello no siempre resulta tan sencillo. En el caso de la etnografía educativa uno de los mayores contratiempos radica en los permisos y restricciones dadas por la burocracia y autoridades escolares. Afortunadamente mi entrada en el campo Secundaria #130 no resultó tan compleja como pude haber pensado inicialmente.

En poco tiempo (menos de 2 meses) logré ganarme la confianza de la Subdirectora de la misma, lo que me permitió tener relativa facilidad para moverme al interior de la escuela. Curiosamente a los pocos meses de haber iniciado mi trabajo en campo, la dirección quedó vacante, pues la anterior directora dejó la escuela; ello hizo aún más fácil mi trabajo por la relación cordial y hasta amigable que tenía con la subdirectora, quien a partir de ese momento asumió de *facto* las funciones directivas.

El trabajo en campo duró prácticamente dos años. Entre el 21 de septiembre de 2007 -día en que llegué por primera vez ahí e hice mi primer observación- y el 25 de junio de 2009 –última entrevista realizada a una docente-, estuve asistiendo a la escuela

de forma intermitente; factor que me permitió ir reconociendo muchas de las dinámicas que se construían cotidianamente.

El primer ejercicio metodológico que realicé y me acompañó a lo largo de todo el trabajo en campo fue la observación. Cuando una persona forma parte de un campo determinado, ocupa un lugar en el mismo, desde el cual actúa y se relaciona con el entorno a partir de un acervo de saber propio de su mundo de vida (Habermas, 2001). Las diversas configuraciones que se dan en el campo presente están mediadas por dichos acervos de saber y las formas como estos se pongan en juego al momento que las personas que lo conforman y de éste son, establecen contacto entre sí.

Muchas veces los actores de un campo no somos totalmente conscientes de nuestras acciones dentro del mismo, tendemos a repetir actitudes sin saber las implicaciones de ello; o bien reproducimos y recreamos ciertas normas o patrones colectivos como una forma de pertenencia al grupo, de manera inconsciente. La acciones cotidianas se internalizan como conducta aprendida, por lo que se obvian muchas de las implicaciones que ellas generan.

Mirar alrededor no implica lograr entender los múltiples elementos que juegan y construyen lo cotidiano, de ahí que la observación como técnica etnográfica de recopilación de información, me permite develar y reconocer muchas de las configuraciones que se tejen en las acciones cotidianas de los sujetos en un aula.

Cabe destacar que al hablar de observación como técnica de investigación pienso en lo planteado por Ricardo Sánchez Puentes, para quien:

Se apoya en el principio de la inserción-inmersión. [Puesto que] La mejor manera de captar los sentidos en las relaciones sociales es reducir la distancia entre el sujeto que observa y los sujetos observados. El sujeto observador se confunde con los observados y participa con ellos, al mismo tiempo observa lo que el marco teórico determina de acuerdo con las modalidades ahí mismo establecidas (Sánchez, 1995: 144).

A lo largo del trabajo en campo observé alrededor de 30 clases de diversos profesores. Inicialmente realicé mis observaciones al azar; aquellas clases que estaban sucediendo durante las horas en que asistía a la escuela. El primer factor que incluí como criterio de selección fue el priorizar la observación de al menos una clase por cada generación. Me pareció importante tener un registro de las relaciones y dinámicas establecidas en las tres generaciones, pues pensé que la edad y grado escolar de los estudiantes podría ser un elemento que jugara al momento de establecer contacto.

Conforme mi presencia y relación con los estudiantes fue avanzando, comencé a conversar con ellos sobre sus diversos profesores; fue ahí donde apareció mi segundo criterio de selección. Aquellos profesores que fueron más mencionados por los estudiantes (positiva y/o negativamente) sería a quienes observaría por un periodo más largo.

Por último, intente preservar una relación equitativa con el género de 1@s profesor@s observad@s; sin embargo la reticencia de la mayoría de los varones a que asistiera a sus clases me llevó a tener una selección en que sólo estuvo tres docentes varones dentro de los que observe a profundidad<sup>16</sup>.

Los profesores observados a profundidad quedaron distribuidos de la siguiente forma:

- Dos profesoras del área de Ciencias que dan clase en 2º y 3º grado.
- Dos profesoras del área de Lengua y Literatura, que dan clase en 1º y 3º grado.
- Una profesora del área de Físico-Matemáticas, que da clase en 2º grado.
- Un profesor del área de Ciencias que daba clase en 1º y 2º grado.

---

<sup>16</sup> Desgraciadamente al único docente que filmé no pude entrevistarle pues cuando inicié el proceso de entrevistas a profundidad él ya no laboraba en la escuela.

- Dos profesores del área de Educación Física que dan clases en los tres grados.

De tal que observé al menos tres clases diferentes por cada grado.

Durante mi proceso de observación en campo tuve la oportunidad de video-grabar algunas de las clases que dieron algunos de los docentes que ya había seleccionado para observar a profundidad (y en sus momento buscar entrevistar). Curiosamente pude realizar las grabaciones debido a que sufrí un accidente por esos días.

Las video-grabaciones las inicié el 19 de mayo de 2008. El 11 de mayo del mismo año me corte la mano derecha y tuvieron que darme 8 puntadas; lo cual me hacía imposible escribir. Aprovechando esta situación me presenté en la escuela a la semana de haber tenido el accidente, con una video-cámara y argumenté que me era necesario seguir registrando y ante mi imposibilidad de escribir proponía me permitieran grabar. Afortunadamente mi relación con la subdirectora, aunada a la poca atención que ponía la directora a lo que estaba haciendo, ayudaron a que pudiera realizar las grabaciones.

Al poco tiempo que estuve grabando la directora me llamó para decirme que “algunos padres de familia se enteraron que habías estado grabando las clases y se quejaron; yo les dije que estabas haciendo una investigación en la escuela y tenías la autorización de las autoridades de la SEP, pero revisé el permiso que te dieron en la Dirección Operativa y no dice nada al respecto de las grabaciones”, después de esa plática no volví a grabar.

De 1@s profesor@s que elegí para observar a profundidad pude grabar a la mayoría con excepción de los dos docentes del área de Educación Física uno de ellos no me lo permitió argumentando que con la dinámica de la clase podrían los estudiantes

pegarle a mi cámara y él no quería hacerse responsable, el otro no asistió durante los días que estuve grabando.

Una vez que mis observaciones avanzaron decidí recopilar información entre los estudiantes de forma más esquemática; hasta el momento sólo tenía las observaciones y anotaciones que había hecho de las pequeñas conversaciones entre pasillos, en los recesos o en las aulas. Originalmente decidí realizar entrevistas a profundidad con algunos estudiantes; el primer objetivo era decidir quienes serían mis informantes claves estudiantes. Los criterios que utilicé para hacer la elección fueron los siguientes:

- Conversé con los profesores sobre los estudiantes y su opinión al respecto de ellos; aquellos que fueron mencionados en más ocasiones (por sus virtudes o defectos), constituyeron el primer grupo.
- De igual forma conversé con algunos estudiantes sobre sus compañeros y como se llevaban entre sí; con quiénes se llevaban más o menos y porqué. De estas conversaciones se fue delimitando el grupo original.
- Por último realicé una última selección a partir de la observación del comportamiento y formas de relación de los estudiantes ya mencionados por sus compañeros y docentes; así como de la empatía que mostraban conmigo.

Una vez que tuve el grupo final le planteé a la subdirectora la necesidad de hacer entrevistas a profundidad con estos estudiantes, pero como varios de ellos se caracterizaban por tener notas bajas y una actitud *negativa* en clase, aunado a las quejas de algunos padres de familia por mi presencia en la escuela, me negó la autorización a sacarlos de sus clases para hacer las entrevistas. Tuve que cambiar de estrategia.

Fue así como tomé la decisión de realizar un par de cuestionarios<sup>17</sup> en 3 grupos elegidos, uno por cada grado. Los criterios que utilicé para decidir a que grupos les aplicaba el cuestionario tuvieron que ver con el proceso de campo previamente descrito. Por un lado prioricé aquellos grupos que había estado observando con más regularidad debido a que eran aquellos en los que trabajaban l@s profesor@s que ya había seleccionado para observar.

Otro de los factores que jugaron al momento de aplicar los cuestionarios fue el relativo a la empatía lograda, mi presencia regular en algunos grupo me había facilitado la relación y contacto con algunos estudiantes y grupos.

Asimismo también consideré como elemento importante las lógicas que se tejían en la relación de los grupos y sus formas de establecer contacto con los docentes observados.

El primer cuestionario estuvo principalmente enfocado a recoger información contextual sobre los estudiantes. Las preguntas estaban divididas en 4 secciones: Datos personales, datos familiares, datos del lugar (de origen y/o residencia) e información personal (gustos e intereses personales dentro y fuera de la escuela). El objetivo de este primer cuestionario era reconocer algunos elementos de sus mundo de la vida, así como las características de sus estructuras familiares desde la perspectiva de los estudiantes. Me parecía necesario saber que importancia y significado tenía para los jóvenes su estructura familiar y su espacio de residencia y convivencia cotidiana.

Al mismo tiempo la información sobre sus estructuras familiares, la localidad de las mismas, los oficios y/o profesiones de sus padres y madres, tradiciones y fiestas en su lugares de residencia y/u origen, sus gustos personales sobre música, deportes, etc.,

---

<sup>17</sup> Ver Anexo

me permitieron tener una perspectiva mas global de los sujetos con quienes estaba relacionándome y observando. Un panorama contextual más claro, me dio la oportunidad de comprender mejor las dinámicas que se generaban en cada campo presente.

El segundo cuestionario tuvo como finalidad recoger información relativa a la perspectiva que los estudiantes tenían de sus profesores en ese momento, las diversas formas de enunciarlos, las expectativas (creadas o heredadas) sobre lo que *debe ser y hacer* un docente, así como las formas en que establecen relación con ellos y la perspectiva que les genera a los educandos dicho contacto. Es por ello que el cuestionario se dividió en 4 secciones: Datos personales, Noción sobre el docente, Expectativas sobre el docente y Relación e Interacción<sup>18</sup>.

Dicha información me permitió clarificar la noción que los estudiantes tenían y desarrollaban con sus docentes, así como la importancia de esta construcción-adquisición durante su proceso de aprendizaje.

Si bien en muchas ocasiones se piensa en el cuestionario como un método solo cuantitativo, debo reconocer que también tiene cualidades determinadas que le permiten ser un instrumento de obtención de información cualitativa y que para los fines de la presente investigación funcionó como herramienta.

En este sentido concuerdo con lo dilucidado por García Ferrando (1986), del que podríamos extraer una posible definición de cuestionario como: aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación permite la

---

<sup>18</sup> Aunque a lo largo de la presente tesis no hablo de interacción pues concuerdo más con la postura epistemológica de la Gestalt que plantea la noción de contacto; decidí utilizar este concepto en el cuestionario para no suscitar conflicto o posibilidad de mal-interpretación; debido a que coloquialmente puede ser visto desde muchas aristas.

comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población.

Fue así como, con la información que ya tenía en mis manos, decidí complementar mi proceso a través de realizar entrevistas a profundidad a algunas de las docentes observadas.

En este caso fue mas sencillo pues no era necesario pasar por el filtro de las autoridades escolares y los padres y/o madres de familia. Sin embargo el problema fue en esta ocasión, coordinar los tiempos con los docentes y convencerles me permitieran realizarles las entrevistas.

El criterio utilizado para decidir a quienes entrevistaría, en realidad no dependió de mí, ni del proceso de investigación. Lo único que busque preservar fue que entre l@s entrevistad@s estuviesen l@s docentes que anteriormente observé con regularidad. Los tiempos y ocupaciones de cada docente fueron los que jugaron como eje medular al momento de concretar las entrevistas, pues una buena parte de ell@s cumplían con dobles jornadas de trabajo, lo que hizo imposible empatar los tiempos.

De tod@s l@s docentes observad@s solo pude concretar la entrevista con cuatro. Tres profesoras del área de lengua y literatura y una del área de ciencias. Un profesor del área de físico-matemáticas se mostró dispuesto a que le hiciera la entrevista (por lo menos cuando se lo comenté por primera vez entre pasillos). Empero cuando fue el momento de realizarlas (acorde con los tiempos de la investigación y proceso en campo), él ya no laboraba en la escuela.

Me parece necesario realizar entrevistas como parte de la metodología de investigación etnográfica, ya que por las características de dicha técnica de recopilación

de información, se puede escuchar y recoger la interpretación y noción que algunos de los actores tienen del proceso que viven.

La entrevista resulta de establecer una conversación fluida con quienes, por sus características y lugar en el campo, pueden dar su perspectiva y explicación del fenómeno que se esté analizando (informantes claves). En ese sentido concuerdo con lo planteado por Gregorio Rodríguez (1999) para quien:

...la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación. (Rodríguez, 1999: 171).

En el caso concreto de mi proceso de investigación, la entrevista me permitió reconocer las perspectivas y nociones que esos docentes tienen de los estudiantes, su práctica como profesores, la relación que *deben* establecer con los educandos, e inclusive su historia y explicación sobre cómo llegaron a dicha profesión<sup>19</sup>.

Para lograr que los sujetos entrevistados estuvieran dispuestos a compartirme sus interpretaciones y perspectivas del entorno —e incluso de su pasado—, fue medular el tiempo que estuve asistiendo a la escuela, no sólo a observar sus clases, sino también las distintas dinámicas que acontecían dentro de la escuela. Durante esos momentos me convertí en un organismo más del campo, pues establecí relaciones con los estudiantes y docentes que en ese momento eran también del campo presente.

Esta co-participación en la construcción de ese campo presente me permitió cumplir con algunos de los objetivos enunciados por Paloma Bonfil para quien la entrevista...

...tiene como tarea sobrepasar el nivel de la conversación y la pura anécdota para establecer un hilo conductor en secuencia, así como un sentido en la recuperación del testimonio, la tradición o

---

<sup>19</sup> Al respecto se puede consultar el Anexo. Donde se encuentra la transcripción de una entrevista, así como la clasificación de esa información a partir de las categorías o conceptos encontrados.

el relato. Al mismo tiempo, la entrevista requiere de una cuidadosa preparación, no es una relación espontánea entre quien pregunta y quien relata; es un diálogo establecido en base a la confianza y la credibilidad mutuas y a una idea compartida sobre... el tema que se va a abordar en la entrevista (Bonfil, 1998: 53).

Cada una de las entrevistas hechas fueron convirtiéndose en una especie de conversación fluida dónde lo importante era escuchar lo que las docentes tenían que decirme sobre sus propias historias y perspectivas, logré se tejieran nexos de significados que me permitieron comprender de forma más clara y explícita lo que había estado observando, viviendo y re-construyendo. Principalmente pude ver a los otros a través de su mirada y narración; lo cual, debo confesar, me dio pie para comprender mejor mi propio campo.

### 3. Lévinas y la noción del otro

Las relaciones que se tejen en los espacios escolares, tienden a caracterizarse por la intermediación de diversos factores y elementos que han sido heredados e internalizados por estudiantes y profesores.

Los docentes han aprehendido que resulta medular la enseñanza del orden, respeto y disciplina; el aprendizaje y la transmisión de información. Gran parte de su labor radica en ayudar a “construir” ciudadanos conscientes y “responsables”, finalmente la educación es un camino para la formación. Por su parte los estudiantes “saben” que lo importante radica en aprobar los distintos grados y avanzar en su camino académico. Encontrar las diversas estrategias para “pasar” las materias y evitar los conflictos en casa.

En pocas ocasiones tanto unos como otros, se detienen a pensar en la importancia de reconocerse para comprender la propia existencia. Cuando se encuentran, su mirada está impregnada de las diversas perspectivas que han heredado y aprendido sobre el *deber ser* propio y ajeno.

Tanto estudiantes como docentes miran al otro a partir de las múltiples determinaciones que han venido aprendiendo y significando sobre cómo “son” y “deben ser”. Sus actitudes y formas de relación buscan satisfacer las expectativas que consideran deben cumplir, apreciación que emana de aquello aprendido en sus experiencias académicas o que se encuentra enunciado en normas sociales instituidas.

Es así como los estudiantes saben y tienen consciente que “deben” respetar y seguir las indicaciones de los docentes, hacer los trabajos escolares en tiempo y forma, guardar silencio durante las clases, tener en orden sus apuntes, etc. De igual manera los docentes “reconocen” que son los responsables del aprendizaje y crecimiento

académico de sus estudiantes, fungen como ejemplo, “deben” controlar los distintos grupos, enseñar “eficientemente”, etc.

Sin embargo estas determinaciones y constructos sociales no logran evitar que en el contacto y relación cotidiana, estudiantes y docentes miren eventualmente el rostro del otro. Cuando esto sucede ninguno vuelve a ser el mismo, algo en sí se ha transmutado permitiéndoles mirarse desde otros sitios. El hecho educativo traspasa las determinaciones y pre-concepciones que de él se han construido, para volverse en un encuentro humano de reconocimiento mutuo. Sin embargo, con el paso del tiempo, lo institucionalizado e internalizado juega de nuevo su papel, cerrando la posibilidad de valorar este proceso como eje de lo educativo.

Entender y enunciar la educación escolar desde este otro lugar (el del reconocimiento humano y no el de la transmisión de información o normas de acción), implica pensarnos y concebirnos como *otros*. Dejar de lado la explicación simple de lo que somos y mirarnos *más allá*. Deconstruir muchas de las nociones que tenemos sobre lo educativo y sobre nosotros mismos. Pensar la realidad y las relaciones humanas más allá de la sujeción al ser. Incluso pensar al ser más allá de sí mismo.

Para profundizar en este planteamiento considero necesario recuperar lo elucidado por Emmanuel Lévinas en sus disertaciones sobre el *otro* y los alcances fenomenológicos de dicha categoría.

### **Lo “otro” que el ser.**

En la tradición filosófica la construcción del sujeto esta anclada al ser, visto como esencia que da existencia. El ser *es* en sí mismo y para sí. La totalidad ampara su presencia y configura su estancia y permanencia. Por ello *es*, en tanto *su* razón o *su* experiencia o *su* existencia, etc. Incluso en la negación *es*; de ahí que...

El ser y el no-ser se esclarecen mutuamente y desarrollan una dialéctica especulativa, la cual es una determinación del ser. En ella la negatividad que pretende rechazar el ser es también ella sumergida por el ser. Ser o no ser; por tanto, la cuestión de la trascendencia no reside ahí. (Lévinas, 2003: 45-46).

El problema radica en el no reconocimiento de lo que uno es; no solamente en el reconocimiento de lo que no es uno. El ser no es en sí mismo, sino que existe en tanto *esta siendo*. Acción que sucede a partir del contacto con aquello que no es su esencia, pero lo constituye. El sujeto logra mirarse en el otro, pues sabe que resulta como manifestación de las relaciones que establece con él; al mismo tiempo que forma parte de la existencia de ese que no es.

Yo siento que... que fue cambiando mi manera también de irme identificando con ellos, porque yo sentía que ya no era nada más el asunto de, de la política, etcétera... Me sentí bien, o sea ya no era tanto el asunto político, sino que sentía así como de la necesidad de que, de que algo se pudiera hacer por lo chavos... o sea como que he sido, de alguna manera consciente mínimamente de lo que ellos están enfrentando y en general todo lo que estamos enfrentando, la situación que vivimos, se me hizo que era necesario a lo mejor... una manera de entenderlos, que ellos se apropiaran de conocimientos que les permitieran entender eso que les rodeaba... (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

La existencia se antepone a la esencia. Y el sí mismo, se manifiesta como un producto del *estar siendo*. Es por ello que en el aquí y el ahora se construye la trascendencia; consecuencia del contacto que establecen los diversos organismos en un campo, dejando huella de sus acciones presentes y construyendo su existencia al impregnarse en aquellos que no son: el otro.

Pues recuerdo, hace como dos, tres años un grupo de tercero, este... estaban escribiendo las dedicatorias, entonces yo le escribí una dedicatoria a un niño porque me dijo que, pues ya se iba, que quería que se despidieran ¿no?. Entonces yo le escribí, que pues él era una persona especial, que, pues, siguiera soñando y que luchara por cumplir sus sueños, que siguiera adelante; y se puso a llorar, porque me dijo que nadie creía en él, que nadie, nadie este... pensaba que pudiera ser algo en la vida y me agradeció mucho y se puso a llorar. Entonces yo me quedé así como que... pues no pensé, que mis palabras le fueran a... pues sí a mover así porque se puso a llorar así en... y yo así como que me quedé... sí, o sea, como diciendo no se... porque decía que nadie le hacía caso nunca, que nadie se fijaba en él y que nadie le había dicho nunca algo así, y que él necesitaba algo así para seguir (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

La trascendencia -como posibilidad de *ser* en el *otro*- sucede en el aquí y el ahora, como un acontecimiento del dejarse impregnar por aquellos que no son uno.

El enunciado de lo *otro* que el ser –de lo de otro modo que ser- pretende enunciar una diferencia más allá de la que separa al ser y la nada: precisamente la diferencia de lo *más allá*, la diferencia de la trascendencia. El *hay* colma el vacío que deja la negación del ser (Lévinas, 2003: 46).

La propuesta Lévinasiana radica en trascender al ser. No implica la negación del ser o el no-ser; más bien el reconocimiento y entendimiento de otro modo que ser. Por ello escribe que...

Si la trascendencia tiene un sentido, no puede significar otra cosa, por lo que respecta al *acontecimiento del ser*, que el hecho de pasar a lo otro que el ser. Pasar a lo *otro* que el ser, de otro modo que ser. No *ser de otro modo*, sino *de otro modo que ser*. Tampoco –y menos aun- no ser. Pasar aquí no equivale a morir (Lévinas, 2003: 45).

El *otro* emana como constructo que enuncia una nueva fenomenología, misma que no pretende la anulación del ser, simplemente abandona ese pensamiento.

Lévinas considera que la filosofía en su reducción del Otro al Mismo no ha sido otra cosa sino una “egología” y que es necesario plantear el pensamiento a partir de la alteridad. [Por ello su filosofía] trata de una recuperación del Otro opacado por el Mismo que dominó la filosofía (Rabinovich, 2000: 15).

Al recuperar al otro, Lévinas propone una reconfiguración de lo que hasta el momento se ha concebido en torno a ser y la realidad. La cuestión fenomenológica y las relaciones humanas dejan de mirarse como consecuencias únicas de las acciones o *esencias* del ser y comienzan a pensarse y develarse como constructos del contacto entre aquellos que no son uno.

El planteamiento Lévinasiano con relación al otro abre la posibilidad a reconocer los acontecimientos como producto de una co-responsabilidad de los sujetos que los viven y construyen cotidianamente. Es por ello que con su planteamiento, Lévinas...

...propone abordar al *otro humano* –más no al concepto genérico de hombre- a partir de la *proximidad al otro*, es decir, del Otro y no a partir del conocimiento de sí mismo, ni de lo Mismo que oculta la alteridad (Rabinovich, 2000: 17).

Recuperando este planteamiento puedo decir que el campo presente (como realidad cotidiana) no depende entonces del ser en sí, ni de determinaciones ajenas al

campo mismo; sino que sucede y acontece consecuencia del contacto y relación que establecen los distintos sujetos que lo conforman. Al mismo tiempo, la no negación del ser, permite reconocer –al menos en términos de la Teoría del Campo- la existencia de hechos anteriores al campo presente, que forman parte de él pero no fungen como determinantes de su existencia.

El sujeto tiene una deuda con aquellos que no son él, puesto que su existencia sucede en tanto *hay* contacto y relación con esos otros. De igual forma, él es otro para quienes no son el sí mismo. La deuda desaparece como tal y se convierte en responsabilidad. De ahí que *según Lévinas, la verdad se revela en el rostro de otro...* (Rabinovich, 2000: 21).

### **La responsabilidad para con el otro.**

Si la existencia del sujeto es consecuencia del contacto establecido con quienes no son él, el *ser* se constituye en un orden diacrónico a partir de acontecimientos sincrónicos. El tiempo es rebasado como una sucesión de hechos y persiste en las acciones del otro en el aquí y el ahora.

La relación que establezco con mi historia esta determinada por el otro, ese que no soy pero me constituye. La certeza de mi existencia se ata al *estar siendo*; cúmulo de acciones que construyen acontecimientos y permiten establecer relaciones a través del tiempo. Lo sólido –como certeza de lo real: del campo presente- no sucede a partir del uno; es consecuencia de múltiples relaciones y contactos que permiten dar forma y figura a aquello que construye nuestro estar. Es a partir del otro que el todo existe, de ahí la responsabilidad compartida que tenemos siempre con el otro; y que ineludiblemente el otro tiene con nos-otros.

...la relación con un pasado al margen de todo presente y todo lo re-presentable porque no pertenece al orden de la presencia esta incluida en el acontecimiento, extraordinario y cotidiano, de mi responsabilidad por las faltas o la desdicha de lo otros, en mi responsabilidad que responde

de la libertad del otro, en la asombrosa fraternidad humana en la que la fraternidad por sí misma no explicaría aún la responsabilidad que proclama entre seres separados (Lévinas, 2003: 54).

Esa fraternidad humana de la que Lévinas habla, no es un hecho individual; pues existe como un constructo histórico que rebasa la noción de consciencia. Incluso antecede al hecho humano de reconocerse en un contexto determinado; en un campo presente.

La responsabilidad no surge con el individuo ni se ancla a él, pudiera decir que aparece como acontecimiento que dota de existencia al sujeto. La responsabilidad con el otro es un acto de amor profundamente humano, dónde lo que se esta poniendo en juego es la sobrevivencia del todo.

La responsabilidad para con el otro no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión. La responsabilidad ilimitada en que me hallo viene de fuera de mi libertad, de algo “anterior-a-todo-recuerdo”, de algo “ulterior-a-todo-cumplimiento”, de algo no presente; viene de lo no-original por excelencia, de lo an-árquico, de algo que está más acá o más allá de la esencia. La responsabilidad para con el otro es el lugar en que se coloca el no-lugar de la subjetividad, allí donde se pierde el privilegio de la pregunta *dónde* (Lévinas, 2003: 54).

El sujeto no vuelve a ser lo mismo, la noción que de él tenemos se desvanece en su individualidad inexistente. Cuando vive y reconoce la responsabilidad para con el otro, entiende que su existencia se encuentra atada a dicha responsabilidad. La responsabilidad antecede a la consciencia. Es por eso que...

La subjetividad en su *ser* deshace la *esencia* substituyéndose por el otro. En tanto que uno-para-el-otro se reabsorbe en significación, es decir o verbo infinito. La significación precede a la esencia (Lévinas, 2003: 58).

Sin embargo, ello no quiere decir que el sujeto desaparezca como posibilidad de unicidad, simplemente se reconoce en aquello que no es él: el otro.

El sujeto, que ya no es un yo pero que soy yo, no es susceptible de generalización, no es un sujeto en general; eso viene a significar el paso del Yo a mí, que soy yo y no otro. La identidad del sujeto lleva aquí la imposibilidad de descargarse de la responsabilidad, a hacerse cargo del otro. Substitución del otro por uno, yo (hombre) no soy una transustanciación movida de una sustancia a otra, no me encierro en otra identidad, no descanso en un nuevo avatar (Lévinas, 2003: 58).

Aun cuando la responsabilidad no es exclusiva de uno -existe como hecho consustancial a la existencia-, se impregna en mí como promesa de trascendencia. Es así como la responsabilidad...

...no se trata del reenvío de un término al otro, sino de una substitución como subjetividad misma del sujeto, interrupción de la identidad irreversible de la esencia en un tomar a mi cargo que me incumbe sin descarga posible y donde la unicidad del yo sólo adquiere un sentido: allí donde ya no es cuestión del Yo, sino de mí (Lévinas, 2003: 58)

La responsabilidad abre así un camino para el re-encuentro de la humanidad. El mirarse en el otro implica entonces la sumisión al todo (campo), sin eximirse de la responsabilidad que ello implica.

La humanidad y la subjetividad significan la explosión de esta alternativa, significan uno-en-lugar-del-otro, significación en la significancia del signo antes de la esencia, antes de la identidad (Lévinas: 2003: 59)

La humanidad sucede una vez que reconocemos nuestra sensibilidad y partimos de ella para relacionarnos con el entorno. Ello implica dejar de lado el Yo para darle paso al *estar siendo* en tanto el otro, *estar siendo* con el otro, *estar siendo* a partir del otro. Es la ruptura de la identidad del Yo que da paso al sí mismo<sup>20</sup>.

Esta ruptura de la identidad (esta mutación del ser en significación, es decir, en substitución) es la propia subjetividad del sujeto o su sujeción a todo, esto es, su susceptibilidad, su vulnerabilidad, su sensibilidad. Sí mismo: deserción o derrota de la identidad del Yo. He aquí llevada a su término la sensibilidad. Esto significa sensibilidad como subjetividad del sujeto: substitución del otro (uno en lugar del otro) expiación (Lévinas, 2003: 59-60).

El trabajo educativo se encuentra inmerso en esta responsabilidad primera, que no es aprendida ni heredada; simplemente sucede como consecuencia de mirarse en el otro. El hecho educativo en las aulas cede su paso a la humanidad. La responsabilidad surge entonces como una consecuencia de ese orden que emana de la otredad. El otro resulta en un orden del sí mismo, pues le dota de la inter-subjetividad necesaria para mirarse y reconocerse.

---

<sup>20</sup> Al respecto, se puede revisar lo planteado en el capítulo 1

La otredad en la que acontece el otro acontece como orden. ¿Y de dónde viene esa relación? Esta orden es una llamada, una llamada a la responsabilidad. Es un Decir primero que no solo pide una respuesta sino que en primer lugar pide responsabilidad (Lévinas, 2000b: 107).

Cuando docentes y estudiantes se miran en el otro, comprenden su co-responsabilidad con el campo presente, al saberse parte de un todo. Cuando se miran los rostros entienden la importancia de aquellos que no son uno para su propia existencia. Sensibilizarse a este proceso los lleva a la responsabilidad. Implica darse a aquellos que no son uno, preservarse y trascender en sus acciones cotidianas. Momento en el que la responsabilidad desaparece como tal y se vuelve en acción de trascendencia, en un acto de humanidad. El hecho educativo entonces pasa de ser un proceso de transmisión de información para ser un acto de amor.

Yo debo dar, pero yo mismo estoy dado, y esa entrega a la responsabilidad significa: si yo no soy el único al cual le pertenece la responsabilidad, entonces esta no es ninguna responsabilidad (Lévinas, 2000b: 108).

Estos momentos suceden en las aulas con mayor frecuencia de lo que pensamos. A continuación algunos ejemplos al respecto, en el que docentes miran el rostro de algún estudiante y reconocen su propia responsabilidad.

...también dije yo, "bueno me faltó, talvez tiempo acercarme a él y preguntarle, pues sí, ¿qué le pasaba, qué tenía o qué pensaba?" porque... porque decía que nadie le hacía caso nunca, que nadie se fijaba en él y que nadie le había dicho nunca algo así, y que él necesitaba algo así para seguir. Entonces fue lo que, o sea, pues sí, tal vez a veces no me da tiempo de saber lo que pasa con ellos (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

Una profesora de Inglés que, aun en la imposibilidad cotidiana de moverse – literalmente- de su lugar en el aula (pasa prácticamente toda la clase sentada en su escritorio), logra en un momento específico mirar el rostro de uno de sus estudiantes y escribirle un par del frases al corazón.

Los motivos y razones por los que ella decidió hacerlo, pueden ser múltiples (desde lo que le implicaba o interpelaba de su historia de vida, hasta que fue solo por que aquel se lo pidió). Lo importante es que en esa acción, aparentemente simple, logró

mirar el rostro del otro y reconocer en este proceso algo de sí misma. Aparece entonces la responsabilidad no como factor laboral, ni como orden institucionalizada, sino como acción de humanidad. La profesora siente y reflexiona... *Entonces fue lo que, o sea, pues sí, tal vez a veces no me da tiempo de saber lo que pasa con ellos* (Profesora de Inglés, Entrevista, Junio 25, 2009).

A continuación la reflexión que tienen dos profesoras de Español de 2º y 3er grado, quienes al mirar las condiciones e historias de vida de algunos de sus estudiantes, reconocen sus rostros en su historia y se cuestionan en torno a su responsabilidad con esos otros.

Pues lo primero, lo primero que vi en ellos... primero fue la situación del barrio, así de lo que me acuerdo... la mayoría de ellos tiene... pues anda filtrando esto... pero la mayoría de ellos tiene problemas familiares, de lo que llamamos desintegración familiar, problemas económicos, este... problemas incluso de adicción de los papás, etcétera... pero bueno, en lo inmediato... eh... déjame decirte que... que... no se si el termino sea bueno o no, pero... me daba pena; o sea yo sentía pena por ellos. Bueno: ¿cuál es mi responsabilidad de estar en un grupo con más de 40 al principio?, ¿cuál es mi responsabilidad ante cuarenta y tantos alumnos? , ¿qué voy a hacer con ellos?, ¿cómo les ayudo?... este... y yo no sabía, así... y aún ahora... bueno ahora sí lo sé... pero no sabía en ese tiempo, hasta dónde realmente la escuela les puede echar la mano, les podía ayudar a salir de este entorno en el que ellos están. Lo único que... que creía yo es que ellos tenían que tener armas suficientes... armas suficientes para enfrentar sus broncas familiares, los problemas a los que se iban a enfrentar de falta de trabajo... creo que la mayoría de ellos se que son desempleados, es lo que sigue faltando y creo que cada vez se esta cumpliendo más...este el mundo este de las banditas, etcétera, que en el que ellos se mueven, etcétera. Porqué... cómo se les podía dar herramientas a los chavos (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Te comentaba de los niños de problemas de familia y se... a la hora de evaluación es una situación muy fuerte porque tu dices "el alumno no cubrió, las características o las... evaluaciones necesarias para pasar el ciclo escolar", pero que pasa, si tu no le das una oportunidad, ¿a dónde lo vas a arrojar?, ¿a la calle, a acompañar a todos aquellos que nada más andan de vagos, este... a orillarlos? ¿no?. Yo hace tiempo compartía con una de las maestras de aquí, el rescate de los alumnos; ¿de qué manera nos podemos acercar a ellos para poder ayudarles?, ¿de qué manera los podemos motivar? y ¿de qué manera los podríamos echar a perder o correr con una calificación reprobatoria? y no darles la oportunidad de, por lo menos, venir a la escuela (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

Estas narraciones constituyen un ejemplo medular de los alcances y características de la noción de responsabilidad que plantea Lévinas. Ambas profesoras asumen un conjunto de acciones y pensamientos de su labor docente, una vez que miran a los otros y reconocen su papel en ese campo. La preocupación rebasa los problemas particulares de uno o varios estudiantes y se entremezclan con la responsabilidad por el

todo social. El hecho ya no sólo es lo que puedan hacer o dejar de hacer con los estudiantes con quienes conviven cotidianamente; han mirado el rostro de los otros y se han visto en ellos, han visto su entorno y se han sensibilizado ante él.

La responsabilidad entonces rebasa las fronteras de lo inmediato, la trascendencia aparece en un acciones cotidianas. El aula se muestra como espacio de relación y reconocimiento mutuo. Lo verdaderamente importante ya no es cumplir con los estándares de lo establecido por la institución, lo medular es la humanidad.

Ahora el problema radica en que estos momentos y acontecimientos del cotidiano aúlico, no son reconocidos como factores importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues incluso se consideran un estorbo para la tan mentada y anunciada “calidad educativa”. Los espacios académicos, preocupados por la satisfacción de estándares ajenos a su campo presente, se vuelcan sobre hechos concebidos y enunciados desde lo ajeno. La educación institucionalizada se olvida de la humanidad: su responsabilidad no está para con el otro. La educación se vuelca sobre el Yo, en tanto construye estándares de relación y contacto ajenos al *estar siendo* y regidos al *deber ser*.

La apuesta es reconocer y recuperar la importancia de mirar al otro y su rostro, como elemento que permita acceder a esta otra educación donde lo importante sea la humanidad y no la estandarización o evaluación ajena al campo presente.

### **El rostro del otro.**

El rostro es el espacio donde, en la relación del hombre con el otro, ocurre la humanidad; producto del reconocimiento mutuo que construye totalidad. Mirar el rostro del otro es acceder al origen del contacto primero, tocar su sensibilidad y permitirse

impregnar por ella. Es el inicio del contacto en que nos re-creamos como sí mismo. Es el preámbulo para la negación del Yo que da paso al sí mismo.

...el rostro es la desnudez del otro, el estar-expuesto del otro, la indigencia del otro. Naturalmente que a cada rostro se le da una importancia, una posición. Pero lo que yo designo como rostro del otro es más importante que una corbata; es este “heme aquí”, “yo soy aquél que”, este ser expuesto, ser ex-puesto. Y por eso yace en el mismo instante del rostro una orden (Lévinas, 2000b: 103).

Para Lévinas el rostro del otro será el lugar donde desemboca buena parte de su fenomenología. El rostro emerge como consecuencia del contacto y la proximidad que establezco y tengo con el otro. No puedo mirar el rostro de quien aun no ha cobrado forma en el panorama que se me presenta como figura de lo real. El otro aparece cuando establezco un contacto, tomando figura en el campo presente del cual soy; es entonces cuando miro su rostro y miro la humanidad.

La proximidad, la inmediatez es gozar y sufrir por el otro. Pero yo no puedo gozar y sufrir por el otro más que porque soy-para-el-otro, porqué soy significación, porque el *contacto de la piel es todavía la proximidad del rostro, responsabilidad, obsesión del otro, ser-uno-par-el-otro*; se trata del propio nacimiento de la *significación* más allá del *ser* (Lévinas, 2003: 153)<sup>21</sup>

El mirar al otro se vuelca sobre mí como una develación de lo que soy, como un reflejo de mi propio *estar siendo*. De ahí que en el rostro del otro encuentre la responsabilidad y la trascendencia.

Una vez que miro al otro, el rostro se vuelve atemporal, desaparece la inmediatez del contacto para volcarse en una diacronía. El rostro como humanidad se descontextualiza para volverse perenne. Al respecto Lévinas profundiza:

La inmediatez es el fracaso de la representación tornándose rostro, “abstracción concreta” arrancada al mundo, a los horizontes, a las condiciones, incrustado en la significación sin contexto del uno-para-el-otro que viene del vacío del espacio, del espacio que significa el vacío, del espacio desierto y desolado, inhabitable como homogeneidad geométrica (Lévinas, 2003: 154)

---

<sup>21</sup> Las cursivas pertenecen al autor.

Por eso mirar el rostro del otro no es acción fácil y cotidiana, pues nos confronta y cuestiona. Mirar al otro y ver su rostro, nos desnuda y obliga a mostrarnos. Es el vacío ante la responsabilidad que no hemos elegido pero existe. De ahí que el rostro *...es una inmediatez anacrónica más tensa que la de la imagen que se ofrece a la rectitud de la intención intuitiva* (Lévinas, 2003: 154).

Cuando mira el rostro del otro asumo la responsabilidad para con él. Responsabilidad *...en la que yo fallo, como si fuese el responsable de su mortalidad y culpable de sobrevivir* (Lévinas, 2003: 154). El rostro aparece entonces como preámbulo de la negación del Yo, dando paso a la recuperación del sí mismo.

El rostro y la responsabilidad se entrelazan en un diálogo constante que da paso a una existencia recíproca. Mirar el rostro implica hacerme responsable; responsabilidad que existe antes de ser enunciada. Es por ello que el rostro aparece también como huella que se impregna.

El rostro como huella –huella de sí mismo, huella expulsada en la huella- no significa un fenómeno indeterminado; su ambigüedad no es la indeterminación propia de un noema<sup>22</sup>, sino una invitación al bello riesgo del acercamiento en cuanto tal, a la exposición del uno al otro, al exposición de tal exposición, a la expresión de la exposición, al decir. En el acercamiento del rostro la carne se hace verbo, la caricia se transforma en decir. La tematización del rostro deshace el rostro y deshace el acercamiento. El modo según el cual el rostro indica su propia ausencia bajo mi responsabilidad exige una descripción que sólo puede traducirse en el lenguaje ético (Lévinas, 2003: 158)

La significancia y el sentido como tal, emanan del rostro del otro.

### **La huella del otro.**

Mirar el rostro del otro es dejarse impregnar por un contacto que permanece aun cuando ese otro deje de ser presente. La huella entonces aparece como significación de ese rostro.

---

<sup>22</sup> Pensamiento como contenido objetivo del pensar, a diferencia del acto intencional o noesis. Es término frecuente en la fenomenología. [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=excedencia](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=excedencia)

La huella no existe como hecho pasado, que pudo haber sucedido en un presente; es la trascendencia impregnada en un contacto, que permanece y niega una diacronía. Es existencia atemporal que antecede al presente, pero se muestra en el aquí y el ahora. La huella denota la excedencia del otro al haber mostrado su rostro. Ese instante en que se develó ante un tercero, que no era él sino otro, y que excedió su propia existencia en sí mismo. Por eso las huellas *...no son signos porque no se agotan en el significado y no denotan presencia alguna, porque la excedencia no cabe en presencia alguna* (Rabinovich, 2000: 17).

La huella no es un signo, puesto que no busca significar; se presenta en el *estar siendo*, como hecho que devela una relación con la totalidad en tanto correlación con ese otro. Significa sin tener esa intención, aparece sin alguna pretensión de existencia.

Lo que distingue a la huella del resto de los signos es, según Lévinas, que ella significa fuera de toda intención de significar: la huella se resiste a ser signo; justamente quien trata de borrar huellas deja otras inintencionadamente y son estas últimas las que nos interesan [...] la huella escapa al significado y por lo tanto pertenece al orden de lo siniestro –en el sentido freudiano de *Unheimlich-*, lo familiar que aparece inesperadamente (Rabinovich, 2000: 23).

Precisamente esa aparición in-intencionada de la huella, es lo que hace la hace perturbadora del orden y lógica propia del campo presente. La huella cuestiona y re-significa los acontecimientos al mostrar en el aquí y el ahora hechos pasados que en ese campo presente se vuelcan constructos infinitos.

La huella perturba inexorablemente el orden del mundo, porque escapa a la presencia y es el eco de una ausencia: significa sin hacer aparecer. Ella refiere al pasaje de aquello que ha dejado un indicio, es la marca de lo totalmente pasado. Huella de un pasado que nunca fue presente, de un pasado inmemorial (Rabinovich, 2000: 23).

Es en el contacto cotidiano que docentes y estudiantes logran eventualmente mirar el rostro del otro; cuando se permiten reconocer este proceso, se dejan impregnar por aquel que no son e irremediadamente aparece la huella de ese rostro.

Tuvimos una niña por ejemplo que tenía un problema de depresión severo, entonces la niña estaba casi calva, nada más se cubría, se cubría un poquito el cabello, se hacía su trenza, su corte. Entonces este... mandamos llamar al papá y resulta que la niña era agredida por la hermana

mayor, entonces al papá le dijimos que la niña estaba en una situación muy mal, que necesitaba atención urgente, urgente. Entonces el papá has de cuenta que era un albañil ¿no?, un señor que no había estudiado nunca; entonces nada mas nos decía: *yo nunca necesité ir a esos lugares*. Y si, pues, te platica su vida, terrible, etcétera y como el salió adelante, en fin. *Entonces ella ¿pa qué lo necesita? ¿no?, si no, si la escuela no le hace bien pues me la llevo...* y finalmente se fue, simplemente dejó de venir. ¿que ha sido de ella? Pues no lo sé... (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

En el ejemplo anterior se observan dos huellas; por un lado aquella que deja la historia narrada en la profesora. La anécdota surge a partir de que le pregunto sobre cuáles son las características de los estudiantes de la escuela en que labora y si existen algunos casos que recuerde porque le hayan marcado.

Por otro lado la explicación y argumentación del padre de la estudiante aparece como una huella en su campo presente, tan significativa que juega un papel importante en la relación que aquel establece con los otros: sus hijas, la profesora y la escuela. *Las mutilaciones son huellas en cuanto connotan lo que excede...* (Rabinovich, 2000: 16).

La huella del otro existe como instante y significa la realidad sin que pretenda hacerlo de forma predeterminada. La historia de vida de la joven y su padre, tocan a la docente -quien logró mirar su rostro-, e impregnan su visión del campo presente; la responsabilidad emana como consecuencia de esa mirada y deconfigura la noción que la profesora tiene de sí misma y su labor. A continuación otro ejemplo al respecto:

Pero yo te puedo hablar de algunos que me han dejado marca, que son alumnos... este... con... con muchos problemas; o sea son familias muy, muy problemáticas. Te puedo poner algunos ejemplos... bueno hemos tenido alumnos, por ejemplo, con situaciones de... de... retraso. Y tu no te das cuenta de inmediato, porque el retraso es leve, te das cuenta... hasta que ya reprobaron... te lo juro. Pero luego ni siquiera te das cuenta, hasta cuando ya reprobaron; o sea, a mi me cuesta mucho trabajo poner una calificación reprobatoria, porque me estoy calificando yo. Digo: pues cómo es posible que tengo un alumno que viene todos los días y nunca pude hacer nada por él y resulta que termina reprobando... (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

La docente mira el rostro de algunos estudiantes; en el panorama de su campo presente toman forma y se vuelven una figura (en términos de la Teoría del Campo). La trascendencia emerge en el aquí y el ahora para volver huella el rostro mirado, el tiempo pareciera detenerse o pasa a ser ignorado. El orden del mundo se perturba y las cosas no

vuelven a ser igual. Deviene el cambio después del cuestionamiento de la responsabilidad para con el otro.

...entonces es cuando ya me acerco con ellos primero, platico con ellos. A ver que está pasando contigo?, ¿porqué no estas cumpliendo?, etcétera, etcétera. Luego platico con la familia y empiezo a enterarme ahí de las situaciones más espantosas que te puedas imaginar, ¿no?... (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

La proximidad y el acercamiento resultan alternativas de su responsabilidad para con el otro. La docente toma una decisión y actúa en congruencia con eso que esta viviendo.

El proceso educativo es de antemano un acto de humanidad, donde los encuentros y contactos entre sujetos, permiten miradas a sus rostros. La huella del otro emerge de múltiples formas significando el campo presente en que las relaciones se dan cotidianamente. El mirarse unos a otros abre la posibilidad a la reflexión y cuestionamiento sobre sus acciones y las implicaciones de estas. Veamos otro ejemplo:

Hace un rato estaba platicando con mis compañeros, que hay un niño que casi no viene a la escuela, entonces ese niño, este, cada que viene intenta trabajar y me dice "maestra le prometo que mañana le traigo la tarea, en este momento la voy a hacer, ¿me da permiso?" y le digo "claro que sí". Entonces, yo no sabía sino que él me confió que, él falta mucho porque su mamá este... es alcohólica y los días que la mamá este, está en el efecto del alcohol, lo encierra y por eso el niño no viene a la escuela (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

De nueva cuenta en la proximidad y relación cotidiana el otro muestra su rostro. Este *heme aquí* del que habla Lévinas, se vuelca sobre la docente que ve como el orden que, pensaba existía, se derrumba en un instante para dar paso a la trascendencia de una huella que remite a un pasado que resulta anterior a sí mismo y a todo pasado. Una huella en la que se enmarcan los acontecimientos humanos y la responsabilidad que rebasa al ser.

Esta huella es la que interpela al ser humano en el instante del encuentro con el rostro del otro, así el primero se vuelve *sujeto*, ya que ese pasado inmemorial lo sujeta en una responsabilidad infinita hacia el otro (Rabinovich, 2000: 23).

Al mirar ese rostro y dejarse tocar por esa huella, la docente comprende que su responsabilidad no es sólo la de una profesora que cumple con su *deber*, sino es la responsabilidad primera que es anterior a todo pasado porque es humana. Existe antes que cualquier constructo de lo establecido hoy, antes que el presente como noción de relación con el aquí y el ahora; es la responsabilidad para con el otro.

Entonces cuando uno no está enterado, qué es lo que está pasando realmente de manera directa con el alumno, tu podrás reprobalo, podrás regañarlo, podrás ignorarlo, pero nunca te bajas a preguntar qué está pasando; entonces yo creo que esta parte si es bien importante en decir " a ver espérame, dame dos minutos" no para involucrarte ni saber el... su vida totalmente pero si, si, más o menos preguntar, porqué está fallando ¿no?. Yo creo que eso es bien importante, a veces no... lo hacemos de manera tan general, tan rápida, tan presionada que no nos detenemos a voltear hacia abajo, hacia un lado, o al nivel de ellos, a saber qué está pasando. Entonces cuando tú preguntas, o te bajas un poquito, te detienes un poquito, para ver que le está sucediendo, no va a ritmo, entonces descubres muchas cosas ¿no? Y lo cual pues te puede dar alternativas de... pues de poderle ayudar ¿no; depende mucho de nosotros el comprender como tratarlos, porqué esta bien sabido que en su casa hay mucha problemática familiar, entonces cuando los niños traen mucha carga de tanto problema, de tanta angustia... eh, de una no armonía en casa, pues tratan de buscarla ¿no?, tratan de integrarse, entonces yo creo que tenemos de todo tipo de alumnos [...] debemos tener la capacidad de tratar de entenderlos ¿no?; en cierto momento eh... no nada más juzgar porqué no viene, "porqué faltas tanto", investigar porqué lo... lo hace ¿no? (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

De ahí la pertinencia del planteamiento de Lévinas cuando argumenta que:

La huella en cuanto huella no conduce sólo hacia el pasado sino que es el *pasaje mismo* a un pasado más distante de todo pasado y de todo porvenir que se colocan aun en mi tiempo, hacia el pasado del Otro en el cual se delinea la eternidad, pasado absoluto que reúne todos los tiempos (Lévinas, 2000: 73).

Y una vez que la huella aparece y se impregna la presencia del otro...

...forma parte del presente de mi vida. Todo lo que constituye mi vida con su pasado y su futuro está reunido en el presente en el que las cosas vienen hacia mí. Pero es en la huella del Otro donde el rostro reluce: aquello que está presente en él se está absolviendo de mi vida y me visita como ya ab-soluto. Alguien ha pasado ya. Su huella no *significa* su pasado, como ella no *significa* su trabajo o su goce en el mundo, ella es la perturbación misma que se imprime (estaríamos tentados a decir: que se *grava* con una *gravedad* irrecusable) (Lévinas, 2000: 73).

Finalmente...

Lejos de toda tautología "la huella del otro" es entonces éxodo: revela mi estar expuesto frente al otro, mi salida sin retorno, "liturgia" que alude a una inversión que trae pérdida, imposibilidad de recuperar lo abandonado. La huella es expresión de la excedencia, experiencia que se da en la idea se Infinito: siempre y cuando no entendamos a la experiencia puramente como experiencia objetiva, sino como "relación con lo absolutamente otro"...(Rabinovich, 2000: 28-29)

Para cerrar este apartado, considero pertinente recuperar esta última anécdota, que resulta muy ilustrativa del paso del otro en un aula y la huella que deja impregnada.

Rocío se llama la niña, yo espero que todavía esté bien por ahí. Este... la niña se salió muy enojada, mentando madres al maestro, aparecieron en la pared mentadas de madre pintadas para el maestro afuera de la escuela, del salón perdón. Entonces este, el maestro la acusó: "es que fulana hizo", etcétera. No pues que tráiganla... todo mundo buscándola y la niña no está. Entonces van las niñas, sus compañeritas: "maestra es que Rocío, no la encontramos", "¿Cómo no la encuentran?", Todo mundo para arriba y para abajo buscándola por todos lados. Entonces de repente la veo sentada ahí enfrente en la banquetta, desde aquí arriba la veo, ya bajé, bajé y me senté con ella y estaba llorando y ya, me platicó. Se salió de aquí y se fue a la subdelegación a presentar una queja, y ella estaba en el primer año, que habían golpeado a su compañero. En la subdelegación no le hicieron caso entonces se salió pateando las patrullas, porque hasta después se acordaron de ella ¿no?, que se salió muy enojada pateando las patrullas que anduvo vagando me dice: allá por allá. Entonces me decía que tenía miedo de entrar. Pues ya aquí la plana mayor represiva la estaba esperando ¿no?, entonces este, yo platicué con ella y lo inmediato que le dije es que... "mira, primero pues te felicito por lo que hiciste, porque pocos se atreven a hacer lo que tu hiciste, porque lo hiciste por defender a tu compañero, por enfrentar al maestro, porque lo que hizo no estuvo bien, bueno etcétera. Luego enseguida, pues está mal hayas salido por tu propia seguridad, en la calle te puede pasar algo; le digo vamos acá dentro yo te apoyo, vamos a ver que no haya mayores problemas ¿no?. Y bueno, finalmente esta niña sale de la escuela, ya no supe de ella después, pero... te digo son situaciones que se me van quedando grabadas. En el caso de esta niña última que te comento, así fue como que Hay, la tenía yo por acá! ¿no?... Con admiración... siempre la ponía de ejemplo, aun ahora... fijate esto, te estoy hablando de esto hace como... como diez años fácil que sucedió ¿no? Y, y, y les platico y les vuelvo a platicar reiteradamente esta experiencia bastante interesante (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

### 3.1 La otredad en el aula

Hablar sobre las relaciones cotidianas que se viven al interior de las aulas irremediablemente me incita a tocar un tema involucrado en dicho proceso: la construcción de la otredad entre educandos y educadores. Es decir, cuando el educando y el educador establecen un contacto, se encuentran también a sí mismos, puesto que en la relación establecida con aquel que no son, es que re-conocen muchos de los elementos que los constituyen.

Es cierto que el Otro a mí se me antoja diferente, pero igual de diferente me ve él, y para él yo soy el Otro. En este sentido, todos vamos en el mismo camino. Todos los habitantes de nuestro planeta somos Otros ante otros Otros: yo ante ellos, ellos ante mí (Kapusinski, 2007: 20)

La pregunta sería ¿cómo se construye el otro y cómo el sí mismo existe a partir de la confrontación con lo que no es, pero se vuelve uno?. Puesto que, el sujeto al volverse otro, lo hace no sólo para y en sí mismo, sino también para el que no es uno, o sea, el otro. Es precisamente en la relación que establecen educandos y educadores que sucede la otredad; ya que, tanto los primeros como los segundos, encuentran y descubren en el otro, muchos de los elementos que no están presentes en sí mismos, al tiempo que dicho proceso les permite diferenciar y re-conocer factores y características que les son propias.

Cuando el educador se encuentra con un conjunto de educandos y establece relación con ellos, se ve confrontado con muchos de los signos y símbolos que pertenecen a su magma de significación de la realidad, ello debido a que gran parte de los elementos ahora usados por los estudiantes, para enunciar y relacionarse con y en la realidad, son disímiles a muchos de los que él ha adquirido a lo largo de su historia de vida. Este hecho lo confronta consigo mismo en tanto que le cuestiona e interpela las certezas sociales obtenidas hasta ese momento.

No se debe olvidar que el descubrimiento de nuevas formas de conceptualización y relación con la naturaleza y el entorno, suelen generar una confrontación con las propias, ante lo cual el sujeto actúa con base en los elementos del acervo de saber propio de su mundo de la vida, que le han sido dotados por su grupo social de adscripción a lo largo de su historia.

...el Otro no es sino un espejo en el que se contempla –y en el que es contemplado–, un espejo que lo desenmascara y lo desnuda, cosa que todo el mundo prefiere más bien evitar (Kapusinski, 2007: 22).

No es de extrañar que, al establecer contacto con el otro, el sujeto tienda a enaltecer por un lado lo que desea de sí mismo y observa en el otro. Al tiempo que desprecia de aquellos que no son él, lo que ve de sí y le desagrada de su propia existencia. Este hecho permeará la relación entre educandos y educadores, pues aparece en el momento que establecen un contacto.

Cada uno de los actores realiza una interpretación del otro, como consecuencia del acervo de saber que ha heredado, las expectativas creadas, las nociones y preconceptos que tiene sobre aquel y lo que éste *debe ser*. Por ello sostengo que en el contacto se generan diversos estados emocionales que emanan de aquello que cada sujeto (en este caso educando y/o educador) ve en y del otro como elemento de lo propio negado o de lo ajeno deseado.

Cuando educandos y educadores logran mirarse, reconocen muchas de las responsabilidades que consideran propias, pues existen como consecuencia de la noción que cada uno tiene sobre lo que debe ser.

Y yo creo que ahí, este... nosotros como maestros tenemos ya que interactuar con los medios de comunicación que hay, saber trabajar con ellos para poderles llevar a los alumnos que es lo que más les llama. Porque esa es otra de las cosas que tenemos; tenemos un abismo con ellos, ellos ya son de maquinitas, de magnetos, de interactuar, de... otras habilidades. Nosotros somos todavía memorísticos, a pesar de que somos memorísticos tenemos la capacidad de, de, de buscar los caminos (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

De igual forma tienen una noción de los otros que parte de aquella construcción que han heredado o aprendido sobre lo que éstos deben ser. Y cuando sus expectativas no se cumplen, realizan un juicio de valor sobre las acciones y actitudes de aquellos.

Pues, los alumnos, lo que pasa es que han cambiado bastante. Estas generaciones últimamente, este, vienen muy inquietos, muy este... y también, aparte no dejan que uno se acerque; son muy groseros, son muy maleducados, porque son maleducados, este... son... pues ¡hay!, dicen demasiadas, demasiadas groserías, son muy, muy... las niñas, los... o sea en general todos, o sea, no... entre ellos mismo son muy, muy groseros. Entonces yo prefiero no, así no... (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

No, debería ver con la asesora... ahí si todos bien calladitos, bien diferente, voltea y ahí si todos le hacemos caso y ni echamos relajo... Lo que pasa es que ella es bien gritona y si nos regaña, digamos que si sabe como controlarnos, sabe bien como debe tratarnos. (Estudiante 2º año, Varón, Conversación grabada, junio 20, 2008).

Es importante resaltar que en la relación establecida entre educandos y educadores, también juegan un conjunto de parámetros previamente determinados por la institución educativa, mismos que dotan al docente de ciertas capacidades y toma de decisiones (poderes locales) sobre la dinámica que se da al interior del aula.

Dicha relación cotidiana, tiene una característica peculiar; el hecho de encontrarse mediada por una institución social más grande que la determina e incluso coarta. La otredad en el aula es así tocada e influenciada por factores ajenos al contacto que se vive y sucede en el aquí y el ahora; sin embargo, bajo esta lógica, dichos factores se vuelven hechos<sup>23</sup> del campo presente.

Es así como la relación entre educandos y educadores se desarrolla bajo ciertos parámetros que la vuelven disímil a otras relaciones de alteridad cotidianas; como lo son aquellas que suceden entre amigos, conocidos o compañeros de trabajo.

En la relación docente-estudiante vamos a observar la influencia de la institución educativa, así como de los imaginarios sociales y representaciones construidas por la misma y el conjunto de la sociedad a la que ella pertenece; ello no quiere decir que en

---

23 Recupero este concepto, en términos de la Teoría del Campo. Ver capítulo 1.

las otras relaciones de alteridad no se encuentren presentes distintas representaciones e imaginarios, sino que no están regidas o determinadas de forma tan sólida como aquellas que suceden al interior de la institución escolar.

Esto se explica también, por la influencia que ejerce la percepción social sobre la escuela y su papel, factor que dota de diversos significantes a las nociones existentes del *deber ser* tanto del estudiante como del docente. Nociones que se han venido construyendo a lo largo de la historia política y socio-cultural de la institución educativa en este país.

Recordando algunos elementos de la historia de la institución educativa en México, podremos ubicar ciertos parámetros simbólicos que existen en ella actualmente y que permean la relación entre educandos y educadores. Veamos un poco al respecto.

### **Breve contexto socio-histórico del rol instituido al docente.**

Durante la consolidación de México como Estado-Nación, la institución educativa jugó un papel medular en dicho proceso; pues le fue encargada la misión de transmitir y legitimar, en el conjunto de la población, un cúmulo de saberes y discursos en torno a la historia común, mismos que serían la base de la creación de una identidad colectiva. El problema de ésta última, es que anula la posibilidad de una diversidad en sí misma, pues se encuentra edificada en un conjunto de principios homogéneos que niegan muchas de las características propias de la Nación de la que emanan.

Esta estructura discursiva dota al docente de un estatus determinado cuyo rol implica la toma de decisiones al interior de las aulas; pues él, será el encargado directo de reproducir cotidianamente un sistema de poder muy claro. El objetivo principal es insertar a los alumnos a la sociedad, es decir, incursionarlos como ciudadanos, “patrióticos”, “nacionalistas”, pero inactivos políticamente. De ahí la importancia de los

rituales patrios y demás celebraciones que recrean y significan ciertas tradiciones como “mexicanas”, pero en las que la participación del ciudadano esta atada a lineamientos determinados desde afuera y en los que no se le permite opinar ni cuestionar, solo actuar como *se debe*.

En torno a la figura del docente se construyó un rol rígido que delega en éste un conjunto de “responsabilidades” consideradas importantes en ese momento: “educar” a las futuras generaciones para que sean “buenos” ciudadanos, insertar en ellos el deseo de “luchar” y “contribuir” por su país, etc.

Para lograr dichos objetivos, se facultó al docente de un poder simbólico sumamente significativo, que lo obliga a cumplir un papel impecable en su trabajo, demostrando su capacidad, a partir de insertar satisfactoriamente a sus estudiantes en esa sociedad mexicana.

Es así como, el contacto que con ellos establece, se ve permeado e influido totalmente por ese “deber ser” construido como elemento ajeno a su relación cotidiana. La figura del docente es construida bajo estos parámetros, como una estructura rígida y autoritaria; pero, responsable de los diversos acontecimientos y sucesos que se viven y construyen cotidianamente en las aulas. El profesor tiene un poder casi absoluto del cual tiende a abusar para su beneficio personal; sin embargo, dicho poder viene acompañado de múltiples responsabilidades que tampoco le han sido consultadas.

Ese autoritarismo y poder supremo que durante mucho tiempo han tenido los docentes dentro de las aulas, (arropados también por un aparato sindical corrupto y aliado al partido en turno en el poder) es uno de los elementos más cuestionados por diversos grupos sociales críticos (los primeros aparecen a mediados del siglo XX, acompañados de las teorías críticas en y de la Educación), quienes plantean algunas

alternativas a ese hecho; es cuando tienen auge en México distintas corrientes y escuelas de corte crítico y activo.

Sin embargo, el avance del proceso estandarizador de la Educación a nivel internacional y la presión de los grupos de poder económico por modificar los planes y programas de estudio con base a sus intereses, ha contribuido a que se desechen esas experiencias, bajo el argumento de su supuesto fracaso.

Es así como hoy, aquellas explicaciones que en algún momento fueron esgrimidas desde una postura crítica y humanista de la educación, son retomadas como bastión medular en la argumentación construida por los distintos intelectuales del neoliberalismo, quienes plantean la necesidad de desarticular la educación como un bien social a cargo del Estado, para dejarla en manos del mercado y los diversos grupos de poder económico. Y la base principal de su dilucidación “crítica”, se encuentra en la “impostergable” necesidad de relegar al docente del poder simbólico que durante mucho tiempo ha tenido; claro está, sin que ello implique deslindarlo de las responsabilidades que le han sido dadas también arbitrariamente.

Es así como hoy, los docentes se encuentran en una constante encrucijada sobre como deben actuar y relacionarse con sus estudiantes en el aula. Pues, por un lado siguen siendo responsables de prácticamente todos los acontecimientos que suceden cotidianamente, pero, por otro lado, no gozan ya del mismo poder simbólico o concreto del que mucho tiempo gozaron, ni tampoco son formados de nuevas habilidades o dotados de mejores condiciones laborales -entre ellas lo relativo a la preparación profesional, el material didáctico y la disposición de las autoridades a otras formas de trabajo, factor del que regularmente se quejan-.

Al respecto retomaré solamente dos anécdotas narradas por dos profesoras; la primera se queja de estar sola en laboratorio, donde debe ser responsable de evitar

accidentes. La segunda narra como le fue negado realizar distintas actividades a las que aparecen explícitas en los programas.

...ya hubo un accidente; un niño llegó, estábamos observando el microscopio llegó y se quiso pasar de listo y dio un cabezazo sobre la mesa y se abrió aquí la ceja. Entonces eso es un accidente como tal y tenemos que nosotros estar al pendiente de que no ocurran esos accidentes. Pero en laboratorio debe de haber dos personas; si con una persona es difícil controlar a 42 alumnos...(Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

...recuerdo que terminé el ciclo es..., bueno el programa antes; y yo entonces los empecé a llevar a red escolar, les empecé a dar muchas cosas y la maestra me dijo que no podía yo hacer eso, la directora. Me dijo que no les podía enseñar de más y que nada mas era lo que venía ahí y nada más. Muchas cosas me... me limitó, entonces ya por eso ya ahí como que perdí un poco el... no interés, porque no, sino así como que la emoción que yo tenía...(Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

### **Todorov y las formas de relación con el otro.**

Es por ello que, bajo este contexto, considero pertinente recuperar lo dilucidado por dos autores sobre el tema de la otredad. Tzvetan Todorov y sus disertaciones en torno al problema del otro, y Emmanuel Lévinas con su propuesta teórica de la alteridad.

Del primero pienso pertinente retomar lo que plantea sobre la relación con el otro, para quien este tema de la alteridad debe situarse a partir de por lo menos tres ejes.

Primero hay un juicio de valor (un plano axiológico): el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero, o bien, [...] es mí igual o es inferior a mí (ya que por lo general, y eso es obvio, yo soy bueno, y me estimo...). En segundo lugar, está la acción de acercamiento o de alejamiento en relación con el otro (un plano praxeológico): adopto los valores del otro, me identifico con él; o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro y la sumisión del otro hay un tercer punto, que es la neutralidad, o indiferencia. En tercer lugar, conozco o ignoro la identidad del otro (este sería un plano epistémico); evidentemente no hay aquí ningún absoluto, sino una graduación infinita entre los estados de conocimiento menos o más elevados. Claro que existen relaciones y afinidades entre estos tres planos, pero no hay ninguna implicación rigurosa; por lo tanto, no se puede reducir uno a otro, ni se puede prever uno a partir del otro. (Todorov, 2005: 195)

Como puedo hacer notar, los tres planos o ejes donde Todorov sitúa la relación con el otro son pertinentes para el análisis planteado, puesto que se ven en la relación que establecen educandos con educadores y viceversa.

Recuperando lo dicho por Todorov podremos ver que la relación con el otro al interior del aula se juega en los tres niveles planteados por el autor, pero se muestra más

compleja a lo que en primer momento parece. La influencia de un contexto histórico determinado, juega su papel al momento de la construcción primera que la sociedad ha tendido a hacer sobre lo que deben ser, tanto estudiantes como profesores; y que en muchos casos (desgraciadamente) se ha internalizado en los sujetos que cotidianamente construyen el aula. Veamos algunos ejemplos.

En el plano axiológico los constructos sociales en torno al otro educando y educador, aparecen de manera constante. Por un lado el docente tiende a relacionarse con el estudiante a partir de priorizar la valoración que hace sobre el “desempeño académico” de aquel, su comportamiento en clase y su falta de experiencia y conocimiento en torno a los temas académicos. Es así como construye y se acerca al otro a partir de la idea de la inferioridad de éste (educando) por su menor sapiencia y experiencia en relación con él. Y cuando el estudiante no reconoce esa supuesta autoridad y superioridad, el docente reacciona utilizando el poder que le ha sido delegado.

Pues yo les llamo la atención mucho, yo les digo que no deben de decir malas palabras, o sea todo el tiempo les estoy llamando la atención, entonces por eso me dicen a mí: "hay a poco usted no jugaba, hay a poco no decía eso, hay a poco no se que". Entonces yo siempre les estoy, siempre les estoy llamando la atención... o sea, casi todo el tiempo... o sea soy muy este... pues muy, muy seria y no dejo que se acerquen mucho y este... pues... por eso, por lo mismo que me ven así siempre, pues me dicen eso, que me enoja, que siempre estoy enojada (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

Por otro lado, el educando ve al docente como ese agente “malo” que no le permite hacer muchas de las cosas deseadas, al tiempo que lo obliga a cumplir con un conjunto de mandatos y reglas que lo coartan. El profesor se convierte en la representación de un poder impuesto desde afuera.

...esa vieja me caga, siempre me estaba chingando y regañando. En segundo yo echaba un chingo de desmadre y ella se la pasaba chingándome. Pero la neta yo iba bien en su clase y trabajaba (Estudiante masculino, 3er grado, Conversación, mayo 20, 2008).

Estas nociones que cada uno realiza del otro se encuentran bajo la influencia de la representación social construida en torno al ser docente y alumno, inserta en la constitución identitaria de una nación homogénea; donde el primero debe ser “ejemplo” de buenas costumbres y ciudadanía, y el segundo el perfecto aprendiz pasivo y dispuesto a ciudadanizarse e insertarse en la sociedad como sujeto productivo.

En el plano praxeológico de relación con el otro, podremos encontrar un proceso asimilacionista por parte del docente para con el alumno; pero cabe resaltar que dicho asimilacionismo no será directa responsabilidad del docente, puesto que éste incursionará en dicho proceso a partir de su propia asimilación a un sistema más general, es así como, para cumplir satisfactoriamente con el papel que desempeña, basará su relación con el otro a partir de la pretensión de asimilarlo a su cultura, como elemento de salvaguarda a sus propias certezas sociales.

Es por eso que un elemento medular en la relación de alteridad, es el papel de lo emotivo en el proceso de relación con el otro, y me refiero no a la emoción que el otro causa en mí, sino a las emociones que están en juego al momento de la relación y que tienen que ver con la necesidad de re-significar y valorizar los propios elementos constitutivos del sí mismo; anclados al acervo de saber propio del mundo de la vida del sujeto. Lugar en que se encuentran también, el magma de significaciones que le han permitido al mismo nombrar e interactuar con su realidad.

Es por eso que, cuando el sujeto se ve frente a otro disímil, hace uso de sus propios elementos para no ver modificadas o alteradas su certezas, aquellas que le han permitido existir a partir de que lo han dotado del reconocimiento de aquellos con quien ha interactuado hasta el momento, y que son quienes le han enseñado a nombrarse: lo social.

Cuando el docente mira su co-responsabilidad en la relación establecida con el otro estudiante, aunque no lo quiera, se mira a sí mismo. Es ahí donde busca legitimar entre sus pares las reacciones o actitudes que tiene ante este develamiento del sí mismo. Finalmente resulta más sencillo juzgar al otro antes que mirarse uno en él.

Cómo ve compañero a estos jóvenes? No escuchan ni entienden, por eso tengo que tomar ciertas medidas. ¿Cómo ve compañero a los alumnos? No quieren trabajar; y luego tenemos que usar estrategias para que se controlen y trabajen... y no es solo conmigo, he platicado con los demás compañeros y con todos son iguales. Desde que empecé a bajar puntos los alumnos pues ya han guardado silencio, yo no quisiera llegar a eso, pero si los alumnos lo piden, ni modo. (Profesor de Física, Conversación, abril 7, 2008)

En la relación con el otro alumno, en un nivel praxeológico, el docente opta por asimilarlo a su cultura, porque no sólo es aquella que ha heredado y en la que se ha construido como tal, sino también porque ese hecho en sí mismo (la inserción del alumno en la sociedad) es constitutivo de su papel y estatus como docente, de tal que no hacerlo podría implicar el negarse a sí dentro de los parámetros en que se ha construido.

El tercer plano que elucida Todorov es al que se puede acceder cuando los sujetos que establecen un contacto (en esta caso estudiantes y docentes) logran mirarse los rostros y encontrarse en ese otro. Bajo la lógica de los roles establecidos y las relaciones instituidas, pareciera imposible lograr esos grados de relación y acercamiento con el otro. Empero, ello no implica que este proceso no suceda. Es ahí donde las posibilidades de lo educativo traspasan y rompen los diversos constructos socioculturales e históricos que se han tejido en torno a este.

Lograr estos momentos, por supuesto que no es fácil ni cotidiano; más cuando ello sucede, debemos no perderlos de vista y recuperarlos como factores medulares de una educación humanista y realmente transformadora. Mirar al otro para reconocer su humanidad es tener una perspectiva humanista de lo educativo. Es en el plano epistémico de relación con el otro donde puedes encontrar diversos caminos para mirarte y permitir que el otro se mire en ti.

Tuve un chico este año, que todo los hermanos fueron excelentes en esta escuela. Este chico es reposición de uno que falleció, entonces tiene mucha problemática; pero es muy inteligente, cosa que no lo han visto los demás maestros. Es hiperactivo, no obedece las reglas como deben de ser, él tiene su reglamento. Este chico, de tanto que lo regañaba de las cosas que no se traían en casa, entonces pasó el cinturón por la canasta de deportes de basquetbol, subió una silla y se quiso ahorcar ahí; jugando, lo que tu quieras, llegó el maestro espantado, lo quitó, el niño ya estaba sin aire y... pues para mí cuando me lo dijo, fue un alarma. Inmediatamente tomé el teléfono: "quiero a los papás aquí" y la problemática que no contaba era muy grande. "Sabe que señora si usted no me lleva a su hijo a que me lo atiendan, no me trae un comprobante de que ya está en atención, yo le voy a tener que negar la entrada a la escuela" "No pero que es su derecho"; "Es su derecho, pero es una obligación cuidarlo". Entonces el niño dejó de venir unos días pero ya cuando regresó me trajo un carnet de que lo estaban atendiendo. Suspendieron el tratamiento, el niño volvió a hacer de las suyas, por lo que tu quieras, a lo mejor que quiere que lo tomen en cuenta. Y empezaba a jugar a que lo ahorcaran los compañeros. Entonces fue... la familia no quiere... yo misma fui, ¿un psicólogo, quién?. Llamé a la familia "Esta persona me lo va a atender gratis; su obligación es llevarlo" Entonces buscar las vertientes que tienen. El chico está aquí, en lugar de 6 materias se llevó ahorita 3. La problemática que tiene es muy grande y sin embargo conmigo era el único que me sacaba 9 en los exámenes y ahorita en el final sacó 9 (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

En relación a la noción del otro, considero pertinente volver a mencionar lo planteado por Lévinas al respecto quien nos dice que:

El Otro no es otro con una alteridad relativa como, en una comparación, las especies, aunque sean últimas, se excluyen recíprocamente, pero se sitúan en la comunidad de un género, se excluyen por su definición, pero se acercan recíprocamente por esta exclusión a través de la comunidad de su género. La alteridad del Otro no depende de una cualidad que lo distinguiría del yo, porque una distinción de esta naturaleza implicaría precisamente entre nosotros esta comunidad de género que anula ya la alteridad. (Lévinas, 1977: 207)

Para Lévinas el otro resulta un ente complementario al sujeto; esta alteridad se encuentra enunciada no como ajena al uno, y es aquí donde recupera un concepto que resultará necesario incluir en la discusión. La responsabilidad. Al respecto Lévinas nos dice:

La responsabilidad es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad; puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo [...] la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro; así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro (Lévinas, 2000b:78).

Si retomamos las dos categorías y las emparentamos podremos dejar más claro el proceso de relación con el otro dentro del aula. Esto es, reconociendo al otro como un ente ajeno a mí, es que puedo construir el sí mismo, ello puede -en efecto- hacernos caer en el error de la negación de lo social en el sujeto, sin embargo es la responsabilidad la

que permitirá cohesionar al sujeto con su entorno, y ésta emana también del entendimiento y comprensión de que aquello que no me incumbe directamente, es parte de mi entorno en tanto que se encuentra relacionado con el todo.

Si bien Lévinas no retoma ni menciona la teoría del campo en sus planteamientos, me parece que ambas propuestas logran tocarse en varias aristas, esta es una de ellas. Es así como a partir del reconocimiento del otro como ajeno a mí es que puedo no sólo auto-reconocerme, sino también revalorar la existencia propia, pues reconozco al otro como tal, abriendo con ello la posibilidad a ser reconocido yo también en esa misma circunstancia, sin embargo ello tampoco me convierte en otro de mí; simplemente me abre la posibilidad a ser mencionado como tal. Soy el otro del otro, no del sí mismo. De ahí que... *Soy totalmente solo; así, pues, el ser en mí, el hecho de que existo, mi existir, es lo que constituye el elemento absolutamente intransitivo, algo sin intencionalidad ni relación. Todo se puede intercambiar entre los seres, salvo el existir* (Lévinas, 2000: 53-54).

[No así] ...el yo, que en la conciencia que tengo de mí, me parece estar dado como absolutamente propio, no puedo mantenerlo sólo por mis propias fuerzas, por así decirlo, por mí sólo, no me “pertenece”. Antes bien, ese yo conserva un núcleo intersubjetivo porque el proceso de individuación del que surge discurre por la red de interacciones lingüísticas mediadas. (Ferrada, 2001:64)

Tenemos dos planos, el ontológico y el ético; en el primero encontramos al ser en sí y para sí, el cual devela la existencia, pensada ésta como no intencional. En el segundo plano esta lo ético que incumbe más (en términos de lo planteado por Lévinas) el proceso de la existencia y presencia del sí mismo; y que se relaciona directamente con el otro, al jugar éste último un papel medular de la existencia del primero. Es por eso que:

...el Yo puede ser cuestionado por el Otro de una manera excepcional. No a la manera de un obstáculo, que él siempre puede calcular, ni como la muerte que también puede darse; en efecto el Yo puede ser acusado, a pesar de su inocencia, de violencia, pero también puede serlo por el Otro que, no obstante, lo “obsesiona” como tal y que, próximo o lejano, le imputa una

responsabilidad, irrecusable como un traumatismo; responsabilidad que no ha elegido, pero a la que no puede sustraerse encerrándose en sí mismo” (Lévinas, 1998:71).

Ahora bien, en la relación estudiante-docente, éste último proceso se sucede de forma excepcional, sin embargo no como producto de una autoreflexión o bien de una responsabilidad consciente, sino que es consecuencia de una sobre-determinación en que el mismo docente se encuentra, de tal que al relacionarse con el otro, lo hace desde los elementos que se suceden en el plano praxeológico ya mencionado anteriormente.

Es por eso que dentro del aula estudiantes y profesores tienden a construir nociones del otro a raíz de preceptos e intenciones dirigidas desde otro ajeno a ambos, en este caso el sistema educativo y la estructura sociocultural en que se crea.

Con este último dicho, no pretendo anular la relación de educandos y educadores como algo ajeno a sí mismos, sino que busco ubicarla dentro de algunos de los factores que la influyen. Tampoco parto de pensar que el sujeto no tiene posibilidad de acción en su entorno, sólo que en el caso específico del contacto dentro de las aulas, asistimos a relaciones que tienden a ser mediadas y reguladas –a veces de forma explícita- por factores externos a ellas.

El objetivo entonces sería la construcción de relaciones que estuviesen cada vez menos supeditadas a factores externos y que permitieran verdaderamente reconocer al otro como tal, (como lo plantea Lévinas) puesto que tampoco se trata de establecer un código de homogeneización ontológica, ni de imponer visiones que se suponen copias insuperables de la realidad; sino de aceptar los múltiples bosquejos que millones de sujetos trazan en la aventura hedónica de la existencia.

No se trata, pues, de tolerar lo que se considera apartado de la normalidad, sino de convivir enriquecedoramente con lo genuinamente diferente, reconociendo la diversidad intrínseca del ser como elemento también constitutivo de éste, para poder asumir la

responsabilidad con el otro en tanto disímil a mí pero coparticipe de la constitución de éste último, al menos como una huella.

El reconocimiento de este proceso, que implica mirarse en el otro, como elemento trascendental de una nueva perspectiva educativa, es uno de los objetivos que pretende esta investigación.

### 3.2 La noción del otro entre profesores y estudiantes

A lo largo del proceso de investigación y trabajo de campo llamé especialmente mi atención la diferencia latente y visible, en la relación que establecen los distintos grupos escolares de estudiantes con los diferentes profesores.

Una de las primeras cosas que noté fue, cómo las actitudes y el comportamiento que asumían los grupos con un@ u otr@ profesor se encontraba ligado a los diversos elementos que formaban parte de la dinámica y forma de relación instaurada por el docente en el aula; por ejemplo:

- La estructura y dinámica que cada profesor establece en sus clases (desde solo dictar y no permitir ningún intercambio con los estudiantes, hasta el trabajo colectivo y constante diálogo).
- El lugar físico que ocupa dentro del aula y la movilidad que tiene, o no, durante las distintas sesiones.
- La forma en que se refiere a ellos (cómo los nombraba: por sus nombres, por sus apellidos, como sujetos generales –sin subjetivarlos-)
- La proximidad o lejanía que establece con el grupo; tanto físicamente como simbólicamente. (Desde escucharlos y establecer diálogo con ell@s, hasta negarl@s y interpelarlos solo para regañarles)
- La actitud corporal que establecen ante la presencia e interpelación de los estudiantes. (Desde eventualmente establecer un contacto físico como tocarles un hombro o saludarlos de mano, hasta evitar todo contacto.

Cuando inicié el proceso de entrevistas y relación con l@s docentes, pude descubrir el vínculo existente entre la forma como actuaban dentro de las aulas y las relaciones que establecían con l@s estudiantes; con la noción que de ell@s tenían. La forma como se referían de l@s estudiantes tenía un nexo directo con las dinámicas y

formas de convivencia y relación que establecían. La noción que del otro se tiene (aun cuando es producto de una imposición o herencia social) implica en la relación que con él se establece.

Interesante fue reconocer esas diferencias, no solo en la enunciación que del otro hacen, sino en la implicación de este proceso al momento del contacto (elemento que abordaré en el siguiente capítulo).

Llamó especialmente mi atención que entre los profesores, las distintas nociones que tienen de sus estudiantes, se encuentran ancladas principalmente a dos elementos: la noción aprendida y/o heredada sobre el *deber ser* del estudiante y docente, y al contexto familiar y social en que viven y se relacionan sus estudiantes –permeada esta noción por sus propios parámetros de lo social-. Factores que pertenecen al orden de lo determinado y general: su noción del otro se relaciona más, con elementos ajenos al aquí y el ahora.

A diferencia de este hecho, entre las nociones que del otro-docente hacen los estudiantes, lo que impera en sus formas de enunciarlo son: las diversas formas y actitudes asumidas por los docentes en las aulas y los rasgos de su carácter y personalidad. Elementos más relacionados con el aquí y el ahora, como concretización de lo inmediato.

### **3.2.1.1 La noción del docente sobre el otro-estudiante**

Sobre la noción que los profesores tienen de sus estudiantes, me parece pertinente hablar de tres elementos que aparecen en prácticamente todas las entrevistas realizadas:

- a. Las perspectivas sobre “los estudiantes de hoy” y las similitudes entre las diversas opiniones vertidas. Nociones en que se lee y observa una especie de desacreditación de las nuevas generaciones, en comparación con el pasado.

- b. La relación que establece el docente entre la personalidad, actitud y comportamiento del estudiante, con el entorno en que éste se ha desarrollado. En términos de la Teoría del campo, puedo decir que existe una perspectiva de interpretación del otro pensando a éste como parte de un contexto: el sujeto organismo/entorno.
- c. La clasificación que se hace de los estudiantes partiendo principalmente de dos elementos: su comportamiento y actitud en clase (sus formas de relacionarse entre sí y con el docente), y su trabajo-desempeño académico (su eficiencia en base a los parámetros determinados por el docente y/o la institución). Ambos factores puestos en contraposición con lo que *debe ser* un estudiante.

### **Los estudiantes de secundaria hoy**

En la perspectiva que los profesores construyen sobre los estudiantes de secundaria hoy, encuentro algunos factores y elementos dignos de ser mencionados:

- Se habla de ellos a partir de las expectativas propias sobre lo que se espera de ellos. El estudiante tiene o no distintos atributos o capacidades que yo-docente, considero son importantes o necesarios para su crecimiento.

...que a nivel de secundaria yo siento que ellos ya tienen cierto nivel de... de consciencia por llamarle de alguna manera, de razonamiento y pueden entender si uno les explica, ¿no? la situación en la que están viviendo (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

El alumno de ahora no busca los caminos, se centra en que "aquí estoy" y no busca que a lo mejor éste era más fácil o pude obtener de otra forma. Porque son rectos... (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

- Se les enuncia a partir de su actitud y comportamiento. El estudiante de hoy es cada vez más despierto, pero también más violento y olvidado.

Pues, los alumnos, lo que pasa es que han cambiado bastante. Estas generaciones últimamente, este, vienen muy inquietos, muy este... y también, aparte no dejan que uno se acerque; son muy groseros, son muy maleducados, porqué son maleducados, este... son... pues ¡hay!, dicen demasiadas, demasiadas groserías, son muy, muy... las niñas, los... o sea en general todos, o sea, no... entre ellos mismo son muy, muy groseros. Entonces yo prefiero no, así no... Si, están más inquietos, más inquietos cada vez. Cada generación nueva vienen un poco más... más algunos;

bueno también es bueno, porque algunos vienen más despiertos y saben muchas cosas y ya no es necesario explicarles tanto, así, porque algunos ya tienen la noción y ya entienden bien de lo que se está hablando. Pero otros, este, pues no... Como que son personitas que no... no les pusieron atención suficiente y este... y el cambio para ellos de primaria a secundaria es muy... (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

- Asimismo se les concibe como sujetos cada vez más olvidados o abandonados.

El estudiante es vulnerable y esta cada vez más violentado por su entorno, vive en un riesgo cotidiano del cual es importante salga, pues no le permite construir ni reconocerse como sujeto de acción.

Pues yo creo que en general los alumnos, aquí y en todos lados, son vulnerables ¿no?, (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

...se me hacía importante que ellos se alejaran del entorno, viven en un entorno de mucha violencia, o sea ellos no son capaces de construir nada, nada, incluso su misma persona está descuidada, este, no valoran las cosas que ellos pueden hacer; esta escuela por ejemplo está catalogada como de las peores escuelas de la zona, y ellos lo asumen así, yo no sé si esta sea la única a la que le llamen el Reclusorio 130, a lo mejor a todas las escuelas les llaman así pero, así es como ellos las denominan ¿no?... (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Retomando lo planteado por Tódorov sobre el plano axiológico de construcción y relación, del y con, el otro; podemos hallar en las enunciaciones que los docentes hacen sobre los estudiantes un conjunto de juicios de valor. Anclados, por un lado, a las necesidades, intereses y deseos del docente sobre el otro y su labor con éste (mirar al otro y ver las responsabilidades propias) y, por el otro, a lo que ellos mismos han aprendido *debe ser* el estudiante (de tal que cuando no cumple con esas expectativas esta fuera de lugar).

Con estas acotaciones no pretendo enjuiciar a los docentes y su interpretación de los estudiantes, solo me parece necesario mostrar cómo estos procesos suceden en las aulas y son parte de la cotidianidad escolar. Es importante re-conocer que en los espacios educativos suceden relaciones humanas que están impregnadas de las características que nos constituyen como tales. Anular o evadir la existencia de estas nociones y procesos (las diversas nociones del otro y mis relaciones con él) es despojar al hecho educativo de su potencial humano.

### **El otro como individuo anclado a un contexto o como sujeto organismo-entorno.**

En las diversas definiciones que los docentes hacen sobre sus estudiantes encontré un elemento que se repetían en todas: el anclaje que establecen de la personalidad y actitud de éstos con el entorno en que viven y desenvuelven. En la noción que del otro realizan, aparecen en todo momento referencias al contexto familiar, social e incluso económico que rodea a sus estudiantes.

La perspectiva como recuperan esa noción, tiene directa relación con el hecho de haber mirado o no, el rostro del otro. Por un lado están los docentes que se refieren a sus estudiantes como individuos atados a un contexto específico del cual no pueden, ni les interesa, despegarse. Por el otro, encuentro enunciaciones del otro-estudiante como un sujeto influido por su entorno, pero capaz de traspasarlo y vivirlo desde otro lugar.

En el primer caso las referencias provienen de docentes que prácticamente no establecían relación alguna con sus estudiantes. El contacto con ellos estaba mediado en todo momento por fronteras y límites simbólicos, que impedían una interpelación mutua.

Ante las preguntas: ¿Cómo son tus alumnos?, Si pudieras hacer una clasificación o tipología de ellos, me podrías decir: ¿qué tipos de alumnos tienes?; esto fue lo que contestaron dos profesores.

Cabe destacar que durante las observaciones de sus clases noté: no establecía prácticamente ninguna relación con los estudiantes más que para regañarles o llamarles la atención, a lo largo de su hora de clase pasaban la mayor parte del tiempo sobre la tarima o en el escritorio y, cuando llegaban a bajar y caminar entre los pupitres, no conversaban con los jóvenes ni tenían proxemia corporal.

A raíz de sus respuestas y el análisis y clasificación de ellas, pude extraer las siguientes categorías utilizadas por ell@s para referirse a sus estudiantes.

### **Los estudiantes *flojos*.**

No, compañero... si los jóvenes ahora están cada vez peor; ya ve con eso del Internet y tanta violencia... luego que nadie los cuida y en su casa no hay quien los eduque, ahora sólo la televisión, y pues sí, cada vez son más maleducados y flojos, no quieren trabajar... (Profesor de Física, Conversación, abril 30, 2008).

Lo que pasa es que hay... eh... yo creo que no es que sean malos, sino más bien que son flojos... o sea que no les han enseñado en su casa, o dónde sea, bueno, que les tengan que enseñar este... sus... pues... así como... hay como se llamará esto... responsabilidad, este, orden, que sean ordenados con sus cosas; luego no saben donde esta el cuaderno o traen los cuadernos de la... de la... no se, que les tocaban el lunes, los traen el jueves y cosas así. (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

### **Los estudiantes *con problemas*.**

Principalmente eso, que no tienen una familia estable, que muchos viven con la abuelita, la tía, con la mamá o con el papá. O una semana se van con la mamá y una semana con el papá, o sea a ellos si les afecta bastante... Pues yo creo que por ejemplo a la colonia, a la zona. Porque, o sea haciendo la comparación, por ejemplo con los niños de allá [una escuela en Xochimilco donde dio clases por primera vez], pues sí son familias más sólidas; entonces sí tienen un poco más la atención y el apoyo (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

### **Los *buenos* estudiantes.**

En general, pues... lo que pasa es que hay buenos... por ejemplo son responsables, son educados, son tranquilos, obedecen, entienden, o sea si uno les da una instrucción lo hacen y son niños que si yo les digo: tienen que traer este material para tal día, lo traen, o sea... y los demás por más que les digo, les pego... porque les pego un aviso en la pared, les estoy diciendo constantemente; no lo hacen. "se me olvidó, no lo traje..." cosas así. Entonces, mucho depende de su responsabilidad (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

Estas perspectivas sobre el otro-estudiante, se entretrejen a nociones heredadas sobre lo que *debe ser* un estudiante. Donde se concibe a éste como un sujeto pasivo y sin posibilidades de tomar consciencia de su relación y responsabilidad con el entorno; bajo esta lógica, la posibilidad de un reconocimiento del otro como sí mismo se esconde entre las determinaciones de lo que se espera de él y sus posibilidades de cumplir con dichas exigencias.

El estudiante ejemplar es aquel que cumple cabalmente con lo prescrito por la autoridad, y ese cumplimiento de lo establecido no depende de sus posibilidades de reconocerse a sí mismo y encontrar en este proceso la puerta a la responsabilidad, sino en la determinación o acompañamiento-persecución de una estructura familiar y social determinada. En esta noción del otro, el sujeto-estudiante desaparece como persona

capaz de reconocer su co-responsabilidad en el campo del cual forma parte y se le concibe como una *agente* supeditado y determinado por su *campo*, pensados estos conceptos en términos del planteamiento Bourdiano<sup>24</sup>. La responsabilidad entonces, esta atada al cumplimiento de determinaciones externas y no de un reconocimiento del otro como una opción de mirar la humanidad y asumir tu co-responsabilidad con y en ella.

Un estudiante pasivo no traspasa los límites y fronteras establecidas por un orden pre-determinado, es así como no constituye un riesgo. Es en ese orden dado y en esa internalización de lo establecido donde se anula la posibilidad de mirarlo como otro, pues existe como producto de una determinación externa y no en sí mismo. En cambio, cuando el estudiante transgrede las fronteras y actúa con base en sus impulsos, pensamiento y deseos, nos obliga irremediamente a voltearlo a ver. El riesgo radica en que si lo reconocemos como otro, abrimos la posibilidad a mirarnos en él. Es cuando miramos al otro que encontramos parte de lo que somos, y con ello, nuestras propias responsabilidades con éste y el campo del cual somos.

A diferencia de estas perspectivas y nociones del otro-estudiante, encontré también aquellas que, si bien se construían a partir de concebir y enunciar al estudiante desde su contexto, abrían la posibilidad a pensarlos como sujetos capaces de reconocer su co-responsabilidad en el campo del cual son. La responsabilidad aparece en estas nociones, como una consecuencia del reconocerse a sí mismos y saberse co-realizadores de un campo presente; y no como un producto del internalizar y cumplir cabalmente, normas externas al sí mismo.

En las observaciones que realicé sobre estas otras profesoras, pude notar que la dinámica de relación y contacto con los estudiantes era totalmente diferente: estaban prácticamente todo el tiempo de la clase entre los pupitres de los estudiantes,

---

<sup>24</sup> Al respecto revisar lo planteado en el capítulo 1 sobre la noción de campo en Bourdieu y sus diferencias con la Teoría del Campo Lewiniana.

establecían un diálogo constante con ellos e, inclusive, había una proxemia corporal visible.

La relación pasaba de ser mediada por las determinaciones externas y el *deber ser*; al reconocimiento del otro como producto del mirar su rostro; pues en primer momento hablaban de ellos como sujetos inmersos en un contexto del que, regularmente les era difícil salir. Sin embargo pero conforme se adentraban en su definición de ellos recuperaban experiencias en las que hablaban de sus posibilidades de reconocimiento y transgresión del contexto en que vivían; este proceso, reconocían los profesores, era posible conocerlo cuando llegaban a “conocerlos más”.

Cuando nos permitimos mirar el rostro del otro, podemos reconocer, también, sus posibilidades y capacidades como sujeto co-responsable del campo presente. Es en este mirar-los donde encontramos mucho de los que somos y la co-responsabilidad que tenemos en el campo presente.

Con base en sus respuestas pude recuperar las siguientes categorías de enunciación y clasificación de los estudiantes.

### **Los estudiantes y su contexto socio-familiar.**

La mayoría viven por aquí, o sea que son de las colonias aquí cercanas, este... te vuelvo a repetir, son chavos así como que, no sienten mucho... no tienen dudas sobre su futuro, más bien no tienen dudas sobre su futuro pero ni les interesa tampoco su futuro, pero yo siento que son chavos que de alguna manera empiezan a asumir la falta de perspectivas, este... no están directamente en las bandas, pero sus hermanos mayores sí, entonces lo más seguro es que muchos de ellos sigan ese patrón y eh... hemos tenido muchos caso de niñas que, algunas desde aquí adentro, pero otras apenas saliendo se embarazan, ya tienen familia y ay! no hay más salida para ellas. Pues ese es el tipo de chavos que tenemos aquí ¿no? (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Hay niños que tienen muy buena posición económica, este... que aprovechan; y hay otros que la tienen económica que no lo aprovechan y viceversa ¿no? (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

Fíjate que yo creo que los que van pasando es porque hay alguien en casa, ¿si?. Esta el papá que tiene los medios económicos para mantener una educación. Están ellos al día de que su hijo este haciendo las tareas y son independientes; no es necesario que estén atrás de ellos, sino ya traen una escuela de qué deben de hacer; qué horario deben ocupar (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

Si bien estas primeras nociones del otro-estudiante no logran despegarse por completo de una perspectiva del *deber ser*, o de un anclaje del sujeto a su entorno económico, social y/o familiar; en la forma como fueron enunciadas y en la profundización posterior al respecto, pude encontrar el rescate de otro como sujeto capaz de co-responsabilizarse de su lugar en el campo. Aparecen entonces las experiencias y narraciones sobre otro tipos de alumnos en quienes las docentes encuentran empatía y rasgos de su propia humanidad. Este segundo momento sucede cuando se logra mirar el rostro de ese otro-estudiante.

### **El estudiante como sujeto con decisión: *tiene o no, interés.***

Por ejemplo hay niños que son muy humildes, ¿sí?, en casa o los recursos económicos no, no son los mejores; pero que tienen esa intención, esa disciplina ¿no?... de avance... yo creo que tenemos eh... no te lo sé explicar, o sea, de todo tipo en el aspecto de... de niños que realmente vienen a aprovechar la clase, de niños que tienen una situación económica buena, pero que no tienen ese interés (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

Y a mi me extrañaba una chica, que me traía mucha información; es más la sacaba de computadora, pero ella la resumía en su cuaderno me traía las notas, le digo: "¿qué vas a estudiar?", "Medicina". Más sin embargo, ahorita en el examen final le fue muy mal; lógicamente me decía: "no lo preparé, porque ya estamos evaluados, ya no me interesaba..." Pero yo considero que aquel padre que ha enseñado a su hijo a ser responsable, el alumno ya en secundaria es independiente (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

### **Mirar al otro y verse uno: Responsabilidades propias.**

Conforme las docentes se internan en su relación con el otro-estudiante van reconociendo en ell@s sus posibilidades humanas. Empieza a desdibujarse el anclaje del otro a un contexto del cual no puede salir, y aparece el sujeto como transgresor de lo instituido. El hecho educativo sucede como un acto de reconocimiento mutuo, donde la empatía e identificación, aparecen como un rasgo de humanidad. El encuentro en las aulas ya no es sólo mediado por determinaciones externas; sucede, como producto del mirarse en aquellos que no son uno. La responsabilidad resurge como acción humana de coparticipación en la construcción de un mundo diferente. Cuando miro al otro, miro mi

humanidad en él; ahora soy responsable de él porque soy humano, igual que él. Es nuestra humanidad la que nos hace co-responsables del otro.

### **Los estudiantes *con problemas familiares: mi responsabilidad con el otro.***

La mayoría de ellos tiene problemas familiares, de lo que llamamos desintegración familiar, problemas económicos, este... problemas incluso de adicción de los papás, etcétera... pero bueno, en lo inmediato. Bueno: ¿cuál es mi responsabilidad de estar en un grupo con más de 40 al principio?, ¿cuál es mi responsabilidad ante cuarenta y tantos alumnos? , ¿qué voy a hacer con ellos?, ¿cómo les ayudo?... este... y yo no sabía, así... y aún ahora... bueno ahora sí lo sé... pero no sabía en ese tiempo, hasta dónde realmente la escuela les puede echar la mano, les podía ayudar a salir de este entorno en el que ellos están. Lo único que... que creía yo es que ellos tenían que tener armas suficientes... armas suficientes para enfrentar sus broncas familiares, los problemas a los que se iban a enfrentar de falta de trabajo. Y mi punto de partida con los niños que siempre han tenido muchos problemas siempre ha sido decir: "si yo no estoy haciendo nada por ayudarlos, no tengo porque reprobarlos. Y es lo que les digo a todos los maestros (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Entonces yo creo que tenemos de todo tipo de alumnos y también tenemos que, este o debemos tener la capacidad de tratar de entenderlos ¿no?; en cierto momento eh... no nada más juzgar porque no viene, "porque faltas tanto", investigar porque lo... lo hace ¿no?. Te comentaba de los niños de problemas de familia y se... a la hora de evaluación es una situación muy fuerte porque tu dices "el alumno no cubrió, las características o las... evaluaciones necesarias para pasar el ciclo escolar", pero que pasa, si tu no le das una oportunidad, ¿a dónde lo vas a arrojar?, ¿a la calle, a acompañar a todos aquellos que nada más andan de vagos, este... a orillarlos? ¿no?. Yo hace tiempo compartía con una de las maestras de aquí, el rescate de los alumnos; ¿de qué manera nos podemos acercar a ellos para poder ayudarles?, ¿de qué manera los podemos motivar? y ¿de qué manera los podríamos echar a perder o correr con una calificación reprobatoria? y no darles la oportunidad de, por lo menos, venir a la escuela (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

En contraste con estos estudiantes, encontramos aquellos a quienes resulta difícil mirar, pues se esconden entre las múltiples determinaciones de lo cotidiano. Sin embargo, cuando el docente se encuentra al tanto del campo y su lugar en él, logra darles forma en su panorama y puede reconocer sus imposibilidades y desaciertos en aquellos que no son él. La responsabilidad de nuevo resurge en el reconocimiento de la negación que se hace del otro.

### **Los estudiantes *con problemas de... aislamiento.***

Muchos niños, muchos, con problemas de... aislamiento, o sea se alejan, se alejan de todos los demás... es el clásico niño que trata de pasar desapercibido, que nadie lo vea ¿no?, que es otra banca el es feliz mientras. Atraviesa desde que entra, el horario... hasta que termina, si nadie se dirigió a él, si nadie... etcétera, el es feliz, sale limpio ¿no?... Tenemos muchos niños, no, no es cierto, no son muchos, son algunos niños con este problema; pero son niños, que puede terminar el año y no existieron para ti, no existieron, así. Entonces este... yo he tratado de superar este tipo de situaciones con este tipo de niños... eh, y los he llamado, ellos han participado en mis obras de teatro, he logrado así, algunas cositas, muy pocas, en realidad es muy poco lo que he logrado

con estos niños... este... hablando con los papás (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Hay alumnos que tengo que vienen y se sientan, y por más que les digo:"oye hazme un resumen, a ver..." y los sientas ahí, están sentados y no hacen nada (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

Es en estas miradas donde encuentro otra forma de pensar y vivir lo educativo; el docente se permite mirar al otro-estudiante y encuentra múltiples elementos del sí mismo. Este proceso es enriquecedor en la relación y contacto que sucede cotidianamente en el aula, por ello cuando sucede; cuando el profesor traspasa las nociones y construcciones que le han sido instauradas y heredadas sobre el *deber ser* educativo, abre paso a: generar otras relaciones con los estudiantes, reconocerse en ellos y co-responsabilizarse del campo presente.

Y el recuerdo que te queda... de: "me acuerdo que en su clase nos dijo...". Si eso les ayudó, que bueno. Eso es lo que... lo bueno que se queda uno de aquí. Esos son los puntos bellos. Eso es un logro para mí, saber que puede uno ayudarles a hacer algo en su vida. (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

### **3.2.1.2 La noción del estudiante sobre el otro- docente**

Debido a las condiciones y características del campo<sup>25</sup>, con los estudiantes me fue imposible realizar entrevistas. Por ello los resultados y categorías sobre la noción que de sus profesores tienen, los extraje y fui construyendo a partir de: los datos que arrojaron una serie de cuestionarios<sup>26</sup> aplicados a 3 grupos (1 por cada generación), la observación y grabación de sus dinámicas y actitudes en diversas clases, las conversaciones y pláticas informales que llegué a tener con algunos de ellos entre pasillos.

A diferencia de los profesores, las formas como los estudiantes enuncian, clasifican y se refieren al otro-docente, tienen más relación con elementos del aquí y el ahora. Mientras los primeros preponderan la noción del *deber ser* aprendido o heredado,

---

<sup>25</sup> Al respecto revisar lo explicado en el capítulo 2.

<sup>26</sup> Ver el anexo correspondiente.

así como el desempeño académico y el entorno familiar de los estudiantes para mirarlo y enunciarlos. Para los segundos, resulta más significativo dos elementos que están anclados con la forma de relación y la satisfacción de una necesidad inmediata.

En las diversas formas como los estudiantes enuncia a sus profesores, aparecen en todo momento los siguiente elementos:

- La forma como el o la docente establece relación con ellos y con el grupo. Es interesante observar como aparecen en todo momento rasgos de la personalidad de los diversos docentes y su implicación con la forma en que se relacionan y refieren a sus estudiantes.
- El trabajo cotidiano. Cuando iniciaba el proceso de investigación, debo confesar tenía la hipótesis de que los estudiantes recuperarían solo los elementos de la personalidad o trato de los profesores hacia ellos. Sin embargo fue gratamente sorpresivo encontrarme con que hay un reconocimiento y preocupación presente por el trabajo académico preparación de sus docentes. Si bien, no está reconocido ni enunciado con estas palabras, se puede leer entre líneas en las distintas tipologías que de sus profesores hacen.

Los profesores son mirados desde la contemporaneidad, y a partir de ese contacto cotidiano se les enuncia y significa. Es así como aparecen en las tipologías que de ellos hacen, rasgos de su personalidad, sus diversas formas de relacionarse con los estudiantes, sus habilidades pedagógicas y sus distintas maneras de llevar la clase. En palabras de los estudiantes están:

Los que trabajan y los que no; los que trabajan pueden ser estrictos y mamones, o buenos y chidos. De los que no trabajan, están los aburridos, los chidos y los malos, que en realidad son bien lelos. O sea con unos la neta si aprendes y con otros puro desmadre o no haces nada. Y pues depende de cómo los trates también, porque pueden llevársela tranquis contigo o ser unos culeros y estarte chingando por cualquier cosa. Eso sí, todos son regañones, aunque unos menos y otros más, si te manchas pues también te ganas el regaño... la neta (Estudiante femenina, 2º grado, Conversación, noviembre 14, 2008).

Tomando como base lo dicho por esta estudiante, puedo decir que entre los profesores que no trabajan están los siguientes.

### **Los aburridos.**

Hacemos siempre lo mismo, se la pasan dictando, explica mucho y no se les entiende nada, cantinflean, dictan mucho, hablan y hablan y hablan y hablan y hablan... no se callan (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

### **Los lelos, tontos, malos.**

Son los profesores que no se dan cuenta de que se burlan de ellos, te ponen buena calificación y no haces nada, no revisan nada, no tienen madurez. Nos deja echar relajo, no deja casi tarea, no hacemos nada o muy poco, nos ayuda casi en todo, te prestan dinero, son chidos, te pasan aunque no trabajes. La neta son buena onda y chidos (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

En esta primer clasificación se observa como los estudiantes, si bien enuncian como rasgo positivo el no trabajar, utilizan adjetivos principalmente despectivos para referirse a este tipo de docentes, con quienes consideran no hay aprendizaje. Al contrastar esta clasificación con la pregunta: Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores que tu consideras has aprendido mucho o poco. ¿Por qué crees que es de los profesores que más [o menos] has aprendido?. Resultó que la mayoría de los argumentos vertidos, concordaban prácticamente con los rasgos que daban a este tipo de docente.

Entre los tipos de profesores que sí trabajan, encontramos los siguientes.

### **Los buenos, trabajadores, admirables.**

Enseñan bien, explican lo que necesites, hacen actividades, te apoyan con tu trabajo y te resuelven tus dudas, son muy inteligentes, son justos con todos, hacen divertidas sus clases, te hacen caso y revisan bien las tareas, no dejan mucha tarea, son chidos (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

### **Los serios, exigentes, estrictos.**

Enseña cosas interesantes, exigen algo que no se puede ser rápido, revisan todo, son mamones pero si enseñan, casi no tienen comunicación con nosotros, por cualquier cosa te acusan, lo que ellos digan y hagan es lo que hay que hacer, dejan mucha tarea (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

Cuando revisé por primera vez estos cuestionarios, llamó mi atención la respuesta que incluí en esta última clasificación que presento: los profesores exigentes

son los que *exigen algo que no se puede ser rápido*. En primer momento pensé había sido un error del estudiante que escribió aquello, así que me acerqué a él y le pregunté si quería poner que hacer, en vez de ser. El chico me dijo que no se había equivocado y que si lo puso bien.

O sea, quieren que cambies de la noche a la mañana y la neta uno no puede dejar de ser lo que ha aprendido, así nomás porque un guey te dice eso... me entiendes? (Estudiante masculino, 2º grado, Conversación, noviembre 21, 2008).

En esta segunda tipología, me parece importante resaltar como los estudiantes reconocen la labor docente y el aprendizaje que ésta les deja, aun cuando las actitudes y formas no sean por completo de su agrado.

Hasta este momento el otro se construye y enuncia desde algunas de las determinaciones aprendidas sobre el *deber ser*; lo que se prepondera es el aprendizaje y las labores que el docente *debe* desempeñar. De tal forma que, si no cumple con muchas de estas nociones aprendidas socialmente (controlar al grupo, hacer trabajar a los estudiantes, explicar cuantas veces sea necesario, etc.) el profesor es clasificado de forma negativa o despectiva. Asimismo, cuando el docente cumple con muchos de los lineamientos le han sido impuestos o pre-determinados, es enunciado con características positivas.

Sin embargo, en estas mismas nociones del otro-profesor vemos en todo momento referencias a factores de lo inmediato; principalmente lo relativo a las dinámicas y formas en que estos docentes establecen relación con sus estudiantes. En el imaginario de los estudiantes, existe una especie de conexión entre el desempeño eficiente del docente y su aprendizaje y compromiso con la clase; con las actitudes y formas de contacto que el profesor tiene con ellos.

De nueva cuenta ante las preguntas: Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores que tu consideras has aprendido mucho o poco.

¿Por qué crees que es de los profesores que más [o menos] has aprendido?; y Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores a los que sueles ponerles más atención. ¿Por qué crees que es de los profesores que más [o menos] atención le pones?. Me encontré con que, los argumentos vertidos al respecto concordaban principalmente con aquellos que aparecían en la categoría de *buenos, trabajadores, admirables*.

Es por ello que no extrañó en lo absoluto hubiese una tercer tipología de profesores que en los distintos cuestionarios y conversaciones apareciera y desapareciera intermitentemente. Esta clasificación corresponde principalmente a los rasgos y características de la forma en que los profesores se relacionan y establecen contacto con los estudiantes. Elemento que toma mucho valor e importancia en la noción que los estudiantes construyen del otro-profesor.

El hecho educativo de nueva cuenta traspasa las determinaciones que lo constituyen, para priorizar la relación y contacto humano.

### **Los buena onda, comprensivos.**

Nos ayudan, nos ponen música, son chistosos, se saben expresar, son divertidos, chidos, no son regañones, te dan confianza, te entienden (cuestionario, noviembre 14, 2008).

### **Los buenos, "Dalay", amigables, buen pedo.**

Te comprenden, son muy tranquilos, te ayudan con tus problemas, dicen la verdad, son chidos, alegres, te escuchan, platican contigo, valoran tu trabajo (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

Los estudiantes reconocen y enunciar como características importantes y valiosas, una actitud respetuosa y basada en el reconocimiento del otro como sujeto. Esta clasificación resulta en un llamado a reconocer las potencialidades de una educación basada en el reconocimiento mutuo. Es mirarse en el otro para aprender juntos. Como lo escribió un estudiante: *Son los profesores que si te escuchan, te toman*

*en cuenta y se preocupan porque aprendas y así, si aprendes mejor* (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

Como última categoría aparece la de los profesores *regañones, enojones, mala onda*; curiosamente la que fue más mencionada y escrita por los estudiantes.

### **Los regañones, enojones, mala onda, mamones.**

No ponen la suficiente atención a los alumnos, regañan y gritan mucho y por todo, no nos podemos parar porque nos manda a la dirección, grita mucho, siempre están de malas, son amargados, no se les entiende nada, se enojan de cualquier cosa, solo le ponen diez a sus preferidos, son desesperados y se desquitan con nosotros (Cuestionario, noviembre 14, 2008).

En esta categoría y las múltiples menciones que de ella se hacen –fue la única que apareció en todos los cuestionarios-, encuentro por un lado, el reconocimiento del otro como sujeto pues se construye en los rasgos de carácter de aquel y por el otro, un llamado claro y contundente a que los docentes miren el rostro de sus estudiantes y puedan reconocerlos como otros; la duda es si realmente estamos dispuestos a construir una educación basada en estos principios. El dilema es: nos miramos entre quienes estamos en el aula y actuamos en correspondencia con lo que somos y podemos construir o seguimos intentando cumplir parámetros externos a nuestro campo presente y repitiendo esquemas impuestos desde el exterior. Yo apuesto por la primer opción.

## 4. Contacto y relación en el aula

Mi estancia en el campo y mi relación cotidiana con profesores y estudiantes, me permitió pensar al proceso educativo desde otro lugar. Debo reconocer que cuando inicié este proceso venía con muchas de las nociones que me fueron internalizadas a lo largo de mi propia experiencia académica; como estudiante, primero y como profesor, después, sobre las diversas dinámicas dentro del aula y las formas como sucedían las relaciones entre docentes y estudiantes.

Conforme avance en el trabajo de investigación y fui recogiendo las voces de los diversos sujetos que eran del campo, descubrí que el hecho educativo estaba implicado por muchos más elementos de los que originalmente contemplaba. El aprendizaje no solo tenía que ver con el nivel de memorización de los estudiantes o las diversas estrategias utilizadas por los docentes en el aula. Las nociones que cada uno de ellos construían en torno al otro, se entrelazaban en un continuum con la relación y contacto que éstos establecían cotidianamente. Asimismo, dicho proceso jugaba un papel en el proceso de aprendizaje y en el hecho escolar mismo.

La educación se mostraba ante mis ojos desde otros lugares que me permitían pensarla y vivirla como un contexto más cercano a mi realidad, ya no era la exigencia por cumplir patrones externos y una currícula impuesta, sino reconocer las potencialidad de lo que algunos llaman el currículum oculto.

La primeras ocasiones que compartí mis descubrimientos sobre lo vivido en el campo, me topé con un cuestionamiento recurrente sobre la posibilidad de que mi tesis no fuera pedagógica, pues se enfocaba principalmente a la relación e “interacción” que tenían estudiantes y docentes de una escuela específica; que no abordaba nada relativo al aprendizaje y los “paradigmas teóricos de la Pedagogía”. Durante mucho tiempo aquellas nociones dieron vuelta en mi cabeza, e incluso me hicieron dudar sobre la

pertinencia de mi trabajo. Fue entonces cuando encontré a la Pedagogía Gestalt y sus alcances teóricos como un marco de referencia que me permitía explicar, desde su perspectiva, lo visto, vivido y encontrado en el campo. Específicamente la noción de campo organismo/entorno me dio la pauta para poder escribir esta tesis y mirar sus alcances en mi propia práctica profesional.

Aun cuando ya abordé lo relativo a la noción de campo organismo/entorno<sup>27</sup>, me parece pertinente volver a ella en este momento como referencia para explicar lo relativo a las relaciones y contactos que se establecen en el aula y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje.

Es importante aclarar que pienso el espacio áulico y todo lo que en él sucede como un campo. Asimismo los sujetos que de él son, están pensados aquí como un campo organismo/entorno en sí mismos. Al respecto la Teoría del Campo y la Teoría Gestalt nos dicen.

...“organismo/entorno” debe entenderse como lo que designa los fenómenos que se despliegan en un organismo dado y su entorno, entre un sujeto y lo que no es él. El organismo está establecido aquí como principio organizador, elemento referente, y el entorno es la otra parte del campo, estando incluido en el campo también el organismo (Robine, 2002: 175).

El sujeto como agente bourdiano y pasivo a las determinaciones del exterior, se difumina en una compleja red de interconexiones y principios que lo conciben como un sujeto transformador y co-realizador del entorno en que habita y del cual es parte, al mismo tiempo. La dicotomía sujeto-entorno desaparece para dar paso a una perspectiva en que su existencia sucede como hecho contemporáneo, es en este momento donde la responsabilidad aparece como acontecimiento y no como imposición externa e instituida; esta dicotomía conceptual y ontológica es sustituida por la noción de campo organismo/entorno.

---

<sup>27</sup> Al respecto ver el capítulo 1.

Bajo esta perspectiva las acciones de los sujetos del campo y sus diversas fuerzas motoras están en constante re-construcción y tocan en todo momento al otro. La noción que los profesores tienen de los estudiantes y viceversa, emana como constructo de una relación cotidiana, al tiempo que configura y se deja configurar por esa misma relación.

El proceso deja de verse como hecho unívoco; bajo esta premisa, la noción de interacción como categoría de análisis de las relaciones en el aula, se vuelve inservible y un tanto obsoleta. Resulta en una categoría que parte de concebir la relación estudiante-docente, como producto de la simple intersección de dos elementos separados y ajenos por completo el uno al otro. Esta idea implica, entonces, dejar de lado la co-responsabilidad de los sujetos en los acontecimientos surgidos en un aula, planteamiento con el que no sólo, no estoy de acuerdo, sino que la misma realidad me ha demostrado es falso.

El concepto de interacción se refiere a entidades separadas, incluso si los elementos en interacción pertenecen a un mismo terreno. En la interacción, la reciprocidad es lo primero [y no la responsabilidad], aun cuando no sea simétrica (Robine, 2002: 176).

La noción de contacto sustituye entonces a la de interacción; dándome la posibilidad de mirar y enunciar los acontecimientos en el campo áulico y las relaciones entre los sujetos que de él son, como procesos mucho más complejos e interrelacionados, donde...

...el “lugar” de surgimiento del fenómeno que asocia el elemento y su contexto es una frontera que limita y une a la vez. Pongo “lugar” entre comillas porque, según las modalidades de experiencia, este lugar puede no tener nada de espacial. La Terapia Gestalt llama “frontera-contacto” a este lugar-experiencia con dos caras: la frontera-contacto “no separa al organismo de su entorno; más bien limita al organismo, lo contiene y protege y *al mismo tiempo* toca al entorno”. Así, el fenómeno fundamental que puede designar los fenómenos que surgen en el campo es, lo que la Terapia Gestalt llama “contacto” (Robine, 2002:176).

Con la categoría de contacto se sustituye la noción de interacción como proceso donde sólo se intersectan las acciones de los organismos (sus nociones, actitudes, ideas, etc.) y se plantea un proceso en que los organismos no sólo se intersectan, sino también

se reconstituyen. La acción de reciprocidad se desdibuja como acción impuesta desde lo social y cede su paso a la responsabilidad a partir de reconocerse en el otro y saberse parte de un campo presente. Este proceso sucede en la simultaneidad como acontecimiento contemporáneo. Por ello *Este concepto de contacto, a diferencia del de interacción, que puede designar un proceso de alternancia, implica necesariamente una simultaneidad* (Robine, 2002:177).

Mirar y entender los acontecimientos áulicos desde la noción de contacto, no implica que sus alcances sean iguales para cada organismo. Es decir, cada sujeto vivirá y percibirá ese contacto desde el acervo de saber propio de su mundo de vida y la significación que le de al proceso en sí; sin embargo no podemos negar se generan modificaciones (o al menos las implican) en las fuerzas motoras de cada uno en el campo. Si bien las actitudes pueden no verse modificadas, los pensamientos, percepciones y relaciones se mueven del lugar en el que se encontraban hasta antes del contacto.

Al respecto me gustaría volver a la anécdota narrada por una profesora de Inglés -quien se caracterizaba por no moverse durante toda la clase y tener prácticamente un contacto nulo con sus estudiantes-; en la cual platica sobre su experiencia con un estudiante a quien escribió una dedicatoria de despedida, a petición del mismo.

Entonces yo le escribí, que pues él era una persona especial, que, pues, siguiera soñando y que luchara por cumplir sus sueños, que siguiera adelante; y se puso a llorar, porque me dijo que nadie creía en él, que nadie, nadie este... pensaba que pudiera ser algo en la vida y me agradeció mucho y se puso a llorar (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

Ese mirar al otro y establecer contacto con él, implicó a la docente. Si bien, su práctica no fue modificada, sí generó una movilización en la noción que ella tenía de su estudiante e incluso la puso a pensar sobre si misma y su responsabilidad en el aula.

Entonces yo me quedé así como que... pues no pensé, que mis palabras le fueran a... pues sí a mover así porque se puso a llorar así... Y yo así como que me quedé... sí, o sea, como diciendo no se... Tal vez, también dije yo, "bueno me faltó, talvez tiempo acercarme a él y preguntarle, pues sí, qué le pasaba, qué tenía o qué pensaba" porque... porque decía que nadie le hacía caso

nunca, que nadie se fijaba en él y que nadie le había dicho nunca algo así, y que él necesitaba algo así para seguir. Entonces fue lo que, o sea, pues sí, tal vez a veces no me da tiempo de saber lo que pasa con ellos (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

El contacto se dio en diversos niveles: entre dos sujetos que lograron mirarse el uno al otro y se vieron a sí mismos y sus responsabilidades, entre las diversas regiones internas de cada uno de ellos –para el estudiante la noción que tenía de sí mismo se movió de lugar y fue re-construida, para la docente su papel en el aula y su perspectiva sobre sí- y entre las nociones que cada uno había construido sobre el otro.

Cuando existe un contacto entre los sujetos de un campo, la estructura mórfica de éste se reconfigura desde distintos lugares. Es por eso que no podemos hablar del campo como un hecho acabado, pues está sumergido en un continuum de relaciones y contactos. Incluso la noción de forma resulta poco pertinente para entender las diversas configuraciones de un campo presente; más adelante ahondaré al respecto<sup>28</sup>.

Pienso y concibo al aula como un campo en que los diversos sujetos que de él son, establecen relaciones cotidianas que los obligan por momentos al contacto. Aún cuando se niegue ese proceso y sea dejado de lado en la práctica educativa, las consecuencias del mismo suceden con el paso del tiempo. En el caso específico de la experiencia narrada quiero recuperar lo último que me dijo la docente durante la entrevista, cuando le pregunté si quería agregar algo más sobre su proceso como profesora, sobre la educación y qué podíamos hacer para mejorar. Su respuesta fue la siguiente.

Y lo que puedo hacer para cambiar o que se sientan un poco mejor, o por lo menos pues... sí, que estén mejor, pues en mi clase. O sea tratar de mejorar lo que es, lo que es el salón para que ellos se sientan con interés y se sientan un poco contentos por lo menos en esa hora de clase (Profesora de Inglés, Entrevista, junio 25, 2009).

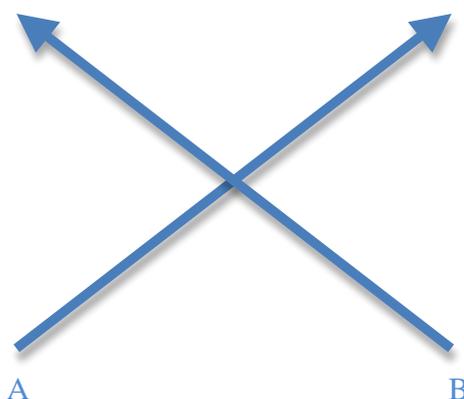
Es por esta transfiguración y cambio que se da en los sujetos, cuando establecen contacto entre sí, que la noción de interacción no me sirve para explicar lo sucedido en

---

<sup>28</sup> Ver siguiente apartado.

las aulas al momento que docentes y estudiantes logran mirarse. Para ejemplificar mejor las diferencias entre el contacto y la interacción me gustaría de nuevo acudir a la topología como recurso visual.

La interacción me remite irremediamente a la imagen de dos líneas que se cruzan y no sufren modificaciones ninguna de ellas. La intersección sucede como producto de un contexto determinado o de un hecho fortuito, pero el camino que le ha sido trazado a cada una de las líneas (en este caso sujetos) desde el exterior (en este caso las determinaciones sociales) no sufre mayores modificaciones. La imagen es la siguiente:

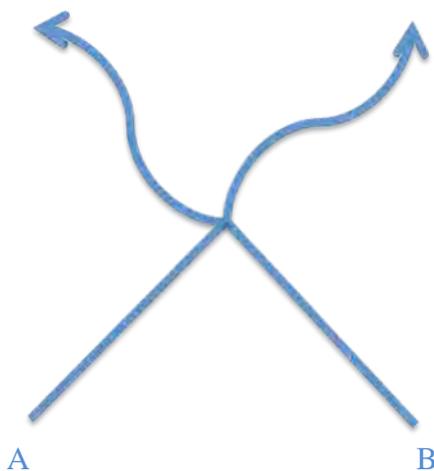


Donde A y B son dos sujetos cuyos caminos se entrecruzan pero no se modifican. Bajo esta noción acudimos al lugar común de: “sólo algunas personas en tu historia de vida son las que te marcan”; anulando las múltiples potencialidades de las relaciones humanas. Al mismo tiempo se de-construyen las posibilidades de los sujetos a ser co-participes y co-transformadores de su realidad cotidiana.

Mirar la educación desde ese lugar, es seguirla contemplando bajo el velo de un discurso nacionalista o reproduccionista, donde sólo algunos profesores y/o estudiantes te marcan; ello gracias a sus atributos individuales y hasta extraordinarios. La responsabilidad del hecho educativo como transformador, recae entonces sobre

personalidades específicas que logran (o no) cumplir con los estándares previamente establecidos; dejándose de lado, una vez más, el encuentro humano en el aula.

A diferencia de esta noción, cuando pienso en el contacto me viene a la mente la imagen de dos líneas (sujetos) que aun cuando tengan un camino previamente trazado (producto de la internalización de esquemas aprendidos), al intersectarse (producto del mirarse el uno al otro, desde su humanidad y no desde las determinaciones ajenas) modifican su estructura (en este caso a partir de cuestionarse, pensarse y pensar al otro desde un lugar distinto e incluso moverse literalmente del espacio físico en que se encontraban y modificar sus acciones) y cambian su camino trazado. La figura sería la siguiente:



Donde A y B son dos personas que al establecer contacto; su camino, lugar y percepción del otro y de sí se modifica. El mirar al otro les ha abierto las puertas a mirarse a sí mismos y moverse del lugar (físico y simbólico) en que se encontraban hasta entonces. Es la posibilidad de reconocer los encuentros humanos como oportunidades de transformación y transfiguración de lo real aprendido.

Pensar los acontecimientos áulicos (y la educación) desde este sitio, obliga a reconocer sus potencialidades de transformación, al tiempo que impide evadir la co-

responsabilidad que los distintos sujetos (tanto profesores como estudiantes) tienen con lo que acontezca en ese campo presente.

Las potencialidades de la educación escolar y los contactos en el aula como elementos de transformación social, son múltiples; sobre todo cuando recuperamos una noción humanista y damos valor a esas acciones y acontecimientos cotidianos que irremediablemente nos obligan a establecer un eventual contacto.

No se trata de descubrir el hilo negro en la educación, para poder iniciar un proceso real de transformación y mejora. Mucho menos importar experiencias, estrategias y metodologías externas que se nos venden como espejitos que nos permitirán mirar lo que en verdad necesitamos.

Tenemos que mirarnos, reconocer quienes somos y desde ahí establecer contacto con nuestro entorno. Es tan simple como reconocer y dar valor a los múltiples acontecimientos humanos que suceden en las aulas con más regularidad de la que pensamos. A veces en las cosas más simples, pero olvidadas y vituperadas por ser ordinarias, es que podemos encontrar y recuperar la esencia de lo que somos.

## **4.1 Las formas de relación y el contacto entre docentes y profesores**

El contactar del entorno por el organismo sólo es observable en la “cara externa” de la frontera-contacto, incluso en el entorno mismo (Robine, 2002: 177).

La observación como técnica etnográfica de recolección de información, me dio la posibilidad de reconocer y registrar cómo se relacionaban los diversos docentes con sus estudiantes y qué relación tenía este proceso con las posibilidades, o no, de que estableciesen contacto entre sí.

Asimismo, de las entrevistas, cuestionarios y conversaciones entre pasillos obtuve los datos e impresiones suficientes para cotejar lo observado y descubrir que las

formas de relación establecidas en un aula, se encontraban directamente conectadas con la percepción y noción que del otro construyen, tanto estudiantes como profesores.

Por último; la revisión y análisis de los datos a la luz de la Teoría del Campo, la Teoría Lewiniana sobre el otro y las aportaciones de la Pedagogía Gestalt, me permitió comprender que: tanto la noción del otro, como las relaciones en el aula son procesos que se encuentran imbricados entre sí. Tanto uno como otro se implican y suceden como elementos dialécticos de un todo llamado campo.

La noción que los profesores tienen y/o construyen de sus estudiantes y viceversa, impacta en las formas de relación que habrán de establecer entre sí; simultáneamente esas distintas maneras en que se relacionan reconfiguran la noción que del otro tienen. Volviéndose en un proceso cambiante y complejo.

Al respecto, pienso necesario recurrir al concepto de germen morfogénico que plantea Robine (2002) en sus aportaciones a la Teoría Gestalt, como categoría de análisis y explicación del proceso antes mencionado.

Como he enunciado a lo largo de la presente, pienso al aula y todos los procesos que en ella suceden, como un campo<sup>29</sup>. Esta noción me permite comprender que los diversos acontecimientos sucedidos son producto de múltiples factores que se manifiestan en el aquí y el ahora. La responsabilidad de docentes y estudiantes sobre las características y peculiaridades que tomará cada sesión resulta evidente cuando miramos bajo esta teoría a la educación. El campo por lo tanto no tiene una forma acabada y las delimitaciones que tienden a dotarle de una *forma virtual* y contemporánea, mutan constantemente; pues dependen del lugar, actitud y comportamiento que asumirá y tendrá cada uno de los organismos que de él son.

---

<sup>29</sup> Al respecto disertó en el 1er capítulo.

En las diversas relaciones que establecen los distintos organismos de un campo (en este caso estudiantes y profesores) podemos encontrar la forma como se construyen y dibujan los límites y fronteras que irán dando una especie de estructuración temporal al campo presente. Por ello en un mismo grupo escolar, se pueden generar distintos campos con distintos docentes, e inclusive con el mismo en diversos momentos.

Bajo esta lógica, no podemos usar la noción de forma como categoría de enunciación y análisis del fenómeno observado; pues nos remite a un hecho acabado y con una estructura específica y terminada. Al respecto, propongo el concepto de germen morfogénico como alternativa.

El germen morfogénico es una parte del sistema en devenir [...] El resto del campo [...] encierra la *forma virtual* del sistema final que será actualizado únicamente cuando todas sus partes materiales se encuentren en sus sitios apropiados (Sheldrake, 1981: 83 en Robine, 2002: 189).

Si miramos al aula como un campo podremos observar que en su interior suceden múltiples acontecimientos de forma contemporánea. Las diversas actitudes de estudiantes y profesores, sus nociones sobre el otro, la relación entre sí, sus desplazamientos a lo largo del salón, las percepciones aprendidas y/o heredadas sobre lo que *deben ser*, etc.; son energías que constantemente establecen relación entre sí y van configurando la dinámica y estructura temporal del campo áulico (es más claro si lo imaginamos de forma topológica).

Sin embargo estos elementos que juegan en el campo, tienden a verse modificados o cuestionados con recurrencia por los sujetos que de él son. Ante este hecho suceden distintos cambios, sólo perceptibles –regularmente– cuando se está inserto en ese campo<sup>30</sup>. Las fronteras simbólicas y los límites construidos en torno al lugar y papel que ocupa cada sujeto en el campo, pueden volverse más rígidos o laxos

---

<sup>30</sup> De ahí la pertinencia, nuevamente, de la etnografía como metodología de investigación en la educación

según sea el caso; ello trae como consecuencia, mayor o menor cercanía física y simbólica entre estudiantes y profesores, reconfigurando -de nueva cuenta- la noción que tienen de sí e impactando en la forma de relación.

Me gustaría ejemplificar lo dicho con la siguiente anécdota, donde una profesora nos narra cómo es la relación con sus estudiantes “cotidianamente”; en este relato encontramos que existe un reconocimiento del otro y la cercanía entre los sujetos está presente. Contrastándolo con lo observado y grabado, encuentro una dinámica de trabajo regular en esta clase donde los estudiantes logran organizarse entre sí y realizar lo trazado sobre los temas presentados por la profesora; aun cuando ésta no los esté observando en todo momento. Asimismo, resulta significativo reconocer en los cuestionarios, que la clasificación en que ubican a esta docente el general de los estudiantes, es en la tipología de las trabajadoras y –eventualmente- en la de regañonas.

Dentro del salón yo creo que hay mucha, mucha relación de interacción con ellos, hasta donde te lo permite pues... lo que tenemos impuesto ¿no?. Soy capaz, por ejemplo, de suspender lo que yo fijé para mi clase, si por ahí alguien se le ocurre, de alguna manera sale, este... hay de esas preguntas, pero bueno, cuestiones por ejemplo: la pornografía, "¿qué es el erotismo?", ah pues entonces empezamos a platicar entre todos a ver qué es? y tu que has visto?. "No que yo vi una película, que era así etcétera, etcétera" y no pues, "¿que, qué es pornografía?", "que se encueren", "ah!" le digo: "entonces ¿tu eres pornográfico cuando te bañas?", etcétera. Y así estamos, echamos ahí el cotorreo, y este, y a tratar de explicar hasta donde sé yo la situación ¿no?. Este si puedo, te, o sea yo tengo mi plan pero puedo suspenderlo etcétera y platicar con ellos ¿no?. Este, no siempre, a veces si tengo que detener la situación, a veces estoy de mal humor, lo reconozco, llego de malas, llego con algún problema, etcétera, pero ellos bien que se dan cuenta, y me dicen: "Maestra ahora vienen enojada ¿verdad?" "Si ahora vengo enojada, así es que no me hablen, no quien sabe qué.. etcétera" pero casi siempre en el trayecto del trabajo con ellos, me tranquilizo y la relación se da, o sea, si hay una relación de mucha interacción ahí con ellos en el salón (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Los límites y fronteras simbólicos y físicos que existen en este campo, tienden a ser laxos, producto del reconocimiento mutuo. Estudiantes y profesora se miran entre sí y reconocen sus posibilidades dentro del campo. La estructura temporal del campo se construye a partir del contacto y relación que establecen los organismos que de él son. Podemos decir que, regularmente, se sucede una dinámica fluida en ese campo y los

distintos organismos (en este caso estudiantes y profesora) que de él son, tienen múltiples posibilidades de movilidad –no sólo física, también simbólica-.

Sin embargo, ese campo no se encuentra así todo el tiempo, ni tiene una estructura rígida inamovible, pues las dinámicas y acontecimientos que en él sucedan (producto de las acciones y pensamientos de los distintos sujetos que pertenecen a él) lo modifican en todo momento. Incluso la misma profesora lo reconoce cuando dice:

...platicamos, y eso les agrada y pues hasta ellos: "hay no! hay que seguir platicando ya no hay que dar clase" y este, a veces si lo hago, a veces si lo hago; "órale pues, vamos a seguir platicando", este, creo que si, que me doy cuenta cuando ellos están muy cansados, este, o yo estoy muy cansada y les digo: "saben qué, me siento cansadísima" entonces que, vamos a hacer otra cosa estoy muy cansada ahorita. A veces no, a veces el tiempo lo tenemos encima, tenemos que entregar, etcétera, calificaciones. "Saben que, que ahora sí, ni modo, estamos ustedes cansados, yo también; vamos a trabajar 20 minutos ¿no? y después de trabajar 20 minutos, ahora sí cada quien a hacer lo que quiera" (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

La perspectiva y peso que los sujetos le dan a las determinaciones externas al campo áulico también jugarán en la constitución que de éste hacen cotidianamente. De ahí que, algunos días pesen tanto los factores externos al campo presente, que logren configurar o influir de manera muy clara en la configuración de éste, a partir de modificar las dinámicas contemporáneas.

En otras ocasiones las propias actitudes y pensamientos juegan de forma medular en la dinámica que se establece.

Sí, si he llegado a gritarles. "Y cállense, y siéntense... Y ya" Mira ya después veo que ni eso me funciona, ya me pongo de aquel lado de la ventana... ya dos tres empiezan a decir: "Shhh ya cállense, la maestra ya se enojó" "Cállense" y empiezan a gritarse entre ellos, y otros como 5 minutos de gritos de que se callen entre ellos y por fin se callan (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Mientras las fronteras internas que un sujeto construye sobre sí mismo y su labor docente, son más flexibles; existe mayor posibilidad de desplazarse mentalmente del lugar trazado desde donde se actuaría en congruencia con esas nociones. Cuando esto sucede, el sujeto amplía su capacidad de cambiar su percepción de sí y las acciones que pretendía realizar desde ese antiguo lugar. Por eso la docente puede, con cierta

facilidad, cambiar de estrategia y dejar de gritarles para mejor esperar a que ellos mismos se autorregulen.

De nueva cuenta vemos como el campo áulico se modifica y re-constituye con regularidad. Bajo esta mirada resulta imposible mirar una forma acabada. Si acudimos a la noción de germen morfogenético lo que encontramos es la posibilidad de ver al campo áulico como un fenómeno en constante transformación pero con elementos y factores que se construyen como delimitaciones del mismo. Al mirarlo como algo no acabado o sin forma, el proceso no se pierde en la nada o el vacío; simplemente se reconoce como producto de una constante transformación, donde las acciones, pensamientos, decisiones, actitudes y relaciones de los diversos sujetos que de él son, son co-responsables de la estructura temporal que éste adquiere.

Como contraste de la anterior narración y ejemplificación de lo dicho hasta el momento, recupero ahora una segunda anécdota con el mismo grupo pero diferente profesor.

En este caso se trata de un profesor de Física a quien observé en diversas ocasiones; desgraciadamente no pude realizar una entrevista con él pues abandonó la escuela al poco tiempo de que inicié mi trabajo de campo. Gracias a las observaciones y grabaciones de su clase, pude recuperar algunas de las dinámicas que se generaron en su clase.

Al entrar el docente al aula era interpelado por varios estudiantes, quienes lo saludaban de mano y con actitud de familiaridad. En ocasiones se referían a él como “amigo” o “banda”, el profesor caminaba hacia su escritorio al tiempo que estrechaba la mano de algun@s estudiantes y los mandaba a sentarse a su lugar. Simultáneamente el resto del grupo se encontraba fuera de su lugar y jugando. Una vez que el profesor lograba bajar de la tarima a tod@s l@s estudiantes que a él se habían acercado, se

paraba de frente a ellos, les pedía que se pusieran de pie y les decía. “Buenos días jóvenes del grupo 2º B, vamos a empezar la clase”. La mayoría de l@s estudiantes no contestaba a lo dicho por él; posteriormente tomaban asiento.

El docente iniciaba las explicaciones del tema correspondiente a ese día y eventualmente establecía relación con sus estudiantes. Cuando esto sucedía era, principalmente, para llamarles la atención porque no estaban tomando apuntes o porque se desplazaban de su lugar, se ponían a jugar, etc. La mayor parte de la clase permanecía sobre la tarima escribiendo en el pizarrón o dictando al grupo algún tema. Cuando dictaba llegaba a bajar de la tarima para revisar que los estudiantes estuvieran escribiendo.

En una ocasión me tocó observar como, desesperado, el profesor sacó del salón a un estudiante que no paraba de jugar y aventar papeles a sus compañeros –incluso estuvo a punto de aventarle uno al profesor, de no ser porque lo estaba grabando en el cato y se dio cuenta-. Cuando iba pasando el prefecto por el salón, el docente lo llamó y le pidió se llevase a dicho estudiante. En menos de 15 minutos el joven regreso al salón y se metió en cuclillas; el profesor nunca se dio cuenta del acontecimiento.

En otras ocasiones, algun@s estudiantes preguntaban sobre lo explicado o dicho por el docente, sin embargo éste no contestaba o no se daba por aludido. A lo largo de las clases los estudiantes platicaban y jugaban entre sí, al tiempo que el profesor seguía dando sus explicaciones y regañando eventualmente a algun@s de ell@s.

Al final de la clase, cuando sonaba el timbre, la mayoría del grupo gritaba en signo de emoción. El profesor recogía sus cosas. De nueva cuenta un grupo de estudiantes se reunía a su alrededor –algunos para despedirse, otros para que les revisara el apunte, etc.-, mientras salía del salón. Antes de retirarse, volteaba a ver al grupo y decía: “Bueno, grupo 2º B, espero que tengan un buen día”.

La ocasiones en que pude cruzar palabra con dicho profesor, argumentaba en todo momento que los estudiantes eran cada vez peores y que, aunque el no quería, a veces se veía en la necesidad de tomar ese tipo de medidas (como sacarlos del salón o amenazarles con bajar puntos). En ninguna de las conversaciones que tuve con él, aceptó algún tipo de co-responsabilidad con lo que sucedía en el aula. Incluso en una ocasión le pregunté ¿a qué atribuía lo que pasaba con los grupos y si pensaba pudiera hacer algo más para mejorar? y su respuesta fue:

Híjole compañero, la verdad es que ya ve como están cada vez peor los jóvenes hoy en día. Tanta violencia y desintegración familiar. Encima no quieren aprender, ya todo se los dan peladito y en la boca. La verdad no creo poder hacer más, y aunque haga, de todos modos no quieren cambiar... ¿qué le vamos a hacer? (Profesor de Física, Conversación, mayo 7, 2008)

En este caso se construía un campo bastante rígido. El docente construía en torno a su persona, la noción de los otros y su relación con ellos; límites y fronteras sumamente firmes y poco flexibles. Aún cuando los acontecimientos del aula mostraban su estrategia podía ser errónea, la rigidez de las fronteras construidas por él (en torno a sí mismo, su papel en el aula, su noción de los estudiantes, etc.) no permitían se estableciese un contacto con los estudiantes. La probabilidad de que se mirasen los unos a los otros, se reducía entre la imposibilidad del sí mismo a mirarse. La imposibilidad de establecer un contacto generaba relaciones ancladas a una lógica externa al campo presente, pues imperaba en todo momento las determinaciones y concepciones impuestos sobre lo que cada uno *debía ser* ante ello, los estudiantes actuaban desde un constante confrontamiento y reto a la autoridad impuesta.

El docente, al no poder mirarse a sí mismo en el campo, se asía de las pre-nociones heredadas sobre el otro y el acto educativo, como estrategia de relación con sus estudiantes. Esta opción resultaba una salida al asumir su co-responsabilidad en el campo presente.

Sin embargo, y aun con la rigidez impuesta al ambiente, las dinámicas en ese campo –y por ende su estructura temporal- no eran siempre las mismas. Pues en algunas ocasiones el grupo estaba sumamente tranquilo y no confrontaba con el profesor; mientras que en otras resultaba imposible siquiera escuchar lo que aquel estaba explicando.

Mucho dependía, también, de las actitudes que tomaban los estudiantes y las relaciones que entre sí establecían. Cuando l@s estudiantes que jugaban algún tipo de liderazgo tenían conflictos entre sí, las relaciones al interior del aula se modificaban drásticamente, reconfigurando la estructura temporal de ese campo presente. Sin embargo para este docente, resultaba poco visible ese hecho pues se refugiaba en las fronteras que había construido en torno a sí, evitando lo más posible cualquier tipo de contacto con el otro.

Al mismo tiempo, la relación que los estudiantes establecían con ese docente estaba permeada por las posibilidades que aquel ofrecía a establecer algún contacto. Y, aún cuando intentaban algún acercamiento, la intención estaba determinada por un deseo muy claro de obtener una fruto específico de ello –mejorar su calificación-.

La dinámica propuesta por el docente en el aula, generaba en los estudiantes la noción de que lo importante era que... *lo saludes y te lledes chido con él, así si te pasa aunque no le entregues nada. Con que le caigas bien ya la hiciste* (Estudiante femenina, 2º grado, Conversación, mayo 7, 2008).

La noción que de él tenían también se anclaba a las formas de relación y contacto establecidas en el cotidiano. En prácticamente todos los cuestionarios realizados se le clasificó como un profesor *lelo, tonto o malo*.

El aula y las dinámicas que en ella se establecen y entretajan, puede ser un germen morfogenético de transformación social y constructor de relaciones basadas en

el respeto y reconocimiento del otro. Basta con recuperar y re-valorar los actos de humanidad que en ellas acontecen cotidianamente, perder el miedo a mirarnos en aquellos que no somos y establecer contacto. También pueden el germen morfogénico de una sociedad cada vez más temerosa al mirarse entre sí y reconocer los múltiples errores que ha cometido hasta hoy.

De nueva cuenta estamos ante una disyuntiva: seguir buscando la solución a nuestros problemas educativos (y, por ende sociales) en metodologías, estrategias y esquemas externos e impuestos a nuestro campo presente; o empezamos a reconocernos a partir de mirarnos entre nos-otros, para así recuperar una perspectiva más humanista de la educación y acorde a lo que somos cotidianamente. Una vez más, apuesto por ésta última.

## **4.2 Implicación de las nociones sobre el otro y las formas de relación, como posibilidad o impedimento de un contacto**

A lo largo del capítulo anterior y parte de este, he enunciado las diversas formas como estudiantes y profesores conciben y nombran al otro, así como la relación que estas nociones tienen con las formas en que establecen relación entre sí. En el presente apartado ahondaré al respecto, haciendo hincapié en la conexión existente entre este proceso y las posibilidades de establecer un contacto.

La noción de contacto se encuentra directamente relacionada con la de implicación. Las probabilidades de que se establezca un contacto entre dos sujetos dentro de un campo, dependen de las diversas implicaciones que surgen al momento en que se da una relación. Si ambos sujetos permiten reconfigurar las fronteras internas sobre el sí mismo y su noción del otro, la probabilidad a que se miren los rostros aumenta. En ese momento sucede un acontecimiento de reconocimiento en y del otro, la relación pasa de ser un simple acercamiento a volverse un contacto. Tanto un@ como otr@, han dado su lugar a la implicación que la circunstancia genera.

Afirmar este proceso como factor medular del hecho educativo, permite reconocer al encuentro áulico cotidiano como un germen morfogénico de transformación.

Por el contrario, negar a estudiantes y docentes como otros, genera relaciones en la confrontación y el conflicto constante. Haciendo de la educación un acto de institucionalización de estándares pre-establecidos sobre lo que el otro *debe ser*; lugar en que no existe la posibilidad de transformación y reconocimiento mutuo, sólo de la negación propia y la reproducción de lo establecido.

Las nociones que los estudiantes y profesores construyen de sí, están implicadas con las diversas formas en que establecen relación. Al tiempo que se vuelven en posibilidad o impedimento para el contacto.

Haciendo un cruce entre las diversas nociones construidas en torno al otro por estudiantes y docentes, y las formas en que establecen relación; encontré los siguientes datos.

#### **4.2.1 El otro-docente y las formas de relación**

Con l@s profesor@s que son enunciad@s como aquellos que no trabajan –que, a su vez, se dividen en: aburridos y lelos, menso, malos-, los estudiantes establecen una relación de poca proximidad con ellos, no buscan conversar y durante sus clases se dispersan y distraen con facilidad. Constantemente permanecen fuera de sus lugares y se mueven a lo largo del salón. La relación violenta (desde los insultos, hasta la agresión física explícita) y el contacto corporal entre estudiantes, se incrementa. Estos acontecimientos pueden ser más visibles cuando el fin del día escolar se acerca –es decir, si la clase es de las últimas horas-, sin embargo se muestra con regularidad a lo largo del día.

Lo más llamativo de estos campos es que el acercamiento que llegan a tener los estudiantes con este tipo de profesores, responde principalmente al deseo por mejorar una calificación; pues, como ell@s mism@s lo dicen, *son de los que te ponen mejor calificación si les caes bien* (Estudiante masculino, 1er grado, Conversación, noviembre 14, 2008). La relación entre los estudiantes y este tipo de docentes, se da sólo dentro de los marcos y espacios establecidos por la institución. Por ello no se observan conversaciones entre pasillos, durante los descansos, consultas fuera del horario de clase o relaciones de proximidad fuera del ámbito estrictamente escolar. Son los profesores con quienes un estudiante.. *nunca le platicaría sobre mi vida a ese guey* (Estudiante

masculino, 2º grado, Conversación, junio 13, 2008). Su acercamiento con las estructuras familiares de los estudiantes es prácticamente nulo. La relación que con el otro se establece está totalmente mediada por la noción que de él se ha construido, cerrando las posibilidades a mirarse desde el sí mismo.

Contrario a este fenómeno, las actitudes y formas de relación que los estudiantes establecen con los docentes que pertenecen al rubro de los trabajadores –entre los que se incluyen los buenos, trabajadores, admirables y los serios, exigentes, estrictos- son diferentes a lo antes narrado.

Aun cuando con este tipo de docentes, los estudiantes permanecen más tiempo en su lugar de trabajo, ponen más empeño a su labor académica dentro del aula y establecen relaciones entre sí menos violentas (solo en una de esas clases observé hubo violencia física entre dos estudiantes; ante lo cual el docente actuó inmediatamente acercándose a ellos, escuchó sus argumentos al respecto y buscó una solución); existe una diferencia significativa entre la dinámica que se genera, cuando se trata del campo al que pertenecen los llamados “buenos, trabajadores, admirables” y el que se configura con la presencia de los enunciados como “serios, exigentes, estrictos”.

Los campos que construyen con los primeros se caracterizan por la movilidad constante que existe en éstos; tanto estudiantes como docentes se trasladan a lo largo del espacio durante el curso de las distintas sesiones. La proximidad corporal y la relación entre estudiantes resulta más visible y constante; no así la violencia o agresión. El acercamiento físico y diálogo entre estudiantes y profesor resulta notorio. Los estudiantes participan con mayor regularidad y en ocasiones se abordan temas o tópicos que –aparentemente- no tienen directa relación con la currícula oficial. Existe más atención y focalización en los temas y trabajo en clase, por parte de un grueso del

grupo. Inclusive, dicho por profesores y estudiantes, la relación establecida logra traspasar los límites del espacio áulico y/o escolar.

Con este tipo de docentes es frecuente observar las pláticas, conversaciones y consultas –académicas y personales- fuera de los espacios áulicos. Los problemas personales y familiares de los estudiantes son conocidos por estos docentes y su relación logra llegar a los espacios cotidianos extra-escolares. Hay acercamientos con las estructuras familiares y mayor reconocimiento del otro. Con ellos hay mayor posibilidad de mirarse los rostros y reconocer sus rasgos de humanidad, por encima de las determinaciones establecidas sobre lo que *debe ser*. Por eso... *La neta con esa maestra si la hablamos chido porque nos habla bien y se lleva con nosotros; nos ayuda, nos entiende, nos hace caso* (Estudiante femenina, 2º grado, Conversación, enero 14, 2009). Cabe destacar que a este tipo de profesores regularmente se les incluye también en la clasificación de los “buena onda, comprensivos, Dalay, amigables, buen pedo”.

A diferencia de estos campos, en los que se constituyen junto con l@s profesores nombrados como “serios, exigentes, estrictos”, pude observar existía muy poca relación y proximidad entre los estudiantes y de estos con l@s docentes. Las relaciones de violencia o agresión pasan de ser visibles y explícitas, a ser más escondidas y subterfugias (en diversas ocasiones me tocó mirar como en esos campos algun@s estudiantes se agredían o insultaban a través de señas o con mímica; asimismo, escuché y vi como hacían señas o comentarios agresivos hacia el o la docente en turno. Todo ello sin que l@s otr@s se dieran por enterad@s). La movilidad de los estudiantes durante estas sesiones se disminuía significativamente –en comparación con las de los otros tipos de profesor@s-. Las posibilidades de diálogo o interpelación entre estudiantes y profesor@s se reducía exclusivamente, a temas incluidos en la currícula oficial. La relación difícilmente rebasaba los límites del espacio áulico, y cuando lo

hacía era dentro de los espacios establecidos por la institución educativa y para dirimir problemas de disciplina –dirección, orientación educativa o sala de maestros-. El acercamiento con sus estructuras familiares era bajo el velo de la revisión disciplinaria y/o académica. Difícilmente lo estudiantes buscan a este tipo de profesores para hablar sobre su vida personal, aunque llega a darse el caso.

Aunque a veces me da pesar eh, a veces me da pesar, porque si siento... este, que es mucho miedo. Pero hay alumnos que regresan aquí, que están platicando, que este "maestra, me fue mal en esta materia, usted no puede hablar con la maestra" o sea si te vienen a buscar, a pesar de todo (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

Cuando se trata de la clasificación hecha con base en elementos más característicos de la personalidad y forma en que el otro-docente se relaciona con los estudiantes, observo una diferencia notable entre aquellos que son enunciados como “buena onda, comprensivos, Dalay, amigables, buen pedo” y a quienes se les clasifica como “regañones, enojones, mala onda, mamones”. Cabe aclarar que dichas tipologías aparecían eventualmente repetidas en algun@s docentes. Una muestra más de las mutación constante del campo áulico y las actitudes y características de los diversos organismos que de él son.

Con l@s profesor@s mencionados dentro del rubro de los “buena onda, comprensivos, Dalay, amigables, buen pedo”, observé un constante acercamiento. Era recurrente mirar que al inicio y final de sus clases un grupo importante de estudiantes se les acercaba para conversar sobre temas de interés personal y/o emocional. Existe en las dinámicas de esos campos, mucha proximidad corporal y muy poca violencia –explícita o implícita-, entre estudiantes, como de ellos con el docente. Las conversaciones, consultas y pláticas fuera de los espacios áulicos son evidentes. Es muy común verles en el patio durante los recreos platicando con diversos estudiantes. La relación se da, incluso fuera de los límites de la institución escolar; donde los estudiantes involucran al otro en su dinámica familiar o festejos personales. Son el tipo

de profesor a quien regularmente acuden l@s estudiantes para intentar solucionar algún conflicto escolar (con otro estudiante y/o docente). Es difícil verlos solos dentro –y a veces fuera- de la escuela; en todo momento están acompañados por estudiantes. A ellos se les mira como seres humanos y no solo como profesores, por eso cuando se establece un diálogo y el otro hace una petición se le escucha y comprende; el hecho educativo se vuelve un acto de amor.

Entonces sí lo perciben... "maestra hoy está muy triste", "no estoy triste, me siento con gripa, no tengo el volumen adecuado para poder hablar, les voy a pedir de favor, siempre y cuando..." por ejemplo no puedo hablar, le pido de favor que guarden silencio que me dejen hablar para que la clase se pueda llevar a cabo y son muy comprensivos (Profesora de Español, Entrevista, Junio 23, 2009).

Como un contraste evidente, con lo profesores que son clasificados como “regañones, enojones, mala onda, mamones”, las relaciones dentro y fuera del espacio áulico están mediadas en todo momento por la confrontación implícita o explícita. Es recurrente observar a lo largo de sus clases las actitudes retadoras y desafiantes de algun@s estudiantes, combinadas con el miedo y sumisión de otr@s. La fluidez de esos campos es reducida y la movilidad tanto de estudiantes como profesores a lo largo del salón o laboratorio es poca. La relación difícilmente rebasa los ámbitos de lo instituido. Los estudiantes no recurren a ellos para solucionar problemas académicos y -mucho menos- personales. Son el tipo de docente que regularmente se encuentra en la sala de maestros durante los recreos y descansos, quejándose con sus colegas sobre la actitud de los “alumnos” y su bajo desempeño académico. Con cierta regularidad tienen entrevistas y citas con los padres de familia de los “estudiantes flojos o con problemas”. Entran, permanecen y salen solos de la escuela; los educandos evitar acercarse a ell@s.

A pesar de todo, de que los he tenido y me han guardado respeto, porqué incluso me ven que salgo y rápido se van a su salón aunque no los tenga yo en ese año. Si... si es miedo, pero es el carácter que ya... Y aunque yo no les diga, ellos nada más me ven y echan a correr, aunque yo no les diga (Profesora de Ciencias, Entrevista, julio 8, 2009).

### 4.2.2 El otro-estudiante y las formas de relación

Si bien la forma como l@s profesores establecen relación con sus distintos estudiantes, esta mediada por la noción que tienen del *deber ser* propio y la noción de los estudiantes de secundaria *hoy*. Pude notar una diferencia entre la dinámica establecida con los distintos tipos de estudiantes que plantean. Al continuación esas diversas formas de relación.

L@s profesores que utilizaron las categorías de “flojos”, “sin interés” o “con problemas de aislamiento”, para referirse a ciertos tipos de estudiantes, establecen con ellos alguna de estas dos formas de relación:

- Desde la revisión escolar y reprimenda: Les regañan y llaman la atención constantemente (dentro y fuera del espacio áulico), están al tanto de su trabajo escolar cotidiano, actitud y desempeño en clase. Existe cercanía corporal cuando de revisar su labor académica se trata, es de los estudiantes que regularmente se cambia de lugar para tenerlos al frente del salón o junto a quienes se paran mientras dan su clase. Son a quienes más reportes les ponen. Es común verles en la dirección u orientación escolar. Regularmente es el primer -y más mencionado- nombre que se escucha decir al profesor. Se evita tener relación con ellos fuera del salón, y cuando ésta sucede, es con fines puramente académicos o disciplinarios. Se habla mucho de ell@s en la sala de maestros y se desacredita constantemente lo que hacen o las actitudes que tienen. Se cita a sus padres constantemente e incluso se escucha hablar mal de ellos, también. La relación esta mediada en todo momento por la autoridad que el docente posee y la confrontación que ésta genera con l@s estudiantes.
- Desde la negación y anulación: Se establece muy poca relación con ell@s, no se les escucha ni toma en cuenta dentro de la dinámica propuesta para las diversas

sesiones. Cuando de participar u opinar en clase se trata, no se recurre a ellos. Muchas veces pasan desapercibidos durante toda la clase. Incluso hay ocasiones en que l@s profesores asumen que no están en clase y llegan a ponerles falta cuando asistieron. Es difícil escuchar su nombre en el salón de maestros. Este tipo de estudiante, puede acercarse con el profesor para que su trabajo sea revisado y a los pocos minutos se les pregunta si ya terminaron el ejercicio del día –después de ya se les revisó-. Son l@s estudiantes que se saben no trabajan, hasta que ya reprobaron. Solo después de eso, algun@s profesores llegan a preguntarles sobre su persona y entablar diálogo con ell@s; intentando solucionar el problema académico. Cuando esto sucede existe la posibilidad a mirarse entre sí.

Atraviesa desde que entra, el horario... hasta que termina, si nadie se dirigió a él, si nadie... etcétera, el es feliz, sale limpio ¿no?... Tenemos muchos niños, no no es cierto, no son muchos, son algunos niños con este problema; pero son niños, que puede terminar el año y no existieron para ti, no existieron, así (Profesora de Español, Entrevista, Diciembre 19, 2008).

Contrario a lo anterior, la relación que se establece con los estudiantes enunciados como “buenos” o “con interés”, es totalmente diferente. Existe una relación de mayor respeto y cordialidad con ell@s, se les pone regularmente de ejemplo y se recurre a su trabajo y participación como referente en la clase. Las posibilidades de diálogo son mayores y las relaciones fuera del aula suceden con más fluidez. Es con quienes se tiene mayores conversaciones entre pasillos y a los que se escucha con más disposición. En las juntas de maestros o en las conversaciones entre colegas se les nombra con regularidad como modelo del estudiante “ideal”. Es de los que se oye decir: *Ojala todos los alumnos fueran como ella* (Profesor de Geografía, Observación, enero 20, 2009). Sin embargo, en muchas ocasiones, las posibilidades de establecer un contacto se ven reducidas en la medida que dichos estudiantes cumplen con todos los

patrones establecidos del *deber ser*, razón por la cual l@s docentes consideran no tienen mayores problemas, ni es necesario abordar con ell@s, tópicos externos a lo académico.

Finalmente esta la clasificación utilizada por algun@s docentes para referirse a cierto tipo de estudiantes: “con problemas familiares”.

Cabe mencionar que tod@s l@s profesores a quienes entrevisté y/o con quienes conversé, hicieron referencia en algún momento al contexto familiar de sus estudiantes; sin embargo existía una diferencia significativa entre aquellos que recurrían a esa referencia como argumento a su clasificación o elemento de las características de la tipología asignada, y quienes la volvían parte de su categorización. Los primeros terminaban concibiendo a esos tipos de estudiantes como individuos anclados a un contexto determinado, mientras para los segundos aparecían como sujetos organismo/entorno.

L@s docentes que enunciaron esta categoría, reconocían haber establecido ya, un contacto con l@s estudiantes. A lo largo de sus narraciones mencionaban que para pensarlos en estos términos existió previamente un encuentro y reconocimiento que les permitía saber las implicaciones de su entorno en lo que ellos eran y hacían cotidianamente en el aula. Este acercamiento sucedía producto del llamado (explícito o implícito) de los mismos estudiantes, o como consecuencia del mirarlos en su desempeño y relación cotidiana. A partir de esta primera mirada, l@s docentes lograban identificar algún conflicto notable y, con la intención de buscar resolverlo, se acercaban a ell@s. Cuando el encuentro sucedía fuera de los parámetros puramente académicos – es decir, cuando el profesor lograba escuchar y sensibilizarse a los problemas personales del estudiante- amb@s se miraban los rostros, reconociéndose mutuamente y dando paso al encuentro humano. El contacto sucedía casi de forma inherente.

La relación establecida con este tipo de estudiantes era sumamente fluida, había un acercamiento corporal visible y el diálogo imperaba a lo largo de los diferentes encuentros. El docente estaba al tanto de sus actitudes y trabajo durante las distintas sesiones. Son estudiantes con los que era frecuente observar establecían conversaciones, entre pasillos y durante los tiempos de descanso. Inclusive al inicio y fin del día escolar se les veía platicando con ellos. La manera de referirse y acercarse resultaba amable y tranquila. Son estudiantes a quienes muy rara vez les alzaban la voz. Durante las diversas dinámicas en clase, el docente pasaba más tiempo con ell@s (proporcionalmente) que con el resto del grupo. Incluso –dicho por las docentes entrevistadas- eran estudiantes con quienes tenían relación fuera de los espacios académicos instituidos. Llegaban a ir a sus casas, fiestas y/o ceremonias particulares. En esta relación el hecho educativo traspasa por completo las fronteras y determinaciones pre-construidas al campo presente, e instituidas desde afuera. El encuentro se da entre dos seres humanos y no entre un “maestro” y su “alumno”, la relación implica a amb@s re-configurando lo que son: en ese instante hay un contacto. La decisión que amb@s tomaron los llevó a hacer de su relación un germen morfogénico de transformación de lo educativo.

### 4.3 Contacto y aprendizaje; dos procesos inherentes

El maestro sabe que el éxito en la enseñanza del francés, o de cualquier otra materia, depende en gran parte de la atmósfera que él mismo es capaz de crear (Lewin, 1988: 71)

A lo largo de la presente tesis he venido disertando en torno a las implicaciones del otro en el aula y las potencialidades que tiene para la educación el mirarse y establecer un contacto. Reconocer del proceso educativo los acontecimientos de encuentro humano que suceden con regularidad, para incorporarlos como parte de un proceso de transformación de la enseñanza-aprendizaje. Para consolidar mi argumentación y reforzar lo enunciado, me parece pertinente cerrar con una última disertación en torno a la noción de aprendizaje y su relación inherente con el proceso de contacto. Al respecto me apoyaré, de nueva cuenta, en lo planteado por la Teoría del Campo Lewiniana, para quien éste concepto se encuentra anclado a la idea de cambio para una mejoría. Al respecto nos dice.

El término aprendizaje es de origen popular y se refiere de una manera mas o menos vaga a cierta clase de mejoramiento [...] el término aprendizaje, en el sentido amplio de “hacer algo mejor que antes”, es un término “práctico” que se refiere a una variedad de procesos... (Lewin, 1988: 72-73).

Pensar el proceso de aprendizaje desde esta perspectiva me permite relacionarlo de lleno con lo que he planteado hasta el momento. Cuando dos sujetos logran mirar sus rostros, entran en contacto con aquel que no son; este acontecimiento irremediabilmente genera modificaciones en las perspectiva que cada uno tiene de sí y el campo del cual es. La posibilidad de una movilización en las diferentes regiones en que se encuentran, se optimiza cuando el hecho educativo se convierte en un acontecimiento de encuentro humano. El cambio esta dado, el aprendizaje ha sucedido.

Desde la perspectiva de la Teoría del Campo podemos distinguir en el proceso de aprendizaje –visto éste como un cambio-, al menos los siguientes tipos de cambios (Lewin, 1988: 73):

1. El aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva (conocimiento).
2. El aprendizaje como cambio en la motivación (aprender a sentir gusto o disgusto)
3. El aprendizaje como cambio en la pertenencia al grupo o ideología (aspecto importante de crecimiento en una cultura)
4. El aprendizaje con el significado del control voluntario de la musculatura corporal (elemento significativo para la adquisición de habilidades como el lenguaje y el autocontrol).

Al respecto abordaré sobre los dos primeros tipos de cambios, mencionados por Lewin. Al ser, en este momento, los directamente relacionados con los fines que persigue la presente tesis. Mismos que me permitirán consolidar la argumentación planteada a lo largo del texto.

#### **4.3.1 El aprendizaje como cambio en el conocimiento**

El aprendizaje se encuentra ligado al proceso de cambio en la estructura cognitiva del sujeto; dicho cambio ocurre como consecuencia de la relación que se establece entre el organismo y su entorno. Como ya se abordó al respecto<sup>31</sup>, bajo la noción de Campo resulta difícil separar al organismo de su entorno, pues la experiencia sucede en la frontera existente entre éstos; es por eso que, el aprendizaje como proceso de cambio en la estructura cognitiva se vuelve más o menos eficiente, en relación con la fluidez y características del campo. La dinámica que se establezca en un campo dado y las relaciones y nociones que los diversos sujetos construyan sobre sus metas y expectativas, serán factores medulares en el aprendizaje.

---

<sup>31</sup> Ver capítulo 1

En el proceso de aprendizaje como cambio en el conocimiento, se encuentran implicados 3 elementos primigenios (Lewin, 1988: 76-81).

### **La diferenciación de áreas no estructuradas.**

Para explicar esta noción recurriré -de nueva cuenta- a elementos gráficos, que me permiten dejar más claro lo enunciado. En este caso abordaré el planteamiento basándome en un ejemplo.

P tiene una meta determinada M, sin embargo no existe una claridad en los elementos que pueden permitirle se conecten ambos puntos (P y su meta M). Ubica su meta M y el espacio en que él (o ella) se encuentra, pero el área que rodea a ambas le es desconocida. Esa área es un área no estructurada (ANA). Cuando ANA va tomando forma en el paisaje que P observa, el sujeto (P) ha tenido un cambio en su estructura cognitiva: aprendizaje.

¿Cómo fue que ese proceso se dio? Lo que sucedió es que P realizó un proceso de diferenciación de las áreas indiferenciadas o no estructuradas (ANA). A partir de la experiencia y contacto con el entorno, el organismo fue reconociendo la existencia de las diversas áreas que conforman al campo y se vuelven factores que contribuyen en la obtención de su meta. Este reconocimiento, implicó su visión del campo y de sí mismo en él, lo que anteriormente era parte del fondo, toma forma y aparece en el panorama para el sujeto. El siguiente paso será tomar acciones que lo lleven a desplazarse (física y simbólicamente) del lugar en que se encuentra para lograr llegar a su meta.

Cuando un estudiante cursa una materia determinada, se construye una meta al respecto, regularmente dicha meta ha sido impuesta, aprendida o heredada y se encuentra relacionada con el acreditarla a partir de una calificación satisfactoria. En un primer momento –sobre todo al inicio del curso y cuando aun no ha reconocido muchas de las formas de trabajo, relación y expectativas docentes, las características de los

temas que aborda la materia, etc.-, no tiene claro cuáles son los diversos objetivos, labores y actitudes que debe cumplir para lograr su meta (las distintas actividades que tendrá que realizar para la clase y las características de éstas, las formas como deberá comportarse en el aula y con sus compañer@s, la actitud que debe asumir ante el profesor, las opciones existentes para mejorar o empeorar su calificación, etc.); conforme esos elementos se van apareciendo al estudiante, las áreas que originalmente no estaban estructuradas empiezan a estructurarse, con lo cual reconoce el camino que debe seguir para llegar a su meta.

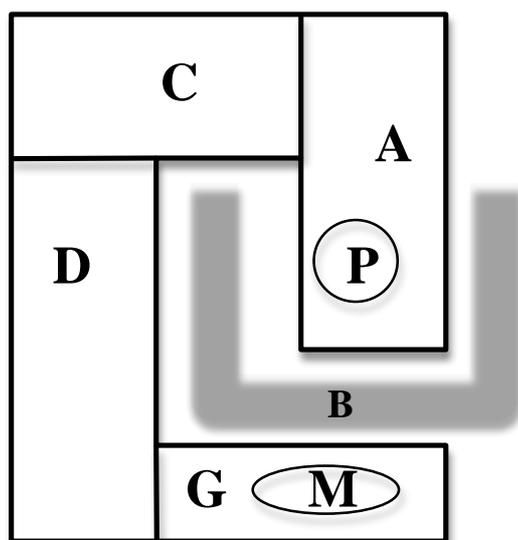
El momento en que el estudiante diferencia las áreas que originalmente no estaban estructuradas, sucede un aprendizaje. Ahora sabe qué puede -o no- hacer para lograr su meta; eso dependerá de la dinámica propuesta en cada campo áulico y será diferente con cada profesor. Conforme los diversos elementos que se le piden para lograr su meta son claros y concretos (cuál es la estructura y características de los trabajos y exámenes que deberá presentar, los métodos y formas de evaluación, las expectativas que se tienen sobre su actitud y desempeño en clase, la formas como se espera se relacione con sus compañeros y el educador, etc.), la posibilidad de un aprendizaje efectivo es más elevada; cuando esos elementos mutan constantemente o son confusos hay una mayor dificultad a que puedan ser diferenciados por el estudiante.

### **Reestructuración, direcciones psicológicas, significado.**

La noción que se tiene sobre la dirección a seguir para llegar a la meta (P hacia M), puede cambiar conforme P reconoce las diversas barreras que llegan a existir entre las distintas áreas o regiones que lo separan de su meta M. Así como las rigidez o laxitud de dichas barreras.

Lo que en un primer momento puede ser visto como la dirección correcta, con el cambio de la estructura cognitiva, la situación cambia. Puede que el sujeto reconozca las

diversas áreas que conforman el campo donde están él y su meta, sin embargo conforme avanza en su aprendizaje sobre dichas áreas va reconociendo las barreras que se construyen entre su persona y la meta trazada. Este proceso lo obliga a cambiar la dirección que originalmente había trazado para llegar a su meta. Topológicamente podemos verlo de esta forma.



Cuando el estudiante aun no reconoce los diversos elementos que juegan en su camino a la meta, puede intentar llegar a ésta por lo que –aparentemente- podría ser el camino mas corto. Sin embargo, dicho camino puede verse atravesado por una barrera, si el educando sigue el camino que había pensado originalmente no llegará a su meta.

...la dirección ( $d_{A,M}$ ) desde la región A donde está localizado el niño (P) hacia la meta M es la misma que la dirección ( $d_{A,B}$ ) a la barrera B ( $d_{A,B} = d_{A,M}$ ). Moverse en la dirección C significaría en ese momento para el niño ir en la dirección ( $d_{A,-M}$ ) “lejos de la meta” ( $d_{A,G} = d_{A,-M}$ ). La fuerza  $f_{A,M}$  actuante sobre el niño en la dirección hacia esa meta lleva, en esta constelación, una tendencia locomotriz en la dirección  $d_{A,B}$ . Como las fuerzas restrictivas de la barrera B son demasiado grandes, el niño es incapaz de alcanzar su meta (Lewin, 1988: 79).

Las barreas que se pueden construir en un campo áulico dependerán de las nociones y formas de relación que tanto profesor@s como estudiantes construyen de sí mismos y con los otros. Es aquí donde el acercamiento y encuentro entre docentes y estudiantes, así como las nociones que cada uno construye del otro y las formas en que se relacionan –como producto y productor de esas mismas nociones-; jugará un papel

medular en la posibilidad de construir (o no) barreras que permitan llegar a las metas que cada uno se ha trazado.

Cuando el encuentro y relación sucede a partir de los diversos parámetros y determinaciones construidas e impuestas desde el exterior, la tendencia a construir barreras más sólidas es evidente. Por el contrario, si ambos sujetos se permiten mirarse entre sí y reconocerse más allá de las prenociones instituidas desde afuera, el encuentro sucede como acto de humanidad; las barreras tienden a volverse más laxas y el aprendizaje sucede de forma más fluida.

Existe una diferencia significativa entre las barreras que son parte de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (aquellas que tienen que ver con las diversas vicisitudes de aprender, comprender y analizar un nuevo conocimiento; o las relativas a la infraestructura y acervo de saber propio del mundo de la vida) y las que se construyen cotidianamente en las aulas como consecuencia del no mirarse, ni reconocerse como otros.

Es claro que el origen de las primeras, resulta ajeno a la relación cotidiana en el aula, sin embargo esa misma relación puede –precisamente- construir alternativas conjuntas para solucionarlas y, por ende, aprender. Las otras, dependen directamente de la co-responsabilidad que tienen los sujetos al momento de configurar el campo del cual son; de ahí que mirarse los rostros y establecer un contacto se vuelva una alternativa para deshacerse de esas barreras e, incluso, beneficiar en el proceso de identificación, análisis y solución de las otras que son innatas al proceso del conocimiento.

Al proceso en que los sujetos hacen concientes su co-participación y co-responsabilidad en el campo del cual son, la Teoría del Campo lo llama *insight*. Es por eso que...

Después de logrado el insight, la estructura cognitiva de la situación se cambia. Las áreas A y M, que anteriormente tenían carácter de separadas, están ahora conectadas como partes del área A, C, D, G, M. La locomoción de A a C puede considerarse como primera parte de la vía  $V_{A,C,D,M}$ .

De manera análoga, la dirección hacia C ( $d_{A,C}$ ) es ahora igual a la dirección hacia su meta M ( $d_{A,M}$ ) más que alejarse de M ( $d_{A,C} = d_{A,M}$ ). La fuerza  $f_{A,M}$  lleva ahora la locomoción de A a C, de acuerdo con este significado de cambio de la dirección (Lewin, 1988: 79).

Este ejemplo ilustra cómo el camino que un estudiante tomará para llegar a su meta (en este caso la dirección psicológica a seguir), dependerá de la estructura cognitiva de la situación dada. En la medida que reconozca de forma más clara los diversos elementos y factores que juegan en el campo del cual es, podrá más fácilmente estructurar las diversas áreas que separan su persona de la meta trazada, así como las distintas barreras que se le presenten y la forma de sortearlas. Por eso resulta pertinente decir que:

El aprendizaje, como cambio en la estructura cognitiva, tiene que ver con prácticamente todo campo de la conducta. Cada vez que hablamos de un cambio en el significado, ha ocurrido un cambio en la estructura cognitiva. Han tenido lugar nuevas conexiones o separaciones, diferenciaciones o indiferenciaciones, de áreas psicológicas (Lewin, 1988: 80).

En la relación cotidiana estudiantes y profesores van reconociendo muchos de los elementos que los constituyen (aún cuando este proceso pretenda negarse), y las expectativas que cada uno ha generado (o heredado) sobre el otro; a partir de esa estructuración de las áreas que originalmente no lo estaban, asumen ciertas decisiones y actitudes en su labor académica.

Conforme la convivencia avanza el profesor aprende que con ciertos grupos o estudiantes debe ser más incisivo y exigente para lograr que tengan una actitud “agradable” en la clase o, al menos, no entorpezcan su labor docente con el resto del grupo. Sabe a qué tipo de estudiantes les puede exigir más y con cuales habrá de ser más flexible y tolerante para que los índices de reprobación en su materia no le generen conflictos con padres de familia y/o autoridades. Incluso logra asumir que hay estudiantes con los que “ya no puede hacer nada” y lo mejor será no tener conflictos mayores con ellos.

Por otro lado, l@s estudiantes van dándose cuenta que con ciert@s profesor@s es necesario trabajar más que con otr@s. Que hay algunos con quienes puedes pasar la materia con el simple hecho de “hablarles” o “caerles bien”. Que las opiniones, comentarios y formas de abordar a cada docente pueden influir determinadamente en la evaluación, por lo que en algunos casos será más importante el camino de la “buena conducta” para lograr una calificación satisfactoria, que el del trabajo constante y real aprendizaje.

La comprensión y reconocimiento del contexto resulta más significativo para el aprendizaje, que otros elementos -otrora primordiales-, como la repetición. Incluso, ésta última puede generar aversión y ser contraproducente para el cambio de la estructura cognitiva.

La sola repetición, si es realizada con frecuencia suficiente, tiene un efecto opuesto definido sobre el aprendizaje. Como resultado de la saciedad, lo significativo pierde significado y lo que se sabe puede desprenderse (Lewin, 1988: 80).

Un argumento más sobre la importancia del mirarse unos a otros y reconocerse parte de un campo presente, como estrategia para construir relaciones académicas más propicias para el aprendizaje verdaderamente significativo. Opuesto a la lógica instituida e internalizada de la repetición de patrones y esquemas heredados e impuestos desde afuera de las aulas.

### **Perspectiva temporal y realidad e irrealidad psicológica.**

Estos elementos también jugarán un papel en el cambio de la estructura cognitiva, permitiendo –o no- al sujeto ampliar su reconocimiento del contexto (y las áreas no estructuradas en su campo presente) para lograr un aprendizaje más eficaz. En la medida que aumenta su perspectiva temporal hay un cambio en su estructura cognitiva.

Conforme el estudiante va creciendo y reconociendo los diversos componentes que forman parte del campo presente, así como los alcances posteriores de sus

decisiones dentro y fuera del aula, su perspectiva temporal se modifica. Lo que al inicio del curso podría no ser de vital importancia (entregar a tiempo los trabajos y actividades académicas, preservar una relación amable con quienes trabajan más en el salón, cuidar sus actitudes o comentarios sobre docentes y compañer@s, ser cuidados@ con el rompimiento de las normas establecidas, etc.), con el paso del tiempo y conforme las consecuencias de dichas acciones van apareciendo (arrastrar calificaciones reprobatorias, recibir castigos constantes, tener conflictos en casa, etc.) se vuelve medular o significativo para la obtención de su meta.

Las acciones presentes comienzan a entrelazarse con los acontecimientos posteriores y anteriores a ellas. El aquí y el ahora se vive y entiende desde otro lugar y deja de pensarse como ente aislado al todo del campo. La Teoría del Campo llama a este proceso: la perspectiva temporal; el último factor de los que son considerados primigenios en el concepto de aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva.

La totalidad de los criterios del individuo acerca de su futuro y su pasado psicológicos existentes en un momento dado pueden denominarse “perspectiva temporal” (Lewin, 1988: 81).

Conforme la dimensión temporal de una persona crece; cada vez más el futuro distante y los hechos pasados afectan su conducta actual. Una vez que el estudiante hace consciente la conexión de sus acciones y actitudes en una clase, con hechos más lejanos (ya sea en el pasado o en el futuro) a los acontecimientos presentes, comienza a reconocer los alcances de su persona en el campo y la configuración de éste. Lo mismo sucede con el docente. Establecer un diálogo constante y dejar claro desde el principio, las posibles consecuencias de ciertas acciones, actitudes o desempeños en clase; así como construir espacios de interpelación constante y reconocimiento mutuo, permite generar ambientes mucho mas diferenciados para quienes conforman el campo áulico y contribuir a una relación académica más fluida y menos tensa: contacto y aprendizaje. Por el contrario, imponer parámetros ajenos a las configuraciones de cada campo y

generar barreras al contacto en el aula, entorpece el proceso de aprendizaje, al tiempo que evita mirarnos entre nosotros.

### **4.3.2 El aprendizaje como cambio de valencias y valores**

A lo largo de la vida existen múltiples aprendizajes que son por la fuerza, pues no queremos realmente vivir esas experiencias. Por ejemplo el dolor de la muerte o cualquier otra pérdida, un rompimiento amoroso o una separación, etc. Entre ellos se encuentra, muchas veces, ciertas enseñanzas teórico-académicas. No debemos negar que –al menos- el inicio de nuestra vida escolar, no es algo que decidamos libremente; pues la mayoría de la veces no estamos siquiera completamente conscientes de muchos de nuestros actos.

La educación escolar, con todos sus beneficios y posibilidades, no deja de ser una institución que tiende a generar aprendizajes por la fuerza; a diferencia de aquellos que suceden en una relación de amor y reconocimiento de las necesidades del otro (como el caso de una madre que al observar a su hij@ y reconocer sus deseos y necesidades, lo enseña a caminar, acompañándolo en dicho proceso). La propuesta radica en generar otros procesos de aprendizaje que se encuentren anclados a un cambio en las valencias y valores que los sujetos le dan a los elementos de su entorno y no, como producto de una imposición externa y con necesidades creadas desde afuera.

El “aprendizaje” por la fuerza tiene lugar cuando un individuo es compelido a una situación y entonces se “adapta” a ella. Estos métodos se utilizan con frecuencia tanto en política como en educación (Lewin, 1988: 82).

#### **4.3.2.1 Aprendizaje y fuerza impuesta sobre la persona**

Con la finalidad de lograr que una persona se comporte de un modo que no aceptaría libremente hacerlo. En los procesos educativos institucionalizados observamos que, regularmente se aplican cualquiera de estos tres métodos -cabe decir que dichos

métodos son también aplicados sobre los docentes, por las diversas instituciones y autoridades correspondientes- (Lewin, 1988: 82-84):

- Método progresivo: La persona es presionada hacia una situación que no es suficientemente diferente de la anterior como para despertar una gran resistencia. Después de que aquella se ha adaptado, se prosigue con el paso siguiente (procedimiento ingeniosamente empleado por Hitler).
- Método recompensa: El sujeto no gusta de cierta actividad, sin embargo se le ofrece una recompensa por realizarla (regularmente se usan las calificaciones como recompensa y/o castigo para lograr que los estudiantes realicen lo que se espera de ell@s). Si hace la actividad impuesta, tendrá lo que se le ofreció previamente. Para que dicho método tenga eficacia, la recompensa debe conducir a un cambio real y significativo; para que la actividad que en un principio era desagradable, deje de serlo.
- Método castigo: El sujeto que pretende imponer una actitud sobre otro, genera una posibilidad más desagradable que la meta originalmente trazada (y no deseada por el otro). Al mismo tiempo se cierra la posibilidad a que abandone su “responsabilidad”, poniendo barreras muy rígidas al respecto. Con esta acción se obliga a la otra persona a “elegir” forzosamente alguna de las dos opciones que le fueron generadas previamente. Evidentemente tomará aquella que se presenta como menos desagradable y que originalmente fue impuesta como meta esperada.

Este tipo de métodos y estrategias son comunes en los espacios educativos dónde, tanto profesores como autoridades educativas utilizan el poder que les ha sido delegado para imponer parámetros (muchas veces impuestos también sobre ell@s) a sus estudiantes. El mayor conflicto radica en que, en diversas ocasiones, esos parámetros

están fuera de los contextos y relaciones en que los educandos se desenvuelven y viven; reproduciendo con ello, espacios de exclusión. No olvidemos que... *La repetición de castigo por lo común hace que la actividad exigida sea más odiada aún. Sin embargo, puede llegarse al estado de apatía y claudicación* (Lewin, 1988: 84).

A diferencia de este tipo de aprendizaje, lo que la Teoría del Campo propone como alternativa es aquel que sucede a partir de los cambios de valencias y valores. Disertación con la que cierro mi planteamiento y concluyo lo dilucidado a lo largo de la presente tesis.

#### **4.3.2.2 Aprendizaje como cambio de valencias y valores. Mirar al otro, contacto y aprendizaje**

Con frecuencia, el “aprendizaje” de gustar o no ciertas actividades es resultado del cambio amplio de necesidades que tiene lugar durante el desarrollo , y parece particularmente destacable en los periodos críticos, como la adolescencia (Lewin, 1988: 84).

Es bien sabido que cuando alguna actividad tiene una valor agradable para nosotros, la realizamos con mayor empeño y constancia. El significado que le demos a una actividad influirá de forma directa con el valor que ésta tenga para nosotros; y el contexto en que vivamos esa actividad también jugará en la apreciación que de ella hagamos. *Por ejemplo, un niño a quien le disgusta cierto alimento en el hogar, puede aceptarlo con agrado cuando se lo sirven en la fiesta de un amigo* (Lewin, 1988: 85).

El objetivo de una educación mas humanista radica en conformar campos áulicos en los que, tanto estudiantes como docentes signifiquen sus relaciones desde otro lugar, se reconozcan parte de lo que cotidianamente viven, establezcan contacto y – desde ahí- construyan su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello resulta importante recuperar lo siguiente (Lewin, 1988: 84-86):

- Los cambios de necesidades y significados: Esto implica que las actividades que precisen realizarse para aprender, tengan un valor en relación a las necesidades del sujeto; y
- El aprendizaje y el nivel de aspiración: La posibilidad de lograr una meta determinada y elegida, se encuentra directamente relacionada con el nivel de aspiración que aquellas tienen. Si el grado de dificultad de sus aspiraciones es muy alto, también lo es la posibilidad del fracaso. El constante fracaso puede llevar a la frustración y el abandono.

Basándome en lo dilucidado por Lewin, pienso pertinente hablar de las potencialidades que ofrece una educación basada en el encuentro, reconocimiento y contacto con el otro.

Si nos miramos entre quienes construimos el campo áulico, podremos entender que asistimos a un reconocimiento de lo que somos. ¿Cómo lograr que las actividades o ejercicios planeados para la enseñanza de tal o cual materia, tengan relación con las necesidades de los estudiantes? ¿De qué forma habremos de generar su interés en aquello que para nosotros resulta tan importante aprendan?.

Primero que nada debemos bajar nuestra mirada y observar lo que son; ¿quienes son?, ¿qué de ell@s vemos en nosotros y viceversa?, ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre nuestras necesidades y las suyas?. Mirar-nos es reconocer quien somos, es perder el miedo a nuestras carencias y errores. No se trata de banalizar los procesos educativos y hacer de los espacios áulicos aterrizaje de los millones de problemas que cada uno tiene. Se trata de recuperar el diálogo y la autocrítica como una práctica constante de la labor docente y de vida. Se trata de darle el valor que tiene al proceso del encuentro humano que sucede en cada escuela y cada clase.

Es momento de pensarnos diferentes y no acabados; para mirar a la educación desde otro lugar.

Como he venido mostrando a lo largo de la presente tesis, las dinámicas y características del campo entorno/organismo, influyen de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las formas en que establecemos relación los diversos sujetos que somos de un campo, las maneras en que enunciamos al otro, la posibilidad de mirarnos los rostros y establecer un contacto; son acontecimientos que suceden con regularidad, pero se quedan archivados detrás del discurso del *deber ser*.

En vez de construirnos metas externas y demasiado lejanas a nuestro contexto, propongo recuperemos nuestras voces y experiencias. No allanemos el camino de la frustración y la justificación a la privatización de la educación (pensada no sólo como el cobro de colegiaturas, sino como una negación a quienes “no la merecen” o “no la saben aprovechar”). Dejemos de importar modelos que pretenden instaurarse como eje de transformación y mejora, y que sólo contribuyen a la desacreditación de todo lo que hasta hoy hemos hecho.

Si empezamos a mirarnos y caminamos juntos, en vez de arrastrarnos para lograr cifras y estándares impuestos, podremos aprender a partir de cambiar el valor y significado que hasta ahora le hemos dado a la educación y podremos construir entre nos-otros, otra educación: aquella que sea realmente nuestra.

## Reflexiones Finales

A lo largo de la presente tesis fui construyendo un objeto de investigación que, por momentos, pensé se desdibujaba en un mar de categorías y determinaciones topológicas. La necesidad por meterme de lleno en los fundamentos teóricos en que baso mis distintas disertaciones, propuestas y resultados; me hizo creer eventualmente olvidaba el centro de mis planteamientos: el otro y su implicación en el aula. Ahora que re-leo lo escrito, me doy cuenta que: una ciclo más en mi vida parece cerrarse, un problema de estudio nunca se termina y el otro me acompañó en todo momento durante la construcción de este proyecto.

Hoy descubro que los resultados de mi trabajo en campo y las discusiones a que éstos me invitan, no se terminan aquí y me sirven para mucho más. Como una necesidad por cerrar procesos y no dejar “goteras” a mi paso, decidí concluir este escrito y permitirme iniciar otros.

Puedo decir que lo enunciado en la presente tesis me sirve para acotar las siguientes reflexiones a las que me lleva.

Las implicaciones del otro, como posibilidad de reconocimiento mutuo, encuentro del sí mismo, contacto humano, etc., rebasan lo planteado por el título de la presente. Hoy puedo decir, sin temor a equivocarme, que las posibilidades de reconocernos entre nos-otros profesores y estudiantes; traspasan los límites y fronteras construidos en torno a un aula. Encontrarnos como seres humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, se erige como valuarte del rescate de una sociedad más humana, digna y justa.

Aun y con los múltiples ataques que la educación institucionalizada vive actualmente (consecuencia del intento por desarticularla como una obligación del Estado y un Derecho Humano), en los distintos campos áulicos se reconstruyen día a

día, miles de encuentros y reconocimientos que son valuarde humano de un legítimo deseo por no perder las solidaridad, el amor y la autocrítica como proceso de transformación.

Hay profesores y estudiantes dispuestos a mirarse entre sí y reconocer sus posibilidades compartidas en la construcción del presente. Seres humanos que se niegan a perderse entre la multiplicidad de imposiciones violentas y ajenas a su contexto. Sujetos que, a veces sin darse cuenta, buscan sus rostros en aquellos que no son y logran encontrarse a partir de un contacto.

En las diversas formas en que estudiantes y profesores construyen su relación en un campo presente, se encuentran las verdaderas opciones de transformación en la educación, al tiempo que se muestran las múltiples determinaciones impuestas desde afuera. Nombrarse desde lo ajeno instituido es negarse a mirar la co-responsabilidad en los acontecimientos cotidianos. Es relacionarse con el otro desde el temor a mirarse en él, e irrumpir las posibilidades del acto educativo como encuentro humano y de transformación.

No es de extrañar que, cuando la relación establecida en un campo áulico se encuentra mediada por las nociones atadas al *deber ser* internalizado, la dinámica se vuelve rígida y las fronteras entre estudiantes y profesores tienden a endurecerse; contribuyendo a hacer del encuentro un esquema en que se construye el patrón de negación del otro.

Negar al otro contradice el deseo de enseñarle y aprender con él. El proceso educativo, bajo este esquema, se vuelve reproduccionista y alienante. Por muchos esfuerzos que se realicen (consciente e inconscientemente) por no mirarse, la lógica propia de la educación áulica, obliga irremediamente a los diversos sujetos que la conforman. Cuando se vive para aferrarse a las construcciones adquiridas sobre lo

educativo, o impuestas desde la autoridad, la insatisfacción se muestra como eje medular de la conducta y relación con el entorno. El sujeto busca moverse lo menos para no tener que fluir con su entorno, esperando que los acontecimientos cotidianos sucedan de forma expedita y pueda evadirse de su responsabilidad en el campo presente.

La labor docente y académica se vuelve un trámite más, por que habremos de pasar todos para conseguir objetivos mayores. Las potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje –como factores de crítica y transformación de lo social-, se desdibujan entre lo instituido e impuesto y desaparecen con las obligaciones que cada uno de “los actores educativos” tiene con “la sociedad”.

Por el contrario, hacer de los espacios áulicos oportunidades de encuentro y reconocimiento propio, dotan al proceso educativo de múltiples opciones para la recuperación de su capacidad como factor de construcción de un mundo mejor.

Despojarnos de las pre-nociones aprendidas o heredadas sobre el *deber ser* educativo y permitirnos mirar al otro como tal, resulta en opción verdadera para reconocer nuestras potencialidades como sujetos de conocimiento. Es mirar la educación por encima de las determinaciones institucionalizadas en torno a ella, y hacer del encuentro áulico una oportunidad de re-construcción de nuestra realidad.

Relacionarse desde esa mirada, construye encuentros en el reconocimiento de lo que somos y podemos hacer; las enunciaciones de aquel que no es uno, emanan como producto del contacto y no como consecuencia de expectativas creadas o adquiridas sobre lo que espero sea.

El acontecimiento educativo transfigura las barreras que lo buscan contener y se vuelve un germen morfogenético de transformación. Mirar, mirarse, establecer

contacto; tres momentos que se suceden en un encuentro que busca reconocer al otro como una parte de mi y a ambos como una parte de la humanidad.

A través de este largo viaje pude comprobar que, aquello sucedido en mi historia como docente hace varios años ya, era apenas el principio de un camino de metamorfosis y reconstrucción propia y de mi mundo.

Ahora tengo certeza que la educación sigue siendo un valuarte de concientización y transformación social, que en muchas aulas suceden encuentros y contactos humanos que permiten mirar al otro y moverse de lugar, que mirar la escuela como un campo implica traspasar los miedos y certezas que nos da tener un lugar establecido y que, aun nos queda mucho camino por recorrer para hacer de lo educativo un proceso de verdadero aprendizaje y crecimiento.

Es momento de mirarnos y caminar juntos en el sendero de la transformación y conciencia. Hacernos responsables de lo que acontece día a día en las aulas y demás espacios que nos constituyen como sujetos.

Apostar por lo que somos y dejar de preocuparnos por lo que quieren seamos. Entender que sólo en el reconocimiento del otro, habremos de encontrar aquello que siempre ha sido nuestro pero dimos por perdido y que hoy nos tiene sumergidos en la carrera entre la reproducción de la violencia y la anulación del ser.

En cierta ocasión un estudiante me escribió al final de un curso, me agradecía por lo que le había enseñado, pero que lo más valioso de haber compartido conmigo era saber que... *Tal vez el socialismo salve a este mundo, tal vez lo haga el anarquismo; pero lo que tú me enseñaste que de verdad lo salvará: es el Amor. Hay tantas cosas que se pueden complicar, pero antes muerto que dejar de soñar. Kazz.*

Tal vez mirarnos y reconocernos como otros muy diversos y distintos, nos permita recuperar la dignidad; que parece extraviarse entre el dinero, la explotación y el

poder. La educación, como encuentro humano, constituye un espacio dónde esta posibilidad es nuestra responsabilidad. El otro, somos nosotros y este es nuestro campo.

## **Anexo**

El presente anexo tiene la intención de mostrar algunas de las técnicas de recolección de datos que utilicé durante mi proceso de investigación en Campo. Considero puede servir de referente, para quienes se encuentran interesados en utilizar la etnografía como metodología de investigación en educación. Afortunadamente los investigadores en educación han volteado su mirada a lo que está pasando cotidianamente en las aulas y resulta frecuente encontrarse con el deseo legítimo por obtener información en las voces de quienes viven, conforman y construyen las relaciones educativas. Este proceso invita a mirarnos por encima de las determinaciones y expectativas sobre lo que *debe ser* la educación. Sirvan pues estos ejemplos para quienes buscan entender el acontecer educativo desde la mirada de los otros educandos y educadores.

### **Cuestionarios**

Como ya lo mencioné en el capítulo 2, desgraciadamente no pude realizar entrevistas a los estudiantes observados; de ahí que recurriera a la aplicación de cuestionarios para obtener información sobre su noción de l@s docentes con quienes se relacionaban cotidianamente.

A continuación los dos cuestionarios aplicados a los grupos 1° F, 2° F y 3° B. La aplicación de éstos fueron los días 9 de octubre y 14 de noviembre de 2008, respectivamente.

### **Entrevistas**

Las entrevistas realizadas a docentes me permitieron recoger su voz, pensamiento e interpretación de los estudiantes con quienes conviven, su práctica docente, las formas de relación, su actuar en las aulas y su noción general de lo educativo.

Por cuestiones de espacio he decidido incluir aquí solamente la transcripción de dos entrevistas –que fueron realizadas los días 19 de diciembre de 2008 y 25 de junio de 2009- y el formato que utilicé para clasificarlas y obtener las primeras categorías de análisis que sirvieron para los fines de la presente tesis. Elegí éstas particularmente, pues considero que representan dos formas antagónicas de mirar y vivir la profesión

docente. El resto de las entrevistas fueron realizadas los días 23 de junio, y 8 de julio de 2009.

Realicé la transcripción y clasificación de éstas en Excel, pues gracias a las peculiaridades de dicho programa me resulta más fácil re-leer la información a partir del poner filtros en las columnas. Con ello puedo revisar solamente los textos que tienen relación con un tema específico y agilizar el proceso de análisis y clasificación.

La información esta dividida en tres columnas: La primera es relativa a las preguntas y comentarios que realizo a lo largo de la entrevista. He aprendido que por momentos ayuda de sobremanera hacer apreciaciones o expresiones de lo que el otro dice; con ello se genera un ambiente más cercano a la conversación que permite acercar al entrevistador con el entrevistado. El ejercicio pierde la sensación de formalidad (aunque no deje de serlo) y la persona entrevistada habla y se expresa con más fluidez. Cabe destacar que hay preguntas que surgen al momento y –aun cuando no estaban dentro del guión previamente construido- se formulan a partir de lo dicho por el otro. La planeación de una entrevista pasa por la construcción de un guión que en el que se buscan rescatar los principales ejes temáticos a abordar a lo largo de su realización. Dichos temas surgen en las observaciones como consecuencia del interés que despiertan algunos acontecimientos específicos en el investigador y su deseo por explicarlos. De esos primeros ejes se construyen preguntas disparadoras que buscarán extraer la mayor información posible. El objetivo es que se rompa la tensión existente y se pueda hacer del ejercicio una plática. Mientras exista mayor empatía hay mas posibilidad de que el entrevistado te diga lo que piense y siente realmente, y no lo que cree quieres o esperas escuchar.

En la segunda columna se encuentra todo lo dicho por cada una de las entrevistadas, tal y como lo enunciaron.

La tercera columna me sirve para ir construyendo las primeras categorías de análisis y anotar algunos de los comentarios, dudas, cuestionamientos o sensaciones que me surgen a raíz de revisar la información o durante la transcripción.



## Primer cuestionario para la obtención de información contextual.



Contesta las preguntas siguientes. Algunas son de opción múltiple y en determinados casos puedes elegir más de una opción.

### I. Datos personales

1. Nombre Completo: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_ 3. Grado escolar y grupo: \_\_\_\_\_

4. En que colonia vives: \_\_\_\_\_

### II. Datos familiares.

5. ¿Quiénes viven contigo en casa? Puedes escoger más de una opción.

A) Mis herman@s B) Mi Papá C) Mi Mamá D) Mi(s) abuel@(s) matern@s

E) Mi(s) abuel@(s) patern@s F) Mi(s) Tí@(s) G) Mis prim@s

H) Otr@s: \_\_\_\_\_ (Especifica quien o quienes)

6. Vives en:

A) Departamento B) Casa C) Vecindad D) Fraccionamiento

7. ¿Que tú sepas o recuerdes, desde cuando ha vivido en esta zona tu familia?

A) Antes de que nacieran mis abuelos ( )

B) Mis abuelos fueron los primeros en vivir en esta zona ( )

C) Mis papás fueron los primeros que llegaron a vivir en esta zona ( )

D) Vivimos aquí hace menos de 15 años ( )

8. ¿A que se dedica tu mamá?

A) Ama de Casa B) Comerciante C) Profesionista (Enfermera, Abogada, Contadora, etc.)

D) Otr@: \_\_\_\_\_ (Especifica cual)

9. ¿A que se dedica tu papá?

A) Tiene un oficio: \_\_\_\_\_ (Especifica cual: Carpintero, Vidriero, Albañil, Panadero, etc.)

B) Es Comerciante C) Profesionista (Enfermero, Abogado, Contador, etc.)

D) Empleado del gobierno E) Otr@: \_\_\_\_\_ (Especifica cual)

10. ¿De los familiares con quien vives, quienes trabajan? (Puedes tachar más de una opción)

A) Mi mamá B) Mi papá C) Mis hermanos D) Mis hermanas E) Yo

F) Todos

11. ¿En tu casa se practica alguna religión? Si No ¿Cuál?  
A) Católica B) Protestante C) Mormona D) Evangelista E)  
Judía  
G) Otra: \_\_\_\_\_ (Especifica cual)

### III. Datos del lugar

12. ¿En la zona donde vives se celebra alguna fiesta religiosa? Si No  
Especifica cuales:

13. ¿Cuántas escuelas publicas hay en tu colonia? ¿Cuáles son?  
R=

14. ¿Que iglesias o centros religiosos, hay en tu colonia o en las zonas aledañas? Subraya la que más frecuente tu familia.  
R=

15. ¿Cuántos centros deportivos y/o recreativos (Canchas, deportivos, parques, centros culturales) hay en tu colonia o en las zonas aledañas? Subraya los que mas frecuentes.  
R=

### IV. Información personal

16. ¿Que tipo de música escuchas frecuentemente?  
A) Metal B) Cumbia/Guaracha C) Salsa D) Merengue E) Punk  
F) Banda G) Happy Punk H) Rock I) Pop J) Alternativo  
K) Otro(s): \_\_\_\_\_ (Especifica cuales)

17. ¿Cuáles son los cantantes y/o grupos musicales que más te gustan?  
R=

18. ¿Qué deporte te gusta practicar y/o jugar más? Puedes escoger más de una opción.  
A) Futbol B) Basquetbol C) Beisbol D) Volibol E) Futbol Americano  
F) Frontón G) Box H) Andar en patineta y /o patines  
H) Otro(s) \_\_\_\_\_ (Especifica cuales)

19. ¿Tienes algún equipo deportivo preferido? ¿Cuál y de que deporte?

R=

20. ¿Realizas alguna actividad artística por gusto propio? Si No ¿Cuál? (Puedes tachar más de una opción)

- A) Tocar algún instrumento musical B) Cantar C) Pintar y/o dibujar  
D) Escribir (poemas, cuentos, etc.) E) Bailar F) Actuar G) Grafitear  
H) Otra \_\_\_\_\_ (Especifica cual)

21. ¿En que escuela estudiaste la primaria?

R=

22. ¿Algun@s de tus herman@s estudian o estudiaron en esta secundaria? Si No ¿Cuántos?

- A) Todos B)1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5

23. ¿Por qué estudias en esta secundaria? Puedes tachar más de una opción.

- A) Esta cerca de mi casa D) Es la mejor de la zona  
B) Aquí estudian o estudiaron algun@s de mis herman@s E) Me corrieron de otra escuela  
C) Me rechazaron de mi primera opción F) Otra razón (Especifica cuál)  
\_\_\_\_\_

24. ¿Que haces en el día, una vez que sales de la escuela? Tacha en orden numérico las cosas que hagas desde que sales hasta que te duermes (No tienes que tacharlos todos, solo las cosas que hagas).

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| A) Comer ( )                           | J) Trabajo ( )              |
| B) Veo Televisión ( )                  | K) Hago mi tarea ( )        |
| C) Juego en la calle con mis amigos( ) | L) Estoy con mis amig@s ( ) |
| D) Me meto a internet ( )              | M) Juego Futbol ( )         |
| E) Juego Maquinitas ( )                | N) Otra(s) Actividad(es)    |
| F) Juego en la computadora ( )         | ¿Cuáles?                    |
| G) Salgo con mi novi@ ( )              | _____ ( )                   |
| H) Ayudo a mi mamá en su trabajo ( )   | _____ ( )                   |
| I) Ayudo a mi papá en su trabajo ( )   | _____ ( )                   |

25. ¿Que haces los fines de semana? Tacha en orden numérico según el tiempo que le dediques a cada actividad; escribe el número más chico a lo que le dediques más tiempo y el más grande a lo que le dediques menos tiempo (Ej. 1= mucho tiempo, 7=poco tiempo)

- A) Veo Televisión ( ) C) Me meto a internet ( )  
B) Juego en la calle con mis amigos( ) D) Juego Maquinitas ( )

- E) Juego en la computadora ( )
- F) Salgo con mi novi@ ( )
- G) Ayudo a mi mamá en su trabajo ( )
- H) Ayudo a mi papá en su trabajo ( )
- J) Trabajo ( )
- I) Hago mi tarea ( )
- J) Estoy con mis amig@s ( )

- K) Juego Futbol ( )
- L) Voy a misa o al templo
- M) Visito a mis Tí@s y/o Abuel@s
- N) Otra(s) Actividad(es) ¿Cuáles?  
 \_\_\_\_\_( )  
 \_\_\_\_\_( )  
 \_\_\_\_\_( )

26. ¿Qué es lo que mas te gusta de la escuela? Tacha en orden numérico según tu preferencia; escribe el número más pequeño a lo que mas te guste y el más grande a lo que menos te guste (Ej. 1= me gusta mucho, 7= me gusta poco)

- A) Ver a mis amig@s ( )
- B) Ver a mi novi@ ( )
- C) El recreo
- D) Alguna(s) clase(s) o materia(s).
- E) Algún(@s) profesor(@s).
- F) Otra cosa (Especifica cual)  
 \_\_\_\_\_( )

27. Si quieres agregar algún comentario final tienes este espacio para ello.

**Mil gracias por tu ayuda**



## Segundo cuestionario para la obtención de información.



De antemano mil gracias por contestar el siguiente cuestionario, debo recalcar que la información que aquí escribas y contestes será **totalmente confidencial, pues sólo yo podré acceder a ella y no la verá ninguno de tus profesores.** Te pido por favor que contestes lo más sinceramente posible.

Instrucciones:

Contesta las preguntas siguientes. Algunas son de opción múltiple y en determinados casos puedes elegir más de una opción.

I. Datos personales Fecha\_\_\_\_\_

1. Nombre Completo: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_ 3. Grado escolar y grupo: \_\_\_\_\_

II. Noción sobre el docente

4. En general, ¿Cómo son tus profesores? Describe como se relacionan contigo.

R=

5. Si pudieras hacer una clasificación sobre tus profesores dime, ¿qué tipos de profesores tienes?

R=

6. ¿Cuáles son las principales características de cada uno de los tipos de profesores que tienes?

Tipos de profesor	Principales características

7. Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores que tu consideras son los mejores o los peores.

Nombre o apodo del Profesor	Materia que imparte	Por qué crees que es de los mejores profesores que tienes	Por qué crees que es de los peores profesores que tienes

8. Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores que tu consideras has aprendido mucho o poco.

Nombre o apodo del Profesor	Materia que imparte	Por qué crees que es de los profesores que más has aprendido	Por qué crees que es de los profesores que menos has aprendido

### III. Expectativas sobre el docente.

9. Desde tu perspectiva, ¿Cuáles son las características más importantes que debe tener un profesor para ser buen profesor? **Tacha en orden numérico según tu preferencia; escribe el número más pequeño a lo que sea más importante y el más grande a lo que consideres menos importante (Ej. 1= muy importante, 9= no es importante)**

- A) Que sea puntual ( )
- B) Que no grite ni regañe mucho ( )
- C) Que utilice diversas técnicas y métodos de enseñanza ( )
- D) Que me escuche y tome en cuenta mis opiniones ( )
- E) Que sea amable con el grupo ( )
- F) Que entregue las tareas y trabajos a tiempo ( )
- G) Que explique claramente y que resuelva las diversas dudas que surgen ( )
- H) Que sepa mucho sobre la materia que imparte ( )
- I) Otra (escribe cual o cuáles) \_\_\_\_\_ ( )

10. Desde tu punto de vista ¿cómo debe ser una clase para que aprendas mejor?

R=

11. Desde tu punto de vista ¿crees que influya la actitud y forma de ser del profesor en tu aprendizaje? Si No ¿Porqué?

R=

12. Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores a los que sueles ponerles más atención

Nombre o apodo del Profesor	Materia que imparte	Por qué crees que es de los profesores que más atención le pones.	Por qué crees que es de los profesores que menos atención le pones.

#### IV. Relación e interacción

13. Explica ¿Cómo te relacionas con tus profesores?

R=

14. Escribe los datos que se te piden en el siguiente cuadro, sobre los profesores con que te llevas mejor o peor

Nombre o apodo del Profesor	Materia que imparte	Por qué crees que es de los profesores con que te llevas mejor.	Por qué crees que es de los profesores con que te llevas peor.

15. Escribe cuál es tu maestro preferido y por qué

R=

16. En general, ¿tus profesores te parecen aburridos o interesantes? ¿Por qué?

R=

17. ¿Te gusta platicar con tus profesores? Si No ¿Por qué?

R=

18. ¿Te interesaría llevarte mejor con tus profesores? Si No ¿Por qué?

R=

19. ¿Tus maestros te respetan a ti y a tus compañeros?

R=

20. ¿Has tenido problemas con algún maestro? Si No ¿Con cuál?

R=

21. Si tu respuesta anterior fue **Si**, podrías platicarme cuál ha sido el mayor problema que has tenido con alguno de tus profesores.

R=

22. Si quieres agregar algún comentario final tienes este espacio para ello.

**Mil gracias por tu ayuda.**

## Entrevista 1 Profesora de Español en 2º grado.

Pregunta	Texto	Comentarios y Observaciones propias
	La entrevista se realizó el día viernes 19 de diciembre de 2008 a las 11hrs.	
Pues antes que nada, ¿me puedes dar tu nombre, que materia impartes y cuánto tiempo tienes dando clases aquí en la escuela?	Bueno, mi nombre es ***, doy la materia de Español y tengo 13 años trabajando aquí.	Nombre y antigüedad
Oye, pero tu ya... antes habías trabajado en otra escuela?	Sí, antes trabajé en Polanco en la 66; pero estuve ahí nada más un año, o sea propiamente tengo 14 años de servicio.	Antecedentes de su trabajo docente
Entonces, tu has dado clases desde hace 14 años, o desde hace 14 años entraste a dar clases a nivel secundaria.	Desde hace 14 años entré a dar clases a nivel secundaria, estuve trabajando un tiempo en un proyecto de primarias populares en Ciudad Neza, este... dejé de trabajar ahí, o sea el proyecto tronó y me metí a estudiar a la Pedagógica; propiamente cuando entré a trabajar ahí no... tenía estudios de Pedagogía o algo semejante, sino que estaba estudiando Economía y... pues fue más bien en la relación ahí con algunas organizaciones que hacían trabajo popular que me invitaron, estuve un tiempo ahí.	Antecedentes de su trabajo docente
Y ¿cómo es que te nace el ser docente?	Pues fíjate que tiene más que ver con cuestiones de tipo... inicialmente de tipo político que de... ¿cómo le llaman?... de vocación o sea lo confieso abiertamente. eh!... Yo empecé a participar en las movilizaciones de ¿89?, no... antes, desde antes, desde cuando empieza a surgir la CNTE la Coordinadora de Trabajadores de la Educación, yo empecé a participar, estaba estudiando el bachillerato, me parece, en ese tiempo, y este... y pues no se, fue así como que la entrega de los profes que marchaban, por ejemplo la gente que venía de los Estados, los maestros, maestros de Guerrero que venían con sus niños y... o sea, como que me jaló, me jaló por ahí mas bien la, la... intención de trabajar en las escuelas y ya después... ya que terminé de estudiar Pedagogía me metí aquí, fue de primer plaza fue en la 76 en 94, 95.	Factores que influyeron para ser docente
	Y este... me sentí bien, o sea ya no era tanto el asunto político, sino que sentía así como de la necesidad de que, de que algo se pudiera hacer por lo chavos... o sea como que he sido, de alguna manera consciente mínimamente de lo que ellos están enfrentando y en general todo lo que estamos enfrentando, la situación que vivimos, se me hizo que era necesario a lo mejor... inicialmente fue mas un rollo de conscientizarlos, esa era mi intención,	Objetivos en su proceso de enseñanza.
	que a nivel de secundaria yo siento que ellos ya tienen cierto nivel de... de consciencia por llamarle de alguna manera, de razonamiento y pueden entender si uno les explica, ¿no? la situación en la que están viviendo.	Noción de los alumnos de secundaria
	Ya fue, ¿que será?... en el desarrollo de mi trabajo que me fui dando cuenta de que, pues sí, el problema de la consciencia podría ser bueno, de que habría que hablarles de política, explicarles el entorno en el que estaban viviendo, por ejemplo siempre he trabajado con ellos el asunto de las noticias ¿no?, de que ellos tienen que ver noticias, tenemos que analizarlas, este... últimamente lo suspendí porque está tan amañado todo, o sea los noticieros y todo que yo siento que en lugar de conscientizarlos estaba dándoles en la torre ¿no?, entonces ya dejé de hacer eso, pero bueno... este..	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos.
Pero vi que les pones a leer el Proceso ¿no?	Sí, bueno en ese caso por ejemplo del proceso es porque nosotros ya habíamos seguido durante los [inaudible] periodos, por ejemplo ellos oían noticias en radio, o leían periódicos, entonces después de cuatro periodos en los que según yo ya tenían ellos manejada ¿no? lo que era la noticia, entonces ya podíamos entrar a una revista de análisis, de acontecimientos y por eso entramos a ver lo del Proceso.	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos.
	Pero bueno te decía, entonces yo siento que... que fue cambiando mi manera también de irme identificando con ellos, porque yo sentía que ya no era nada más el asunto de, de la política, etcétera, de que ellos entendieran el entorno en el que estaban viviendo, sino que una manera de entenderlos que ellos se apropiaran de conocimientos que les permitieran entender eso que les rodeaba y que tenía que ver, sí, con cuestiones de política, pero también tenía que ver con cuestiones elementales de... de saber leer, de saber escribir, de razonar lo que están leyendo, de comprender lo que están leyendo, cuestiones de ese tipo, este, por un lado...	Identificación y empatía con el otro alumno.
	y por otro lado también se me hacía importante que ellos se alejaran del entorno, viven en un entorno de mucha violencia, o sea ellos no son capaces de construir nada, nada, incluso su misma persona está descuidada, este, no valoran las cosas que ellos pueden hacer; esta escuela por ejemplo está catalogada como de las peores escuelas de la zona, y ellos lo asumen así, yo no sé si esta sea la única a la que le llamen el Reclusorio 130, a lo mejor a todas las escuelas les llaman así pero, así es como ellos las denominan ¿no?...	Noción del otro alumno y su entorno. (sujeto-organismo)

	Entonces ellos se asumen así como gente que, no te lo dicen conscientemente, abiertamente, pero se asumen como gente que no tiene perspectiva ¿no?, entonces me interesaba también... empecé fijate, empecé a cambiar un poquito mi manera de trabajar con ellos, te digo empecé a dejar de lado el asunto ya así como muy, abiertamente político de, de, conscientizarlos de lo que estaban viviendo, y me empecé a meter en la posibilidad de que ellos fueran capaces de crear, de que vieran que podían crear ¿no?, este...	La noción que los alumnos tienen de sí, según el docente.
	y mira me metió, me he metido siempre por ejemplo en trabajar mucho el teatro con ellos, yo trabajo mucho el teatro con ellos entonces me interesaba que, desde que supieran escribir un guión de teatro, desde ti...los asuntos que a ellos les interesaran como jóvenes pero como nunca salían de la misma temática: drogadicción, etc. Es esa, eternamente esos temas, entonces yo empecé a buscar otro tipo de materiales que les plantearan una salida, o sea, no nada más que los enfrentara a una realidad como es el problema de la drogadicción, por ejemplo; sino que les planteara una posibilidad de salida, ¿no?, a esas situaciones y la posibilidad de salida tenía que ver hasta... desde el asunto de evitar la drogadicción con el deporte y todo lo que tu quieras, pero también tiene que ver con... con la posibilidad de que ellos sean sensibles a cuestiones de belleza, de estética, literaria, este... de todo tipo, ¿no?, de todo tipo, entonces este... recogía yo por ejemplo textos desde la etapa medieval, etcétera, este... y los traíamos para acá y los revisábamos y armábamos los guiones de teatro y salieron buenas cosas.	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
	Yo por ejemplo siento que... a mí me catalogan como que tengo material muy anticuado ¿no?, para trabajar con ellos, pero yo no lo abandono, o sea yo tengo autores antiquísimos así... por ejemplo el Quijote yo lo veo con ellos, no me corresponde, pero yo lo trabajo mucho con ellos ¿no? y creo que... es un texto que no se va a morir nunca, independientemente de que no fuera un clásico, el contenido hasta parece que lo traes ahorita ¿no?, es, está tan abandonada la posibilidad de que exista... ni siquiera un superhéroe ¿no? o un antihéroe como era el Quijote en ese tiempo, sino este, que lo tengas adentro tuyo ¿no?, que seas capaz de molestarte porque a alguien lo están maltratando y de intervenir en una situación así..., en fin. O sea, me interesaba rescatar todo esto con ellos, es lo que he tratado de hacer siempre...	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
	Me he enfrentado con situaciones muy difíciles, porque así como que te estrellas contra la pared; por ejemplo hicimos una exposición semejante a la de... Los mando mucho a exposiciones, pero para que ellos asimilen lo que observaron y sean capaces de hacer otro tipo de trabajos ¿no?, cuando ellos vienen a trabajar aquí, bueno si tu tienes que exponer... incluso en otras materia luego, luego nos apoyamos, les ayudo, y este... yo: tienes que hacer una exposición de tal, acuérdate que fuiste a tal museo, lo vimos de esta y de esta otra manera ¿no?; puedes hacer algo diferente eso que traes aquí, etcétera.	Interacción y ayuda a los alumnos, estrategias de trabajo.
	En alguna ocasión hicimos una réplica, por llamarlo de alguna forma, de una exposición en el museo de Culturas Populares que está ahí en Coyoacán. Entonces lo hicimos, mira todo lo hicimos, hicimos la estructura de las cabañitas, todo, en el salón ¿no? entonces expusimos... me parece que sobre alfarería, cuestiones de ese tipo, entonces este... por ejemplo, alguien puede decir: es que esto no tiene nada que ver con tu materia. Pero tiene que ver porqué ellos estructuran todo, todo lo arman, todo absolutamente. Ellos me tienen que entregar por escrito ¿no?, incluso con un esquema, etcétera de como van a armar sus trabajos, entonces este... pues lo hicieron, lo hicieron muy bien, magnífico; entonces lo dejé yo todas las horas completas del día y ya casi para terminar subo y todo está absolutamente destruido, todo destruido así, rompieron los utensilios que habían hecho, porqué todo lo hicimos, no trajeron ollitas de barro, nada, todo, todo lo hicieron, entonces todo estaba totalmente destruido y pues de pronto te juro que no supe que hacer, yo me senté nada más a ver lo que había pasado y a observarlos y a preguntarles que ¿qué habían hecho? ¿no?... por eso te digo no valoran lo que están, si no valoraban el trabajo que ellos habían realizado.	Anécdotas en el trabajo con los alumnos. (Frustración y la interpretación del otro)
	Entonces de repente recurro, o sea porqué si lo he hecho, recurro así al castigo, a las sanciones: ¡los voy a reprobar, es que voy a hacer, etc.!, pero en el fondo me sentía yo personalmente terriblemente mal ¿no?, por lo que había sucedido, entonces como que de repente dices: se me hace que no he hecho las cosas [inaudible]... pero han sido intentos así; lo real es que yo siento que lo que me ha sostenido aquí es... de manera reiterada estar haciendo ese tipo de trabajo ¿no?, el teatro, ese tipo de trabajo.	Respuesta y sensación ante el fracaso en objetivos y contacto con el otro alumno.

<p>Me dices que tu empiezas a dar clases, un poco como bajo la perspectiva de esperar o de pensar en trabajar con la concientización ¿no?, de los chicos; y que después vas cambiando un poco, o cambias tu primer proyecto de trabajo, digamos, por empezar a hacer estos intentos mas de sensibilización, más de auto-reconocimiento, de respeto un poco. ¿Qué es lo que te motiva a ti a cambiar de este primer momento que es como muy en la concientización política específicamente, a este segundo que tiene que ver más con el trabajo del arte de las exposiciones, de la consciencia sobre su propio trabajo?</p>	<p>Este, primero porque, pues es una cuestión personal de decepción de la política, o sea, en el terreno de lo sindical y en el terreno de mi participación a otro nivel pues, este... me di cuenta que estaba muy vacío de contenido ¿no?, lo que hacíamos. Yo sentía que nos alejábamos totalmente de la gente, del común de la gente, del común de la población y que nos colocábamos así como una elite acá, por acá de este lado ¿no?, muy consciente, muy este... revolucionaria, muy etcétera, pero no estábamos haciendo absolutamente nada, o sea la gente ni nos pelaba ¿no?, o sea existíamos para nosotros ¿no?, para regodearnos nosotros, para auto-convencernos nosotros de las cuestiones que estábamos diciendo, pero la gente estaba por allá.</p>	<p>Influencia del entorno en el campo-organismo. Historia de vida; consciencia del entorno.</p>
	<p>Y me daba cuenta que la manera en que tratábamos de llegar: los periódicos tan espantosos que hacíamos, que nadie los leía, los círculos de estudios que hacíamos con la gente... terrible todo ¿no?, o sea no conseguíamos nada, no avanzábamos en nada, la gente se fastidiaba, se aburría, etcétera. Entonces yo a partir de ahí empecé a buscar como alternativas, dije: pues es que no podemos llegar de esta manera, entonces vamos a poder llegar de otra forma ¿no? y esto ocurrió de manera semejante o paralela a mi trabajo aquí en la escuela ¿no?.</p>	<p>Consciencia del entorno como eje para el cambio</p>
	<p>Dije: bueno, pues los chavos no, no cambio, no cambio nada, haciendo las cosas con ellos así, no abandoné el asunto de conscientizarlos, simplemente yo lo coloqué en otro terreno ¿no?, que no fuera el panfletario, porque rayaba en un asunto panfletario; que no fuera panfletario entonces yo lo coloqué en otro lugar...y dije: bueno, pues entonces aquí de lo que se trata es de que primero los chavos se conozcan, se reconozcan y a partir de ellos vean todas las posibilidades que tienen ¿no?.</p>	<p>Consciencia del entorno, consciencia del yo. (cuando veo al otro me veo a mi en ello)</p>
	<p>Porqué incluso se... todo este asunto de lo de... fíjate hasta allá... me voy hasta la Unión Soviética, toda esa cosa. Yo siento, por ejemplo, que mucho de lo que sucedió ahí; a lo mejor es una interpretación de mucha ignorancia lo que pasaba yo pero... yo siento que mucho de lo que está pasando allá es esa... esa... el no trabajar esta parte tan importante de las personas ¿no?, de la gente.</p>	
	<p>El asunto de que eres un ser humano antes que nada, de que tienes sentidos, de que tienes sentimientos, etcétera, etcétera. Entonces... yo... esa fue mi reflexión: si no giramos hacia allá, esto no se va a resolver ¿no?. O sea el discurso puede ser uno, pero no lo estamos asimilando, no lo estamos haciendo nuestro, no estamos haciendo nada porque cambie.</p>	<p>Mirar al otro para reconocer su humanidad. Perspectiva humanista de lo educativo.</p>
	<p>Yo te puedo poner el ejemplo con los maestros, los maestros pueden ser muy democráticos, salir a las marchas gritar consignas, pero aquí son unos hijos de su madre con los chavos ¿no?. Entonces tu dices: bueno, que ilógico, que irresponsable.</p>	<p>Los otros docentes.</p>
	<p>Intenté meterme, por ejemplo, aquí en el rollo sindical pero con... desde mi... mi perspectiva, desde como estaba yo reflexionando las cosas... y empecé escribir algunos textitos, hasta cuentos, sacaba yo, yo quería que los publicaran ¿no?... pero ¿cómo y esto qué? ¿no?, ¿esto que tiene que ver?... ¿pues como que qué?, les digo: pues si el maestro no es suficientemente sensible a algo así, ¿como puedes trabajar con los chavos?... ¿cómo puedes sacarlos de la vida, de la situación en la que ellos están viviendo, si no les ofreces esto otro? ¿no?.</p>	<p>Sensibilidad del docente para ver al otro</p>

	<p>Si yo presento una... estaba trabajando la de bodas de sangre, la presentamos el, el último concurso que hubo de teatro, y los chavos lo hicieron muy bien... o sea muy... se sintieron muy contentos con ellos, le echaron muchas ganas y entonces estaba el movimiento de los maestros, me parece que estaban en plantón y me decían: oye! tráenos una obra, pero que... o sea ellos quieren que hable de política, porque si no habla de proletariado y revolución entonces no sirve. Les digo: pues tengo esta, tengo bodas de sangre y me dicen: ¿eso qué?. Les digo: ¿cómo que eso qué?. O sea es importante... mira para mí primero es importante porque los chavos son capaces de ver que pueden hacer algo, que no es ese entorno en el que ellos han vivido siempre ¿no? Digo entonces, lo presentamos... para mí es más revolucionario que tu saques a unos chavos de una situación difícil y sean capaces de crear algo así, que el puro discurso... pues nunca me la aceptan... total, yo sigo en lo mío.</p>	<p>Valoración del trabajo del alumno-reconocimiento del alumno como otro</p>
	<p>Entonces, este te digo, eso fue lo que me hizo cambiar mucho ¿no?... mas bien así... como que la decepción de lo que estábamos haciendo en política y que yo lo estaba trasladando de alguna manera a mi trabajo con los chavos, entonces... este... creo que tuve así como que la fortuna de mirarlos...porqué debemos trabajar con ellos cuando nos (xxx inaudible), entonces como que tuve la fortuna de mirarlos y decir: No, pues esto esta totalmente mal ¿no?, o sea tengo que cambiar esta situación y así se fue dando el cambio.</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar.</p>
<p>Tocas un punto medular, que además era justo al que quería llegar. Hablas de mirarlos, mirar a los alumnos ¿no?. . <b>¿Cómo es que tu logras mirar a los chavos y una vez que los miras; qué ves en ellos, cómo los ves, cómo son... si pudieras, pensando muy burdamente tal vez, hacer una tipología, una taxonomía tal vez de tus alumnos? ¿cómo son tus alumnos, que tipos de alumnos tienes?</b></p>	<p>Pues lo primero, lo primero que vi en ellos... primero fue la situación del barrio, así de lo que me acuerdo... la mayoría de ellos tiene... pues anda filtrando esto... pero la mayoría de ellos tiene problemas familiares, de lo que llamamos desintegración familiar, problemas económicos, este... problemas incluso de adicción de los papás, etcétera... pero bueno, en lo inmediato... eh... déjame decirte que... que... no se si el termino sea bueno o no, pero... me daba pena; o sea yo sentía pena por ellos. Bueno: ¿cuál es mi responsabilidad de estar en un grupo con más de 40 al principio?, ¿cuál es mi responsabilidad ante cuarenta y tantos alumnos? , ¿qué voy a hacer con ellos?, ¿cómo les ayudo?... este... y yo no sabía, así... y aún ahora... bueno ahora sí lo sé... pero no sabía en ese tiempo, hasta dónde realmente la escuela les puede echar la mano, les podía ayudar a salir de este entorno en el que ellos están. Lo único que... que creía yo es que ellos tenían que tener armas suficientes... armas suficientes para enfrentar sus broncas familiares, los problemas a los que se iban a enfrentar de falta de trabajo... creo que la mayoría de ellos se que son desempleados, es lo que sigue faltando y creo que cada vez se esta cumpliendo más...este el mundo este de las banditas, etcétera, que en el que ellos se mueven, etcétera. Porqué... cómo se les podía dar herramientas a los chavos.</p>	<p>Mirar al otro y verse uno. (responsabilidades propias)</p>
	<p>Tengo alumnos... eh... es variado, es variado el tipo de alumnos que tenemos aquí. Pero yo te puedo hablar de algunos que me han dejado marca, que son alumnos... este... con... con muchos problemas; o sea son familias muy, muy problemáticas. Te puedo poner algunos ejemplos... bueno hemos tenido alumnos, por ejemplo, con situaciones de... de... retraso. Y tu no te das cuenta de inmediato, porque el retraso es leve, te das cuenta... hasta que ya reprobaron... te lo juro. Pero luego ni siquiera te das cuenta, hasta cuando ya reprobaron; o sea, a mi me cuesta mucho trabajo poner una calificación reprobatoria, porque me estoy calificando yo. Digo: pues cómo es posible que tengo un alumno que viene todos los días y nunca pude hacer nada por él y resulta que termina reprobando; entonces es cuando ya me acerco con ellos primero, platico con ellos. A ver que está pasando contigo?, ¿porqué no estas cumpliendo?, etcétera, etcétera. Luego platico con la familia y empiezo a enterarme ahí de las situaciones más espantosas que te puedas imaginar, ¿no? este... ahí me entero entonces que tienen problemas de retraso, que los llevaron al psiquiátrico, que están en tratamiento o que los tienen en tratamiento, etcétera. Pero cuando hay un problema ahí de retraso ¿no?</p>	<p>La huella del otro. Alumnos "con muchos problemas"</p>
	<p>Pero por ejemplo tienes la posibilidad de trabajar otras cosas con ellos, porque resulta que este alumno con retraso... es raro esto que te voy a decir, pero bueno... este alumno con retraso esta yendo a un... a estudiar música, y es excelente en la flauta transversa, por ejemplo, que tuve el caso de un alumno así. Este... les he pedido a las mamás del caso de estos niños que me manden por escrito, con los psicólogos o las persona que lo estén tratando que nos den orientaciones, porque aquí los orientadores siempre huyen ¿no?, que nos den orientaciones de trabajo para ver que podemos hacer con ellos, cómo rescatamos algo. Porqué son niños que aquí se están... yo creo que les estamos matando neuronas en lugar de estarlos ayudando, les estamos matando neuronas; y si son niños que dan algo en otro terreno, quiere decir que aquí también podemos buscarles un espacio ¿no?, que aquí también valer, pero bueno.</p>	<p>Estrategias de trabajo ligadas a las características diversas del otro.</p>
	<p>Entonces por ejemplo, tenemos alumnos con estas características, este... con algunos de estos niños que presentaron este tipo de problemas... bueno ahorita no... te iba a decir lo que estaba trabajando con ellos como alternativa.</p>	<p>Tipos de alumnos (noción del otro)</p>
	<p>Muchos niños, muchos, con problemas de... aislamiento, o sea se alejan, se alejan de todos los demás... es el clásico niño que trata de pasar desapercibido, que nadie lo vea ¿no?, que es otra banca el es feliz mientras...</p>	<p>Tipos de alumnos (noción del otro)</p>

	Atraviesa desde que entra, el horario... hasta que termina, si nadie se dirigió a él, si nadie... etcétera, el es feliz, sale limpio ¿no?... Tenemos muchos niños, no, no es cierto, no son muchos, son algunos niños con este problema; pero son niños, que puede terminar el año y no existieron para tí, no existieron, así.	Tipos de alumnos (noción del otro) No relación- negación del otro.
	Entonces este... yo he tratado de superar este tipo de situaciones con este tipo de niños... eh, y los he llamado, ellos han participado en mis obras de teatro, he logrado así, algunas cositas, muy pocas, en realidad es muy poco lo que he logrado con estos niños... este... hablando con los papás, pero por lo general también los papás no... o hay una situación de mucha ignorancia.	Búsqueda de Integración
	Tuvimos una niña por ejemplo que tenía un problema de depresión severo, entonces la niña estaba casi calva, nada más se cubría, se cubría un poquito el cabello, se hacía su trenza, su corte. Entonces este... mandamos llamar al papá y resulta que la niña era agredida por la hermana mayor, entonces al papá le dijimos que la niña estaba en una situación muy mal, que necesitaba atención urgente, entonces el papá has de cuenta que era un albañil ¿no?, un señor que no había estudiado nunca; entonces nada mas nos decía: <i>yo nunca necesité ir a esos lugares</i> . Y si, pues, te platica su vida, terrible, etcétera y como el salió adelante, en fin. <i>Entonces ella ¿pa qué lo necesita? ¿no?, si no, si la escuela no le hace bien pues me la llevo</i> ; o sea hablando de esa manera, mucha ignorancia de parte de la familia de ella, este... aquí no hubo ningún apoyo realmente para esta niña y finalmente se fue, simplemente dejó de venir. ¿que ha sido de ella? Pues no lo sé... pero este... esta por ejemplo esta niña...	Anécdotas en el trabajo con los alumnos. (Frustración y la interpretación del otro)
	Tuvimos... tuve otro caso por ejemplo de un niño que desde el nacimiento nació con problemas, él nació prematuro, entonces tenía una serie de deficiencias terribles, neuronales, neurológicas tenía deficiencias también. Pero este niño era muy listo, él era muy bajito, o sea talla y peso, era muy bajito entonces este niño sustituía esas carencias que el tenía... ah! porque era terriblemente inquieto, no lo podías tener en paz, o sea era imposible tenerlo en paz a ese niño, entonces, este,	Estudiantes diferentes al común. Casos específicos
	Frecuentemente sí yo lo mandaba a hacer algunas actividades "y ve a hacer esto, etcétera" ¿no?, tratando de distraerlo que hiciera un poquito de cosas, nunca pude trabajar con él no supe como, nunca nadie tampoco me dio orientaciones de trabajo con él.	Anécdotas en el trabajo con los alumnos. (Frustración y la interpretación del otro)
	Pero este niño por ejemplo sustituía esa situación de su estatura y todo esto; y organizó su banda con los chavos de tercero, ¿sí?. Así lo veían chiquito "hay pobre chavito" etcétera. Entonces aprovechaba esa situación, organizó su banda con los de tercero y empezó a extorsionar. "Si no me das la torta, te echo a mi banda", "Si no me das tu dinero...", entonces ya tenía un desastre aquí en la escuela ¿no?... este, finalmente el chavo se fue. O sea no se le pudo sostener aquí, no había espacio para él aquí en la escuela.	Anécdotas de alumnos y formas de socialización de éstos.
	O sea no se le pudo sostener aquí, no había espacio para él aquí en la escuela. ¿no? Como no lo hubo para esta niña, como no lo hubo... etcétera ¿no?, para otro más... este... eh...	Exclusión de los alumnos "con muchos problemas"
	una de las características sería que en la familia hay mucha ignorancia, en el caso de algunos niños ¿no?, sobre todo los que tienen este tipo de problemas, te digo, de que se aíslan.	Tipos de alumnos (noción del otro)
	Y ... te voy a poner así mil ejemplos y... otro caso por ejemplo de como no podemos atenderlos este tipo de niños... es una niña ella era, tenía otra hermana, la mamá trabajaba en una casa de monjas, ellas había sido educadas de esa manera antes y, este, resulta que esta niña estaba en un grupo. Un maestro de Biología empezó a darle de zapes a un niño, estaban haciendo una actividad, empezó a darle de zapes -pon tu que no le pegaba fuerte, pero que te hagan eso te da mucho coraje, ¿no?- entonces el niño estaba así y se le empezaron a rodar las lagrimas al niño, y el maestro zas! y zas! y zas! Hasta que la niña dijo: ¡Sabe que? Ya! Usted no tiene porqué pegarle. El maestro se alteró por esa situación y este... y la corrió: ¡Lárguese del salón!	Anécdotas de la labor docente: Violencia del docente hacia el estudiante.
	Rocío se llama la niña, yo espero que todavía esté bien por ahí. Este... la niña se salió muy enojada, mentando madres al maestro, aparecieron en la pared mentadas de madre pintadas para el maestro afuera de la escuela, del salón perdón. Entonces este, el maestro la acusó: "es que fulana hizo", etcétera. No pues que tráiganla... todo mundo buscándola y la niña no está. Entonces van las niñas, sus compañeritas: "maestra es que Rocío, no la encontramos", "¿Cómo no la encuentran?". Todo mundo para arriba y para abajo buscándola por todos lados. Entonces de repente la veo sentada ahí enfrente en la banquetta, desde aquí arriba la veo, ya bajé, bajé y me senté con ella y estaba llorando y ya, me platicó. Se salió de aquí y se fue a la subdelegación a presentar una queja, y ella estaba en el primer año, que habían golpeado a su compañero. En la subdelegación no le hicieron caso entonces se salió pateando las patrullas, porque hasta después se acordaron de ella ¿no?, que se salió muy enojada pateando las patrullas que anduvo vagando me dice: allá por allá.	Anécdota: Respuesta de una estudiante "con problemas" a la violencia docente.

	Entonces me decía que tenía miedo de entrar. Pues ya aquí la plana mayor represiva la estaba esperando ¿no?, entonces este, yo platiqué con ella y lo inmediato que le dije es que... "mira, primero pues te felicito por lo que hiciste, porque pocos se atreven a hacer lo que tu hiciste, porque lo hiciste por defender a tu compañero, por enfrentar al maestro, porqué lo que hizo no estuvo bien, bueno etcétera. Luego enseguida, pues está mal hayas salido por tu propia seguridad, en la calle te puede pasar algo; le digo vamos acá dentro yo te apoyo, vamos a ver que no haya mayores problemas ¿no?. Y bueno, finalmente esta niña sale de la escuela, ya no supe de ella después, pero... te digo son situaciones que se me van quedando grabadas.	Mirar al otro para reconocer su humanidad. Diálogo con el otro estudiante.
	Entonces, el tipo de niños que tenemos aquí son: Niños que tienen muchos problemas familiares, que uno de los problemas familiares es un problema, te digo, de ignorancia de los padres. El tipo otro tipo de niños en donde los padres todavía tienen mucha confianza, en que la escuela va a sacar adelante a sus hijos, a lo mejor todos, por eso los mandan ¿no?, pero este; tienen mucha confianza en que la escuela va a sacar adelante a sus chavos. Y tenemos el grupo más pequeño que son los chavos que tienen su familia completa, que no tienen broncas económicas y que incluso vienen aquí a la escuela porque siguen una tradición, sus papás y no se que... cuántos más han pasado por aquí por la escuela ¿no?, este.	Tipos de alumnos (noción del otro)
	La mayoría viven por aquí, o sea que son de las colonias aquí cercanas, este... te vuelvo a repetir, son chavos así como que, no sienten mucho... no tienen dudas sobre su futuro, más bien no tienen dudas sobre su futuro pero ni les interesa tampoco su futuro, pero yo siento que son chavos que de alguna manera empiezan a asumir la falta de perspectivas, este... no están directamente en las bandas, pero sus hermanos mayores sí, entonces lo más seguro es que muchos de ellos sigan ese patrón y eh... hemos tenido muchos caso de niñas que, algunas desde aquí adentro, pero otras apenas saliendo se embarazan, ya tienen familia y ay no hay mas salida para ellas. Pues ese es el tipo de chavos que tenemos aquí ¿no?	Tipos de alumnos (noción del otro)
Dices algo que es bien interesante, me llama además mucho la atención las anécdotas que me platicas. Porque es raro de repente encontrar o conocer algún docente que esté, como dispuesto a reconocer al otro ¿no?. Finalmente el problema me parece que es, que muchas veces uno llega frente al grupo y uno llega ya con su idea y su noción de como deben de ser las cosas y, bien decías hace rato: muchas veces ni siquiera los miramos, ni siquiera los vemos.		Apreciación propia.
Tu ¿has notado si cambia tu manera de interactuar, de relacionarte con ellos si los miras, si los escuchas? ¿O es igual? Por ejemplo en el caso de la niña con quien te sales y sientas y la escuchas, la reconoces finalmente desde lo que sucede y no, desde tu noción o desde la noción de la escuela de la disciplina y demás. Y desde ahí te acercas y le das un lugar a ella; cuando hiciste eso y cuando lo haces con tus demás alumnos, los que dices tienen problemas y que te acercas a ellos a platicar a saber qué	Si cambia, si cambia y en general a veces hasta cambia mi manera de trabajar con el grupo completo con el que ellos están, pero es el paraíso, o sea no es de que: ¡hay ya los comprendo, y ahora sí!... Porque no, te juro... estamos sujetos, estamos inmersos los maestros a una serie de reglamentos, de imposiciones, de programas, de horarios, etcétera; que aunque quieras a veces no puedes ¿no?, terminas aplicando las mismas prácticas autoritarias, las mismas amenazas, cuando llega un momento en el que ya no puedes. Y yo si lo hago, y te lo reconozco, lo hago con ellos si cambia totalmente, totalmente cambia, mi manera de tratarlos también cambia totalmente, hasta donde me es posible los acerco mas conmigo. y "¿a ver que estas haciendo?", y me siento, en fin ¿no?, o sea hago lo que puedo...	Mirar al otro, y cambiar interacción

<p>pasa: ¿cambia tu interacción con ellos, cambia la manera en la que ellos se relacionan contigo e incluso la manera como trabajan en clase? y ¿si cambia, cómo es que cambia?</p>		
	<p>Pero esto dura por periodos porque a veces los problemas en el grupo o las situaciones, te digo de la premura, de que alguna cosa, etcétera. hace que mi actitud cambie, no me vuelvo grosera con ellos, no; simplemente a veces no los veo, o sea vuelvo otra vez... se vuelven a desaparecer de mi vista nuevamente, porque yo tengo otras cosas que hacer ¿no?; otras cosas a las que tengo que ponerles atención. Pero hasta donde me es posible por lo menos si cambia.</p>	<p>Mirar al otro (Fondo y forma) Toma forma, pero múltiples elementos del campo lo hacen de nuevo fondo</p>
	<p>Ahora, el asunto es de que te puedo hablar de uno, dos niños, en un grupo de cuarenta y tantos; y si yo conociera la historia, si me preocupara por conocer la historia de cada uno de esos cuarenta y tantos niños, yo no se que haría, te lo juro... no, no se que haría porque tendría que cambiar mi actitud individualmente con cada uno de ellos, tendría que trabajar de manera diferente con cada uno de ellos. ¿hasta dónde eso es posible? No se, pero sí, si cambia, si cambia mi manera de trabajar con ellos.</p>	<p>El trabajo docente con muchos alumnos</p>
	<p>En el caso de esta niña última que te comento, así fue como que Hay, la tenía yo por acá! ¿no?... Con admiración... siempre la ponía de ejemplo, aun ahora... fíjate esto, te estoy hablando de esto hace como... como diez años fácil que sucedió ¿no? Y, y, y les platico y les vuelvo a platicar reiteradamente esta experiencia bastante interesante.</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar.</p>
<p>Pero la actitud de ello cambia para contigo?</p>	<p>La actitud de ellos cambia, pero no creas tu que... cambia en el sentido de que: "hay ya, voy a sacar puro diez con la maestra", "voy a trabajar desde ahora con ella", no. O sea cambia en el sentido de que ellos por ejemplo saben que yo los escucho; entonces yo puedo estar trabajando mi clase y si alguno de ellos tiene ganas de ir a platicarme algo en ese momento, se paran y me platican, ¿no?. Y entonces yo les pongo atención, hasta donde puedo, te digo que en la medida de que , porque estoy trabajando y los escucho. Algunos de ellos si logran mejorar un poquito, o logro que por lo menos trabajen un poquito más y te juro que valoro, yo creo que incluso es un aliciente para ellos, valoro, así lo poquito, lo mínimo que hagan un poquito más, o valoro e incluso he llegado a ponerles diez; diez de calificación, porqué es el esfuerzo que hicieron y eso como que les da mucho gusto y luego "ya ves que sí" y "entonces hay que echarle ganas a las otra materias". Incluso hablo con los maestros: "el problema de esta niña es tal, tal y tal. entonces si es importante que ustedes le echen la mano".</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar interacción ¿Hace esto sólo con los estudiantes de los grupos que asesora, o de cualquier grupo?</p>
	<p>Y mi punto de partida con los niños que siempre han tenido muchos problemas siempre ha sido decir: "si yo no estoy haciendo nada por ayudarlos, no tengo porque reprobarlos. Y es lo que les digo a todos los maestros.</p>	<p>Mirar al otro y verse uno. (responsabilidades propias)</p>
	<p>Pero sí, su actitud cambia de ellos para conmigo, pero en la medida en... fundamentalmente en la medida que siempre tienen más confianza conmigo y que se pueden acercar ¿no?, a platicar. En lo otro, pues a lo mejor un poquito; pero yo creo que ahí hace más falta, más que te tengan confianza, hace más falta que uno también tenga conocimientos y técnicas para trabajar con ellos. Porque si no los pierdes.</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar interacción</p>

<p>Mencionas una cosa importante, que es la confianza, la confianza, este. Porque de repente, justo pareciera que si no hay, es más difícil trabajar con ellos. ¿qué cosas te puede dar la confianza?, o sea ¿qué te permite tener confianza con tus alumnos? Y ¿qué crees que les permite a ellos también?.</p>	<p>Primero lo que he notado es que en el caso de algunos niños que se aíslan, dejan de hacerlo un poquito, empiezan como a ser un poquito más sociables; porqué hasta platico yo con otro niños que creo yo son un poquito más sensibles, para que los integren, etcétera. Entonces como que dejan un poquito su aislamiento, ¿no?. La otra es que trabajan un poquito más, y cuando ellos trabajan un poquito más a mi me permite más evaluar cuál es la situación de ellos en cuanto a conocimientos. Porque ha habido momentos por ejemplo en que hay niños que no hacen absolutamente nada, no quieren leer, no quieren escribir; entonces yo no se, o sea no se si saben, no se si no saben, no se cuál es el problema que están presentando.</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar interacción. Estudiante-Profesor.</p>
	<p>Entonces cuando se da esta situación, te digo, que me tienen un poquito más de confianza, se abren un poco más. Había niños que no escribían nada, de algunos ejemplos que te puse y otros que no te he comentado, y de repente se ponen a escribir, a escribir, entonces bueno pues yo ya!, ya tenía yo la posibilidad tanto de saber que andaba pasando por su cabeza en ese momento, como este, ver que problemas están presentando ellos ¿no?. Y tratar de centrarme hasta donde me es, me era posible, este, en corregir esas situaciones; citaba a las mamás: "mire, su hijo tiene estos y estos problemas, entonces hace falta que, o lo ponga a leer lecturas cortitas, o le de, etcétera" ¿no? Situaciones de este tipo.</p>	<p>Mirar al otro, y cambiar interacción. Estudiante-estudiante.</p>
	<p>A partir de esto, por ejemplo, se pudo detectar algunos niños que tenían, este, problemas de vista, que no veían bien. Y su problema no estaba en que no supieran hacer las cosas, sino que no veían, ¿no?. O niños que tenían problemas de oído, también se detectó algún caso del niño que tenía problemas de oído.</p>	<p>Mirar al otro y detectar problemas específicos.</p>
	<p>Entonces este... eso me permitió, me permitió a mí que me tuvieran confianza, te digo poder este... a partir de que ellos ya sabían más hacer sus actividades, poder detectar cuáles son los problemas más precisos que presentaban ¿no?.</p>	<p>Mirar al otro y detectar problemas específicos.</p>
<p>¿Cómo interactúas tu con tus alumnos?, ¿cómo es la interacción y hay interacción sólo dentro del aula, o hay otros espacios de interacción?</p>	<p>Eh... Dentro del salón yo creo que hay mucha, mucha relación de interacción con ellos, hasta donde te lo permite pues... lo que tenemos impuesto ¿no?. Soy capaz, por ejemplo, de suspender lo que yo fijé para mi clase, si por ahí alguien se le ocurre, de alguna manera sale, este... hay de esas preguntas, pero bueno, cuestiones por ejemplo: la pornografía, "¿qué es el erotismo?", ah pues entonces empezamos a platicar entre todos a ver qué es? y tu que has visto?. "No que yo vi una película, que era así etcétera, etcétera" y no pues, "¿que, qué es pornografía?", "que se encueren", "ah!" le digo: "entonces ¿tu eres pornográfico cuando te bañas?", etcétera. Y así estamos, echamos ahí el cotorreo, y este, y a tratar de explicar hasta donde sé yo la situación ¿no?. Este si puedo, te, o sea yo tengo mi plan pero puedo suspenderlo etcétera y platicar con ellos ¿no?. Este, no siempre, a veces si tengo que detener la situación, a veces estoy de mal humor, lo reconozco, llego de malas, llego con algún problema, etcétera, pero ellos bien que se dan cuenta, y me dicen: "Maestra ahora vienen enojada ¿verdad?" "Si ahora vengo enojada, así es que no me hablen, no quien sabe qué.. etcétera" pero casi siempre en el trayecto del trabajo con ellos, me tranquilizo y la relación se da, o sea, si hay una relación de mucha interacción ahí con ellos en el salón.</p>	<p>Interacciones profesor-grupo. Retomar inquietudes específicas.</p>
	<p>Este, si soy exigente en algunos sentidos, soy impositiva en muchos otros sentidos también, pero siento, que en la medida en que ellos sacan intereses personales, si los puedo retomar en el momento en el que estamos, este, trabajando ¿no? y,</p>	<p>Como se ve el docente a sí mismo.</p>
	<p>y platicamos, y eso les agrada y pues hasta ellos: "hay no! hay que seguir platicando ya no hay que dar clase" y este, a veces sí lo hago, a veces si lo hago; "órale pues, vamos a seguir platicando", este, creo que sí, que me doy cuenta cuando ellos están muy cansados, este, o yo estoy muy cansada y les digo: "saben qué, me siento cansadísima" entonces que, vamos a hacer otra cosa estoy muy cansada ahorita. A veces no, a veces el tiempo lo tenemos encima, tenemos que entregar, etcétera, calificaciones. "Saben que, que ahora sí, ni modo, estamos ustedes cansados, yo también; vamos a trabajar 20 minutos ¿no? y después de trabajar 20 minutos, ahora sí cada quien a hacer lo que quiera"</p>	<p>Interacciones profesor-grupo. Acuerdos.</p>
	<p>Este, pero creo que si hay una relación de interacción con ellos, y si se, se ha dado afuera, ellos me han invitado mucho a sus fiestas y a sus... casi no voy, y casi no voy porque siento que si yo estoy presente en ese tipo de eventos de ellos, como que yo sigo siendo maestra acá adentro y allá afuera. Entonces yo no me voy a sentir bien, y ellos no se van a sentir en confianza si yo los veo, por ejemplo, tomándose una cerveza me voy a infartar ¿no?. Te lo juro, entonces, pues no casi no, pero por ejemplo si me invitan a sus quince años, pues voy a su misa, a pesar de que no soy creyente en lo absoluto, pero llego un ratito estoy en la misa, platicamos, cotorreamos un ratito y ya. Pero si trato de que hasta donde se pueda, haya interacción afuera.</p>	<p>Interacciones fuera de la escuela.</p>

	Ha habido, ha habido interacciones fuera, pero ya en situaciones problemáticas ¿no?. Este, de visitar a la familia, de platicar con ellos. Te juro que he salido enferma, frustrada, porque son situaciones que uno no puede resolver ¿no?. Entonces llegas y conoces situaciones muy difíciles, este, alguna vez si he llegado a que me inviten a comer y voy y como en sus casas. Pero eso no es muy frecuente, pero sí, en la medida de lo posible trato de interactuar con ellos dentro y fuera.	Interacciones fuera de la escuela. Mirar al otro y verse uno. (responsabilidades y alcances propios)
Y dentro de la escuela, pero que no sea en el salón, hay algún otro momento en el que tu llegues a interactuar con ellos.	Si, si hay muchos, hay muchos, porque yo incluso busco escaparme del salón de clase, yo creo que también ellos pero bueno, entonces eh, bajamos por ejemplo a la biblioteca y... pero no creas que... a veces no es a leer, sino que bajamos y hacen sus trabajos manuales utilizamos la biblioteca para otras cosas luego que no es el objetivo, o conectamos la grabadora, escuchamos este, algún programa que yo les grabé, que me interesa que escuchen se me hizo o divertido o interesante lo que decía, se los pongo y ya empezamos a comentar entre ellos; "y es que yo también tengo música", "bueno pues tráiganla y acá la escuchamos y analizamos lo que están ustedes oyendo, etcétera".	Interacciones fuera del salón. Otros espacios de trabajo.
	Este, uso mucho la audiovisual, prácticamente dicen que soy la dueña de la audiovisual, este, lo uso mucho, ahí trabajamos, vemos películas... te digo que cuando a ellos se les ocurre... "maestra, yo tengo una película", "no, primero, deja que pase la censura y luego ya vemos si pasa". Hay no, es que luego me han traído cada cosa, que no. Entonces este, ahí ya hacemos mucha actividad también en la... en el salón de audiovisual, incluso afuera de horario de clase trabajamos.	Interacciones fuera del salón. Otros espacios de trabajo.
	...incluso afuera de horario de clase trabajamos. Te digo que trabajo mucho el teatro, todo este asunto, hubiera sido interesante que vinieras cuando estuvimos montando la ofrenda, es un trabajal ese de la ofrenda; terrible, entonces trabajo mucho fuera del salón con lo de la ofrenda, bajamos al patio, por ejemplo cuando trabajábamos... este cambio de programa a mi me dio en la torre	Interacciones fuera del salón. Otros espacios de trabajo.
	este cambio de programa a mi me dio en la torre, totalmente así, me descanchó terriblemente de cómo venía yo trabajando, pero bueno...	Nuevo programa, consecuencias.
	Bajábamos al patio y ellos hacían sus crónicas deportivas, porqué los ponía a jugar, ¿no? A ellos, y ya estaban los cronistas, y llegaba fulano y... pero pues hacíamos algunas variaciones ¿no?, por ejemplo la escoba, eh... y era una pelotita chiquita, y ya estaban con las escobas jugando, etcétera, este... y ellos hacían sus crónicas. Si, en la medida que puedo, trato de salirme del salón a interactuar en otros espacios.	Interacciones fuera del salón. Otros espacios de trabajo.
Oye pues, hñjole, como que en general, creo que tocas muchos puntos que me parece que son muy interesantes: de la interacción con los chavos, del reconocerlos, de su familia finalmente ¿no?, eh... Como en términos un poco más de lo concreto, eh... Cuéntame un poco a grosso modo ¿cómo es una clase, cotidianamente digamos? Así, si hay una cierta cotidianidad, aun con que haces actividades y demás. ¿Cómo es cotidianamente una clase en el sentido del cómo llegas, al salón, qué sucede cuando llegas al salón, quienes se acercan, quiénes no se acercan, dónde están los chicos, cómo te mueves dentro del salón, cómo te concibes a ti misma dentro de una clase cotidiana?	Bueno fuera de las posibilidades de salirme del salón, o de hacer algo diferente. Lo primero que hago, llego, entro, al principio ellos se paraban, entonces pues les dije que no se pararan, el que se parara se iba a quedar todo el tiempo parado, entonces les digo: "yo no me paro cuando ustedes entran ¿o sí?" "no, pues no"; " bueno pues entonces no se paren", "yo prefiero que estén en su lugar", siempre, casi siempre era al principio de la clase. "prefiero que estén en su lugar, que esté limpio su lugar, que no haya basura, ¿sí?", para que podamos empezar a trabajar y que se callen para empezar a trabajar, es lo primero" Así casi es cotidiano al principio que llegue a hacer eso. Eh... este, el año pasado traté todo el año el tema de la violencia con ellos, todos los periodos eran violencia en diferentes ámbitos, entonces entré diciéndoles lo que me sucedió a mí en la universidad pedagógica; entré y les dije: "Conmigo nadie pasa, aquí se van a estar callados..." bueno fui la peor, así la maestra más terrible ¿no?, que te puedas imaginar... "¿qué les parece, qué opinan?"... Y una niña se atrevió, en cada grupo era raro ¿no?, sólo en un grupo una niña se atrevió a decirme que era yo una arrogante, que era yo una soberbia. Le digo: "me estas diciendo eso a mí?, ¿a mí?, ¿a mi, que soy la maestra me estas diciendo eso?" Y la alumna casi, casi, no, pero eh, se resistía, así como ¡gulp!... "sí maestra". "A ver, por qué me estas diciendo esto... bueno, ya no aguanté ya la risa... y este, era para ponerles el ejemplo, ¿no? porque íbamos a ver lo que era la violencia escolar.	Clase cotidiana. Nuevas reglas.
	Entonces, este, nomás se quedaban así todos... "hay maestra, nos asustó", decían. "Huy si que miedo", les digo," el miedo les dura, un día nada más", este, pues normalmente no es así, este, ya después que me tienen un poquito más de confianza, pues ya entro yo y ni en cuenta, como si no hubiera entrado nadie...	Interacciones cotidianas en el aula.

O sea, llegas, ¿si has llegado a gritarles? ¿no?	Sí, si he llegado a gritarles. "Y cállense, y siéntense... Y ya" Mira ya después veo que ni eso me funciona, ya me pongo de aquel lado de la ventana... ya dos tres empiezan a decir: "Shhh ya cállense, la maestra ya se enojó" "Cállense" y empiezan a gritarse entre ellos, y otros como 5 minutos de gritos de que se callen entre ellos y por fin ya se callan. Y ya... esto ya casi es cotidiano eh!.	Clase cotidiana. Inicio
	Ahora sí: "me levantan, la basura de sus lugares, me alinean sus bancas porque vamos a empezar a trabajar" y empiezan a aventársela unos a otros y así... si lo hago, mira nunca les he bajado puntos; "a ver, diez puntos menos al que tenga basura en su lugar. Una, dos..." "chin, vámonos moviendo". Y ya que se sientan: "hay maestra no nos puede bajar diez puntos ¿verdad?", le digo: "pues no, no les puedo bajar diez puntos", pero bueno, total, todo mundo ya... y este	Clase cotidiana. Reglas.
	Y empezamos a trabajar, y depende lo que haya que hacer ¿no?, puede ser una exposición de ellos, puede ser que sigamos una actividad del día anterior en el cuaderno. Por lo general a alguno de los niños le digo, "a ver léeme lo último que hicimos la clase pasada" ya lo lee y nos ubicamos porque, debo confesarte que aunque yo lleve mi, mi programa y todo, es a veces tan diferente el avance del trabajo en cada grupo que, este, le digo "pues no se ni en qué nos quedamos, a ver ubiquenme donde estamos" y ya nos ubicamos, y empezamos a dar la, la clase. ¿no?. Es, lo cotidiano.	Clase cotidiana. Desarrollo
Terminas, tocan, te sales del salón y ya?, ¿no pasa que los alumnos se te acerquen al terminar?	Sí, si, incluso al empezar, me ven parada, y antes de que empiecen a decir "ya se enojó, cállense"; se acercan a platicar "y maestra fíjese y maestra quién sabe qué, maestra..." si se acercan, y se acomodan también ellos igual que yo así como para que podamos platicar un rato ¿no?. Pero les digo: "saben qué?, al ratito, al ratito, ahorita mismo, ahorita mismo váyanse a sentar". Y al final... casi nunca me alcanza la clase ¿no?, casi nunca me alcanza tocan y yo todavía estoy ahí dando indicaciones y sí, se acercan muchos, se acercan muchos, sobre todo porque son chavos que, que no estuvieron trabajando durante la clase entonces les digo: "Solamente a los diez que terminen les voy a revisar en la clase, a los demás ya no les voy a revisar" y sí, pasan los diez, pero se acercan como cincuenta a la hora que la clase termina y, este, y si les alcanzo a revisar a algunos, pero ellos saben que lo que acostumbro yo es leer sus trabajos. "Hay! ya no lo lea", le digo "si lo tengo que leer, si no como voy a saber si lo hiciste bien o no", entonces son trabajos pendientes para el día siguiente, pero sí, si se acercan. Y me salgo como con diez, ya sabes ¿no?, que te quieren ayudar con las cosas, uno la pluma y el otro el la botellita de agua.	Clase cotidiana. Final
Jajaja, lo que quieren es no tomar la siguiente clase.	Huir, huir, escapar del salón ¿no?, si pero, más o menos.	
¿Cuántos grupos tienes?	Cinco grupos.	
¿Sólo das clases aquí o también das clases en otra escuela?	No, nada más en esta.	
¿Y sólo te dedicas a la docencia?	Eh... Como trabajo remunerado sí,...	
Por otra parte dices que el teatro, y estas cosas...	Ajá! Sí.	
Pero ese tipo de actividades la escuela no te cubre, ni te dan dinero ni nada. O sea es pura vocación	Eh... Salvación así como de... es que si no lo hago, te juro que si no lo hago yo ya me hubiera vuelto loca aquí. ¿no?	
Oye pues, en general muchísimas gracias, yo este, la verdad es que hasta, tengo ganas de que seas también mi profesora después de escuchar muchas cosas, porque, además por mi experiencia en secundaria, bueno justo los profesores que tuve si... creo que por algo también estoy haciendo la investigación sobre secundaria porqué para mi fue, como un poco frustrante y hasta traumático, pero... no pues te agradezco, te		Comentario Propio

agradezco de antemano.		
Das la clase de español, digo nada más para tenerlo acotado también.	De español.	
¿A que grados les das?	Segundo grado.	
¿Sólo das a segundo, o cada año te cambian?	No, tengo ya como diez años que solamente estoy dando a segundos años.	
Que segundo es además más difícil ¿no?, siempre	Mas pesados.	
Por último. ¿Cómo es tu relación o tu interacción con los demás profesores?	Mal, es muy mala mi interacción con los demás maestros. Es muy mala porque no tenemos los mismo intereses, yo me peleo mucho con ellos, por el asunto de cómo tratan, como trabajan con los niños. Solamente en una ocasión me dieron asesoría, y no les quedaron ganas a las autoridades de volverme a dar una asesoría de nuevo, porque se dieron muchos conflictos con los maestros de mi parte y...	Interacciones con profesores
	incluso en ese tiempo en el que se dio el conflicto mas fuerte, te lo voy a comentar. A mi hasta me da risa, pero en fin, es que dos maestros que estaban aquí, cada uno casado, pues se les ocurrió tener sus relaciones en la cooperativa, entonces los niños (ríe) los de primero los vieron, te lo juro fue... bueno es que es, mira, puede ser una anécdota, la verdad es que pasé tiempos muy difíciles cuando sucedió eso, pero bueno, los vieron los niños y se acercaron conmigo a platicar, yo en esa ocasión no era asesora de grupo, pero ellos se acercaron conmigo. Creo, siento que, que me he ganado algo de su confianza. "Maestra, fíjese", ah no! sabes como se dio, se dio muy chistoso porque como yo trabajo con ellos; "yo tengo una noticia maestra, yo, yo". "A ver, a ver". "En una escuela..." ya empezó a decir, ya desde que lo oí dije "ah, no me digas, y ¿en qué escuela pasó eso?" (ríe), y otros "cállate", ¿no?, se decían entre ellos. "hay no, no a ella si hay que decirle, a ella si hay que decirle". "A ver ¿que pasó?" le digo "¿que pasó?". Pues ya que me platican, con lujo de detalles, hay! dije yo, te juro que no sabía yo donde meterme hasta sentía yo que era la maestra, dónde meter la cabeza. Dije: en la torre, esto. Ya después a mi me dio risa dije hay estos cabezones, bueno. Entonces lo primero que les dije fue: "¿Saben que? shhh, ustedes no digan nada, total es algo muy normal, bueno pues se dio aquí, se descuidaron los maestros, pero pues ustedes, no pasa nada ¿no?, tranquilos.	Anécdotas de interacciones entre docentes.
	Y este, le comenté a la maestra, porqué te digo que era yo delegada sindical, entonces para evitar broncas la voy a prevenir ¿no?. Le digo: "Maestra mire sucedió esto", nombre la maestra se puso pero así de una actitud... "es que no es cierto, me están difamando" Mira tu ves la reacción de alguien... primero yo confío en mis alumnos, para lo que me platicaron no lo estaban inventando ¿no?, y luego la reacción de la maestra fue tal que yo dije, no pues sí es cierto. No te voy a hacer muy largo el asunto, la situación es que yo traté de decirle a la maestra: "mire maestra, déjeme manejar la situación, los calmamos, al rato se les olvida y aquí no pasó nada" ¿no?. "No yo quiero hablar con ellos, quiero que me diga quienes son esos niños que me están difamando"; le digo "es que yo creo que no es conveniente maestra, que usted hable con ellos", este, total, la maestra, ella misma hizo el problema grandísimo ¿no?, amenazó, ah! me mandó seguir, para ver con quien estaba yo hablando, este, ya se dio cuenta, detectó los tres niños con los que estaba yo hablando y este, los mandó llamar aparte, los amenazó, que iban a ir a dar a la cárcel, por difamar, etcétera.	Anécdotas de interacciones entre docentes.
	Bueno el asunto lo hizo tan grande, que los niños se acercaron conmigo, "maestra es que ya nos amenazó, nos dijo.." "Mira hijos, yo les dije que no dijeran nada, pero ahora lo van a decir, van a hablar con sus papás" es que sí, o sea ya no te quedaba más remedio ¿no?, "van a hablar con su papás, van a explicar todo lo que está pasando". La maestra quiso citar a los papás, le digo: "maestra, déjeme tratar el problema, yo arreglo el problema con los papás no lo haga mas grande" "No es que yo...", etcétera. Traté de calmar la situación hasta donde pude, citó a los papás, se portó groserísima con ellos, o sea, fue la peor tontería que pudo haber hecho, se portó muy grosera con los papás y este, los papás estuvieron apunto de demandarla.	Anécdotas de interacciones entre docentes.

	Iba a perder el trabajo, iba a perder el trabajo, entonces yo, mira, yo hablé con los papás y les dije: "miren, finalmente yo quisiera que ustedes nos entendieran, somos personas como ustedes, cometemos errores como ustedes", este, más o menos logré que los papás se tranquilizaran y lo único que pidieron es el cambio de escuela de la maestra ¿no?. Porque ellos estaban pidiendo el cese, estaban pidiendo el cese. Llegaron las cosas al grado tal de que la maestra manejó a los alumnos ¿no?, y en una ocasión ya iban a linchar a los niños. Yo creo que estaba toda la gente, todos los alumnos estaban en el patio y la maestra arengándolos por el micrófono, ¿no?. Y yo encerrada con mis alumnos, "saben qué?, nos encerramos en el salón y de aquí no salimos hasta ver que pasa, ¿no?" Entonces ya la dirección de la escuela calmó, no me acuerdo quien estaba en ese tiempo, pero calmó los ánimos pero los chavos ya estaban incluso amenazando, de que los iban a golpear.	Anécdotas de interacciones entre docentes.
	Unas cosa terrible, bueno entonces te digo, se da esa situación; entonces a mi me desconocen como delegada, yo dije que bueno, gracias a dios, ¿no?. Me desconocen como delegada, el jurídico viene y en lugar de entrevistar a la maestra que es la que había empezado con ella, todo se va contra mí, una tras otra vez viene el jurídico, me saca de mis clases y sobres... paz, paz, va sobre de mí ¿no? entonces, este, me aplican la ley del hielo, ningún maestro me habla; y esto es a lo largo como de dos meses, me hacen escritos de que yo me tengo que ir de aquí de la escuela porque soy esto, soy aquello, etcétera, entonces este, pude haberme ido, incluso mandé llamar familiares míos que vinieran a visitarme, ver como esta, "saben que? vengan, aquí la cosa esta poniéndose difícil ¿no?" Entonces, este me apoyaron mucho los papás de los niños y yo por más que traté de explicarles a los maestros cual era la situación, que yo no había llevado las cosas a ese grado, que la maestra no había enfrentado la situación correctamente, etcétera.	Anécdotas de interacciones entre docentes.
	En fin, no lo lograron entender "es que somos compañeros, es que tu obligación debía ser..." Pero yo estaba en la mejor disposición de defenderla, yo le dije de qué manera podíamos arreglar las cosas, no quiso. Pero sí les puse a ellos en el centro en esa ocasión, "para mí yo soy maestra primero, ¿sí?, mi compromiso es con mis alumnos; mientras no los toquen a ellos no hay problema somos compañeros, pero tocándolos a ellos de manera injusta, ahí se desaparece el compañerismo, me van a disculpar. Pero es hasta aquí, somos compañeros hasta donde se puede pero, todos tenemos que tener en el centro que nuestros intereses son nuestros chavos ¿no?, si eso lo tenemos en el centro como interés, somos compañeros, pero si no, no hay posibilidades" ¿no?. Y se me creó una situación muy difícil, paso mucho tiempo para que empezaran a hablarme algunos maestros ¿no?, y ahorita es de dientes para afuera,	Anécdotas de interacciones entre docentes.
	yo por ejemplo no pertenezco a ningún grupo aquí, todo mundo tiene su grupito, ahorita por ejemplo, muchas se van a, este, a comer y las bolitas ¿no?, ponle. Y entonces pues sí todo me saludan en la escuela, pero hasta ahí. O sea no pertenezco, no, no, no me integro a ninguno de los grupos ¿no?. Es difícil, la situación con los compañeros es difícil, pero yo ya me acomodé. Me acomodé bien al trabajo con los chavos, te digo no tengo con problemas con ellos, ni con los alumnos.	Interacciones entre profesores
Oye pues, o sea, ahora sí que otra vez muchas gracias, de antemano. Salieron como que muchos temas, entonces este si hay necesidad de regresar a alguno de ellos, tendrías problema con que te hiciera otra entrevista?	No, para nada, no hay problema.	
Bueno pues muchas gracias.		

## Entrevista 2 Profesora de Ingles en 1º y 2º grado.

Pregunta	Texto	Comentarios y Observaciones. Primeras categorías.
	La entrevista se realizó el día jueves 25 de junio de 2009 a las 9hrs.	
Bueno, la idea es empezar, primero, con que tu me puedas decir tus datos generales: tu nombre, tu profesión -es decir, que estudiaste- y este...	Me llamo ***, estudié en la Normal Superior de México, en la Licenciatura en Educación Media, en el área de Inglés y tengo 29 años.	Nombre, estudios cursados, edad.
Pláticame ¿cómo es tu vinculación con la docencia, es decir, en tu caso. ¿cómo es que eliges estudiar esa licenciatura, cómo es que tú eliges, desde qué; si hay algún hecho, una anécdota, una experiencia?	Exactamente así como maestra, pues... tengo tías, mi hermana, mis primos, somos bastantes que somos maestros. Y... bueno inglés, porque me gustaba mucho desde la... preparatoria?, la maestra, pues me gustaba mucho cómo nos enseñaba, nos explicaba y eso... y... por eso.	Factores que influyeron para ser docente
Entonces, tiene que ver, con una cuestión de la familia? Tú en algún momento de tu historia de vida, descubres que te gusta o simplemente, pues digamos, como ya todos en la casa eran, había que serlo.	No, no, si me gusta, si me agrada de verlos como trabajan y eso, mis tías y eso... de hecho mi papá también fue maestro, entonces también por eso, por verlo como trabaja y eso.	Factores que influyeron para ser docente
¿Cuándo inicias tú, propiamente, dando clases?	En el 2002, en agosto del 2002, en Xochimilco.	Antecedentes de su trabajo docente
Y ¿has estado en otras escuelas a parte de esta y la que acabas de comentar?	Nada más, en Xochimilco y de ahí me dieron el cambio para acá y aquí me he quedado los demás años.	Antecedentes de su trabajo docente
¿Cuándo fue que iniciaste aquí, y cómo es que te vinculas con esta escuela?	Fue por un cambio, yo estaba en el turno de la tarde, entonces fue la junta de cambios, fui y este... la maestra que estaba aquí en la mañana se quería cambiar de turno, entonces me dieron cambio y pues para mí era mas cerca, me acercaba un poco más a la casa que, bueno, que de hecho estoy muy lejos, pero... pero bueno.	Cómo llego a la escuela Guadalupe Ceniceros P. De Zavaleta
Ah sí? Dónde?	En Naucalpan.	
Más bien era menos lejos ¿no?	Más bien era eso, que pues era un poco más... y el turno porque en la tarde llegaba hasta las doce, doce y media. Entonces si era bastante pesado, bastante pesado.	
¿cómo es que consigues la plaza?	Eh... por ser egresada de la Normal Superior, este vamos a... bueno de ahí nos envían a coordinación sectorial y ya de ahí nos otorgaron la plaza.	Antecedentes de su trabajo docente
Pláticame: ¿cuáles son las principales anécdotas, o las anécdotas que a ti te llamen más la atención de tu labor docente?	Pues... en sí, por ejemplo, cuando recién ingresé este... yo en Xochimilco recuerdo que terminé el ciclo es..., bueno el programa antes; y yo entonces los empecé a llevar a red escolar, les empecé a dar muchas cosas y la maestra me dijo que no podía yo hacer eso, la directora. Me dijo que no les podía enseñar de más y que nada mas era lo que venía ahí y nada más.	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)
	Entonces yo... pues ahí me... pues, no se, yo tenía otra idea de, de lo que era, pues si darle el material y demás ¿no?; y me limitó solamente al libro y nada más. Y me dijo que no, no podía hacer nada más. Entonces yo le dije que, "qué iba a hacer los demás días" ¿no?, que me quedaban? y pues los ponían a hacer otras cosas, los sacaban que a ensayar no se qué y los llevaban así, o los ponían a hacer otras cosas porque ya no... me decían que ya no podía y ya...	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)

Y eso cuándo fue, en qué año estaba?	Eh... pues recién cuando salí en el dos mil... que era? dos mil... Tres, si fue cuando salí de la Normal, bueno yo tenía muchas ideas ¿no?, entonces yo así como que quería...	
	Por ejemplo una vez, este... me coordiné con la maestra de español y ella, por ejemplo, les daba no se, la biografía de Sor Juana, por ejemplo ¿no?, en español y yo se las daba en inglés y así, entonces ya ellos comparaban y sabían que era lo mismo o... muchas cosas así, con la maestra y entonces nos regañó; nos dijo que no podíamos, este... mezclar las cosas y que, o sea, que no hiciéramos...	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)
	Por ejemplo los periódicos murales también, este... los poníamos una parte en inglés, una parte en español; igual también, dijo que eso no.	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)
	Muchas cosas me... me limitó, entonces ya por eso ya ahí como que perdí un poco el... no interés, porque no, sino así como que la emoción que yo tenía... sí eso es lo que más así recuerdo que me haya marcado.	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)
¿Y con los chavos, en tu relación con los alumnos?	Con ellos, bueno al principio fue muy, muy... pues, este, eh... sí, me gustaba mucho, porque pues yo tenía veintidós años, ellos pues quince, dieciséis, entonces sí era muy así, muy cercana; en realidad si, si gustaba mucho este, ir hasta allá. Mmm..., lo que se me hizo fue muy pesado porque iba hasta Xochimilco, pero en sí en la escuela si me gustaba mucho, mucho estar en la escuela.	Identificación y empatía con el otro alumno.
Hay alguna anécdota en... a lo largo de tu historia, no forzosamente sólo en Xochimilco, como docente, sino también aquí que tu, haya sido muy significativa para ti de tú interacción con los chavos, en tu relación con ellos, dentro del aula o, tal vez, fuera del aula?	Mmm... Pues recuerdo, hace como dos, tres años un grupo de tercero, este... estaban escribiendo las dedicatorias, entonces yo le escribí una dedicatoria a un niño porque me dijo que, pues ya se iba, que quería que se despidieran ¿no?. Entonces yo le escribí, que pues él era una persona especial, que, pues, siguiera soñando y que luchara por cumplir sus sueños, que siguiera adelante; y se puso a llorar, porque me dijo que nadie creía en él, que nadie, nadie este... pensaba que pudiera ser algo en la vida y me agradeció mucho y se puso a llorar. Entonces yo me quedé así como que... pues no pensé, que mis palabras le fueran a... pues sí a mover así porque se puso a llorar así en...	Mirar al otro para reconocer su humanidad. Diálogo con el otro estudiante.
	Y yo así como que me quedé... sí, o sea, como diciendo no se... Tal vez, también dije yo, "bueno me faltó, talvez tiempo acercarme a él y preguntarle, pues sí, qué le pasaba, qué tenía o qué pensaba" porque... porque decía que nadie le hacía caso nunca, que nadie se fijaba en él y que nadie le había dicho nunca algo así, y que él necesitaba algo así para seguir. Entonces fue lo que, o sea, pues sí, tal vez a veces no me da tiempo de saber lo que pasa con ellos.	Mirar al otro y verse uno. (responsabilidades propias)
	<b>...porque decía que nadie le hacía caso nunca, que nadie se fijaba en él y que nadie le había dicho nunca algo así, y que él necesitaba algo así para seguir.</b>	La importancia de la figura del docente en el aula, las implicaciones de sus palabras.
	Entonces fue lo que... o sea, pues sí, tal vez a veces no nos da tiempo de, de saber que es lo que pasa con ellos.	El trabajo docente con muchos alumnos
O no estamos... como, conscientes también de las implicaciones de nuestras palabras, ¿no?	Sí.	
Entrando un poco más de lleno a tu labor dentro del aula y todo esto, este... ¿Tu das la materia de Inglés? ¿verdad?	Sí, inglés.	

Y, ¿estas todo el día aquí en la escuela o tienes horarios salteados?	No, es de siete y media, a una cuarenta.	Horario de trabajo
¿Todos los días?	Eh... bueno, cambia el horario un poco, pero en general sí, de siete y media a una cuarenta.	Horario de trabajo
¿Cómo es la interacción, cómo llevas tu a cabo, no sólo el trabajo dentro del aula, sino, principalmente, cómo interactúas con los chicos, qué tipo de interacciones estableces, cómo te llevas con ellos, cómo te refieres a ellos, cómo se refieren ellos a ti?	Pues, yo trato de... este, pues sí, ser una persona seria, este... no llevarme con ellos para nada, no me llevo con ellos. Eh... de hecho algunos pues dicen que los regaña que siempre estoy enojada. Pero es porque pues, siempre estoy yo seria, o sea yo no... nunca les he mostrado, pues así de ponerme a reír o algo así con ellos, no.	Como se ve el docente a sí mismo. Evitar el contacto con estudiantes.
	Anteriormente sí, con los grupos de antes sí, pero ahora últimamente no, no, o sea soy muy este... pues muy, muy seria y no dejo que se acerquen mucho y este... pues... por eso, por lo mismo que me ven así siempre, pues me dicen eso, que me enoja, que siempre estoy enojada.	Como se ve el docente a sí mismo. Evitar el contacto con estudiantes.
¿Porqué ese cambio? Menciona que antes, si llegabas a tener una relación distinta con los chicos; ¿qué hace que de repente cambies?	Pues, los alumnos, lo que pasa es que han cambiado bastante. Estas generaciones últimamente, este, vienen muy inquietos, muy este... y también, aparte no dejan que uno se acerque; son muy groseros, son muy maleducados, porque son maleducados, este... son... pues ¡hay!, dicen demasiadas groserías, son muy, muy... las niñas, los... o sea en general todos, o sea, no... entre ellos mismo son muy, muy groseros. Entonces yo prefiero no, así no...	Noción de los alumnos de secundaria hoy.
	Solamente si hay algún niño que se acerca, me dice <i>tengo este problema</i> , o una niña <i>necesito esto</i> o así, solamente, pero en sí que yo, este, los busque o algo así no.	Mirar al otro cuando lo demanda. (Forma y fondo)
Haciendo un ensayo de memoria, ¿recuerdas como era el desempeño de los chicos, el trabajo cuando tu tenías una relación más cercana y como es ahora; ha cambiado? O sea, es decir, el marcar estos límites, estas líneas de distanciamiento con los chicos, ¿en qué medida ha modificado, no sólo la manera como te relacionas con ellos sino su desempeño, en que medida tu has visto que ha modificado, o en qué ha modificado?	Pues, en general no, porque los que trabajan van a trabajar siempre, entonces siempre en algún salón, bueno en los salones siempre hay alumnos que son excelentes entonces no necesitan, este más. Lo que pasa, mas bien lo que ha cambiado que los que, los que en sí nunca quieren trabajar, este, pues son a los que siempre constantemente les estoy llamando la atención, entonces, por lo mismo, pues no quieren trabajar.	Noción de los alumnos de secundaria hoy.
	Entonces es lo que pasa, que no quieren trabajar y lo toman como personal y se ponen en un plan de que no hago nada, y no hago nada, y no hago nada. Entonces eso es lo que sí ha... o sea, en afectarme, si me afecta en que no quieren trabajar, eso es lo que...	Contacto con el otro desde expectativas propias.
	Es que si, si por ejemplo, yo digo bueno esta persona no quiere trabajar, yo... yo no se si, si esté bien o no pero yo digo, si yo me pongo en otro plan de decir, este, pues mira... o sea, empezar a llevarme mejor o algo así con él, siento que lo va a tomar o sea, como que <i>ah pues sí, es mi amiga no, no voy a trabajar</i> , menos va a querer trabajar, entonces, este yo...	Contacto con el otro desde expectativas propias.

	Pues si les he preguntado a algunos que me dicen que no quieren trabajar, les digo <i>bueno</i> , "dime que necesitas o que te explico o... que quieres que yo te... que material quieres, o que te doy o qué hago"; <i>no, no me gusta inglés, no me gusta, no se qué...</i> y o sea, y se van, y ya no... no... hay más, ni para acá ni para... pero...	Dialogo desde el poder y expectativas docentes.
	bueno también he preguntado con los demás maestros y este... por ejemplo cuando vamos a entregar calificaciones. ¿Y cómo va tal persona?; me dicen: conmigo esta reprobado, conmigo tiene 6, conmigo también está reprobado... o sea en general son los mismos niños, con todos los maestros que ese es el problema...	Noción de los alumnos de secundaria hoy.
Mencionabas hace un momento una cosa que me parece muy importante, decías este... que... finalmente el... ahora si que como dice el dicho: el buen perico donde quiera es verde y el que no quiere trabajar no trabaja ¿no?		Comentario empático. Introducción a pregunta.
¿Cómo son tus alumnos, en general digamos? O sea en general, eh... ¿podrías hacer como una clasificación, tal vez qué tipo de alumnos hay en general, claro obviamente?	En general, pues... lo que pasa es que hay: buenos, hay eh... yo creo que no es que sean malos, sino más bien que son flojos... o sea que no les han enseñado en su casa, o dónde sea bueno, que les tengan que enseñar este... sus... pues... así como... hay como se llamará esto... responsabilidad, este, orden, que sean ordenados con sus cosas; luego no saben donde esta el cuaderno o traen los cuadernos de la... de la... no se, que les tocaban el lunes, los traen el jueves y cosas así.	Tipos de alumnos (noción del otro)
	Entonces no les han enseñado eso... esa responsabilidad que deben tener hacia la escuela..., mas que nada es eso.	Como debe ser el estudiante
Entonces podrías hacer como una clasificación de dos grandes tipos de alumnos ¿no?. Aquellos que son los responsables y los que no. Esto sería en términos de su cumplimiento.		Comentario empático.
Podrías hacer algún otro tipo de clasificación, tal vez en términos de su actitud o de su manera de llevarse entre ellos, o su manera de ser contigo.	Lo que pasa es que todo tiene que ver, o sea, por ejemplo si son responsables son educados, son tranquilos, obedecen, entienden, o sea si uno les da una instrucción lo hacen y son niños que si yo les digo: tienen que traer este material para tal día, lo traen, o sea... y los demás por más que les digo, les pego... porque les pego un aviso en la pared, les estoy diciendo constantemente; no lo hacen. "se me olvidó, no lo traje..." cosas así. Entonces, mucho depende de su responsabilidad.	Tipos de alumnos (noción del otro)
¿Cómo notas tú que es la interacción entre ellos? Ya no contigo, sino entre ellos.	Entre ellos... pues se llevan muy feo, se golpean, se... se dicen muchas groserías; incluso las niñas, entre ellas y hacia ellos, como que... yo creo que no tienen mucho respeto, la verdad.	Relaciones y contactos entre estudiantes
¿Qué papel asumes tú, cuando ves esto?	Pues yo les llamo la atención mucho, yo les digo que no deben de decir malas palabras, o sea todo el tiempo les estoy llamando la atención, entonces por eso me dicen a mí: "hay a poco usted no jugaba, hay a poco no decía eso, hay a poco no se que"	Relación con los estudiantes. Desde la noción de lo que ellos deben ser.
	Entonces yo siempre les estoy, siempre les estoy llamando la atención... o sea, casi todo el tiempo, porque... yo como les digo a ellos: de diez palabras nueve son grosería, entonces como que... ahí, por eso, yo les digo que se dirijan con más respeto y que hablen mejor o que si de plano no van a decir nada de provecho, mejor no hablen, porque no...	Relación con los estudiantes. Desde la noción de lo que ellos deben ser.

Has notado tú un cambio en las generaciones, es decir de cuando tu empezaste a dar clase en 2002 a hoy, 7 años después; has notado un cambio en las generaciones?	Si, están más inquietos, más inquietos cada vez. Cada generación nueva vienen un poco más... más algunos; bueno también es bueno, porque algunos vienen más despiertos y saben muchas cosas y ya no es necesario explicarles tanto, así, porque algunos ya tienen la noción y ya entienden bien de lo que se está hablando. Pero otros, este, pues no... Como que son personitas que no... no les pusieron atención suficiente y este... y el cambio para ellos de primaria a secundaria es muy...	Noción de los alumnos de secundaria hoy.
Tu lo que notas un poco es que hay cada vez mayor abandono, digamos... de su familia, o no forzosamente de la familia; de la estructura digamos, que está detrás...	Sí.	
	Pues yo creo que por ejemplo a la colonia, a la zona. Porque, o sea haciendo la comparación, por ejemplo con los niños de allá, pues si son familias más sólidas; entonces si tienen un poco más la atención y el apoyo. Por ejemplo en juntas, en todo, si los papás responden más; y aquí rara vez vienen a preguntar. Necesariamente tiene que ser, mandarlos llamar, citatorio y así. Muy pocos son los papás que vienen y... "yo vengo a preguntar como va", casi no. Hay papás que no conocemos en todo el ciclo escolar porque no vienen jamás... jamás en la junta o cuando se les manda llamar. Solo lo vienen así como que a dejar y... ahí que se quede.	Influencia del entorno en el campo-organismo. Historia de vida; consciencia del entorno.
Yo creo que ya también por último... eh... Qué estrategias o qué metodologías has notado que te funcionan más? ¿No solo para el aprendizaje, sino para generar un mejor este... o un espacio de trabajo, un grupo de trabajo más sano para todos?	Pues, este... pues cosas que les llaman la atención a ellos. Ahorita este... pues les doy copias y así. Pero un tiempo les estuve dando canciones y eso les gustaba bastante. Lo que pasa es que después las tuve que quitar porque pues aquí no hay grabadora, y luego este... apagaban la luz como a las 10... no se, era la tercera, cuarta hora y me quitaban la luz. Entonces ahorita lo que ya estaba funcionando bastante bien es radio escolar, entonces es yo creo lo que voy a cambiar a las computadoras porque, porque creo que eso si les llama mucho la atención y les gusta más entonces yo creo que si voy a cambiar eso...	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
Mencionas algo importante: les gusta más... Cuando les gusta más y les llama más la atención...	Se les queda más grabado, lo aprenden más...	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
Y su manera de tratarse y tratarte es distinta?	Sí, es un poco mejor. Responden mucho mejor.	
Que estrategias piensas tu que ayudarían y mejorarían?	Eso, usar la tecnología lo más posible... y en la medida de lo posible, de lo que nos permitan. Por ejemplo o sea, ahorita, ya no hay grabadora pero está red escolar, pues cambiar y llevarlos a red escolar. Ya no tenerlos tanto en el salón. Porqué bueno también hay limitantes, un tiempo los quise bajar al patio... igual, no pueden estar en el patio, entonces... pero son muchas cosas que tienen que ver. Pero sí, en red escolar si pueden estar, entonces usar este... pues el material adecuado.	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
	Porque también si se les da de estar libres, también no se puede, porque como ya tienen Internet, pues igual pueden estar haciendo como que están trabajando y empezar a abrir otras páginas o algo así... entonces hay que... bueno yo creo que antes de llevarlos tengo que ver que material puedo utilizar.	Noción de los alumnos de secundaria hoy.
Mencionaste que: cuando los saco al patio no pueden trabajar. En qué medida el espacio físico de trabajo influye para el mismo proceso?	Pues bastante, porque por ejemplo los niños que están a la última hora ya no quieren estar en el salón, ya están muy cansados, ya no quieren estar encerrados y ya no quieren estar sentados tanto tiempo. Igual también si... bueno no se pueden estar de pie y demás, pero bueno yo decía: bajar al patio, pero tampoco se puede porque están abajo y este... los demás los ven que ya están abajo y se quieren bajar también: "es que ya salió tal grupo" Y no es que ya hayan salido, sino que estamos en el patio, pero estamos trabajando.	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
Y eso a ti te genera conflicto, si los otros grupos dicen o hacen?	Sí, bueno a parte que... ya no se puede, ya no los puedo bajar.	Anécdotas de labor docente (Frustración ante sistema educativo autoridad intransigente)

No puedes porqué no te lo permiten?	No.	
¿Y cuál es el argumento?	Pues, este... que tienen que estar en el salón y pues les puede pasar algo en el patio, es que sí es un poco peligroso.	Anécdotas de la labor docente (Frustración ante el sistema educativo y la autoridad intransigente)
Entonces no puedes a ninguna hora ya?	No, no se puede. Bueno solo los espacios, que creo yo que puedo usar pues es red escolar porqué ningún otro salón y ningún otro espacio.	Estrategias de trabajo ligadas a objetivos y noción del otro.
Algo más que tu quisieras agregar en relación a tu proceso como profesora, a la educación, a los chicos, o sea qué podemos hacer en general. Qué piensas tu, que sería necesario reconocer; cuál crees tu pueden ser los principales problemas de los chicos hoy?	Pues son bastante, son bastantes. Principalmente eso, que no tienen una familia estable, que muchos viven con la abuelita, la tía, con la mamá o con el papá. O una semana se van con la mamá y una semana con el papá, o sea a ellos sí les afecta bastante	Influencia del entorno en el campo-organismo. Historia de vida; consciencia del entorno.
	Y lo que puedo hacer para cambiar o que se sientan un poco mejor, o por lo menos pues... sí, que estén mejor, pues en mi clase. O sea tratar de mejorar lo que es, lo que es el salón para que ellos se sientan con interés y se sientan un poco contentos por lo menos en esa hora de clase.	Mirar al otro y verse uno. (responsabilidades propias)
Durante la clase, la mayor parte del tiempo o a lo largo de la clase; ¿dónde permaneces tú, físicamente dentro del salón?	En el escritorio, en el escritorio. Bueno porqué de ahí los puedo ver a todos y pues ya estoy viendo quien está trabajando, quien no y así...	Interacciones profesor-grupo.
¿cuándo llegas a bajar es para qué, o porqué?	Pues este... cuando les... es que también ya he cambiado muchas cosas por ejemplo antes trabajaban en equipos, ya no trabajo en equipo, porque hacen mucho desorden, tardan mucho en estar en equipo y lo usan para estar platicando, entonces eso de plano ya lo quité porque de plano no funciona y entonces sí he ido quitando cosas que de plano no...	Interacciones profesor-grupo.
	Cuando trabajo así no termino programas porque tardo mucho en ordenarlos y luego volverlos a ordenar para dejar todo en orden para salir. Entonces solo son 50 minutos y no da tiempo.	Interacciones profesor-grupo.
Algo más que quieras agregar... Pues muchas gracias, nos vamos a estar viendo por aquí y ya cualquier cosa pues te vuelvo a preguntar.		

## Bibliografía

Arce Carrascoso, José Luis. (1992). El problema del cogito en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty. *Anales del Seminario de Metafísica*, (Extra), 217-234.

Bonfil Sánchez, Paloma. (1998). *El recuerdo y la palabra: Herramientas para el trabajo de historia oral y memoria histórica en la cultura popular*. Mecano escrito.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1986). *Respuestas: Por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. (1988). *Cosas Dichas*. España: Gedisa.

Chihu Amparán, Aquiles. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *POLIS. Cultura política y debate teórico: análisis psicosocial y sociológico*, (98), 179 - 200.

Cordero Arroyo, Graciela. (2004). Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. *Revista de Educación y Desarrollo*, (1), 49-54.

Costa, Malena. (2006). La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A Parte Rei*, (47), 1-7. Consultado el día 15 de agosto de 2010 de la World Wide Web: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>

Devereux, George. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido*. (54ª Ed.), México: Siglo XXI.

Finn, Edward J. (1986). Física Vol. I: Mecánica. México: SITESA/ADDISON-WESLEY IBEROAMERICANA.

García Ferrando, M. (1986). La encuesta. En: García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comps.) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.

Giménez, Gilberto. (1997, junio) La Sociología de Pierre Bourdieu. [Mecanoescrito en línea]. Consultado el día 25 de enero de 2011 de la World Wide Web: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

Habermas, Jürgen. (2001). Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista, 3ª ed., Madrid: Taurus.

Hall, C.S. & Lindzey, G. (1974). La Teoría del Campo y la Personalidad: Lewin. Buenos Aires: Paidós.

INEGI. (2000) XII Censo General de Población y vivienda 2000. Unidad geográfica: 090030001 Coyoacán, Subunidades Reportadas 091-K Pedregal de Santo Domingo y 002-C Ajusco pp. 1-6.

Kapuściński, Ryszard. (2007). Encuentro con el otro. Barcelona: Anagrama.

Krotz, Esteban. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. Alteridades, 1, (1), 50-57.

Lévinas, Emanuel. (1977). Totalidad e infinito. Salamanca: Sígueme.

\_\_\_\_\_ (1998). Humanismo del otro hombre. Madrid: Carros Editores.

\_\_\_\_\_ (2000a). Ética e infinito. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

\_\_\_\_\_ (2000b). La huella del otro. México: Taurus.

\_\_\_\_\_ (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Salamanca: Salamanca.

Lewin, Kurt. (1988). La Teoría del Campo en la Ciencia Social. Barcelona: Paidós.

Mar Velasco, Patricia. (2007) Contacto: sí mismo y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 29, (15), 93-112.

\_\_\_\_\_ (2009). El cuerpo como sí mismo. En: Durán Amavizca, N.M., y Jiménez Silva, M. (Coords.) *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación / Plaza y Valdes Editores.

McLaren, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Ovejero Bernal, Anastasio. (1997). Paulo Freire y la Psicosociopedagogía de la Liberación. *Psicothema*, 9 (3), 671-688. Consultado el día 26 de enero de 2011 de la World Wide Web: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=136>

Pesquero Franco, Encarnación. (1985). Rabade Romeo, S.: Experiencia, cuerpo y conocimiento. *Anales del Seminario de Metafísica*, (20), 203-214.

Piña Osorio, Juan Manuel. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19, (78), 39-56.

Poniatowska, Elena. (2003, junio 20). Sueños de amor y muerte. *La Jornada*, 19 (6757).

- Rabinovich, Silvana. (2000). Levinas: Un pensador de la excedencia. En: Lévinas, Emanuel. La huella del otro. México: Taurus.
- Robine, Jean-Marie. (2002). Contexto y relación en Psicoterapia. Chile: Cuatro Vientos.
- Rodríguez, Gregorio et al. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1), 1-21. Consultado el día 21 de octubre de 2010 de la World Wide Web: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1995). Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. México: UNAM/ANUIES.
- Sandoval, Etelvina. (2000). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Schaff, Adam. (1974). Historia y Verdad: Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal. (2007) Ciudad de México: Crónica de sus Delegaciones. México: G.M. Editores/Espejo de Obsidiana.
- Spagnoulo Lobb, Margherite. (2002). Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica. Barcelona: Gedisa.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Todorov, Tzvetan. (2005). La conquista de América: El problema del otro. 14ª Ed.  
México: Siglo XXI.

Vázquez García, Francisco. (2002). Pierre Bourdieu: La sociología como crítica de la  
razón. España: Montesinos.

Woods, Peter. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación  
educativa. Barcelona: Paidós-MEC.

Yontef, Gary. (1995). Proceso y diálogo en la terapia Gestalt. Chile: Cuatro Vientos.

<http://www.pgjdf.gob.mx/stats%20diarias/2006/01%20Enero/180106.asp>

[www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)

[www.coyoacan.df.gob.mx](http://www.coyoacan.df.gob.mx)