



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

REPRESENTACIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES CONSTRUIDAS POR PROFESORES
DEL IEMS RESPECTO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ALBERTO NAHUM MEJÍA VELA

TUTORA:

DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

COMITÉ TUTORAL:

DR. LUIS GABRIEL ARANGO PINTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DRA. SARA JARAMILLO POLITRÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTIZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, agosto de 2019



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.

El acto más sublime consiste en poner a otro ante ti.
William Blake

Para:
Josefina Mejía Esguerra (q. e. p. d.)

Mirna, Jimena y Natalia: quienes dan sentido a cada empeño
Ignacio y María: fundamentos

Mi agradecimiento para quienes orientaron este esfuerzo:
Dra. Guadalupe Villegas
Dr. Bonifacio Vuelvas
Dra. Sara Jaramillo
Dr. Luis Arango
Dr. Ramiro Macías

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	15
1.1. LA FIGURA DEL DOCENTE	16
1.1.1. <i>Docentes del IEMS</i>	18
1.2. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	20
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
1.3.1. <i>Investigar la relación</i>	24
1.3.2. <i>Las preparatorias del IEMS</i>	28
1.3.3. <i>Representaciones sociales en educación</i>	30
1.4. ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA	36
CAPÍTULO II. CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO	38
2.1. DISCURSO AJENO, PALABRAS INCIERTAS	38
2.2. LA PROMESA DE DESARROLLO	42
2.2.1. <i>Estado moderno</i>	44
2.2.2. <i>Modernizar la educación</i>	45
2.2.3. <i>Educación media superior</i>	48
2.3. "PARA EL PEOR ALUMNO, EL MEJOR PROFESOR": EL ESTUDIANTE MARGINADO	51
2.2.1. <i>Los primeros planteles</i>	53
2.2.2. <i>Las escuelas posteriores</i>	58
CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	59
3.1. POSTURA EPISTEMOLÓGICA.....	59
3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES.....	61
3.2.1. <i>Enfoque procesual</i>	63
3.2.2. <i>Técnicas e Instrumentos de recolección de datos</i>	65
3.3. INGRESO A LA REALIDAD	66
3.4. MÉTODO DE INTERPRETACIÓN	72
CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	74
4.1. "ACADÉMICOS" DE SALVADOR ALLENDE	74
4.1.1. <i>Información de "Académicos"</i>	76

4.1.2. <i>Campo de la representación o imagen de “Académicos”</i>	79
4.1.3. <i>Actitud de “Académicos”</i>	85
4.2. “RESPETUOSOS” DE IZTAPALAPA	86
4.2.1. <i>Información de “Respetuosos”</i>	89
4.2.2. <i>Campo de representación o imagen de “Respetuosos”</i>	91
4.2.3. <i>Actitud de “Respetuosos”</i>	93
4.3. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES	95
4.3.1. <i>Comunicación horizontal</i>	95
4.3.1.1. <i>Información de E1-I2</i>	96
4.3.1.2. <i>Campo de representación o imagen de E1-I2</i>	96
4.3.1.3. <i>Actitud de E1-I2</i>	97
4.3.2. <i>Aprendizaje entre límites</i>	98
4.3.2.1. <i>Información de E2-I2</i>	99
4.3.2.2. <i>Campo de representación o imagen de E2-I2</i>	100
4.3.2.3. <i>Actitud de E2-I2</i>	103
4.4. TABLA DE DATOS	104
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	110
5.1. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE “ACADÉMICOS”	111
5.1.1. <i>Lo académico como eje central</i>	112
5.1.2. <i>Escuchar al otro</i>	113
5.1.3. <i>Objetivación y anclaje</i>	115
5.2. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE “RESPETUOSOS”	116
5.2.1. <i>Respeto, diálogo y compromiso mutuo</i>	117
5.2.2. <i>Cercanía perjudicial</i>	118
5.2.3. <i>Objetivación y anclaje</i>	119
5.3. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES	120
5.3.1. <i>Profesor dialógico</i>	120
5.3.1.1. <i>Comunicación dialógica</i>	121
5.3.1.2. <i>Afecto docente</i>	122
5.3.2. <i>Profesora asertiva</i>	123
5.3.2.1. <i>Contrato académico</i>	123
5.3.2.2. <i>Saber enseñado, saber socializado</i>	126
5.4. A MANERA DE CIERRE	128
5.4.1. <i>Relaciones interpersonales y vida académica</i>	128
5.4.2. <i>Educación en la incertidumbre</i>	132
5.4.3. <i>Aportaciones posibles del psicoanálisis a la pedagogía</i>	133

CONSIDERACIONES FINALES	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

RESUMEN

La educación formal sucede en ámbitos específicos que poseen dinámicas propias en función de las características y circunstancias de quienes actúan en cada escenario. Así, las relaciones interpersonales establecidas entre docentes y estudiantes influyen en las prácticas concretas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, e incluso en la permanencia y perseverancia de quienes se encuentran en formación.

En dichas relaciones participan, además de lo que atañe a los actores involucrados, las condiciones del nivel educativo y las particularidades de la institución en que se encuentran, de manera que constituyen situaciones complejas dignas de atención. Por ello, esta investigación busca comprender la manera en que los docentes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) se representan las relaciones que establecen con los estudiantes, pues tal comprensión permite acercarse a la forma en que se configura la vida académica en algunos de los recintos educativos de esta propuesta pedagógica.

El enfoque teórico-metodológico propuesto por Moscovici, las representaciones sociales, apareció como la vía más adecuada para abordar las concepciones que tienen los docentes respecto a las relaciones interpersonales, pues dicho enfoque da cuenta de la conjunción de lo individual y colectivo en la construcción social de la realidad, en este caso, educativa.

En la vida académica del IEMS participan tanto perspectivas y actuaciones específicas, como las directrices del Instituto. Los profesores evalúan positivamente las relaciones objeto de su representación, lo que influyen en cómo piensan y concretan sus prácticas cotidianas como asesores y tutores, prácticas que pretenden constituir herramientas para que los jóvenes se mantengan en los estudios en el nivel e incluso aspiren a la consecución de un título universitario.

INTRODUCCIÓN

Cada ser humano arriba a un mundo establecido, en el que existe una lógica determinada que permite actuaciones y filiaciones concretas. Nuestra presencia en dicho mundo se rige por las circunstancias en las que aparecemos, de manera que nos vemos obligados a adaptarnos a las condiciones de un entorno específico. No obstante, poseemos las facultades necesarias para inconformarnos; poseemos lo indispensable para generar caminos distintos a los que se espera sigamos. La posibilidad de optar por un sendero diferente tiene lugar, en buena medida, por las oportunidades que aprovechamos por convicción y circunstancia, y por el impulso que podemos encontrar en otros, en personas significativas capaces de ejercer influencias positivas y duraderas.

Esos otros significativos están en el mundo antes que nosotros, pertenecen a la lógica preestablecida y han contribuido a constituir la, cuando menos para cada individuo. Los primeros otros solemos encontrarlos en entornos inmediatos, la familia, en primera instancia, el grupo de pares y, en la mayoría de los casos, en la convivencia que tiene lugar en el ámbito de la educación formal.

Así, la escuela es un instrumento fundamental para una sociedad como la nuestra, pues no sólo implica un espacio específico para el aprendizaje, sino también un lugar donde sucede la socialización, un ambiente en el que se establecen relaciones interpersonales significativas, tanto con pares como con figuras que influyen en la concepción que hacemos del mundo y, por lo tanto, en la manera en que nos vemos a nosotros mismos.

Podemos pensar la escuela como el nicho al que llegamos tras salir del círculo primigenio que constituye la familia; el espacio en que continuamos la construcción de nosotros mismos al enfrentar nuevos retos, como las relaciones con pares y con figuras de autoridad que refuerzan la tolerancia a la frustración y el reconocimiento de las necesidades ajenas, es decir, con desafíos que plantean y promueven el reconocimiento cabal del otro como individuo con derechos equivalentes a los propios. Así, la escuela constituye un lugar indispensable para la promoción del desarrollo psicosocial de cada individuo, pues en ella afianzamos, o construimos, las herramientas necesarias para la convivencia.

Por supuesto, las condiciones socioeconómicas influyen en las pautas de convivencia, tanto en la familia como en la educación formal, pues los aspectos materiales suelen tender los canales por los que discurre la experiencia humana. En nuestro país encontramos contextos

en los que varios miembros de una misma familia deben completar largas jornadas laborales para cubrir las necesidades comunes, contextos en los que no hay oportunidades suficientes, en los que casi ha desaparecido la movilidad social, donde las metas a largo plazo se difuminan y dejan lugar a satisfactores inmediatos y efímeros, nombrados tales por el consumismo y la practicidad.

Entre las diversas y complejas circunstancias en las que discurrimos, el utilitarismo parece ocupar un lugar central, pues la manera aparentemente más plausible para ganarse un espacio en el mundo es a través de la utilidad. Sin embargo, la utilidad parece determinarse de manera arbitraria y en función de intereses particulares, lo que dificulta la aprehensión de certezas, de asideros que nos ayuden a pensarnos como seres integrales, pues al estar inmersos en mostrar nuestra pertinencia para la consecución de fines prácticos y volátiles, descuidamos lo demás: lo que somos y podemos construir.

En los diversos escenarios en que nos movemos cotidianamente asistimos a un incremento del individualismo, a un abandono progresivo de la convivencia comprometida, en el que el otro deja de ser visto como un semejante con quien se puede establecer una comunicación enriquecedora, para ser visto como rival que amenaza con quitarnos lo poco que tenemos.¹ El gran telón de fondo es la incertidumbre; estamos constantemente expuestos; al borde del colapso económico, del desastre ecológico; de la negación de la diversidad y su consecuente solipsismo.

Sin embargo, el panorama no es irremediamente aciago ni mucho menos, existen alternativas, propuestas y esfuerzos que de manera cotidiana erigen posibilidades. Así, frente a la incertidumbre, tenemos el trabajo de quienes establecen compromisos auténticos, como hacen los docentes que ven en los otros sujetos capaces de construir su propio criterio, de generar aportaciones a la sociedad; como hacen los profesores que se comunican auténticamente con quienes son indispensables para su labor: los estudiantes.

En las aulas no sólo se construyen ambientes de aprendizaje, también se instauran dinámicas de comunicación entre personas, es decir, concepciones conjuntas capaces de construir un entorno común lo suficientemente férreo como para impactar en el entorno sociocultural al que pertenecen. En las aulas la cohesión está dada por las relaciones interpersonales establecidas

¹ Cfr., v. gr., las concepciones de Lipovetsky respecto al hiperindividualismo, y las propuestas de Bauman sobre la modernidad líquida y la fragilidad de los vínculos humanos.

entre dos actores principales: docente y estudiante. Los intercambios entre ellos constituyen el motor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en éstas se originan y culminan. E incluso van más allá, pues al constituir relaciones significativas capaces de moldear el entorno, adquieren importancia tanto en lo académico como en lo personal.

La interacción entre docente y estudiante es parte de una relación interpersonal con características específicas en tanto busca un fin concreto y tiene lugar en un contexto específico; no sucede por afinidad o simpatía; en ella coinciden personas en un grado de disparidad, pues la posición del docente implica aptitudes profesionales y sociales idealmente destinadas a promover el desarrollo integral de los estudiantes, quienes, en consecuencia, están supeditados a la posesión y ejercicio adecuado de tales aptitudes por parte del docente.

En cada nivel educativo entran a escena condiciones particulares: los alumnos atraviesan distintas etapas de desarrollo, por lo que tienen maneras específicas de relacionarse con los docentes. Esta investigación se centra en las relaciones interpersonales que suceden en el ámbito educativo durante el bachillerato, periodo que constituye un espacio privilegiado para obtener experiencias y conocimientos específicos que servirán para sentar los cimientos epistemológicos que sostendrán la formación profesional, y que, además, por las condiciones psicológicas de la etapa, constituyen una posibilidad de encuentro con el otro y con uno mismo, una oportunidad para elegir un lugar propio en el mundo.

El periodo en que se atraviesa esta educación sucede durante años decisivos para la formación de la personalidad. El individuo se encuentra lejos de la infancia y ya ha empezado a asimilar los cambios puberales, asimismo aún no posee la madurez suficiente para formar parte del mundo adulto; por lo tanto, se enfrenta a la incertidumbre: intuye sus alcances; imagina óbices y posibilidades; siente el impulso de romper con la tradición, al mismo tiempo que la obligación de mantenerla.

El adolescente no sólo encara una metamorfosis —debe identificarse con un cuerpo distinto, que abre posibilidades y exigencias nuevas; su desarrollo cognitivo alcanza facultades inéditas—, también ha de situarse en una posición social que lo obliga a abandonar los privilegios de la infancia y generar una nueva concepción de sí mismo. El adolescente se enfrenta a la dura tarea de sentar las bases de su autonomía, es decir, los cimientos de una identidad suficiente para solventar los problemas cotidianos que hasta hace muy poco quedaban en manos de sus cuidadores.

Estas condiciones biopsicosociales implican características afectivas que repercuten en todas las áreas de vida del individuo; por lo que la etapa constituye una oportunidad para construir una integración en la que historia y prospectiva generen la continuidad existencial que permite refrendar la vida.

Una sociedad nutricia, ocupada en el desarrollo de sus miembros, buscaría el desarrollo integral de éstos, de manera que plantearía posibilidades asequibles para el crecimiento de cada uno de ellos. Sin embargo, la lógica neoliberal que persigue el mayor beneficio de quienes se encuentran al mando, sin consideraciones respecto a los que realmente hacen posible el desarrollo, se ocupa de establecer mecanismos para conseguir mayores dividendos mercantiles, aunque los actores se vean disminuidos.

En un contexto de tales condiciones, los adolescentes desfavorecidos, sin posibilidades de acceder a las oportunidades brindadas por un sistema excluyente, suelen verse relegados: a punto de perder el desarrollo prometido por la educación formal, es decir, sin la promesa de encaminar el crecimiento, sin la posibilidad de la movilidad social, inherente alguna vez, al estudio.

Ante tales circunstancias, la sociedad civil puede generar alternativas a través de la organización, como sucedió a finales del siglo pasado en una de las demarcaciones de nuestra ciudad. Grupos de pobladores de Iztapalapa unieron sus esfuerzos para construir opciones de estudio y desarrollo para su juventud, así surgieron las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México. Estas escuelas, en su mayoría, iniciaron labores a principios del año 2000, sin embargo, su origen se remonta a una iniciativa ciudadana en la coyuntura que significó la primera elección de Jefe de Gobierno en el entonces Distrito Federal.

Uno de los objetivos de las preparatorias fue atender a la población que no tenía acceso, por circunstancias económicas, geográficas y académicas, a la oferta de educación media superior existente en la Ciudad. Por lo tanto, el proceso para ingresar ha sido distinto a las exigencias habituales que tienen en cuenta promedios y desempeños; se lleva a cabo a través de un sorteo. De manera que para ingresar al IEMS no es necesario contar con promedio mínimo en el nivel educativo anterior, ni se debe aprobar un examen.

Las preparatorias están situadas en catorce de las dieciséis alcaldías de la Ciudad, en “las zonas identificadas como de alta marginación [...] que se caracterizan por albergar a una

población estudiantil que por su condición socioeconómica cada vez tiene menos posibilidades reales de acceder a la educación media superior” (IEMS, 2002:7). A la condición socioeconómica es necesario sumar lo relativo al desempeño académico, pues, como podremos constatar en las representaciones de los docentes, muchos estudiantes presentan rezago, dificultades de aprendizaje y un capital cultural disminuido.

Las condiciones mencionadas sucintamente al principio de este apartado, es decir, la desigualdad social y el utilitarismo, sin duda producen mayores repercusiones en sectores de la población que se encuentran más vulnerables, tanto por carencias económicas como por marginación y prejuicios, pues no sólo están expuestos a las consecuentes problemáticas en cuanto a pocas o nulas posibilidades de desarrollo y señalamientos o discriminación; también se enfrentan a una concepción incompleta y adversa de sí mismos.

Los estudiantes adolescentes del IEMS, por la etapa del ciclo vital que atraviesan, se ocupan de construir su identidad, actividad permeada por el influjo de las condiciones socioeconómicas y culturales y por las interacciones cotidianas. En este sentido, los docentes no son meros transmisores de contenidos académicos, también pueden influir en la afectividad de los estudiantes y, en consecuencia, orientar el aprendizaje y la constitución de su identidad. Por ello, es relevante investigar las representaciones sociales que los docentes construyen respecto a las relaciones interpersonales que establecen con sus estudiantes, pues a partir de dichas representaciones se configura la realidad en que suceden las interacciones humanas en las preparatorias del Instituto.

Las representaciones sociales son tanto construcciones conjuntas de la realidad como posiciones afectivas y pautas de acción, por ello aparecen como un medio idóneo para pensar la vida cotidiana de las escuelas de IEMS, donde profesores y estudiantes convergen en la construcción del conocimiento y de sí mismos.

De acuerdo con Denise Jodelet (1985), el concepto de *representación social* surge en la sociología, sin embargo, encuentra su auge y mayor definición en la psicología social, “no sin antes haber realizado una desviación por la psicología infantil” (469). Tal desviación pasa por las propuestas epistemológicas de Jean Piaget, de manera que la teoría de las representaciones sociales considera el tránsito hacia un estado de mayor conocimiento, lo que implica la construcción de contenidos sobre lo ya existente. En este sentido, el saber cotidiano cobra relevancia y es permeado por las aportaciones académicas y científicas que por diversos medios llegan a los individuos que no forman parte de los círculos dedicados a generar dichas

aportaciones. Así, Serge Moscovici estudió, durante la década de los setentas del siglo pasado, la incorporación de conceptos psicoanalíticos al saber cotidiano de la sociedad francesa de entonces.

La eclosión del psicoanálisis en la primera mitad del siglo XX no sólo implicó la valoración de las propuestas freudianas fuera del ámbito clínico, también significó que palabras y frases como *inconsciente*, *sexualidad infantil* e *interpretación de sueños*, por mencionar sólo algunos, tomaran un lugar propio en las conversaciones cotidianas de “sabios aficionados”. Por supuesto, los conceptos son reformulados por quienes los emplean y adquieren un cariz específico matizado por las filiaciones. De manera que para un grupo concreto la palabra *inconsciente* tiene una carga semántica en la que participan su contexto, su manera de concebirse y de situarse en la realidad social; asimismo, el grupo suele asumir una postura frente al significado que construye, lo cual redundará en conductas y sentimientos.

La perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, propuesta originalmente por Serge Moscovici, brinda la posibilidad de acercarse a construcciones grupales que influyen en comportamientos y afectividad, por ello es pertinente para investigar cómo conciben los docentes del IEMS las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes.

De acuerdo con el enfoque que se ha tomado como sendero en esta investigación, la realidad en que nos situamos se construye de manera colectiva, así que no sólo influyen nuestra percepción y nuestra historicidad en cómo significamos lo que nos rodea, sino que también las relaciones interpersonales que establecemos con los demás son relevantes para nuestra concepción de la realidad.

La convivencia cotidiana sirve como crisol en el que se fraguan representaciones: entidades que transforman y se transforman por mutua influencia, entidades permeadas por los discursos presentes en el ambiente social, en los medios de comunicación, por las informaciones derivadas de la vida académica, por las disertaciones individuales y en grupo; por la interacción, en suma.

Así, cuando los docentes del IEMS discurren respecto a las relaciones interpersonales que construyen con sus estudiantes, nos muestran cómo y qué se representan a partir de dichas relaciones, lo que, por supuesto, influye en los comportamientos concretos que suceden en las interacciones tanto en las aulas como en cubículos y otros espacios escolares. Es decir,

conocer e interpretar las representaciones sociales, nos permitirá acercarnos a la realidad cotidiana de algunas preparatorias del Instituto.

Dicho acercamiento se mostrará a lo largo de este documento, organizado en cinco capítulos. En el primero aparece la construcción del objeto de estudio; hacemos una descripción general de los docentes del IEMS y la manera en que suelen establecerse las relaciones interpersonales entre ellos y los estudiantes. Asimismo, aparece un breve recorrido por investigaciones que se relacionan en algún sentido con nuestro objeto de estudio. Finalmente se enuncia el problema que nos ocupa.

El segundo capítulo muestra una descripción del contexto, en primera instancia hacemos un recorrido sumario por las condiciones y características del macroescenario en el que nos encontramos, posteriormente hablamos sobre la institución cuyos profesores nos mostraron disposición y cordialidad para llevar a cabo este esfuerzo.

Tanto para recabar la información como para interpretarla, nos hemos ceñido a una serie de estrategias metodológicas que mencionaremos y caracterizaremos en el tercer capítulo, espacio donde también describimos el ingreso a campo e incluimos una tabla en la que aparecen los datos más relevantes para la investigación.

En el capítulo cuatro aparecen las representaciones identificadas, las cuales se muestran de acuerdo con las dimensiones propuestas por Moscovici. Pudimos encontrar dos grupos de asociados en sendas preparatorias, sin embargo, en el tercer plantel visitado, las entrevistas se llevaron a cabo con un par de docentes, quienes, aunque forman parte de la misma academia y conviven cotidianamente, tienen concepciones distintas respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes; de manera que mostramos representaciones sociales e individuales.

Una vez descritas las representaciones, en el capítulo cinco, presentamos una interpretación de segundo nivel sobre la información obtenida en el trabajo de campo. Tomamos como directrices para la determinación de la teoría empleada en dicha interpretación, los datos aportados por los profesores tanto en las entrevistas como a través de los otros instrumentos. Como podremos constatar, la manera en que los docentes del IEMS se representan las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes influye en cómo se comportan con ellos, en la elección de contenidos y en las estrategias utilizadas para concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Los seres humanos nacemos y nos desarrollamos en comunidad, la indefensión con que llegamos al mundo nos obliga a coincidir, a establecer vínculos con quienes nos preceden, con quienes arribaron antes que nosotros y están dispuestos a mantenernos con vida y a promover nuestro desarrollo porque así contribuyen a la conservación de la especie, a la permanencia de la vida.

De manera que la realidad que nos circunda sucede gracias a las relaciones que establecemos, asimismo, cobramos existencia ante la mirada del otro, quien sabe de sí a través de nosotros. En comunión construimos significados que nos atañen y trascienden, que se entretajan para constituir el mundo.

Aunque antes de los significados están los afectos, lazos psíquicos de raigambre biológica que nos relacionan con los otros y con la realidad. Así, las relaciones interpersonales inician en aspectos afectivos como el vínculo y la pertenencia para posteriormente posibilitar la comunicación, la transmisión de significados y la concordancia respecto a ellos. De manera que la complejidad de los procesos sociales es permeada por la afectividad y el espacio en que se origina: las relaciones interpersonales.

Por ello considero pertinente investigar dichas relaciones en un campo de innegable importancia social: la educación. En las instituciones educativas se instauran dinámicas de comunicación, tanto entre quienes están al interior, como con el entorno sociocultural al que pertenecen, es decir, en tales instituciones convergen diversos elementos, sin embargo, la cohesión está en las relaciones establecidas entre dos actores principales: docente y alumno.

En los distintos niveles educativos entran a escena condiciones particulares: los alumnos atraviesan distintas etapas de desarrollo —infancia durante la primaria, pubertad en la secundaria, adolescencia mientras cursan preparatoria—, por lo que tienen maneras específicas de relacionarse con los docentes. Durante la adolescencia encontramos características psicológicas como grandiosidad, egocentrismo y mayor capacidad de abstracción; asimismo, suelen existir actitudes ambivalentes hacia los adultos y la sociedad, de manera que las relaciones que establecen los estudiantes de preparatoria con los docentes son dignas de atención, pues en éstas, por la importancia que tienen para algunos, suelen verter expectativas e inconformidades que están más allá de la sola relación educativa.

Esta investigación se centra en la educación durante el bachillerato, en un modelo específico, el del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), el cual tiene como antecedente la preparatoria organizada por la comunidad de Iztapalapa en el edificio de la antigua cárcel de mujeres, hacia finales del siglo XX. Posteriormente, con la implementación de la jefatura de gobierno en el Distrito Federal, se crea el Instituto, en cuyos documentos fundacionales, encontramos las siguientes afirmaciones:

El fin principal que orienta el **Sistema de Bachillerato del GDF**² es satisfacer las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana al cual abrirá sus puertas; este sector de la juventud está constituido por los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad que concluyeron la educación secundaria y que viven en las cercanías de sus planteles. [...] Los planteles del **Sistema de Bachillerato del GDF** están distribuidos estratégicamente en las zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México que se caracterizan por albergar una población estudiantil que por su condición socioeconómica cada vez tiene menores posibilidades reales de acceder a la educación media superior. (IEMS, 2002: 5-7)

Tanto la marginación como las condiciones socioeconómicas desfavorables que le son inherentes implican características particulares en los estudiantes, quienes se enfrentan cotidianamente a problemas de inseguridad pública, a consumo y abuso de sustancias, a familias fragmentadas y a carencias económicas.

Estas condiciones biopsicosociales tienen correspondencias afectivas que repercuten en todas las áreas de vida del individuo; por lo que la vida académica durante el bachillerato y las relaciones interpersonales que se establecen entre estudiantes y docentes pueden devenir estímulos suficientes para reconducir las condiciones mencionadas hacia el desarrollo. Por supuesto, para que dicha reconducción suceda son tan necesarias la disposición y la voluntad de los adolescentes, como las de quienes caminan con ellos durante su estancia en la educación media superior: los docentes. El siguiente apartado está dedicado a ellos.

1.1. La figura del docente

A lo largo del tiempo las percepciones de una sociedad sobre la educación formal y sus agentes se transforma, se moldea en función de diversas circunstancias, sin embargo, existen ámbitos y aspectos en los que las representaciones en torno a la figura del docente varían

² Negritas en el original.

poco, como el carácter ejemplar, la suposición de saber y la trascendencia afectiva. En 1921, José Vasconcelos hablaba así de la figura:

Maestros son quienes se apresuran a dar sin reserva el buen consejo, el secreto recóndito, cuya conquista acaso ha costado dolor y esfuerzo. Uno que ya pasó por distintas pruebas y no ha perdido la esperanza de escalar los cielos, eso es un maestro.

Ocho décadas después, en su propuesta educativa, el IEMS menciona los “valores incuestionables” de la educación tradicional: “la función ejemplar, cuando el maestro puede ser, justificadamente, objeto de emulación intelectual y moral; y la transmisión de experiencias que harán más expedito el proceso de aprendizaje.” (2002:10) Tales valores, indica la propuesta, deben ser aprovechados y también superados, pues “la juventud contemporánea necesita una educación que, conservando la solidez y los valores que la tradición educativa ha desarrollado, ofrezca los elementos formativos y los espacios de libertad adecuados para que el estudiante asuma la tarea educativa como un proyecto propio.” (IEMS, 2002: 10)

El maestro, entonces, deviene guía suficiente para suscitar el desarrollo autónomo, para motivar el surgimiento de responsabilidad e interés en la propia formación. Esta alta concepción de la docencia indudablemente pasa por lo afectivo, pues es ahí donde surgen las posibilidades y los motivos. Los docentes comprometidos se acercan a los estudiantes no sólo para la consecución de objetivos académicos, sino también con la intención de incidir positiva y propositivamente en su desarrollo integral a través de relaciones interpersonales de provecho mutuo. Es decir, una manera de ejercer la docencia es promover el establecimiento de relaciones simétricas con los estudiantes, en las que éstos son vistos y considerados en todas sus dimensiones.

Las conversaciones con profesores del IEMS durante esta investigación constituyen el punto de partida para sostener la concepción recién descrita del quehacer docente, pues en las palabras, gesticulaciones y conductas de ellos encontramos ecos y evidencias que la apoyan. Quizá estas aseveraciones encuentren más sustento al mostrar a mayor detalle a los profesores.

Los docentes que ingresaron al IEMS durante el primer lustro de vida del Instituto comparten características en común: atravesaron un proceso de selección riguroso, que incluyó un curso-taller sobre el modelo educativo del IEMS en el que, entre otros contenidos, se buscó promover el compromiso con dicho modelo. Asimismo, los profesores cuentan con experiencia docente

en otros sistemas de bachillerato, han cursado estudios de posgrado y actualmente se dedican por entero a sus labores en las preparatorias del Gobierno de la Ciudad.

El puesto que desempeñan los profesores del IEMS es Docente-Tutor-Investigador (DTI), están contratados a tiempo completo, es decir, laboran cuarenta horas a la semana en sus planteles, tiempo que se distribuye en las tres funciones que implica su puesto: ocho horas frente a grupo y treinta dos destinadas a asesorías, tutorías e investigación.

La asesoría se lleva a cabo para regularizar a los alumnos que presentan algún rezago en la asignatura impartida por el docente; en la tutoría se da seguimiento a un grupo específico de estudiantes. Este seguimiento implica diversas acciones y puede llevarse a cabo de manera grupal o individual: organizar eventos y actividades para difundir información que los estudiantes puedan emplear para enfrentar las circunstancias de su vida cotidiana; apoyarlos en sus procesos de aprendizaje; mediar en caso de que exista alguna dificultad con otro profesor; estar al tanto de su asistencia a clases y, en caso de ser necesario, comunicarse con los padres para buscar su colaboración en el rendimiento de los alumnos.

Estas circunstancias generan condiciones específicas que inciden en la manera en que se relacionan docentes y estudiantes, entre sí y con sus pares. Los docentes suelen trabajar en conjunto, principalmente con quienes forman parte de su academia, pues organizan actividades, contenidos y distribución de grupos para dar continuidad y cohesión a las asignaturas durante todo el bachillerato. Tanto las características en común como el trabajo conjunto influyen para que las concepciones que tienen los docentes sobre su rol y funciones, sobre las características de los estudiantes y la manera de relacionarse con ellos, tengan puntos de encuentro.

1.1.1. Docentes del IEMS

En las instituciones educativas, por la interacción entre los distintos actores que concurren a ellas, se crean comunidades, es decir, se establecen relaciones interpersonales entre individuos que persiguen un fin común y validan normas de convivencia en conjunto. La interacción no sólo se lleva a cabo en las aulas, sino también en los distintos lugares que componen el espacio académico; en el caso del IEMS, los cubículos de los profesores son de especial importancia, pues en ellos sucede el contacto más estrecho con los estudiantes.

Gracias al trabajo de campo, tuve la oportunidad de conversar con docentes de tres planteles del Instituto, dos ubicados en Iztapalapa — “Benito Juárez” o “Iztapalapa 2” y “José Emilio

Pacheco” o “Iztapalapa 4” — y uno en Gustavo A. Madero — “Salvador Allende” o “GAM 2” —. En éste se llevó a cabo el pilotaje de los instrumentos para la recolección del dato empírico, de manera que establecí contacto con profesoras y profesores de distintas asignaturas —literatura, matemáticas, historia, filosofía— y de los dos turnos que existen en las preparatorias del IEMS —matutino y vespertino—.

Los profesores del plantel “Salvador Allende” con quienes conversé han trabajado en el Instituto por más de diez años, tienen experiencia docente de más de tres lustros y, en su mayoría, estudios de posgrado. Por el tiempo que llevan en el IEMS, estos docentes ingresaron a través de un proceso de admisión exhaustivo, cuyo primer paso fue cubrir el perfil profesional en el que se consideró indispensable una formación específica para cada asignatura.

Las exigencias metodológicas me condujeron a definir a un conjunto de profesores, mismo que quedó constituido por quienes integran la Academia de Literatura. Los docentes que conforman el grupo de asociados identificado en el plantel de Gustavo A. Madero cursaron las licenciaturas Lengua y Literaturas Hispánicas, Ciencias de la Comunicación y Literatura Dramática y Teatro, todos en la UNAM, estudios que responden al perfil buscado por la institución.

El grupo de asociados de la preparatoria “Salvador Allende” está constituido por tres profesoras y un profesor, quienes se reúnen de manera cotidiana para organizar el trabajo de la Academia de Literatura del turno vespertino. Las edades de estos académicos oscilan entre los 50 y 56 años, estuvieron casados y tienen hijos adolescentes. Trabajan exclusivamente en el IEMS, pertenecen al mismo sindicato y están contratados por tiempo indefinido.

Los académicos del Instituto, como ya se ha mencionado, tienen tres funciones principales: docencia, tutoría e investigación. Una manera de cubrir esta última es acreditar estudios de posgrado o de actualización; tres de los profesores de Literatura se encuentran actualmente en un curso impartido por la Filmoteca de la UNAM, en el que estudian distintas maneras de emplear producciones cinematográficas en la educación.

En el curso de la Filmoteca participa también un docente del plantel Iztapalapa 2, quien conoció esta investigación gracias a su relación con un profesor de la preparatoria “José Emilio Pacheco”. Coincidencia que fue posible gracias a una práctica que el IEMS nombra “Macroacademias”, la cual implica el encuentro de docentes que imparten una misma materia

en las diferentes escuelas del Instituto. Así, por ejemplo, en la Macroacademia de Literatura participan los profesores que tienen a cargo esta asignatura en cada uno de los semestres y planteles que componen el IEMS.

La intención de las macroacademias está más allá de conseguir uniformidad en cuanto a las materias, su objetivo primordial es el intercambio de experiencias y contenidos para el mejor aprovechamiento académico de los estudiantes; asimismo, procura promover el trabajo propositivo y de investigación de los docentes en torno a la asignatura. Sin embargo, en la práctica, y, en buena medida gracias a las condiciones políticas inherentes al Instituto, las macroacademias se han reducido a encuentros fortuitos.

El IEMS, ya fue dicho, tiene lugar en la convergencia de necesidades sociales y políticas, de manera que, aunque pretende responder a las exigencias de una población marginada, lo hace en medio de intervenciones políticas con intereses más allá de la educación y el bienestar social, por lo que su funcionamiento se ve comprometido. Estas condiciones juegan su papel en la vida cotidiana de la institución, como lo muestran los dichos de los docentes entrevistados.

La complejidad manifiesta en la realidad de las escuelas del IEMS es un ámbito digno de atención, por ello es pertinente enfocar esfuerzos en el conocimiento de uno de los aspectos que la componen, las relaciones interpersonales. Pues éstas, como su denominación lo indica, están permanentemente influidas —que no determinadas— por la realidad cotidiana que involucra a los actores fundamentales de la educación: profesores y estudiantes.

1.2. Relaciones interpersonales en el ámbito educativo

*“La educación es comunicación, es diálogo,
en la medida en que no es la transferencia del saber,
sino un encuentro de sujetos interlocutores,
que buscan la significación de los significados.”*
Paulo Freire

La educación sucede en el encuentro de subjetividades: profesor y estudiantes se relacionan, se comunican para construir momentos y espacios que, a partir de la interacción, ambos transforman; pues la comunión hace posible la emergencia y el movimiento de significados que cobran nuevos matices por el solo hecho de tocar al otro.

Tenemos, entonces, que la educación convoca a actores concretos: docente y estudiante, quienes se vinculan en función del conocimiento. Sin embargo, la convergencia no se limita a

un solo aspecto, al contrario, es sumamente compleja, pues cada individuo asiste a ella desde su historicidad, desde su contexto, desde los significados que ha construido sobre sí mismo y sobre los roles que desempeña en los ambientes de aprendizaje. Asimismo:

La propia estructura educativa posee un carácter eminentemente interactivo cuyos puntos clave son: educador, educando y contenido. La influencia mutua entre educando y educador es constante en el proceso de interacción, y ambos condicionan los contenidos y la relación que entre ellos se establece. Pero el educador o maestro no sólo interactúa con el educando, también lo hace con los contenidos que enseña. Desde este punto de vista, resulta difícil afirmar que el educador transmita únicamente contenidos. (Reyes y Garrido, 2012: 21)

El encuentro entre los actores mencionados es una realidad compuesta por numerosos y diversos aspectos, los cuales son dignos de estudio por su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al señalar el papel central de las relaciones interpersonales en educación, es necesario abordar por separado los aspectos que las integran, pues así tendremos más posibilidades de acercarnos a una comprensión cabal de dicha realidad.

La presente investigación se interesa específicamente en lo que representan para uno de los sujetos implicados —el docente—, el encuentro, el cual supone un

conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia. (Postic, 2000: 15)

Al establecer relaciones sociales con los estudiantes, el profesor genera lazos que implican reciprocidad y comunicación, intercambio y construcción de significados y de experiencias, pues dichos lazos suponen aspectos cognitivos, afectivos y conativos-conductuales; ya que en las relaciones sociales pensamos, sentimos y actuamos a partir de los otros, quienes hacen lo propio desde sí y hacia nosotros.

La construcción de los ambientes de aprendizaje sucede en conjunto, mediante la interacción, y tiene lugar en un contexto específico, de manera que las relaciones interpersonales juegan un papel primordial en ella. Tanto entre los mismos estudiantes, como entre éstos y los docentes, se tienden puentes de comunicación por los que circulan no sólo los contenidos de las asignaturas, sino también aspectos personales, pues, como ya se señaló, cuando docente

y estudiante se vinculan intervienen componentes afectivos que permean la enseñanza y el aprendizaje:

La calidad de la relación educativa se relaciona, como ya se ha señalado, por su *tonalidad* o *textura*³ afectiva. Se ha comprobado que existe una relación entre las relaciones positivas que experimentan los adolescentes en su vida escolar y su bienestar emocional. [...] el profesorado resulta clave en este proceso de madurez psicológica de sus alumnos. No le servirán para esta ocasión los contenidos académicos en los que está especializado, sino la *atmósfera afectiva* —y con ello, el nivel de comunicación y de conexión emocional— que consiga crear en sus clases. (Romero, Bernal y Jiménez, 2010: 146)

Podemos pensar la afectividad como un núcleo en el que conviven emociones, placer, ánimo, motivación y sentimientos; es decir, como encuentro e interacción de respuestas innatas para la supervivencia con sensaciones de satisfacción y frustración, con estados más duraderos en los que participa la actividad cognitiva. La afectividad colorea nuestras experiencias, a través de ella interpretamos y valoramos el mundo que percibimos. Por lo tanto, considerar la afectividad en la educación implica

contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de «su» verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida en el aula entre en la preocupación educativa de profesor y se constituya en contenido educativo. (Vázquez, Sarramona y Touriñán, 2010: 32-33)

De manera que cuando el docente considera la afectividad en la relación educativa se abre la posibilidad de ver a los estudiantes en todas sus dimensiones, por lo que el interés en la formación de éstos va más allá de los contenidos específicos de una asignatura. Uno de los profesores entrevistados para esta investigación responde así respecto a las expectativas que tiene de los estudiantes: *“que logren apropiarse de la idea de que una formación académica les permite movilizarse hacia otro tipo de perspectivas de vida y, sobre todo eso, que construyan una perspectiva de vida, un horizonte claro, con propósitos, con objetivos para su vida, para mejorarla”*. (E1-I2)

Las palabras del entrevistado coinciden con las aseveraciones de Barba en su obra sobre la relación educativa (2003: 99): “La educación es la formación de una persona; es integral para

³ Cursivas en el original.

el hombre total, único ser educable, capaz de conquistar su libertad”. Asimismo, nos dice la autora:

Toda relación es comunicación, correspondencia e interdependencia: es encuentro y diálogo interpersonal. La relación maestro-alumno en la actualidad es un principio de carácter institucional; pero esto no significa que sea puramente jurídica, oficial y externa, sino que debe ser profundamente humana. [...] El amor es rasgo fundamental de la persona y condición esencial de toda relación interpersonal, incluyendo la relación educativa. (2003: 102)

Al considerar lo anterior, podemos pensar la relación educativa como relación interpersonal en la que comunicación, afecto y desarrollo mutuo pueden ser de capital importancia; como relación que se construye en un contexto específico y que pretende formar de manera integral.

El quehacer docente que llevan a cabo día a día los profesores del IEMS, la manera en que se perciben a sí mismos, a su labor y a los estudiantes, y, por supuesto, las condiciones culturales y socioeconómicas de éstos, son dimensiones subjetivas que entran en contacto a través de la relación educativa. Asimismo, el trabajo en conjunto y la convivencia cotidiana entre los docentes, los llevan a compartir significados en torno a dichas dimensiones, es decir, construyen representaciones, y “toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (Moscovici, 1979: 16).

Por ello, encuentro en el enfoque teórico metodológico propuesto por Moscovici, las representaciones sociales (RS), el medio idóneo para abordar la realidad educativa que tiene lugar en el IEMS, pues a través de su estudio podemos acercarnos a lo que los docentes piensan, sienten y hacen respecto a dicha relación, ya que “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.” (Moscovici, 1979: 17).

Debido a la relevancia tanto de la relación educativa, como de las representaciones sociales, tomo estas dos directrices para situar esta investigación en una institución específica, las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), proyecto que se gesta a finales del siglo XX en la Ciudad de México como respuesta a una demanda social por educación más incluyente.

En su origen el IEMS busca ofrecer una alternativa para quienes no tienen acceso a otras opciones educativas, circunstancia que conduce a la construcción de un modelo con características propias en cuanto a ingreso, evaluación y, por supuesto, organización académica. En el siguiente apartado mencionaré investigaciones que se han ocupado de esta institución, por supuesto, junto a otras que versan sobre la relación educativa y las representaciones sociales.

1.3. Estado de la cuestión

La construcción del conocimiento es permanente, para acercarse a un objeto de estudio específico es necesario situarlo en un campo, por lo que es indispensable conocer las investigaciones relacionadas con el tema que nos interesa; así, en este apartado aparece un recuento sobre las pesquisas en torno a la relación educativa y a las preparatorias del IEMS.

1.3.1. Investigar la relación

Una manera de considerar el aprendizaje es verlo como un proceso en el que intervienen tres elementos: docente, alumno y saber, que juntos integran el sistema didáctico (Cfr. Chevallard, 1998). Es, entonces, el aprendizaje un sistema compuesto por elementos correlativos, lo que implica la existencia de relaciones complejas al interior del proceso, en las que dos participantes adoptan posturas subjetivas que influyen en el funcionamiento del sistema.

Al concebir tal sistema como un triángulo en cuyos vértices encontramos a cada uno de los elementos, los lados del triángulo representan la manera en que docente, alumno y saber interactúan. En la relación docente-alumno —por supuesto, sin perder de vista el tercer componente: saber— suceden, de acuerdo con D'Amore y Fandilla (2002), cuando menos, dos mecanismos: devolución e implicación. El primero se refiere a la intención del docente de involucrar al alumno en su propuesta didáctica; mientras el segundo, es la respuesta del estudiante a dicha intención y el compromiso establecido con la construcción de su conocimiento.

Así, la relación entre docente y alumno es de capital importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No estamos sólo frente a una relación interpersonal, sino frente a la generación de subjetividades y saberes, pues quienes interactúan en el sistema didáctico se recrean al coincidir en el dispositivo pedagógico: “La institución escolar y las prácticas que en ella se desarrollan no nacieron ni son sólo escenarios del desarrollo, donde los actores pueden mejorar o fracasar en sus actuaciones, sino que los modos de vivir en ellas son los que hacen

al actor” (Gimeno, 2003: 148). Por lo tanto, describir y comprender la relación educativa ha despertado el interés de numerosos investigadores. En los párrafos siguientes aparecerá un breve recorrido por los derroteros que ha seguido tal interés; asimismo, en la tabla 1, se muestran de manera esquemática los títulos que han abordado las relaciones interpersonales entre docente y estudiantes.

En 1985, César Coll propone cambiar el centro de atención en las investigaciones educativas de la construcción individual del conocimiento a la interacción entre docente y alumno. La propuesta tiene como marco de referencia el enfoque cognitivo, en el que se considera al estudiante constructor de su conocimiento, individuo con facultades intrínsecas que le posibilitan el aprendizaje, pero susceptible de ser beneficiado por la intervención pedagógica; por lo que la investigación educativa debe plantearse como objetivo: “identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno” (63).

Tabla 1. Investigaciones sobre relación entre docente y estudiante

AÑO	TEMA	AUTOR	TIPO DE PUBLICACIÓN
1985	Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas	Coll César	Artículo
2000	La relación educativa	Postic Marcel	Libro
2002	Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista	Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo	Libro
2003	Pedagogía y relación educativa	Barba Martín Leticia	Libro
2004	La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje	Covarrubias Papahiu Patricia y Piña Robledo María Magdalena	Artículo
2004	El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica	Allindièri Noemí	Libro
2006	Propuesta de un curso complementario de capacitación docente bajo el enfoque constructivista para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en la enseñanza superior	Gómez Pichardo Luz María	Tesis de Maestría
2008	El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación	Coll César y Sánchez Emilio	Artículo
2008	Reflexiones y propuesta conceptual sobre el desempeño del docente de la maestría en pedagogía de la FES Aragón: Un enfoque basado en competencias en el campo de conocimiento de docencia universitaria	Estrada García María Concepción	Tesis de Maestría

2008	Vínculos posibles entre el maestro y el alumno	Mejía Correa María Paulina	Artículo
2011	Concepciones de los estudiantes de bachillerato entorno a los docentes	Moreno Tapia Juan Antonio y Ornelas Tavares Gloria Evangelina	Ponencia
2011	La transferencia en el proceso educativo	Ramírez Robledo Libia Elena	Artículo
2013	El lugar de la transferencia en el vínculo educativo	Fazio Gastón	Artículo
2014	El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo	Arreola Rico Roxana Lilian	Tesis de Doctorado

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario, entonces, observar al docente para conocer tanto las maneras en que promueve la construcción de conocimiento en el alumno, como su intencionalidad, aspecto fundamental en el acto educativo, pues “no sólo hay un aprendizaje deseable del alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje” (Coll, 1985: 62). Esta “voluntad de enseñar” refuerza el lazo indisoluble que hace posible el acto educativo, pues implica la relación entre dos sujetos que se influyen mutuamente.

La importancia de la interacción también es destacada, dentro del enfoque constructivista, por Frida Díaz Barriga, quien además de concebir la relación docente-alumno como motor del acto educativo, habla del papel que juega la subjetividad en dicho acto: “un principio que preside las relaciones interpersonales es que la representación que uno se forma del otro es, por un lado, un filtro que conduce a interpretar y valorar lo que se hace” (2002: 10).

El interés por el sujeto de la enseñanza y la manera en que se relaciona con los alumnos es retomado por César Coll en 2008, año en que, junto con Emilio Sánchez, señala una constante en las investigaciones sobre interacción educativa: “identificar y definir la enseñanza eficaz” (18). Para la consecución de este objetivo se han explorado vías como rasgos de personalidad de docentes eficaces, métodos de enseñanza y competencias profesionales.

Asimismo, existen tesis de posgrado —Estrada (2008) y Arreola (2014)— centradas en las competencias profesionales del docente, entre las que se consideran aspectos actitudinales y socio-afectivos. En estos trabajos se toma el constructivismo como eje de las prácticas docentes en el marco de las reformas educativas, en las que aparece el enfoque por competencias como elemento central. Mientras Estrada ubica su investigación en nivel posgrado, Arreola se sitúa en la educación básica.

Dentro del constructivismo el docente es un promotor del aprendizaje de los estudiantes a través de la generación de condiciones propicias para el desarrollo de las facultades intrínsecas de éstos. Para que suceda dicha generación confluyen diversos factores, entre los que destacan motivación y comunicación, que suponen un conocimiento personalizado de los alumnos por parte del profesor, es decir, relaciones interpersonales en las que sea reconocida la subjetividad del otro. En su tesis de maestría, Gómez (2006) señala esto y denuncia el reduccionismo instrumentalista de las reformas educativas, las cuales conciben al docente como una herramienta que contribuye a la construcción del conocimiento de los alumnos, lo que implica disminuir la condición de sujeto del docente. Así, la relación docente-alumno pierde su carácter interpersonal y, en consecuencia, su aspecto afectivo.

Es, precisamente, la afectividad otra manera de abordar la relación educativa. Los textos situados en este marco tienden a privilegiar aspectos psicológicos de los involucrados en la interacción, es decir, dan peso a la subjetividad y a rasgos caracterológicos. Al ver la relación docente-alumno desde esta perspectiva, se considera vínculo educativo; este cambio terminológico tiene consecuencias, pues se busca encontrar en la relación aspectos del psiquismo profundo (Cfr. Allindièri, 2004; Mejía, 2008; Ramírez, 2011; Fazio, 2013).

En 2003 aparece la primera reimpression de un libro publicado por el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM —*Pedagogía y relación educativa*—, escrito por la doctora en pedagogía Leticia Barba. La autora propone que la relación educativa puede pensarse desde lo que ella llama *pedagogía del amor*, una visión que implica trascender relaciones de dependencia y de ayuda en el acto educativo, pues éstas suponen una parcialización de los seres humanos que se encuentran en dicho acto, por lo tanto, apoyada en Buber, Freire y Mounier, postula la necesidad de considerar en toda su amplitud a quienes participan en la relación educativa.

Asimismo, la subjetividad puede abordarse desde otra perspectiva, en la que se considera la influencia del contexto. Por ejemplo, en el área Sujetos de la educación del *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (2011), el trabajo “Concepciones de los estudiantes de bachillerato entorno a los docentes”, los autores —Moreno y Ornelas— emplean el enfoque etnográfico para analizar las creencias de los alumnos sobre sus profesores como producto sociohistórico.

Otra investigación de corte cualitativo que considera la influencia del contexto es la realizada por Covarrubias y Piña (2004), quienes estudian la relación entre las representaciones de

estudiantes universitarios sobre la interacción maestro-alumno y el aprendizaje. Las autoras recuperan las aportaciones de Moscovici y Schutz para describir sus hallazgos: las representaciones sobre los docentes están permeadas por características y condiciones sociales e individuales e influyen en cómo sucede la interacción entre los protagonistas del acto educativo.

Los aspectos sociológicos de la relación educativa podemos encontrarlos en las representaciones mutuas de los interlocutores, es decir, en el conjunto de percepciones y significados —construidos socialmente— que establecen los docentes sobre los alumnos y éstos sobre aquéllos, y que determinan su interacción. Postic define el término así: “la interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro” (2000: 101). Para el autor la interacción tiene lugar entre sujetos que se comunican —interlocutores— entre sí, desde su historicidad y circunstancias; por lo que al suceder el encuentro en el aula está permeado por aspectos institucionales, idiosincrásicos y socioculturales, de manera que el saber propuesto por el currículo participa en la interacción. Así, aparece nuevamente la concepción triádica de la relación educativa propuesta por la didáctica.

Tenemos, entonces, que los niveles en que más se ha estudiado la relación entre docente y alumno son superior y básica, la metodología empleada es de corte cualitativo y podemos agrupar las investigaciones en tres perspectivas que se distinguen por la manera en que conciben a los actores: en el constructivismo el docente promueve la construcción del aprendizaje de los estudiantes; si la relación es vista como vínculo presenta aspectos psicológicos que sitúan la afectividad al centro; al considerar la influencia del entorno sociocultural, la relación se contextualiza con y da un peso determinante a la comunicación dialógica entre subjetividades.

En el siguiente apartado mencionaré investigaciones que se han realizado sobre el IEMS, como veremos, dichas investigaciones abordan la historia del Instituto y algunos aspectos pedagógicos.

1.3.2. Las preparatorias del IEMS

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, fundado en el año 2000, pretende ofrecer estudios en lugares de la Metrópoli en que la oferta educativa es insuficiente,

asimismo, se configura de una manera distinta a las opciones existentes, en cuanto a ingreso, permanencia y egreso. Por otra parte, su nacimiento tiene lugar en la coyuntura político-electoral: la existencia del primer gobierno democrático en la Capital del País. Quizá estas condiciones han influido en las investigaciones que se han realizado en torno a esta institución.

Los primeros acercamientos tienen como objetivo la historia de su constitución y la descripción de su modelo educativo. En este sentido los documentos de Herrera (2014), Alavez y Varela (2012) y Medina (2005). La primera nos muestra el proceso mediante el cual se constituyeron las preparatorias y las circunstancias adversas que se generaron durante dicho proceso, como las dificultades presupuestales, los enfrentamientos políticos y la falta de definición de un modelo pedagógico suficiente. Los otros documentos exponen tanto las virtudes del modelo educativo, una vez que éste se concretó, como la oportunidad que representa el IEMS para jóvenes que no contaban con una opción de estudios. Existen también investigaciones que se han ocupado de la infraestructura de la institución, desde distintas disciplinas: bibliotecología y arquitectura.

En cuanto a aspectos pedagógicos, en la UNAM se han llevado a cabo tesis de posgrado e informes académicos de licenciatura sobre IEMS. Éstos se refieren a la práctica de una docente (Duarte, 2014) y a la intervención pedagógica desde el área de servicios escolares (Ramos, 2012); en ambos documentos encontramos la historia de la fundación y devenir del Instituto, y aunque difieren en cuanto a la posición desde donde se visualizan las prácticas cotidianas, coinciden al señalar un margen de libertad de acción derivado de la juventud del IEMS.

Por otra parte, existen investigaciones de posgrado que surgen en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, ambas realizadas por la misma persona, una a nivel maestría, la otra en doctorado. Durante la maestría Gaspar (2011) se interesó por los significados que atribuyen los egresados de una preparatoria del IEMS, el plantel "Salvador Allende", a las evaluaciones de los aprendizajes, mientras que al cursar el doctorado (2016) se ocupó de las investigaciones documentales que realizan los estudiantes como trabajos terminales para concluir la educación media superior.

Tabla 2. Investigaciones en torno al IEMS.

AÑO	TEMA	AUTOR	TIPO DE PUBLICACIÓN
2002	El proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal	Medina Espino Adriana	Artículo
2011	La evaluación de aprendizajes en la preparatoria Salvador Allende: significados atribuidos por sus egresados	Gaspar Salinas Beatriz Antonia	Tesis de Maestría
2012	La intervención pedagógica en el departamento de Servicios Escolares de la preparatoria "Ignacio Manuel Altamirano" perteneciente al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal durante el periodo 2001-2006.	Ramos Pelcastre María Teresa	Informe Académico de Licenciatura
2012	El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	Alavez Neria Delfina y Varela Petito Gonzalo	Artículo
2013	La educación emocional en el nivel medio superior: una alternativa de la tutoría para desarrollar competencias	Cerdà Barceló Griselda	Tesis de Maestría
2014	Mi práctica docente en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS)	Duarte Juárez Elizabeth Claudia	Informe Académico Licenciatura
2014	Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento	Herrera Mijangos Santos Noé	Artículo
2017	La escritura de trabajos de investigación en el bachillerato: el caso de las preparatorias del Gobierno del D. F.	Gaspar Salinas Beatriz Antonia	Tesis de Doctorado

Fuente: Elaboración propia.

Una de las funciones de los profesores en el IEMS es la investigación, que pueden realizar dentro del mismo instituto o al cursar estudios de posgrado; es el caso de Cerdà, quien es DTI del plantel Iztacalco, "Felipe Carrillo Puerto", y al cursar la maestría en Ciencias de la Educación llevó a cabo una tesis sobre la educación emocional en tutorías.

Por lo tanto, una investigación en el IEMS sobre relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes es pertinente, pues atiende un aspecto que hasta el momento no se ha considerado con especificidad suficiente.

1.3.3. Representaciones sociales en educación

Una aportación fundamental de la psicología social es la propuesta de Moscovici sobre la construcción del conocimiento cotidiano, pues gracias a ella conocemos la manera en que lo individual y lo colectivo convergen en la generación de estructuras que influyen en la manera de concebir el mundo y situarse en él. La importancia de este enfoque teórico-metodológico ha sido considerada por la investigación educativa, pues

Conocer las RS de los actores educativos es una tarea indispensable para el campo de la investigación educativa y también para los funcionarios de los distintos niveles escolares porque éstas orientan las acciones que se despliegan tanto en el salón de clases como en otros espacios escolares. (Piña, 2006)

Así, conocer las representaciones sociales, en el caso que nos ocupa, de docentes del IEMS, respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes es relevante, pues es una manera de acercarse a las construcciones psicológicas que están detrás de las conductas que son el germen de los ambientes de aprendizaje que tienen lugar en contextos específicos.

En las representaciones sociales (RS) convergen la historicidad de quienes las construyen, es decir, su experiencia de vida, influida por el contexto sociocultural, la propia reflexión y los lazos establecidos en las actividades cotidianas. Las RS son una modalidad de conocimiento del entorno y lo que hay en él, conocimiento necesario para explicarnos el mundo y las relaciones que construimos con personas, conceptos y cosas. “Las RS son una expresión del conocimiento de sentido común, del nuevo sentido común” (Piña, 2006), son creadas a través de la interacción, de la convivencia cotidiana, constituyen el saber de todos los días, de manera que están presentes en las acciones comunes. Enseguida mencionaré algunas investigaciones realizadas con el enfoque teórico-metodológico propuesto por Moscovici.

López, en 1995, estudió las representaciones sociales de profesores de bachillerato respecto a la formación y a la práctica educativa, para lo que empleo entrevistas a profundidad a 21 docentes. Seis años después, en 2002, Mercado, a través de entrevistas y cuestionarios identificó las representaciones sociales de docentes de educación básica sobre su tarea profesional. Chehaybar (2006) también se interesó en la percepción de los profesores sobre su formación y su práctica, pero su estudio consideró a 800 docentes y se llevó a cabo por medio de la aplicación de cuestionarios.

También en 2006, Villegas investigó las representaciones sociales construidas por profesores de la Escuela Normal número 1 de Nezahualcóyotl respecto a la actividad docente, en el universo de estudio identificó tres grupos de asociados gracias al empleo del sociograma, posteriormente obtuvo el dato empírico principalmente con tres instrumentos: asociación de palabras, cuestionario y entrevista dirigida y semiestructurada.

Vuelvas (2007) trabajó con las representaciones sociales que docentes de orientación educativa de la Escuela Nacional Preparatoria construyen respecto a su práctica profesional. Nuevamente aparecen entre los instrumentos empleados la entrevista y el cuestionario.

Tabla 3. Investigaciones que emplean las RS como enfoque teórico-metodológico.

AÑO	TEMA	AUTOR	TIPO DE PUBLICACIÓN
1995	Representaciones, sociales de los profesores sobre los procesos de formación docente y practica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.	López Beltrán Fidencio	Tesis de Maestría
2002	El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional.	Mercado Marín Laura	Tesis de Doctorado
2006	La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente.	Chehaybar y Kuri Edith	Artículo
2006	Representaciones sociales de la actividad docente.	Villegas Tapia María Guadalupe	Tesis de Doctorado
2007	El docente de orientación educativa: representaciones sociales de sus prácticas en la ENP-UNAM.	Vuelvas Salazar Bonifacio	Tesis de Doctorado
2008	Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación.	Arbesú García María Isabel; Gutiérrez Vidrio Silvia; Piña Osorio Juan Manuel	Artículo
2009	Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal.	Reyes Ruíz María Teresa	Tesis de Doctorado
2009	Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura.	Mazzitelli Claudia; Aguilar Susana; Guirao Ana María; Olivera Adela	Artículo
2009	Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación.	Campo-Redondo María Susana y Labarca Reverol Catalina	Artículo
2010	Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas.	Cuevas Cajiga Yazmín Margarita	Tesis de Doctorado
2011	La tutoría: representaciones sociales que tienen los alumnos de un programa de licenciatura de la UNAM.	Villamil Silva Karla	Tesis de Maestría
2012	Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior.	Mireles Vargas Olivia (coord.)	Libro
2012	Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria.	Guzmán Chiñas Maricruz	Tesis de Doctorado
2013	Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media.	Rolando Silvana y Siedmann Susana	Artículo
2014	La calidad de la educación: representaciones sociales de docentes de educación secundaria del Distrito Federal.	Ramos Guillén Ricardo	Tesis de Maestría
2015	Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).	Pioquinto Gómez Antonio	Tesis de Maestría
2015	Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos.	Cuevas Yazmín	Artículo

2016	Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología.	Cuevas Cajiga Yazmín Margarita y Mireles Vargas Olivia	Artículo
2017	Acercamiento a las representaciones sociales de los docentes sobre la discapacidad en el contexto educativo.	Villalón Trejo Miriam Guadalupe	Tesis de Especialidad
2017	Representaciones sociales de las educadoras sobre la Reforma Educativa 2013	Pérez García María Teresa	Tesis de Doctorado
2017	Representaciones sociales del profesor de educación primaria en relación con la evaluación del desempeño docente: antinomias de la gestión del proceso.	Ruiz Ramírez José Roberto	Tesis de Maestría

Fuente: Elaboración propia.

Arbesú, Gutiérrez y Piña (2008), emplearon asociación de palabras y cuestionarios para investigar las representaciones sociales de docentes de la UAM sobre la evaluación que deben enfrentar y los estímulos derivados de ésta. Durante 2009 en Venezuela y Argentina se realizaron un par de investigaciones que tomaron como guía las RS, Campo y Labarca entrevistaron a estudiantes para conocer su representación sobre el rol de los profesores; por su parte, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera se sirvieron de dos instrumentos —evocación y jerarquización y escala de Likert— para realizar una aproximación estructural a las RS de los profesores sobre la docencia.

Cuevas (2010) integró en un corpus artículos periodísticos sobre Instituciones de Educación Superior Privada para obtener representaciones sociales de éstas a partir de análisis del discurso. Por otra parte, Villamil (2011) empleó redes semánticas y cuestionarios para identificar las representaciones sociales construidas por estudiantes de licenciatura respecto a la tutoría.

En 2012 Guzmán se ocupó de las representaciones sociales de los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional respecto a la interculturalidad. Nuevamente la entrevista y el cuestionario son los instrumentos elegidos para identificar las RS.

Tabla 4. Precisiones sobre las investigaciones que emplean las RS como enfoque teórico-metodológico.

INVESTIGACIÓN (POR AÑO)	ENFOQUE	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
López (1995)	Procesual	Entrevista.	La actitud y el campo de representación de las RS construidas por los profesores influyen más que la información en la concepción que tienen sobre la formación docente, por lo que el sentido común prevalece sobre la información científica.
Mercado (2002)	Procesual	Entrevista abierta.	Las RS de los profesores influyen en la construcción de su identidad docente, a

			partir de la que generan estrategias para generar pertenencia y justificar su práctica docente.
Chehaybar (2006)	Procesual	Cuestionarios de preguntas abiertas; entrevista.	Los profesores consideran que su formación debe ser continua y sostenerse sobre dos pilares: lo relativo a su área de especialidad y didáctica; asimismo, dan importancia a su responsabilidad social.
Villegas (2006)	Procesual	Sociograma; cuestionario; métodos asociativos; entrevista dirigida y semiestructurada.	Los profesores de Educación Física recaban información de diversas fuentes para recrearla y apropiársela; asimismo las circunstancias en que se forman y trabajan influyen en la manera en que se representan la actividad docente.
Vuelvas (2007)	Procesual	Entrevista; cuestionario tipo encuesta; cuestionario de relación de palabras.	Existen posiciones diversas respecto a la academización de los orientadores en la ENP, mientras unos la consideran favorable, otros la encuentran contraria al propósito de la orientación.
Arbesú, Gutiérrez y Piña (2008)	Procesual	Cuestionario con preguntas de asociación libre; correo electrónico con expresión de vivencias.	Los profesores relacionan la evaluación con el salario y la competencia, lo que no necesariamente redundaría en un mayor nivel académico.
Reyes (2009)	Estructural	Cartas asociativas; cuestionario; entrevista.	Los docentes normalistas tienden a construir representaciones sociales en las que la práctica juega un papel determinante, asimismo, coinciden en su desconfianza hacia las autoridades sindicales.
Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009)	Estructural	Técnicas de evocación y jerarquización; escala de Likert.	Las RS de los profesores muestran una función identitaria en el núcleo de su estructura, asimismo la docencia en relación con valores y actitudes favorables refuerzan dicha función identitaria.
Campo-Redondo y Labarca (2009)	Procesual	Entrevistas a profundidad; análisis de exámenes escritos.	Los estudiantes construyen una representación en la que los profesores se interesan por ellos y les brindan una escucha activa.
Cuevas (2010)	Procesual	Fichas de registro.	Mientras algunos diarios consideran las IESP como de baja calidad sin justificar su juicio, otros señalan la deficiencia estatal en el rubro.
Villamil (2011)	Estructural	Redes semánticas naturales; cuestionario.	Las tutorías son valoradas positivamente por los estudiantes, quienes encuentran en éstas apoyo, ayuda y orientación que fomenta su responsabilidad.
Guzmán (2012)	Procesual	Entrevista.	Los docentes estudiantes poseen información insuficiente sobre la amplitud que implica el término interculturalidad, sin embargo, existe en ellos disposición para llevar a su práctica estrategias que fomenten la interculturalidad.
Rolando y Siedman (2013)	Procesual	Entrevista en profundidad	Los docentes consideran que la sexualidad es un tema que debe ser abordado por expertos, pues lo perciben a través de su contexto sociocultural y moral.

Ramos (2014)	Estructural	Cuestionario; redes semánticas naturales.	Si bien los docentes consideran que la calidad educativa es una propuesta de organismos internacionales, consideran que ellos juegan un papel importante en su consecución.
Pioquinto (2015)	Procesual	Sociograma; entrevista semiestructurada; cuestionario tipo Likert.	Existe diversidad en la manera en que los docentes de primaria se representan la evaluación por competencias, mientras unos la perciben como incongruente, otros la ven como una posibilidad de desarrollo.
Cuevas (2015)	Procesual	Entrevista semiestructurada.	Las representaciones sociales de los directivos se dividen en dos: a favor y en contra de la RIEB, la primera postura considera que la reforma tiene dimensión pedagógica, mientras la segunda asegura que es producto de las exigencias neoliberales de organismos internacionales.
Cuevas y Mireles (2016)	Procesual	Fichas de registro.	Las investigaciones que se han realizado en México sobre educación con el enfoque teórico metodológico de las RS se han centrado mayormente en profesores y estudiantes, en educación superior y desde el enfoque procesual.
Villalón (2017)	Procesual	Cuestionario; entrevista grupal.	Los profesores construyen una RS en la que ven como iguales a las personas con discapacidad, sin embargo, mencionan las que las reacciones comunes que privan en la sociedad son de sorpresa y desconocimiento, lo cual genera una actitud desfavorable en ellas.
Pérez (2017)	Procesual	Cuestionario; entrevista semiestructurada; redes semánticas naturales.	Las educadoras ven con desconfianza la Reforma Educativa y la evaluación que se deriva de ella, pues las autoridades correspondientes no ofrecían certezas al respecto.
Ruiz (2017)	Procesual	Cuestionario de relaciones afectivas; cuestionario semiabierto; entrevista semiestructurada; narración.	Los profesores normalistas de educación básica tienen una fuerte vocación y ven con desconfianza la evaluación del desempeño docente.

Fuente: Elaboración propia.

Investigaciones situadas en educación básica sucedieron durante 2017, Ruiz se ocupó de las representaciones de docentes de primaria respecto a la Evaluación del Desempeño Docente derivada de los cambios políticos promovidos por el actual Poder Ejecutivo. Pérez investigó las RS de educadoras sobre la Reforma Educativa de 2013.

Al realizar esta somera revisión de las investigaciones relacionadas con el objeto que me interesa estudiar, encuentro que abordar la realidad educativa desde las representaciones sociales arroja luz sobre las creencias y conductas de los actores y, además, al considerar actitudes, pueden también develarse aspectos afectivos.

Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, de acuerdo con el enfoque desde el que se aborden, pueden ser concebidas ya como interacción didáctica, ya como relación educativa. En la primera el acento está en las estrategias empleadas por el educador para fomentar el acercamiento de los estudiantes al saber establecido como digno de transmisión; mientras que en la segunda convergen didáctica, contexto y socialidad.

1.4. Enunciación del problema

Las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México fueron creadas como una alternativa de formación integral para jóvenes que no pueden acceder a otros sistemas educativos; esta característica es parte de una propuesta que originalmente reúne a docentes en torno a un compromiso social y profesional. El modelo del IEMS busca disminuir la deserción y subsanar dificultades en procesos de estudio mediante un acompañamiento tutorial que fortalezca aspectos académicos y psicosociales. Esto implica la generación de relaciones entre docente y estudiante con características específicas, en las que influyen condiciones de diversas clases: políticas, económicas, sociales, laborales y, por supuesto, académicas.

Los docentes del IEMS comparten un contexto común, que moldean con cada una sus subjetividades y con el encuentro de éstas. De manera que pensar nuestro objeto de estudio desde las representaciones sociales, nos permite considerar la influencia de las condiciones antes mencionadas en las construcciones de significado que realizan los docentes. Así, trataremos de identificar cómo la idiosincrasia, el sentido común, las prácticas cotidianas y las circunstancias económicas, políticas y sociales confluyen en *la manera en que los profesores construyen representaciones respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes en el ámbito académico*. Por ello propongo las siguientes preguntas como punto de partida:

- *¿Cómo son las representaciones sociales que construyen los docentes del IEMS respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes en función de las directrices institucionales?*
- *¿Cómo repercuten en el rendimiento académico y en la perseverancia de los estudiantes, las representaciones sociales que construyen los profesores a las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes?*

Así, la investigación se plantea en los siguientes términos:

Objetivo: Comprender las representaciones sociales que los profesores de las preparatorias del IEMS construyen respecto a las relaciones interpersonales, para entender su influencia en la vida académica del Instituto.

Supuesto teórico: Las representaciones sociales que construyen los profesores del IEMS son elaboraciones significativas y lógicamente estructuradas que expresan la relevancia de las relaciones interpersonales establecidas con los estudiantes, que se objetivan en la vida académica, y favorecen tanto las prácticas institucionales de tutoría y docencia como las políticas de retención, que en la percepción de los docentes son permeadas por el contexto y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

CAPÍTULO II. CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

Las representaciones sociales se construyen en contextos específicos y en la interacción subjetiva entre individuos concretos que significan sus experiencias de acuerdo con sus circunstancias. Por ello, en los párrafos siguientes aparecerán, descritas sucintamente, algunas de las principales características del contexto en que sucede la cotidianidad de los actores que me han permitido acercarme a ellos para conocer los significados que construyen en torno a las relaciones interpersonales.

Iniciamos con una caracterización del escenario económico internacional, cuya influencia alcanza la vida cotidiana de países como el nuestro. Posteriormente hacemos un breve recorrido por las condiciones sociales y políticas de nuestro país en torno a las reformas educativas y, en especial, respecto a la educación media superior. Finalmente conoceremos aspectos de la dinámica en la que tienen lugar las relaciones interpersonales que nos interesan, es decir, las que se construyen entre docentes y estudiantes del IEMS.

2.1. Discurso ajeno, palabras inciertas

Arribamos a un mundo configurado por diversos elementos —biológicos, sociales, psicológicos, culturales, políticos—; llegamos a una realidad en la que ya tenemos un peso específico, aunque no todavía la posibilidad de influir en ella. Los significados que el entorno, su cultura, su tradición, depositan en cada uno de nosotros son el material que empleamos para construirnos a nosotros mismos; de manera que, en un primer momento, al formarnos, respondemos a las expectativas de los otros; las cuales suelen ser conscientes e inconscientes, es decir, conocidas y desconocidas para quienes las formulan, pues a su vez éstos se han construido con los significados de quienes los antecedieron.

Así, cada uno de nosotros lleva en sí significados que pone en movimiento al situarse frente a otro; la realidad que nos circunda sucede, entonces, en virtud de la trama que se teje en interacción, en la que confluyen filogenia y ontogenia; en un diálogo constante en el que cada individuo no sólo se dice a sí mismo, sino también historias, contextos e idiosincrasias.

La sociedad, a través de sus instituciones, transmite concepciones del mundo, valores, jerarquías, pautas de pensamiento y acción que se concretan en la vida cotidiana y que los individuos asumimos como categorías a priori; es decir, tomamos como inapelables significados que nos han sido impuestos. Queda en cada uno la responsabilidad de cuestionar tales significados para decidir cuáles incorporamos a la construcción de un discurso propio y

cuáles rechazamos; esto es, cada individuo tiene dos posibilidades: decirse a sí mismo o ser dicho por otros.

Sin embargo, el criterio suficiente para decidir no sucede de manera automática, se construye paulatinamente, a través de esfuerzo, constancia y autoconocimiento, lo que tiene lugar en la confluencia con otros individuos y en un contexto específico, por lo que hay quienes tienen mayor oportunidad para decidir y quienes deben sortear numerosos obstáculos para hacerlo. Entre las circunstancias que influyen en el desarrollo del criterio de los individuos están las condiciones sociales, políticas y económicas, éstas configuran el contexto en el que nos encontramos y, por lo tanto, influyen —aunque no determinan— las actuaciones individuales.

Aspectos socioeconómicos repercuten en la manera en que las personas se conciben a sí mismas, en cómo piensan su entorno y se sitúan en él, por lo tanto, influyen también en las relaciones que establecen entre ellas. Uno de los influjos de las condiciones socioeconómicas en las dinámicas interpersonales es la división, la cual promueve la configuración de grupos en torno a posesiones y carencias. Dichas condiciones pueden constituir, entonces, un factor más que dificulta el reconocimiento y la aceptación de quien es diferente.

La distribución de la riqueza influye en cómo se organizan las sociedades, pues implica la satisfacción de las necesidades materiales, basamento indispensable para desarrollos posteriores. Quienes poseen los medios de producción y las vías para generar intercambios comerciales, pueden determinar la estratificación social, e incluso influir en los círculos inmediatos: “La burguesía ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las redujo a simples relaciones de dinero” (Marx y Engels, 2016: 126).

Quienes dominan convierten condiciones que les son propicias en valores inherentes a la condición humana: propiedad privada, libre comercio, acumulación de riqueza para algunos y falta de oportunidades para otros, por ejemplo. Para lograr esta conversión generan una visión específica del mundo y se encargan de difundirla en todas direcciones, apoyándose en un manejo a modo de, entre otros aspectos, el conocimiento, la tecnología y las instituciones sociales.

La hegemonía busca concentrar en unos cuantos la riqueza, de manera que los monopolios se apoyan entre sí para disponer de la mayor cantidad de recursos, sin importar el lugar donde se encuentren. “Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la

burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecer en todas partes, crear vínculos en todas partes” (Marx y Engels, 2016: 127). En el *Manifiesto del Partido Comunista* encontramos términos, como “burguesía”, “lucha de clases” y “capitalismo”, que, aunque hoy no suelen ser muy empleados describen una realidad sobre la que se fundamenta la nuestra, pues la desigualdad, el dominio por parte de unos pocos y el ansía por la acumulación de riqueza aún existe y se ha generalizado.

En un despliegue inherente a su naturaleza, el capitalismo se distribuye alrededor del Globo, con repercusiones específicas: “lo económico se emancipa de la sumisión a lo político y se transforma en la instancia directamente dominante que comanda la reproducción y la evolución de la sociedad” (Amin, 2001: 17). Así, ante la preeminencia de lo económico sobre lo político, los Estados se han transformado: “la visión dominante de la globalización [...] está asociada a una preferencia por el Estado minimalista, interesado en fomentar los valores instrumentales de la competitividad, eficiencia y elección económica, además de liberalizar y privatizar las funciones estatales” (Rizvi y Lingard, 2013: 58). Condición que conocemos como política neoliberal.

Para crear y diseminar creencias y valores, el neoliberalismo necesita tierra fértil para echar raíces, por ello actúa desde la educación, instrumento privilegiado para incidir desde los fundamentos. De aquí la preponderancia actual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el establecimiento de políticas educativas. Este organismo emplea dos canales para formular sus recomendaciones: el aprendizaje continuado y los indicadores educativos. Al primero atañen la estructura curricular y la articulación de los distintos niveles educativos, la vinculación de la escuela con el trabajo y la participación de la sociedad civil en el rubro. Los indicadores educativos determinan la pertinencia de los contenidos programáticos y los procesos de formación a través del PISA (*Programme for International Student Assessment*), herramienta para determinar el grado de competencia que tienen los estudiantes para participar en la dinámica de la sociedad global (Cfr. Jakobi y Martens, 2007).

Tenemos, pues, que el neoliberalismo promueve valores que le permitan influir en la vida cotidiana, se apropia de constructos ideológicos que pone a su servicio, entre ellos una concepción particular de la globalización, que “ha transformado a las instituciones económicas, políticas y culturales, e incluso la manera de pensar sobre nosotros mismos en nuestro futuro”

(Rizvi y Lingard, 2013: 48). Al situarse en la educación, esta manera de concebir la realidad consigue difundirse e imponerse.

Parte de la realidad que dicta el neoliberalismo es la gobernanza, concepto empleado por organismos como el Banco Mundial (BM) y la OCDE para concretar su intervencionismo. Alcántara y Marín precisan cómo la gobernanza funciona para moldear las condiciones sociales y políticas a nivel global:

el origen de la gobernanza obedece a una necesidad de legitimar la introducción del Estado mínimo y el neoliberalismo en un entorno de democracia, lo cual representaba en sí un problema: ¿cómo legitimar medidas que en realidad perjudican a la gente? En este sentido, se propuso ofrecer rendición de cuentas, transparencia, el impulso de la equidad, un verdadero Estado de derecho y la descentralización político-administrativa. (2013)

Así, la gobernanza es el medio empleado por organismos supranacionales para crear un entorno en el que suceda el planteamiento fundamental del neoliberalismo: “el libre mercado es el único mecanismo que asegura la mejor asignación de recursos en la economía [...]; por lo tanto, se debe fomentar el libre mercado sin restricciones estatales” (Méndez, 1998). Por ello la descentralización y la nueva gestión pública disminuyen la soberanía de las naciones y permiten la injerencia del sector privado en la estructura estatal so pretexto de respeto a la democracia y participación de la sociedad civil.

Los discursos en torno a la gobernanza se validan con la supuesta ascensión de la sociedad civil al poder, pues sugieren que los Estados deben distribuir de manera horizontal sus prerrogativas, por lo que la población tiene el derecho y el deber de asumir la responsabilidad que le corresponde. Sin embargo, en la práctica, la sociedad civil que reclama su derecho a decidir está constituida por empresarios que persiguen exclusivamente su beneficio, en detrimento de las mayorías; no obstante, el Estado deja hacer, deja pasar. En este sentido las afirmaciones de Graña:

La “retirada” del Estado se ha traducido para porciones crecientes de la población en un severo aumento de la pobreza, la exclusión y las desigualdades sociales. La caída del ingreso, la desocupación y la exclusión social resultantes del reajuste estructural, han ahondado la deslegitimación del Estado y han degradado las relaciones sociales. Estas tendencias realimentan la inestabilidad socio-política y corroen los vínculos socio-culturales que brindan sentido a la vida de las personas; la generalización de la anomia y la violencia cerrará un círculo

vicioso que condena a amplias capas sociales a la deriva, la desazón y la desesperanza profundas. (2005: 525)

La disminución del Estado genera incertidumbre, pues la confianza de buena parte de la población se ve mermada por la falta de garantías respecto a la satisfacción de necesidades elementales como habitar en un entorno seguro y contar con las posibilidades suficientes para conseguir el sustento diario. Y si las necesidades inmediatas, inherentes a la supervivencia, no están plenamente aseguradas, las aspiraciones a mediano plazo corren el riesgo de ser canceladas; bienestar y desarrollo dejan de considerarse cuando no existe certeza respecto a lo cotidiano.

El Estado mínimo deja de ofrecer garantías para la población, acepta y promueve la injerencia tanto de la iniciativa privada como de organismos internacionales en ámbitos que solían ser su responsabilidad —educación y salud, por ejemplo—; asimismo, labores sustantivas dejan de llevarse a cabo, no hay condiciones para una efectiva seguridad pública, no hay respeto a los derechos, existen altos grados de delincuencia, impunidad y corrupción.

La sociedad se resquebraja, no sólo por los estragos económicos, sino también por los cuidados paliativos que ofrecen las políticas neoliberales a la incertidumbre creada por ellas mismas. Tales cuidados están en la difusión de “valores” como exaltación de la individualidad y gratificación inmediata, lo que tiene influencia social y psicológica.

Así, los “valores” neoliberales tienen consecuencias en cómo se establecen las relaciones cotidianas y contribuyen a la existencia de un imaginario social en que los individuos son convocados a reducirse en sí mismos y tender a una suerte de solipsismo. Lipovetsky los llama hiperindividuos, quienes surgen de un proceso de personalización, el cual “ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad objetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean [...] las nuevas formas de control y de homogeneización que se realizan simultáneamente” (2000: 7). Lo que redundará en enajenación, en pérdida de uno mismo, en ausencia de diálogo y palabras propias.

2.2. La promesa de desarrollo

Cada región responde a las exigencias globales de acuerdo a sus condiciones de desarrollo económico y, por supuesto, a su historia e idiosincrasia. América Latina, al estar compuesta por economías emergentes, se ve obligada a reconfigurarse para, en menor o mayor medida, encajar en los estándares propuestos por organismos supranacionales, pues éstos

condicionan el préstamo de recursos monetarios al seguimiento puntual de sus “recomendaciones”. Claro, lo económico es preocupante en sí mismo, sin embargo, quizá algunos aspectos idiosincráticos de nuestros países lo son más, pues sostienen la servidumbre:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones. Éste ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. (Galeano, 2003: 15)

Nos encontramos, entonces, en desventaja: económica, cultural e históricamente nuestra región está predispuesta a seguir los derroteros establecidos por quienes se erigen, unilateralmente, conductores de los destinos del mundo.

De acuerdo con dichos conductores, el desarrollo de la sociedad depende de la calidad moral de los individuos que la componen, de manera que, si una sociedad no se encuentra lo suficientemente desarrollada, el déficit se debe a las carencias de sus miembros:

Los norteamericanos consideraron su éxito en el progreso capitalista como un indicador de su capacidad innata de evolución y otorgaron a los obstáculos un carácter circunstancial. Pero adjudicaron a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y raciales para conseguir, por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas. (Puiggrós, 2015: 103)

La sumisión de las economías emergentes encuentra, entonces, su complemento en el expansionismo que supone indispensable su intervención para que los países desfavorecidos puedan alcanzar el desarrollo. Esta pretendida superioridad moral implica negación de la autonomía y riqueza cultural de las naciones de nuestra región, a juicio de los poderosos, América Latina debe intentar emularlos, adoptar su concepción del mundo y difundir sus valores.

Así, en 2016 la OCDE propone un Programa para América Latina, que “tiene como objetivo apoyar a la región en el avance de su agenda de reformas en tres prioridades claves: aumentar

la productividad, promover la inclusión social y fortalecer las instituciones y la gobernanza”. Por supuesto, las recomendaciones de organismos internacionales, tanto a la región como al país, han sucedido a lo largo de varias décadas; en México encontramos un ejemplo a principios de los ochentas.

2.2.1. Estado moderno

En el sexenio en que José López Portillo presidió el país (1976-1982), un breve auge en la exportación petrolera fundamentó un optimismo financiero que terminaría por derrumbarse ante la contundente realidad de la crisis: “En agosto de 1982, el secretario de Hacienda reconoció la quiebra de la economía mexicana y anunció la posible suspensión de pagos a los acreedores extranjeros” (Aboites, 2008: 520). Estas condiciones obligaron al nuevo mandatario, Miguel de la Madrid Hurtado, a iniciar su periodo (1982-1988) con la firma de una carta de intención frente al Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial:

En dicha carta, el gobierno mexicano se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas, que contempló, por ejemplo, el ajuste en las tasas de cambio, el aumento en las exportaciones, la reducción de tarifas de importación, la disminución del déficit presupuestal —que incluyó la venta de varias empresas paraestatales— y poner límites a las tasas de expansión de crédito, entre otras. (Alcántara, 2008: 150)

Inician así las medidas neoliberales en nuestro país, que continúan e incrementan en los periodos siguientes.

En julio de 1988, en unas elecciones sumamente cuestionadas, triunfa Carlos Salinas de Gortari, abanderado del PRI, quien pretendía “llevar a México al ‘primer mundo’” (Alcántara, 2008: 153), apoyado en un discurso de modernización estatal:

El Estado al inicio del nuevo siglo y del nuevo milenio no puede ni debe intentar ser el único actor, sino el conductor de una sociedad democrática. [...] El bienestar social en el Estado moderno no se identifica con el paternalismo que suplanta esfuerzos o inhibe el carácter; hoy la elevación del nivel de vida sólo podrá ser producto de la acción responsable y mutuamente compartida del Estado y la sociedad. (Salinas, 1988)

En consonancia con esta idea del Estado moderno, el gobierno salinista echa a andar el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), “para emprender una lucha frontal contra la pobreza, mediante la suma de esfuerzos coordinados entre los tres órdenes de gobierno y a través de proyectos y acciones concertadas con la sociedad” (Rojas, 1989: 96-97).

En su concreción, el PRONASOL significó una reconducción del gasto social y una reestructuración de la relación Estado-Sociedad: el “paternalismo” es sustituido por “corresponsabilidad”, en la que se promueve “la ‘participación solidaria’ de los grupos sociales con menos recursos [lo que] implica no sólo su intervención en la identificación de los problemas y de sus soluciones, sino también el aporte comunitario con trabajo, materiales y dinero” (Cortez, Landázuri y Moreno, 1993: 158).

Tanto en el discurso de toma de protesta, como en el funcionamiento del PRONASOL, encontramos algunos rasgos de la política neoliberal: menor participación del Estado e involucramiento de la sociedad civil para generar la “corresponsabilidad” propia de la gobernanza. Otras prácticas neoliberales sucedieron en el sexenio de Salinas: venta de paraestatales, firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), ingresó a la OCDE y, por supuesto, reformas constitucionales.

A diferencia de lo pretendido en aquel discurso inaugural, en la apertura a los mercados internacionales y en intenciones como PRONASOL, el país no sólo no llegó al primer mundo, sino que la desigualdad y el descontento se incrementaron. Hacia finales del sexenio:

El desempleo aumentó, los salarios se rezagaron aún más y las tasas de interés se dispararon. Numerosos deudores, que quizá habían hecho suyo el optimismo salinista, se vieron imposibilitados para pagar los créditos contraídos (alguno en dólares) en la adquisición de maquinaria, insumos, casas y automóviles, poniendo en dificultades a los bancos. La clase media mexicana, formada al calor del auge económico de la posguerra, vivió su peor época. (Aboites, 2008: 531).

No obstante, el neoliberalismo continúa en el país, es decir, siguen la injerencia de organismos internacionales en la política nacional, la gobernanza y las reformas estructurales, con sus repercusiones en la política educativa y en la vida cotidiana al interior de las aulas.

2.2.2. Modernizar la educación

Como hemos visto, en el salinismo la gobernanza ocupa un lugar preponderante y se materializa principalmente mediante el PRONASOL, supuesto mecanismo para disminuir la desigualdad: “Si bien es cierto que aumentando el empleo y elevando la cobertura y la calidad de la educación crearemos los medios estructurales para revertir la inequidad y la creciente concentración del ingreso, necesitamos complementarlos con este Programa de Solidaridad Social” (Salinas, 1988).

La educación también tiene relevancia, pues se le concibe como un instrumento necesario para contribuir, desde lo estructural y junto con el empleo, a “revertir la inequidad”. Aunque dicha función es pensada desde la dinámica neoliberal, es decir, desde la disminución del Estado:

En el campo de la educación, esto significa una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil. La flexibilidad en la acción ha de acompañar a los cambios permanentes de los elementos sociales, a fin de que los ciudadanos refuercen su compromiso de incorporarse efectivamente a los procesos que tendrán lugar en el ámbito educativo. Esta incorporación es decisiva, porque el puente que vincula los fines de la modernización educativa con sus acciones concretas es la participación conjunta de los actores sociales con el Estado mexicano, históricamente investido de un papel educador irrenunciable. (DOF, 1990)

El planteamiento de una “nueva relación” entre Estado y sociedad civil en este periodo, aún no definido como gobernanza —aunque muestra las características de la práctica—, sienta las bases de la propuesta actual; en el Modelo educativo publicado hace un par de años, la gobernanza se da por sentada, sólo se propone una adecuación:

Se definen los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo. (SEP, 2017: 29)

En la política educativa de Salinas encontramos otros rasgos neoliberales: La descentralización educativa —parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992— buscaba delegar responsabilidades a estados y municipios en la operación de los centros escolares, sin embargo, la federación conservó el control en la distribución de recursos y en el diseño curricular.

Por su parte, el Modelo educativo vigente, menciona la descentralización en función de la gobernanza y con referencia al gobierno de Salinas:

Como resultado de la descentralización de la educación en la década de los años noventa, de la Reforma Educativa, y de los propios cambios estructurales de la sociedad y economía mexicanas, el sistema educativo ha quedado conformado por una pluralidad de actores con distintas responsabilidades. (SEP, 2017: 169)

Vemos, entonces, un eco de la corresponsabilidad, en la que el Estado insiste en disminuir su papel en la educación. Sin embargo, la federación nuevamente establece las directrices en cuanto al planteamiento curricular y la asignación de recursos financieros.

La productividad ocupa un lugar importante en la lógica neoliberal —como podemos constatarlo en las recomendaciones de la OCDE a Latinoamérica—, por ello, el tema aparece en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación en enero de 1990: “El aumento de la economía reclamará, además, relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización social para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requerirán procesos educativos flexibles y específicos”.

El nuevo modelo educativo parece responder a este requerimiento de “procesos educativos flexibles y específicos” con el Modelo Mexicano de Formación Dual:

El MMFD fue desarrollado por la SEP en colaboración con el sector empresarial y la asesoría de la Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA), en un esfuerzo inédito de vinculación de la educación media superior con la iniciativa privada en nuestro país. (SEP, 2017: 118)

La educación media superior, tanto en el Programa de 1990 como en el Modelo Educativo de 2017, se relaciona con el ámbito laboral, si bien en ambas propuestas se señala la importancia del bachillerato propedéutico, existe un énfasis en vincular el nivel con el sector productivo. Esto implica una mirada reduccionista sobre la educación, pues se la piensa en unión indisoluble con lo económico, como una inversión para incrementar el capital humano.

Así, un efecto neoliberal en el ámbito educativo es la descentralización que como hemos visto fue propuesta durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (sexenio de 1988-1994), mismo periodo en el que el gobierno se adelgaza para responder a estándares internacionales, lo que implica ajustes consecuentes en políticas educativas y, por lo tanto, repercusiones en las prácticas específicas al interior de las aulas:

Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales. Pero sus

propios ritmos, tiempos, rituales y metas son triturados, cuando se los fuerza para volverlos coextensivos a los económicos o políticos. (Puiggrós, 1996)

Tenemos, pues, que la vida cotidiana de los salones de clases es alcanzada por los valores del neoliberalismo, que parten de una lógica económica en la que se promueve el consumismo y se persigue la eficiencia, condiciones sostenidas en la competitividad, en el establecimiento de rivalidades, en recelo hacia el otro y aun en su anulación.

2.2.3. Educación media superior

La adolescencia tiene características específicas, como el desafío a figuras parentales, y a otros adultos, basado en sentimientos de autosuficiencia motivados por el desarrollo cognitivo y emocional del periodo, esto, junto con la sobrevaloración de los pares, suele ejercer su influencia en las aulas de bachillerato a través de la manera en que se establecen las relaciones interpersonales.

Por otra parte, como hemos visto, el entorno neoliberal y sus directrices dejan secuelas en el día a día, las personas adoptan como propias las concepciones difundidas por la política que promueve el libre mercado y la gobernanza; están también, los avances tecnológicos que hacen posible la comunicación inmediata y el intercambio incesante de información. Aspectos que, a su vez, influyen tanto en el papel del Estado frente a su sociedad e instituciones, como en la vida cotidiana.

La hegemonía del capitalismo como modelo económico determina la manera en que concebimos la convivencia y la existencia humana, al grado de promover la consecución de satisfacciones inmediatas como propósito de vida y el relativismo como criterio normativo. Tal hegemonía también queda patente en la influencia generalizada de propuestas inicialmente concebidas para la producción industrial: fordismo y toyotismo. De la producción en serie y la especificidad de las tareas transitamos al *just in time*, el trabajo en equipo y la diversificación de funciones. El cambio de modelo de producción repercute en el ámbito educativo con la propuesta del desarrollo de competencias y la descentralización de la figura del docente. De manera que cuando el Estado Mexicano trata de responder a los estándares internacionales, establece políticas educativas acordes a éstos, lo que repercute en las prácticas específicas al interior de las aulas.

No obstante, el gobierno de nuestro país no siempre ha estado supeditado a la economía global. Cuando nace la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) —en 1867—, tras la restauración

de la República, el Estado se ocupa de proporcionar y regular la educación, pugna por su laicidad. Así, Gabino Barreda, interesado en construir cimientos suficientes para el progreso del país, emplea la filosofía de Auguste Comte para terminar con la influencia eclesiástica en el rubro: “La Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en una de las instituciones liberales por excelencia, y llegó a ser política y filosóficamente muy importante en su época. Su plan de estudios mostraba claramente la influencia de las ideas positivistas, ya que hacía énfasis en las ciencias” (Neyra, 2010: 65).

El modelo de la ENP ha perdurado, no sin enfrentar circunstancias adversas por el devenir histórico de nuestro país, y durante un buen tiempo fue la única opción para realizar estudios más allá de la educación básica. Sin embargo, en el México postrevolucionario la principal necesidad es la reconstrucción, tanto social como económica; así, la prioridad en educación fue disminuir las profundas brechas entre clases y poblaciones rurales y urbanas, por lo que los esfuerzos en el ámbito se dirigieron a la alfabetización y al fomento de una identidad nacional. De manera que el currículum enciclopédico y clásico de la ENP no era suficiente para las exigencias de las clases emergentes que buscaban capacitación para el trabajo y movilidad social (Cfr. Zorrilla, 2015).

Los cambios políticos, sociales y económicos del país, la industria naciente y el incremento de la población en los centros urbanos influyen en la creación, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, del Instituto Politécnico Nacional, en cuyo seno surgirán las escuelas vocacionales, una alternativa de educación media superior que cumple la doble función de enseñanza técnica y preparación para estudios superiores en el IPN (Cfr. Neyra, 2010).

Posteriormente, durante el periodo conocido como *Desarrollo estabilizador*, las condiciones socioeconómicas y el progresivo incremento de la población generan las condiciones para que un mayor número de personas tengan posibilidades y aspiraciones educativas. Los esfuerzos realizados en educación básica consiguieron resultados, si bien no los esperados en cuanto a la cobertura pretendida inicialmente, sí los suficientes para que exista mayor demanda de educación media superior. Así, en 1971 la UNAM crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); dos años después aparecen los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y el Colegio de Bachilleres; en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) que originalmente fue concebido como opción terminal —no obstante, desde 1997 es bachillerato bivalente— (Cfr. Zorrilla, 2015 y Neyra, 2010).

El sexenio en que José López Portillo estuvo al frente de la presidencia (1976-1982) inicia con una crisis económica y la consecuente deuda con el Fondo Monetario Internacional (FMI), pues desde el periodo anterior la iniciativa privada retiró paulatinamente su capital como represalia contra el centralismo de la figura presidencial patente en Luis Echeverría. Sin embargo, el dinero del exterior no fue suficiente para solucionar los problemas del país, el desempleo aumentó, lo mismo que la distancia entre clases; la economía tuvo como base la industria petrolera, por lo que al final del sexenio la crisis se agudizó con la caída del precio del hidrocarburo en los mercados internacionales.

No obstante las precarias condiciones del país, en el último año del periodo de López Portillo, 1982, tiene lugar el Congreso Nacional de Bachillerato, cuyas principales conclusiones buscan la creación de un tronco común en los diferentes planes de estudio del nivel y el retorno a la formación integral, asimismo, se pensó la educación media superior valiosa en sí misma:

Se hizo hincapié en que se trata de un ciclo que tiene objetivos y una personalidad muy propios y que corresponde, además, a una edad crucial en la vida del joven, pues es cuando mayor necesidad tiene de formación y cuando es más receptivo a estos mensajes formativos. (Castrejón, 1991)

A partir de estas consideraciones, el Congreso “propuso el perfil básico del bachiller, [...] definido a partir de la identificación de los rasgos que son comunes en la formación que se imparte en las diversas instituciones de nivel medio superior” (Neyra, 2010: 68). El perfil supone “generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social” (Castrejón, 1991), tal conjunción implica la construcción individual de valores a partir del contexto y las interacciones, el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de herramientas metodológicas para la consecución del conocimiento científico y “la consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje” (Castrejón, 1991), lo que pretendía conseguirse mediante el trabajo de las instituciones convocadas al Congreso.

Sin embargo, estas loables intenciones no pudieron concretarse, pues la dependencia económica del país a préstamos internacionales cobró sus consecuencias al término del mandato de López Portillo: una profunda crisis que condujo a reducción del gasto público, aumento de los gravámenes fiscales e incremento de los precios en los bienes y servicios prestados por el Estado (Cfr. García y Serra, 1984). Consecuencias derivadas de la Carta de Intención firmada por el Miguel de la Madrid al inicio de su mandato:

En ese texto, los compromisos que asume México son solo de orden macroeconómico —manejo de la deuda externa, futuros créditos, déficit del gasto público, base monetaria, reservas internacionales, tipo de cambio y reestructuración de la deuda externa— y no hay uno solo que se refiera a aspectos de tipo social, como el combate a la pobreza o el abatimiento del desempleo. De ello se desprende que el gobierno mexicano, ni el modelo [neoliberal] en sí mismo, tienen interés alguno por la situación concreta de las personas. (Cárdenas, 2005: 202)

Estas condiciones generan la política de austeridad en el periodo presidencial de 1982 a 1988, cuando sucede “una mayor apertura a la inversión extranjera directa, el fomento de las exportaciones, el reordenamiento del sector paraestatal, el ingreso de México al GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio), y sobre todo el tope salarial” (Neyra, 2010: 70). Circunstancias que, como ya vimos, reducen considerablemente el gasto público, aunque: “La crisis de 1982 basta en sí misma para indicar que la disposición tradicional del incremento al financiamiento educativo latinoamericano, año tras año, había llegado al término del camino” (Zorrilla, 2015: 153).

El recorte presupuestal para la educación inició durante la crisis y desde entonces se ha mantenido, pues la política neoliberal condujo al país a la transformación de Estado Benefactor en Estado Evaluador, es decir, al adelgazamiento del gobierno y a la prevalencia del mercado y de organismos internacionales; lo que para las economías emergentes redundaba en falta de autonomía y en detrimento de las mayorías. En educación asistimos a un desvanecimiento de los actores, quienes dejan de ser sujetos para convertirse en ejecutores de competencias dictaminadas por intereses que poco tienen que ver con el desarrollo integral de quienes las realizan.

2.3. “Para el peor alumno, el mejor profesor”: el estudiante marginado

La frase que sirve como título del apartado, apareció en una de las entrevistas realizadas, mientras el profesor hablaba sobre las condiciones en que fueron contratadas las primeras generaciones de docentes del IEMS. Como ya he mencionado, dichas generaciones atravesaron por un proceso exhaustivo de selección en el que no sólo se verificaron sus calificaciones para desempeñarse como docentes especialistas en sus asignaturas, sino también la posibilidad para identificarse con los principios y objetivos del Instituto: “*durante el proceso de selección en el curso-taller nos mencionaban la importancia de consolidar el modelo, de consolidar las preparatorias, [...] nos dijeron que era un proyecto de vida, entonces, que teníamos que ayudar a las comunidades donde estaban los planteles a que tuvieran un mayor acceso a la educación, terminarán sus estudios y pudieran continuar*” (E1-I4).

La exhaustividad del proceso de selección pretendía reunir a los mejores docentes; de acuerdo con otro de los entrevistados, a la primera convocatoria publicada por el Instituto se postuló un número considerable de docentes, *“yo metí en física y en mate que son las materias que doy, estaban cerca de mil en cada una, y nos quedamos sesenta aspirantes y de esos sesenta, nos quedamos treinta y dos, porque iban a ser dos de cada delegación”* (E5-G2). Asimismo, mencionó la manera en que el entonces Jefe de Gobierno hablaba de los docentes del IEMS: *“recuerdo mucho que López Obrador presumía mucho a la planta docente, decía que no había planta docente más preparada que sus maestros de las prepas, en Latinoamérica, decía, que me demuestren quién tiene una planta mejor que mis docentes de prepa”* (E5-G2).

En 2002 el Instituto genera un documento sobre su Propuesta Educativa —empleado en los cursos de inducción para los docentes que ingresaron en ese periodo—, en el cual se presentan antecedentes, referentes teórico-pedagógicos, concepción de formación, la forma en que son vistos los actores implicados, el plan de estudios y la organización del trabajo académico.

Uno de los propósitos que guían la propuesta es brindar una alternativa al “antipedagógico e irracional empeño de ‘canalización’ que ha venido haciendo el Gobierno Federal, el cual implica una alta proporción de jóvenes encauzados a estudios que no desean realizar” (IEMS, 2002: 7). Pretende también evitar la visión reduccionista de la educación para el trabajo:

las necesidades vitales de nuestros jóvenes no se agotan en la obtención de un empleo, [...] sus intereses no pueden ser los del individualismo de la actual ideología neoliberal y [...] en los proyectos educativos del Estado, los estudiantes no pueden ser reducidos a futuros “recursos humanos” para la producción. [...] La Constitución ordena que la educación que imparta el Estado debe esforzarse por formar personas íntegras, solidarias, con capacidad de juicio crítico, seriamente comprometidas con la democracia. (IEMS, 2002: 9)

Para responder a estas concepciones, la Propuesta sostiene la importancia del docente como figura ejemplar, pues “el maestro puede ser, justificadamente, objeto de emulación intelectual y moral” (IEMS, 2002: 10); sin perder de vista “que los jóvenes tienen que desarrollar actitudes y habilidades que exigen de ellos prácticas distintas de la de atender únicamente las enseñanzas de los profesores” (IEMS, 2002: 10).

Así, los docentes ocupan un lugar relevante, pues, “constituyen el apoyo central de la educación de los estudiantes y de la marcha de la institución” (IEMS, 2002: 21). Ya que no

sólo constituyen presencias en el aula, sino guías que acompañan a los jóvenes en el proceso de aprendizaje, por lo que desempeñan “la acción tutorial como parte del ejercicio cotidiano” (IEMS, 2002: 44). Es decir, los docentes son considerados los actores sociales en esta investigación.

El principal objetivo del IEMS es ofrecer educación formal a jóvenes que no cuentan con tal posibilidad, ya por circunstancias socioeconómicas, ya por deficiencias académicas. *“El modelo surge, te comentaba, por parte de esta inquietud de dar cabida a estudiantes en condiciones vulnerables [...] y, dentro de los documentos, vamos a decirlo así, en el estatuto orgánico del Instituto, el modelo educativo se plantea ya así, que su orientación va a ser esa, o sea, atender a grupos vulnerables de estudiantes, y de hecho se dice que los planteles van a estar en zonas de la Ciudad de México que tengan esta característica, o sea, que no cuenten con educación, con otros sistemas de bachillerato y que sea ésta la opción”* (E1-I4).

Efectivamente, en el documento titulado *Fundamentación del proyecto educativo*, encuentran eco las palabras del profesor:

La distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de escuelas de este nivel, lo que propició una mejor distribución de los servicios educativos. Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del entorno. (IEMS, s/f: 5)

Actualmente existen veinte planteles del IEMS en catorce delegaciones, sólo en Benito Juárez y Cuauhtémoc no hay preparatorias del Instituto, Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero y Tlalpan cuentan con dos planteles cada una, en Iztapalapa encontramos cuatro preparatorias y en las delegaciones restantes, un plantel por demarcación. De acuerdo con el CONEVAL (2012) la delegación donde se concentran un mayor número de personas en pobreza en la Ciudad de México es Iztapalapa, seguida de Gustavo A. Madero. El trabajo de campo se realizó, precisamente, en tres preparatorias de estas dos delegaciones.

2.2.1. Los primeros planteles

Durante 1995, organizaciones sociales de la delegación Iztapalapa tomaron el edificio de la excárcel de mujeres para evitar que, tras años de abandono, se rehabilitara para constituir nuevamente un centro de readaptación social; aun más, fundaron una preparatoria para atender las necesidades de la comunidad. Esta iniciativa encontró eco en la campaña política

de Cuauhtémoc Cárdenas como candidato al gobierno del Distrito Federal. Una vez electo, Cárdenas realizó las gestiones necesarias para formalizar la propuesta de las organizaciones sociales, y en agosto de 1999 se inauguró, “de manera formal, la Preparatoria Iztapalapa que emprendió su primer semestre de operaciones con 238 estudiantes” (Alavez y Varela, 2012: 125).

Menos de un año después, el treinta de marzo de 2000, con Rosario Robles como jefa interina de gobierno, apareció en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el decreto mediante el cual se constituyó el Instituto de Educación Media Superior como organismo descentralizado de la administración pública del Distrito Federal. En diciembre de ese mismo año asumió la jefatura de gobierno el ganador de la contienda electoral, Andrés Manuel López Obrador, en cuyo Programa General de Desarrollo aparecieron directrices respecto a la educación media superior:

El gobierno de la Ciudad continuará y ampliará los programas del Sistema de Bachillerato para satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, que han concluido la educación secundaria y que, por el hecho de vivir en zonas pobres, tienen dificultades para acceder a una formación científica y a opciones de conocimiento con una perspectiva crítica y humanística. (GDF, 2001: 99)

Es, precisamente, durante este periodo cuando se definió con mayor especificidad la propuesta educativa, se construyeron la mayoría de los planteles que conforman hoy el IEMS, y se contrató y capacitó al grueso de la actual plantilla docente —a la cual pertenecen los profesores entrevistados para esta investigación—.

Las primeras quince preparatorias fueron construidas para ser “congruentes con el Proyecto Educativo, ya que su disposición espacial y física, así como su equipamiento, responden a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas de conocimiento” (IEMS, s/f: 5). Estos planteles cuentan con distintos tipos de aulas, laboratorios, un cubículo para cada profesor, cubículos de estudio para los alumnos, biblioteca, auditorio, foro al aire libre, espacios deportivos, oficinas administrativas y áreas verdes.

Sin embargo, no todos los planteles estuvieron listos para el inicio de actividades, como sucedió con GAM-2, “*primero no teníamos plantel [...], nos aventamos dos meses sin plantel, así, vacíos, nos mandaban a la Sala Ollin Yoliztli, nos nadaban para otra parte, otro plantel*” (E5-G2), hasta que les asignaron un espacio en Cuauhtémoc, en un lote de la Red de Transporte

de la Ciudad (RTP) que servía como lugar de encierro para los camiones de la red, se colocaron aulas prefabricadas y empezaron las labores de quienes posteriormente conformarían los dos planteles plateles de la delegación Gustavo A. Madero, “Belisario Domínguez” o GAM-1 y “Salvador Allende” o GAM-2.

En el lote de RTP, *“eran aulas prefabricadas, chiquitas y prefabricadas. Pero trabajábamos muy bien; [...] todos los actores estábamos comprometidos, muy comprometidos y muy involucrados, muy comunicados, muy organizados y muy sintonizados en todas las actividades que llevábamos a cabo; porque no estábamos aislados, había un coordinador, coordinadora, muy buena, que trabajaba de tiempo completo, de ocho de la mañana a ocho de la noche, y estaba al tanto, no como vigilante y no como supervisora, sino como un actor más del proyecto, que dialogaba con los otros actores y que impulsaba los trabajos, y entendía a la persona desde su dimensión humana”* (E1-G2).

En septiembre de 2003, López Obrador, en ese momento Jefe de Gobierno del Distrito Federal, inaugura el plantel “Salvador Allende” en un predio en el que originalmente se encontraban bodegas de Diconsa, inhabilitadas durante el sexenio de Carlos Salinas, y que “fue invadido por organizaciones en demanda de vivienda durante varios años” (Quintero, 2003), hasta que la delegación Gustavo A. Madero hizo lo necesario para que el terreno quedara legalmente en su poder.

Joel Ortega fungía como delegado de la demarcación y declaró que su administración aportó más de cuarenta millones de pesos para la construcción de la preparatoria (cfr. Quintero, 2003), lo que tiene consecuencias en el funcionamiento de ésta: *“De hecho, [el plantel] lo hacen con dinero de la delegación, terreno de la delegación, por eso la delegación luego hace eventos o nos manda cosas sin pedir permiso al Instituto, nada más notifica, no pide permiso”* (E5-G2). Asimismo, parte del terreno que originalmente formaba parte de la preparatoria fue retomado por el delegado actual para construir una “Estancia de la sabiduría”.

Los estudiantes que asisten a la preparatoria “Salvador Allende” provienen, en su mayoría, de colonias en las periferias de la Delegación Gustavo A. Madero, colonias en las que existe un nivel socioeconómico bajo, y en donde, por lo común, los ingresos se consiguen mediante la economía informal y actividades ilícitas. Los recursos insuficientes influyen en diversos ámbitos: *“Porque el estado socioeconómico al ser bajito, tenemos también que hay un nivel académico de los padres bajito, y que hay problemáticas también en las familias”* (E1-G2).

Para ingresar al IEMS como estudiante no es necesario presentar examen de admisión, tampoco es requisito contar con un promedio mínimo, los aspirantes se registran en una página web y en el plantel deseado, después se realiza un sorteo de los lugares disponibles, cuyos resultados pueden consultarse vía electrónica. Esto implica que muchos estudiantes lleguen a la institución con dificultades de aprendizaje; comenta uno de los docentes que los estudiantes tienen *“mayor deficiencia a nivel de capital cultural, [...] sí hay chicos que, de verdad, llegan muy mal, prácticamente no saben leer ni escribir”* (E3-G2).

Otro factor común entre los estudiantes del IEMS lo constituyen los problemas en el entorno inmediato, *“la mayoría son de familias disfuncionales”* (E2-G2), *“hay casos de violencia intrafamiliar”* (E1-G2), o bien, *“los padres están en prisión o pertenecen a alguna banda”* (E4-G2). Circunstancias que suelen influir en el desempeño académico de los jóvenes y en la manera en que éstos se relacionan con los docentes.

Los problemas familiares de los estudiantes generan carencias afectivas que, en algunos casos, tratan de subsanar en las relaciones que establecen con los docentes: *“en mí han encontrado esa parte, esa figura paterna”* (E2-G2); e incluso, pueden ir más allá, dice una de las docentes respecto a una estudiante que tenía muchos problemas con su mamá, *“me dijo que se quería ir a vivir a mi casa, yo le dije que no, que no porque no está permitido”* (E1-G2). Tenemos, entonces, que en la convergencia de las dificultades familiares y la promoción de relaciones interpersonales cercanas como parte del modelo del IEMS puede, en ocasiones, suscitar confusión en los jóvenes, quienes ven a los docentes en un rol que no les corresponde, pues como uno de ellos menciona: *“no vengo aquí a hacerme amigo de los muchachos; siempre está presente que yo aquí soy maestro y, bueno, mi principal labor es la cuestión académica”* (E2-G2).

La preparatoria “Salvador Allende” fue construida durante la gestión de la primera directora del IEMS, María Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo, quien *“estuvo muy comprometida, hizo mucho trabajo, desgraciadamente no le alcanzó el tiempo para terminar, porque no estaban ni construidas muchas prepas, entonces se dedicaron mucho también a lo de la construcción, de la infraestructura”* (E1-G2). Los docentes entrevistados coinciden en que este periodo puede considerarse fructífero pues se asientan las bases para que el modelo del IEMS se consolide.

Las circunstancias de los estudiantes no son privativas de una demarcación, después de todo la ubicación de los planteles fue planeada para atender a una población específica. Iztapalapa es la delegación donde existen más preparatorias del IEMS: la escuela fundada en la excárcel

de mujeres, hoy conocida como Iztapalapa 1; “Benito Juárez”, Iztapalapa 2; Miravalle, Iztapalapa 3; y “José Emilio Pacheco”, Iztapalapa 4. El primer plantel es parte fundamental del origen del Instituto:

El primer Gobierno democrático del Distrito Federal realizó un esfuerzo singular por dotar a los estudiantes de nivel medio-superior de instrumentos y espacios formativos de alto nivel, buscando garantizar la gratuidad y ampliación de la cobertura en zonas antes excluidas de este servicio. Se fundó así la Preparatoria Iztapalapa no. 1, que alberga actualmente a 1,500 estudiantes en la antigua cárcel de Santa Martha Acatitla. (GDF, 2000b: 122)

Por otra parte, el segundo plantel en la demarcación se planea durante la expansión proyectada en el Programa General de Desarrollo: “el gobierno del Distrito Federal pondrá en marcha quince nuevas preparatorias que seguirán el modelo de alto nivel académico que opera ya en la Preparatoria Iztapalapa 1” (GDF, 2001: 28).

El 27 de agosto de 2001, Raquel Sosa, titular de la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, inauguró los cursos de las preparatorias proyectadas en el Programa General de Desarrollo, sin embargo, las actividades empezaron sin que la construcción de todos los planteles estuviera concluida, más aún, sin que el modelo educativo tuviera la cohesión necesaria:

A pesar de que la Preparatoria Iztapalapa 1 no estaba consolidada, se apostó por la multiplicación de más planteles. La institución tenía escasamente dos años en manos del gobierno capitalino y la apertura a lo macro no fue producto de un sistema de planeación, sino de una visión política. Se percibió una institución presionada para la expansión, es decir, el IEMS no tuvo el tiempo necesario para su desarrollo. No hubo un consenso o un análisis previo entre la comunidad del IEMS. Lo que tuvo más peso para la expansión fue el tiempo electoral, en otras palabras, se tenían cinco años para consolidar el proyecto antes de las elecciones presidenciales de 2006. (Herrera, 2014:76)

De manera que el crecimiento del IEMS en ese momento pudo estar supeditado a intenciones políticas que no necesariamente consideraron los aspectos pedagógicos que los profesores tomaban en cuenta en su ejercicio cotidiano. Asimismo, la apertura de nuevos planteles en la administración posterior —a cargo de Marcelo Ebrard— parece haber seguido el mismo camino, pues han enfrentado vicisitudes que aún no culminan.

2.2.2. Las escuelas posteriores

En julio de 2013, la directora en turno del Instituto de Educación Media Superior del entonces Distrito Federal —Freyja Doridé Puebla López— anunció la construcción de tres nuevos planteles, entre ellos Iztapalapa 4, con recursos federales. Sin embargo, las funciones académicas de la preparatoria que nos ocupa, iniciaron en septiembre de 2011, momento en que los estudiantes fueron ubicados en aulas provisionales a un costado del Eje 3 Oriente, mientras se llevaban a cabo las obras de la línea 12 del Metro. Más de un año después del anuncio de la directora Puebla, hacia noviembre de 2014 el gobierno de la Ciudad reportaba un avance del 75 % en la construcción del plantel; no obstante, actualmente las obras siguen sin concluirse.

En la preparatoria “José Emilio Pacheco” existen dos grupos de docentes: quienes llegaron de otros planteles y quienes fueron contratados para trabajar expresamente en dicha preparatoria. Los entrevistados pertenecen al primer grupo. Cuando los profesores de otras escuelas llegaron a Iztapalapa 4 fueron recibidos con cierto recelo, pues quienes ya formaban parte del plantel pensaron —en cierta medida influidos por el coordinador de la preparatoria— que su ejercicio docente y su estabilidad laboral serían cuestionado y amenazada por los recién llegados. Aunque el recelo no fue sostenido por situaciones específicas sino sólo por especulaciones, los grupos aún existen.

Esta circunstancia ha influido en lo que sucede al interior de las aulas, pues: *“En el caso de las relaciones con los estudiantes de este plantel, al principio no es que fueran, cuando yo llegué aquí, no es que fueran malas, pero no eran muy buenas, porque cuando llegamos aquí algunos profesores, hace tres años, había como cierto rechazo de parte de los estudiantes; como éramos profesores nuevos y se había generado un ambiente, así como de incomodidad, de parte, sobre todo, creo yo, de algunos trabajadores que sentían temor de ser desplazados o de perder su empleo; entonces se generó ese ambiente y, por lo menos en el primer semestre, algunos estudiantes no se acercaban tanto con nosotros, tenían incluso algunas conductas si no de agresividad, sí de no hacer caso, no poner atención a lo que decíamos en las clases; y aquí hablo así como en general o en plural, porque eso también le ocurrió a algunos compañeros que llegamos después de que se inauguró el plantel, ya cuando llevaba dos años”* (E2-I4).

CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este capítulo muestra el camino recorrido tanto para obtener la información referente al objeto de estudio, como las perspectivas teóricas que han servido para interpretar las representaciones identificadas en dos grupos de asociados y en un par de docentes. En primera instancia aparece la postura epistemológica que guía la investigación, posteriormente el enfoque específico, la manera en que se llevó a cabo el trabajo de campo y, finalmente, las orientaciones teóricas que contribuyen a la comprensión del dato empírico.

3.1. Postura epistemológica

Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes que sustentan esta investigación tienen lugar en un contexto específico —tres preparatorias del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México— y se construyen en el encuentro de dichos sujetos, de manera que están permeadas por situaciones pedagógicas, circunstancias institucionales y sociales y, por supuesto, significados subjetivos.

Los protagonistas de esta investigación son los docentes del IEMS, quienes muestran, a través de sus palabras y de actuaciones específicas en el aula y en los distintos contextos en que se relacionan con estudiantes y tutorados dentro de la institución, las representaciones que construyen respecto a las relaciones interpersonales que entablan con ellos.

Debido a estas condiciones, la manera más adecuada para acercarse al contenido de las subjetividades de los docentes, considero, está dentro de la tradición fenomenológica, pues en ella se encuentra la posibilidad de acercarse a las interpretaciones que hacen los actores sobre sus experiencias cotidianas.

Con el propósito de clarificar las implicaciones de situar esta investigación en el contexto de la fenomenología, abordaremos en primera instancia la manera en que pensamos al ser humano. Existen diversas maneras de concebir al sujeto, se lo puede pensar como un repertorio más o menos complejo de reacciones a los estímulos que se presentan de manera cotidiana en el entorno; puede verse también como producto de las circunstancias sociopolíticas en las que se encuentra inmerso con nulas posibilidades de autodeterminación; o bien se le concibe como individuo en construcción e interacción permanentes, capaz de reflexionar sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el medio, esto es, como un habitante del mundo social, influido por su biografía, por las experiencias cotidianas, por su conciencia y por las relaciones que establece con los otros que le rodean (Cfr. Natanson). Un sujeto con estas características se experimenta

a sí mismo como elemento en un mundo donde existen otros sujetos con quienes comparte espacio, tiempo y significados, que se construye incesantemente por medio de su historicidad y de sus convergencias.

Una perspectiva teórica implica no sólo una concepción particular del sujeto, sino también la posición del investigador respecto a éste. De acuerdo con Taylor y Bogdan, en ciencias sociales predominan dos posturas, la positivista y la fenomenológica, que difieren, entre otras muchas cosas, por la manera en que el investigador se sitúa frente al objeto de estudio: “El fenomenólogo quiere *entender*⁴ los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1987:16).

Así, esta investigación trata de recuperar la voz de los docentes del IEMS, de transmitir los aspectos que ellos consideran relevantes respecto de las relaciones interpersonales que establecen con estudiantes y tutorados y, por supuesto, la influencia de sus concepciones en dichas relaciones y en los procesos formativos, pues, al ser sujetos que representan e interactúan en función de cómo significan la realidad, sus comportamientos reflejan sus concepciones.

De acuerdo con la fenomenología propuesta por Schütz, conocemos al otro a partir de nosotros mismos, es decir, en un primer momento el otro es percibido a través de la propia subjetividad, de manera que “la comprensión auténtica de la otra persona sólo me es posible porque he tenido previamente experiencias similares a las tuyas, aunque sólo fuera en la fantasía, o por haberlas encontrado antes en manifestaciones externas” (1976: 146). Esta consideración es fundamental, pues en esta investigación se está al tanto del influjo de la subjetividad, como queda manifiesto en la elección no sólo del tema, sino también de los informantes.

Los sujetos asignamos significados a nuestros actos en función de dos tipos de motivaciones, al considerar un objetivo concreto —motivos-para—, y en referencia a experiencias previas —motivos-porque—. La asignación de significado puede suceder en retrospectiva, es decir, una vez que el acto propio ha concluido, o bien, de manera simultánea a la acción, cuando ésta es realizada por otro:

⁴ Cursivas en el original.

El movimiento expresivo entra entonces en un contexto de significado, pero sólo para el *observador*, para quien constituye una indicación de las vivencias de la persona que él está observando. Esta última está impedida de dar significado a sus propios movimientos expresivos en el momento en que ocurren, por el mero hecho de que aún no los ha notado. (Schütz, 1976: 146)

La comunicación adquiere, entonces, especial relevancia en la significación una vez que los movimientos expresivos se convierten en actos expresivos, es decir, en acciones con intencionalidad y susceptibles de interpretación. La intención implica el deseo de comunicar, de entrar en contacto con otro —o con uno mismo— para hacerlo partícipe de nuestra experiencia. Ahora, para que la comunicación suceda efectivamente, es necesario que los interlocutores consideren las circunstancias particulares del otro:

La calidad particular de las experiencias de quien emplea el signo en el momento en que lo vinculó con lo *signatum* es algo que el intérprete debe tomar en cuenta más allá y por encima del significado objetivo, si desea alcanzar una verdadera comprensión. (Schütz, 1976: 154)

Así, la propuesta fenomenológica de Schütz muestra la importancia de considerar a los actores sociales en una doble dimensión: como individuos que significan la realidad en función de sus experiencias, y como sujetos capaces de comprender a otras personas. Lo que vale también para el investigador, pues éste es parte de la realidad social y posee experiencias propias que habrá que poner entre paréntesis para conseguir la posibilidad de una comprensión auténtica de los actores que investiga.

Enseguida aparecen algunas precisiones sobre el enfoque teórico-metodológico que nos permitió acercarnos a la realidad que los docentes del IEMS consideran relevante respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes.

3.2. Representaciones sociales

Si bien es indudable que somos seres sociales, también es cierto que nos construimos como individuos, en interacción constante, claro, pero con aspectos particulares que influyen en nuestro actuar cotidiano y, en consecuencia, en el medio en que nos encontramos. Es ésta una de las virtudes de la propuesta de Moscovici: dar cuenta del individuo en interacción con otros y con su contexto.

Los docentes interactúan diariamente, conversan sobre sus actividades, el contenido de sus asignaturas, las características de los grupos que atienden en aulas y cubículos, la manera en

que deben establecerse las relaciones interpersonales con los estudiantes. “Por medio de estas conversaciones no solamente se transmiten las informaciones y se confirman las convenciones y los hábitos del grupo, sino que cada uno adquiere una competencia enciclopédica sobre el tema que es objeto de la discusión” (Moscovici, 1979: 35).

En la convivencia cotidiana los docentes intercambian concepciones de su labor y su entorno; a partir de su experiencia, de su formación y de las informaciones que los circundan comparten significados que influyen en sus acciones, es decir, construyen, respecto a un objeto específico, una representación social, entendida ésta como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979: 18).

Es decir, los docentes del IEMS construyen representaciones sociales que les posibilitan apropiarse de la realidad cotidiana para actuar en ella, dichas representaciones abrevan en su historicidad, sus conocimientos previos, su experiencia, su cognición, su creatividad. En el caso que nos ocupa, las representaciones sociales se refieren a las relaciones interpersonales que los docentes establecen con los estudiantes, de manera que en sus construcciones permean la forma en que se han relacionado con otras personas a lo largo de su vida, la manera en que conciben y desempeñan su labor docente y los significados que poseen respecto a su entorno.

Estas condiciones que participan en la construcción de las representaciones sociales sustentan su carácter de “conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1986: 473), es decir, de operaciones cognitivas que asignan significados a la realidad circundante para poder situarse y actuar en ella, de sentido común y juicios consensuados. Tales alcances de las RS son posibles gracias a dos procesos: objetivación y anclaje. El primero “puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante” (Jodelet, 1986: 481), esto es, un proceso que hace familiar un concepto o idea a través de su concreción, mediante su asociación con experiencias específicas y determinaciones sociales. Por otra parte:

el proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales. (Jodelet, 1986: 486)

Las representaciones sociales nos permiten articular lo social con lo individual, lo que queda patente en el proceso de anclaje, pues, como recién observamos, la concreción de objetos e ideas tiene lugar en un contexto: construimos el sentido común en función de nuestras experiencias particulares y éstas suceden en la interacción.

Por ello, al interesarnos en la manera en que los docentes conciben las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, es indispensable que consideremos tanto macro y micro escenarios como las interacciones entre individuos.

Los actores que pretendemos comprender son docentes del IEMS, específicamente, profesores ubicados en tres planteles, donde identificamos dos grupos de asociados que construyen representaciones sociales y dos individuos que hacen lo propio a nivel personal. El primer grupo fue identificado en la preparatoria “Salvador Allende”, plantel de la delegación Gustavo A. Madero; el segundo en la escuela Iztapalapa 4, “José Emilio Pacheco”; mientras que las representaciones individuales se encontraron en la preparatoria Iztapalapa 2, “Benito Juárez”. Si bien es cierto que identificar grupos es necesario para encontrar las representaciones sociales —pues éstas se construyen en conjunto en el intercambio y convivencia cotidianos—, igualmente cierto es que la realidad sobrepasa lo planeado por el investigador, de manera que se incluyen aquí las consideraciones individuales.

Una vez que los actores fueron ubicados fue posible trabajar con ellos para identificar sus representaciones. Sin embargo, la propuesta de Moscovici es compleja, de manera que existen diferentes vías para abordar el enfoque teórico metodológico del maestro francés, cuyos aportes han sido considerados desde vertientes distintas, lo que ha redundado en enfoques particulares para acercarse a la realidad concebida por los actores. A continuación, abordamos la postura seguida en este esfuerzo.

3.2.1. Enfoque procesual

En consonancia con el carácter cualitativo de esta investigación, el enfoque para abordar las representaciones sociales de los profesores es el procesual. De acuerdo con Banchs, existen diferentes maneras de estudiar las RS; en una de las aproximaciones el acento se pone sobre lo constituido, es decir, en la estructura producida mediante la construcción de la representación; mientras en otra, la importancia radica en el proceso, en la convergencia de distintos aspectos —psicológicos y sociales— para la construcción de los elementos que componen las RS.

Banchs señala que los enfoques constituyen interpretaciones de la teoría propuesta por Moscovici, es decir, las divergencias obedecen a la postura tomada por los investigadores, a lo que éstos consideran digno de atención, así, “un enfoque procesual de las representaciones sociales asumiría ciertas características del Interaccionismo Simbólico Procesual; mientras que un enfoque estructural asumiría características cercanas a la psicología social cognitiva de la línea estadounidense dominante” (Banchs, 2000: 3.4).

El interaccionismo simbólico se considera una aproximación etnográfica a la realidad, pues busca reflejar con la mayor fidelidad posible aquello que constituye su objeto de estudio; asimismo, emplea herramientas cualitativas, no invasivas, para recoger la información que le atañe. En esta postura la interacción social se concibe como “un proceso continuo, que implica a unas personas que definen y otorgan significados, crean y recrean sus acciones, calibrando cómo servirán mejor a sus propósitos, comparándolas y contrastándolas con las de otros, pudiéndolas si es necesario, y planificando estrategias” (Woods, 1998: 64). De manera que, en sí misma, la interacción es un proceso en el que tiene lugar una interpretación constante que se mueve de un individuo a otro y viceversa, la mutua influencia alimenta la manera en que se construyen las ideas sobre el mundo, sobre uno mismo y sobre los otros.

En las coincidencias entre enfoque procesual de las RS y el interaccionismo simbólico destacan las características cualitativas de ambos: el investigador sabe de la influencia que él y sus instrumentos ejercen en los sujetos entrevistados, quienes son concebidos como “interactores autónomos y creativos” (Deutsher cit. por Banchs, 2000: 3.5), insertos en una sociedad simbólica y dinámica que construyen al interpretarla.

Más allá de las coincidencias con el interaccionismo simbólico, el enfoque procesual, para Banchs, tiende “hacia una postura socioconstruccionista [...] claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso” (2000: 3.5). La primera parte de esta afirmación remite a la propuesta de Berger y Luckmann (2006: 15) respecto a que “*la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad*”⁵. Berger y Luckmann destacan la influencia social en la constitución ontológica del ser humano, en la que la comunidad, sus normas y sus instituciones generan huellas indelebles que orientan pensar y actuar de los individuos; la influencia mencionada sucede en buena medida a través del lenguaje, pues éste “no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la

⁵ Cursivas en el original.

constitución de la realidad social” (Santander, 2011: 209). En consonancia con estas consideraciones, las siguientes palabras de Banchs:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. (2000: 3.6)

Tanto por sus filiaciones teóricas como por el interés que muestra en el proceso de construcción de las representaciones sociales, consideramos que el enfoque procesual es el medio más idóneo para acercarse a la comprensión del objeto de estudio que persigue esta investigación. Y en atención a esta guía se determinaron las herramientas para recoger la experiencia de los docentes respecto a las relaciones interpersonales.

3.2.2. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Al realizar el estado de la cuestión, encontré que las investigaciones que toman como eje teórico-metodológico la propuesta de Moscovici, es decir, las Representaciones Sociales, emplean, por lo general, la entrevista como técnica central, la cual suele complementarse con instrumentos como cuestionarios y asociaciones de palabras. El valor de la entrevista estriba, en buena medida, en la invaluable oportunidad de interactuar con sujetos específicos y, por supuesto, en el encuentro con discursos que develan aspectos relevantes de dichos sujetos.

De manera que la entrevista es una técnica de primera elección, pues como indican Taylor y Bogdan (1987: 101), ésta supone: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras.” Seguramente estas condiciones influyeron para que el creador de la propuesta teórico-metodológica, Moscovici, empleara la entrevista en su estudio pionero sobre el psicoanálisis.

No obstante la importancia de la entrevista y su fiabilidad, es necesario triangular la información, en este sentido las aseveraciones de Banchs: en el enfoque procesual de las representaciones sociales se privilegian “dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las

interpretaciones” (2000: 3.6). En este caso, la triangulación se realizó gracias al empleo conjunto de tres técnicas: la ya mencionada entrevista, el cuestionario y la observación.

De acuerdo con Moscovici, el cuestionario ofrece la posibilidad no sólo de profundizar en la información obtenida por medio de la entrevista, sino, además, permite “abordar de modo diferente —unas veces de manera uniforme, otras libremente— las mismas preguntas” (1979:21). Así, emplear un cuestionario en el que se piden asociaciones a los docentes, a partir de elementos que se plantearon en el guion de entrevista ellos produjeron enunciados y palabras que reafirmaron los datos obtenidos en las conversaciones.

Asimismo, la observación en el aula y —en el caso del IEMS— en el cubículo de los tutores, constituyó una oportunidad invaluable para presenciar la relación interpersonal situada en su contexto educativo. Gracias a la primera aproximación a campo, esta oportunidad fue negociada y pudo llevarse a cabo.

Tenemos, entonces, el empleo de tres técnicas: entrevista, cuestionario y observación. Las notas de campo derivadas de esta última siguieron las recomendaciones de Taylor y Bogdan (Cfr. 1987: 81-82) que sugieren, entre otras características, exhaustividad, orden y anonimato de los informantes.

3.3. Ingreso a la realidad

En un primer momento la investigación pretendía identificar las representaciones sociales construidas por docentes respecto a las relaciones interpersonales establecidas por éstos y los estudiantes en escenarios diversos —una escuela preparatoria privada, una adscrita a la UNAM y un plantel del IEMS—; sin embargo, el primer contacto con la realidad produjo una reformulación que a la postre resultó determinante.

La flexibilidad necesaria para reformular aspectos de la investigación es una de las condiciones que Taylor y Bogdan mencionan como característica inherente al paradigma cualitativo: “Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan” (1987: 31-32). Esta apertura obedece al sustento epistemológico del enfoque cualitativo, la perspectiva fenomenológica, pues “para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. [...] El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1987: 23).

El primer acercamiento a campo sucedió en una preparatoria del IEMS, de manera que fue necesario recabar datos sobre la institución, en los que encontramos una dinámica particular que incide en cómo se relacionan docentes y estudiantes, pues existen tiempos y espacios que no tienen lugar en otros sistemas de bachillerato; estas circunstancias influyeron para centrar la investigación sólo en planteles del IEMS.

Gracias a uno de los seminarios cursados en la maestría tuve la oportunidad de coincidir con una estudiante de doctorado que trabajó en el área administrativa del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) desde los inicios de éste. Al conversar con ella pude conocer detalles sobre la fundación, historia y funcionamiento del Instituto; hablamos también sobre el entonces proyecto de investigación y la posibilidad de ingresar a la preparatoria “Salvador Allende” para realizar trabajo de campo. Tras un par de semanas la posibilidad se concretó y pude concertar una cita con una docente de dicho plantel.

La preparatoria Salvador Allende, también conocida como GAM 2, se encuentra en el nororiente de la Ciudad, frente a la estación Martín Carrera del Sistema de Transporte Colectivo Metro, donde se concentran numerosas líneas de autobuses urbanos provenientes de distintos municipios del Estado de México; es, pues, uno de los accesos más concurridos a la Capital y se encuentra rodeado por colonias de bajos recursos —de acuerdo al CONEVAL (2012), la delegación Gustavo A. Madero es la segunda demarcación de la Ciudad en la que existe mayor porcentaje de pobreza—, en las que hay altos índices de inseguridad.

Frente a la puerta principal de la preparatoria “Salvador Allende” es común encontrar pequeños grupos de estudiantes, de los que se desprenden algunos en dirección al plantel, quienes para ingresar deben mostrar su credencial al oficial de la Policía Auxiliar de la Ciudad de México que custodia la entrada. Cuando se trata de un visitante externo, como en mi caso, es necesario registrarse, dejar una identificación y, en ocasiones, confirmar la cita, para lo cual los oficiales se comunican con el personal al interior del plantel.

La primera conversación informal⁶ en campo sucedió en el cubículo de una DTI —docente tutora investigadora, puesto de los profesores en el IEMS— adscrita a la Academia de Lengua

⁶ Llamada así porque todavía no hay un instrumento específico que soporte metodológicamente la entrevista, pues como señalan Taylor y Bogdan (1987: 32): “Hasta que no entramos en campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”.

y Literatura. Ella me invitó a entrar mientras atendía a un par de estudiantes, me indicó una silla en la esquina del cubículo y continuó con la asesoría.

Los DTI —Docentes, tutores, investigadores— de la institución, como su nombre lo indica, tienen asignadas varias funciones: la impartición de clases frente a grupo, asesoría, tutoría e investigación. La asesoría se lleva a cabo para regularizar a los alumnos que presentan algún rezago en la asignatura impartida por el docente; en la tutoría se da seguimiento académico a un grupo específico de estudiantes y a nivel individual. Este seguimiento implica apoyarlos en sus procesos de aprendizaje, mediar en caso de que exista alguna dificultad con otro profesor, estar al tanto de su asistencia a clases y, en caso de ser necesario, comunicarse con los padres para buscar su colaboración en el rendimiento de los estudiantes.

La mayoría de los docentes del IEMS están contratados a tiempo completo, es decir, se encuentran cuarenta horas a la semana en el plantel, de las cuales dedican ocho a la impartición de clases frente a grupo; las horas restantes están destinadas a asesorías, tutorías e investigación; sin embargo, ésta no suele llevarse a cabo, pues las primeras ocupan la mayor parte del tiempo.

Así pude corroborarlo, pues una vez que la profesora terminó de atender a los estudiantes con quienes la encontré a mi arribo, entraron al cubículo dos jóvenes, quienes ya la esperaban. Como hizo antes, revisó los cuadernos de las alumnas, verificó que los apuntes estuvieran completos y las tareas realizadas. Una de las jóvenes habló sobre las dificultades que enfrenta para tener al día las actividades académicas: el cuidado de una hija pequeña le demanda mucho tiempo, de manera que no puede concretar las exigencias de la materia.

La mayoría de la población estudiantil, comentó la profesora, proviene de un estrato social bajo, de zonas marginadas en las que hay altos índices de delincuencia, de familias monoparentales en las que suele existir violencia; asimismo, son comunes el consumo de sustancias y los embarazos no deseados. Estas circunstancias hacen que los estudiantes busquen en la tutoría un espacio para ser escuchados, ya que sus contextos familiares y sociales les impiden una comunicación efectiva que contribuya a su desarrollo personal y académico.

Cuando las estudiantes se retiraron, la conversación inició. Antes de hablar sobre el propósito de mi visita, la profesora hizo algunos comentarios sobre lo que acababa de ocurrir, mencionó la importancia de motivar a los alumnos señalando sus logros académicos y valorando el

esfuerzo cotidiano que hacen para mantenerse estudiando. Tras mencionar el objeto de mi investigación, la maestra en Ciencias de la Educación habló sobre las condiciones académicas de los alumnos del IEMS.

Para ingresar al Instituto, los aspirantes no presentan examen de admisión, se registran en una página web y en el plantel deseado, después se realiza un sorteo de los lugares disponibles; tampoco es necesario un promedio mínimo en los estudios de secundaria. Esto implica que muchos estudiantes lleguen a la institución con deficiencias incluso en lecto-escritura, las cuales se tratan de subsanar por medio de las asesorías.

A diferencia de los estudiantes, los profesores que han trabajado en el IEMS por más de diez años siguieron un riguroso proceso de admisión durante aproximadamente seis meses, en el que hubieron de pasar distintos filtros, como entrevistas, pruebas psicométricas y un curso de varias semanas. La mayoría de los docentes con quienes tuve oportunidad de conversar tienen estudios de posgrado y más de una década de experiencia en educación; todos cursaron sus grados en instituciones públicas —UNAM, UAM e IPN—.

Las conversaciones informales sucedieron con varios docentes. La maestra con quien tuve la primera entrevista me acercó con algunos de sus compañeros, quienes accedieron a concederme un espacio para platicar sobre sus experiencias como docentes del IEMS. De acuerdo con Taylor y Bogdan, ésta es una manera válida de acercarse a los entrevistados en investigaciones de corte cualitativo: “es la técnica de la ‘bola de nieve’: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (1987: 109). Por su parte, Mendieta, llama a esta técnica “Muestro por cadena de referencia o bola de nieve”, y dice sobre ella: “El proceso inicia con un participante que puede llevar a otros” (2015:1149). Para la investigación de representaciones sociales esta manera de elegir a los informantes parece pertinente, pues permite, en muchas ocasiones, identificar grupos de asociados.

Las coincidencias en las concepciones respecto a las relaciones interpersonales entre docentes del IEMS y los estudiantes que tienen a su cargo, tienen lugar en esta preparatoria, pues si bien cada persona habló desde su propio punto de vista, existe acuerdo respecto a lo siguiente:

- Las relaciones interpersonales deben suceder en un marco de respeto mutuo.
- Es necesario establecer límites claros para que los alumnos no busquen relaciones de amistad con los profesores.

- Se consideran las características y circunstancias de los alumnos para elegir contenidos programáticos y estrategias didácticas.
- Es necesario escuchar las problemáticas académicas y personales de los estudiantes y brindar orientación al respecto, sin pretender sustituir una intervención especializada.
- La tutoría ofrece la posibilidad de tener relaciones interpersonales más cercanas con los alumnos, lo que influye positivamente en su rendimiento académico.

A grandes rasgos, esto sucedió en el primer acercamiento al campo, junto con la posibilidad de regresar para emplear ya instrumentos específicos en la recolección de datos. Así, el acceso a la preparatoria “Salvador Allende” (o GAM 2) sucedió gracias al apoyo de una de las doctoras encargadas de seminarios en la FES Aragón, mientras que la posibilidad de visitar otras escuelas del IEMS se concretó de manera distinta.

En el año 2008, en aras del interés por continuar la formación en psicoanálisis, conocí, en una institución privada que ofertaba una maestría en el área, a un licenciado en Letras Hispánicas por la UAM que en ese entonces se desempeñaba como docente del IEMS en una preparatoria de Milpa Alta. Circunstancias de vida y condiciones adversas en la institución nos llevaron a ambos a abandonar esos estudios, y aunque teníamos en común el interés por la literatura y por el psicoanálisis, no buscamos la manera de seguir en contacto.

No obstante, una vía se conservó, de manera que cuando tuve la fortuna de ingresar a la Maestría en Pedagogía en la UNAM y hube definido el objeto de estudio de mi investigación, me atreví a contactarlo.

La respuesta fue pronta y cordial, pude enterarme, entonces, que el docente del IEMS cambió su lugar de trabajo de Milpa Alta a Iztapalapa; asimismo, supe que recién había concluido una maestría en Psicoanálisis en una institución distinta a aquella en la que nos conocimos. El maestro tuvo a bien recibir una copia del protocolo de mi investigación y algunos días después pudimos encontrarnos en el plantel “José Emilio Pacheco” para concretar el trabajo de campo.

Nuevamente la técnica de la bola de nieve se hizo patente en la preparatoria Iztapalapa 4, donde las entrevistas se concretaron con el docente señalado y con quien comparte el cubículo con él. El primer entrevistado en esta escuela comparte con otro profesor, venido de Milpa Alta, el espacio en que se brindan asesorías y tutorías, de manera que con ellos identificamos el segundo grupo de asociados.

En el IEMS tienen lugar las Macroacademias, espacios en los que se reúnen profesores de distintos planteles para conversar sobre sus experiencias en la impartición de materias comunes. Gracias a esta práctica el profesor de Iztapalapa 4 —plantel “José Emilio Pacheco”— sugirió como candidato a entrevista a un docente de otra de las preparatorias de la misma demarcación, quien se interesó en el propósito de mi investigación y abrió el plantel para el estudio.

Así, el tercer plantel del IEMS en el que se concretaron entrevistas con profesores de Literatura fue el “Benito Juárez” o Iztapalapa 2, el cual fue construido durante los primeros años del Instituto; es decir, cuenta con las instalaciones mencionadas en el Proyecto como necesarias para el mejor rendimiento académico de los estudiantes.

Con el docente de Iztapalapa 2 también se llevó a cabo la técnica de bola de nieve, pues a través de él sucedió el acercamiento con la segunda profesora entrevistada en el plantel; sin embargo, como quedó patente en la información obtenida, no fue posible encontrar representaciones en común; pues, aunque los docentes pertenecen a la misma Academia y trabajan en conjunto, presentaron divergencias en sus concepciones sobre las relaciones interpersonales entre ellos y los estudiantes.

La tabla que proponemos a continuación intenta mostrar específicamente los datos que fueron obtenidos mediante el trabajo de campo:

Tabla 5. Claves asignadas a los entrevistados por plantel y grupos de asociados

PLANTEL DEL IEMS	GRUPO DE ASOCIADOS	ENTREVISTADOS	
		CLAVE ⁷	CARACTERÍSTICAS
GAM 2 “Salvador Allende”	“Académicos”	E1-G2	Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM, estudió la especialidad en Literatura Mexicana en la UAM y la maestría en Ciencias de la Educación en la UAEM. Labora en el IEMS desde 2001.
		E2-G2	Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, maestro en Letras Mexicanas por la misma institución. Forma parte del IEMS desde 2001.
		E3-G2	Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas y maestra en Letras Españolas por la UNAM,

⁷ Estas claves están formadas de la siguiente manera: *E* (entrevistado), *1* (número que indica la posición en que sucedió la entrevista de acuerdo al orden cronológico), *G* (inicial de la alcaldía en que se encuentra la escuela), *1* (número de plantel en la demarcación). Así, E1-G2: entrevistada uno, plantel GAM 2; E2-I4: entrevistado dos, plantel Iztapalapa 4; E1-I2: entrevistado uno, plantel Iztapalapa 2.

			actualmente cursa la licenciatura en Derecho en la misma casa de estudios. En el IEMS desde 2005.
		E4-G2	Licenciada en Literatura Dramática y Teatro y Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, docente del IEMS desde hace trece años, actualmente cursa el cuarto semestre de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la FES Acatlán. Docente del IEMS desde 2004.
Iztapalapa 4 "José Emilio Pacheco"	"Respetuosos"	E1-I4	Licenciado en Letras Hispánicas por la UAM, maestro en Psicoanálisis por Dimensión Psicoanalítica. Con más de once años de servicio en el IEMS, desde 2006.
		E2-I4	Licenciado en Historia por la UAM, máster en "Estudios Avanzados e Investigación en Historia. España y el mundo Iberoamericano" por la Universidad de Salamanca, máster en "Estudios Americanos" por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado en el IEMS desde 2006.
Iztapalapa 2 "Benito Juárez"		E1-I2	Licenciado en Comunicación Social por la UAM, licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM y maestro en Comunicación Y Política por la UAM. DTI desde 2006.
		E2-I2	Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Intercontinental y Maestría en Docencia en Educación Media Superior en el Campo de Español por la UNAM. En el IEMS desde 2006.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Método de interpretación

Ya que los datos han sido conseguidos y organizados en función de las representaciones sociales e individuales de docentes de tres planteles del IEMS respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, es necesario contar con un método que nos permita interpretar de la manera más certera posible las interpretaciones que hacen los profesores de sus concepciones y experiencias en torno a las relaciones interpersonales mencionadas; es decir, un método que nos permita realizar una interpretación de segundo grado.

En primera instancia, el enfoque teórico-metodológico de Moscovici aporta posibilidades para interpretar las experiencias de los docentes, pues el autor nos habla tanto de la manera en que se construyen las representaciones sociales como de los factores psicológicos y sociales que intervienen en dicha construcción. En este sentido, la relevancia de las dimensiones en que se han organizado los datos empíricos: información, imagen y actitud. Al atender la confluencia de estas dimensiones en la representación, queda patente la influencia de las concepciones en el comportamiento, por un lado, y por otro, del entorno social en la constitución de las concepciones.

Por otra parte, como se mostró al definir el enfoque que sigue esta investigación, el lenguaje participa de manera determinante en la construcción de la realidad social y, por lo tanto, tiene importancia capital en la investigación de las circunstancias y acciones humanas en comunidad, pues “lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan” (Santander, 2011: 209).

Asimismo, los discursos recogidos en las entrevistas ofrecen nortes para su interpretación, pues los docentes, merced a la información que poseen sobre las relaciones interpersonales y sobre su experiencia como profesores y tutores, se refieren de manera explícita a posturas teóricas que influyen en sus concepciones.

CAPÍTULO IV: IDENTIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las relaciones interpersonales son el sustento del tejido social, el espacio en el que la convergencia y la comunicación emergen para construir la vida cotidiana y el sentido común, el movimiento de significados a través del cual nos explicamos el mundo que nos rodea.

El ámbito educativo se inserta en un marco contextual en el que se entrelazan circunstancias de diversa índole, entre las que juegan un papel central las dinámicas de interacción creadas y sostenidas por los actores de cada escenario. En este sentido en el IEMS existen pautas explícitas e implícitas respecto a las relaciones interpersonales que se establecen entre actores. En función de las primeras encontramos lo manifiesto en los documentos del instituto: “el Proyecto Educativo apunta a que en este proceso [formativo] el estudiante propicie experiencias de convivencia más significativas, que le permitan su emancipación y desarrollo personal, académico y social” (IEMS, s/f: 1).

Si bien es cierto que en cada institución existen normas específicas respecto a la manera en que deben llevarse a cabo las actividades cotidianas, también es cierto que los actores generan pautas de convivencia propias que pueden rebasar las directrices institucionales; las concepciones que los actores reflejan en las dinámicas de interacción suelen resignificar la institucionalidad, por ello es indispensable conocer a las representaciones que los docentes tienen de las relaciones interpersonales, pues éstas configuran la vida cotidiana en escenario escolar.

4.1. “Académicos” de Salvador Allende

El primer grupo de asociados fue identificado en el plantel “Salvador Allende”, ubicado en la delegación Gustavo A. Madero, es el segundo en la demarcación, por lo que también se le conoce como GAM-2⁸. Las instalaciones actuales fueron inauguradas en el año 2003, sin embargo, las funciones de la preparatoria empezaron dos y medio años antes en aulas prefabricadas montadas en un lote que pertenecía a la Red de Transporte de Pasajeros de la Ciudad (RTP), una de las personas entrevistadas vivió esta primera etapa de la preparatoria, las demás se integraron al plantel actual.

⁸ Esta denominación está compuesta por las iniciales del nombre de la delegación y el número que corresponde al del plantel dentro de la misma.

Los cuatro profesores entrevistados pertenecen a la Academia de Lengua y Literatura, por lo que suelen reunirse varias veces durante el semestre para acordar la manera en que van a trabajar, para especificar los contenidos comunes que habrán de abordarse y planear actividades complementarias como conferencias y talleres. Se trata de tres mujeres y un hombre que oscilan entre los 50 y 56 años, todos con estudios de posgrado y tres de ellos con dos licenciaturas cada uno, están afiliados al mismo sindicato, tienen más de quince años de experiencia docente y más de una década trabajando en el IEMS.

Respecto a su experiencia en la institución coinciden en que las características del modelo les han permitido acompañar el desarrollo de estudiantes que llegan a la preparatoria con deficiencias educativas importantes y con problemas familiares y sociales fuertes, condiciones que no son suficientes para impedirles concluir el bachillerato e incluso continuar con estudios profesionales.

El acompañamiento se da, en el marco de las relaciones interpersonales, tanto en el aula como en asesorías y tutorías, la primera entrevistada (E1-G2)⁹ dice sobre los estudiantes: *“una se acostumbra tanto al trato con ellos, que yo creo que [...] si estuviera yo en otro contexto, trataría de tener comunicación con algunos de ellos. No sé, se me hace una relación muy fría, llegar a un salón y solamente dar la clase. Aquí existen el diálogo, la cercanía, la confianza y el acuerdo”*.

La cercanía que los docentes experimentan en las relaciones interpersonales con los estudiantes influye para estar al tanto del crecimiento académico y personal de éstos, lo que repercute en la manera en que los profesores valoran su labor dentro del Instituto, presenciar el desarrollo de los estudiantes es gratificante para ellos, por ejemplo, uno de los entrevistados (E2-G2)¹⁰ comenta respecto a su trayecto por IEMS que le ha resultado *“enriquecedor, porque, afortunadamente he visto casos de muchos, muchos jóvenes que sí les ha cambiado la vida el haber estado en esta institución, algunos de ellos ya titulados [...]. Ha sido una experiencia bonita”*.

⁹ Forma parte del IEMS desde 2001, empezó a trabajar en la preparatoria cuando ésta no contaba aún con instalaciones propias. Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM, estudió la especialidad en Literatura Mexicana en la UAM y la maestría en Ciencias de la Educación en la UAEM.

¹⁰ Profesor del IEMS desde hace dieciséis años, licenciado en Ciencias de la Comunicación y Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, maestro en Letras Mexicanas por la misma institución. Antes de laborar en el plantel “Salvador Allende” trabajó una década en la preparatoria “Francisco J. Mújica” de la delegación Tlalpan.

En el mismo tenor la opinión de otra profesora (E4-G2)¹¹: “es algo muy bonito y gratificante, porque sí, ya con el tiempo nos hemos encontrado estudiantes [...] que ya están en su carrera, que ahí van, otros que ya están trabajando; [...] entonces, pues, también eso es bastante gratificante, el saber que algo dejó uno en esos chicos”.

Otra docente (E3-G2)¹² dice sobre su estancia en la institución: “Para mí venir al IEMS era como entrar en una especie de paraíso, y para mí sigue siéndolo, o sea, independientemente de algunas cosas que no están bien, para mí sigue siendo un paraíso en muchos sentidos, los espacios, la manera en cómo trabajamos con los chicos, nuestra relación con ellos [...], yo no cambio este modelo por otro que yo pueda decir que es mejor; definitivamente no” (E3-G2).

Como podemos ver en los comentarios de los docentes, ingresar al IEMS ha sido una experiencia satisfactoria, pues las condiciones del modelo les han permitido acercarse a los estudiantes y contribuir, en la medida de lo posible, a su desarrollo, superando las circunstancias adversas en que los alumnos se acercan a la institución.

A grandes rasgos, éstas son algunas de las características del primer grupo de asociados, al que denominaré *Académicos* para hacer referencia a un aspecto central de sus expresiones, las cuales conoceremos enseguida, a mayor profundidad y organizadas en función de las dimensiones de las representaciones sociales.

4.1.1. Información de “Académicos”

En esta dimensión se pretende mostrar las expresiones que los profesores comparten sobre la manera en que conciben las relaciones interpersonales que establecen con sus estudiantes, es decir, la información que poseen al respecto, de acuerdo con Moscovici (1979: 45), “la información —dimensión o concepto— se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”.

La relación profesor-alumno es en la asesoría académica, centrada en lo académico, y, claro, conociendo el contexto del muchacho. Y la relación de tutor-tutorado es ver no solamente cómo va en su aprendizaje, sino cuáles son las problemáticas que está

¹¹ Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas y maestra en Letras Españolas por la UNAM, actualmente cursa la licenciatura en Derecho en la misma casa de estudios. Ocupa el puesto DTI en el plantel “Salvador Allende” desde hace doce años.

¹² Licenciada en Literatura Dramática y Teatro y Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, docente del IEMS desde hace trece años, actualmente cursa el cuarto semestre de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la FES Acatlán.

enfrentando, y poder orientarlo de la mejor manera para salir de ellas, si es que las tiene. (E1-G2)

Bueno, creo que el primer paso es no perder esa visión precisamente, que somos maestros y estudiantes [...], pasar a ser amigos, pasar a ser cuates, en mi caso no funciona; los puedo tratar con esa amabilidad, los puedo ayudar, puedo auxiliar, pero siempre está la división estudiante-maestro, no pasamos, de allí; entonces, creo que ese es el primer paso, no perder de vista punto y, pues créame que creo que eso es lo que yo tendría como la relación ideal, no perderlo... Eso no quita que uno quiera ayudarlos, que no nada más como docente esté uno impartiendo conocimientos, sino, pues, preocuparse un poquito por escuchar al chico, para que se le pueda ofrecer alguna opción; repito, no algo que yo les vaya a solucionar, sino, mira, están estos lugares que te pueden ayudar, yo conozco estas partes, dirígete ahí. (E2-G2)

Pues yo creo que debe ser primero que el docente esté interesado por conocer a sus estudiantes, por saber quiénes son, por qué están aquí, para qué. Yo creo que es lo primero, o sea, conocerlos, abrir ese espacio de diálogo; yo también considero que el docente sí debe de tener muy claro que no es el amigo de los chicos, que es el docente y que eso implica límites, y que se los debe de tener muy claros a los chicos. (E3-G2)

Pues la relación es de profesor-alumno, ¿no? Pero, digamos que, en un sentido cercano, por qué, porque uno los escucha, porque les permite que estén aquí, platicando sus cosas, como ahorita que hacemos el convivio, ajá, pero pues siempre es la cuestión profesor-alumno. [...] Más que nada la cuestión del respeto, porque hay quienes dicen, bueno es que somos amigos; no, no se puede ser amigo, tienen que ser maestro y alumno, porque si no, no funciona; sí, siempre eso debe uno de cuidarlo mucho, [...] porque ellos están tan necesitados de afecto, que a veces ya lo toman a uno como papá o como mamá, entonces eso no puede ser, entonces uno sí debe de marcarles el límite: si tú eres mi alumno, yo soy tu maestra, y te voy a apoyar y te voy a ayudar, pero bajo esos límites. (E4-G2)

La comunicación ante todo debe ser respetuosa, debe ser cordial, amable y asertiva, para el objetivo que quieres lograr. [Que está en lo académico], pero también en la problemática de la persona en función de lo académico, claro. Sí, porque finalmente ése el objetivo, y no se debe perder el objetivo. (E1-G2)

Creo que lo que le ayudó a él, y a muchos otros, es que uno los escuche sin juzgar, sin decirles está bien, está mal, yo haría esto, a mí me pasó tal cosa..., no; simple y sencillamente escucharlos, no juzgarlos, para que ellos sigan tendiendo la confianza de platicar qué es lo que sucede, pedir una ayuda, y ofrecerles esa ayuda, pero, repito, esa ayuda es nada más, en mi caso, hasta esa parte: mira estas opciones, dirígete, si quieres cambiar, dirígete ahí, y ya el resto del camino es tuyo. (E2-G2)

El diálogo, el escuchar al otro [...]. Cuando algo está pasando en clase no lo hablo en clase, sino le digo al chico, sabes qué, tienes plática conmigo en mi cubo, te veo a tal hora. Y entonces viene y lo hablamos aquí, eso de exponerlo o evidenciarlo o hacerlo sentir mal delante del grupo, lo evito a como dé lugar, porque no ayuda, no contribuye a que las cosas mejoren, al contrario, daña al otro. (E3-G2)

Principalmente escuchándolos, porque es una parte fundamental; una de las problemáticas que traen es eso, que en su casa nadie les hace caso ni los escucha, con los compañeros pues tampoco; entonces sí hay veces que sí, aunque no sean [...] nuestros tutorados, a veces vienen otros, de otros maestros, pero como que encuentran cierta empatía y entonces es cuando, pues se puede trabajar con ellos. (E4-G2)

Los datos obtenidos en los cuestionarios respecto a la información fueron los siguientes: los docentes asocian las relaciones interpersonales con “diálogo”, “respeto”, “trabajo” y “compromiso”.

Mientras en las observaciones encontramos que los profesores ingresan al aula, por lo regular, a tiempo, los estudiantes llegan paulatinamente hasta congregarse a un promedio entre 18 y 20 jóvenes. Aunque hay interrupciones y algunos estudiantes no atienden a los docentes, éstos explican el tema, realizan actividades —lecturas colectivas, preguntas directas, ejercicios de análisis de texto— que contribuyen para captar la atención de los estudiantes, y cuando esto no es suficiente, existen reconvenciones personalizadas.

La información que los profesores manejan en torno a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes implica que éstas deben enmarcarse en lo académico y sostenerse en el respeto y en una clara definición de los roles maestro y alumno; lo que no impide que exista la intención y la posibilidad de apoyarlos más allá, sobre todo, a través de una comunicación efectiva. Respecto a las características de la comunicación existen

coincidencias, nuevamente aparece el respeto, más aun, el énfasis en escuchar sin juzgar para generar confianza en los estudiantes y promover su desarrollo académico.

4.1.2. Campo de la representación o imagen de “Académicos”

Respecto a este rubro, consideremos la caracterización expuesta por Moscovici: “La dimensión que designamos por medio del vocablo ‘campo de representación’ nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (1979: 46). Dicho contenido, aunque “concreto y limitado”, puede ser complejo, pues en un aspecto del objeto coinciden varios elementos: “la amplitud de este campo, los puntos que constituyen su eje varían, englobando tanto juicios sobre el psicoanálisis¹³ como aseveraciones sobre el psicoanálisis o la tipología de las personas dispuestas a recurrir a esta teoría particular” (Moscovici, 1979: 46). Así, en el campo de representación identificado por Moscovici respecto a su objeto de estudio encontramos la convergencia de “la imagen del analista, la del analizado, la acción del psicoanálisis y la práctica con la cual está más relacionada” (1979: 47).

En cuanto al campo de representación del objeto que nos ocupa: las relaciones interpersonales establecidas por docentes y estudiantes del IEMS son complejas en tanto involucran diversos aspectos, entre los que encontramos las características que identifican en los estudiantes, las expectativas de los docentes sobre éstos, la manera en que eligen los contenidos que acercan a los estudiantes para conseguir los objetivos académicos, y, por último, el tipo de personas que pretende formar el Instituto.

En primera instancia conozcamos las características que los profesores identifican en los estudiantes con quienes interactúan de manera cotidiana:

Hay chicos que tienen que ayudarle a su mamá o a su papá al trabajo, hay gente que son comerciantes [...], entonces tengo uno que otro que les ayudan a sus padres en ese asunto, en ese trabajo; hay otros que trabajan [...]. Ya no es la familia como tal, sino que son o mamá o papá; ya no es padre, madre, hijos; es abuela, nietos; madre, hijos; padre, hijos... y hay casos de violencia intrafamiliar, también. Porque el estado socioeconómico al ser bajito, tenemos también que hay un nivel académico de los padres bajito, y que hay problemáticas también en las familias. (E1-G2)

¹³ El objeto de las representaciones sociales investigado por Moscovici en 1979 fue el psicoanálisis.

Tienen una condición sociocultural menos favorable; ya yéndonos nada más a lo académico, también tienen muchas deficiencias; aquí hay pocos estudiantes que vienen de escuelas particulares, sí los ha habido, pero muy pocos, la mayoría son de escuelas públicas y, pues sí, vienen con promedios bajísimos, seis, siete; entonces, vienen mucho con esa carencia, la otra es, en esta escuela en particular, que también las relaciones familiares, la mayoría son de familias disfuncionales; si están los dos papás, que tienen muchos problemas, la mayoría son que nada más viven con la mamá, y el papá no existe; aquí se hizo muy famosa una frase de que no son papás, son donadores de esperma, así los llegan a calificar, y hay muchos estudiantes que están en esa situación familiar que simplemente el padre no está. Los problemas de las adicciones, también, y no es que aquí las adquieran, ya vienen desde la secundaria con problemas de adicción, solamente que aquí ya lo hacen de manera más abierta, muchos papás lo saben, pero no tenemos la ayuda, otros papás también están en el negocio, entonces, no podemos recurrir a ellos. (E2-G2)

Pues sí, o sea, mayor deficiencia a nivel de capital cultural, digamos, o sea, sí hay chicos que, de verdad, llegan muy mal, prácticamente no saben leer ni escribir. Entonces, pues sí hay que trabajar con ellos haciendo una regularización [...]. El ochenta por ciento del grupo viene mal y ese veinte por ciento que me queda, puede ser muy bien o... Pero además también nos encontramos que son chicos que vienen de otros sistemas, que los expulsaron o los dieron de baja de Bachilleres, de CCH, de Prepa..., o que hicieron su examen COMIPEMS, pero no se quedaron en donde querían y donde les dieron no quisieron estar... entonces, el problema al que sí nos enfrentamos es que los chicos vienen pensando que ésta es una mala escuela, de inicio, que es un mal lugar, que no tiene lo que ellos quieren, que es la escuela patito [...]. Gran parte tiene problemas económicos serios y familias, pues, poco favorables para su desarrollo personal. Sí. Pues algunos de ellos, también los padres están en prisión o pertenecen a alguna banda, algunos son comerciantes; algunos tienen una situación económica mejor, pero cultural, no. (E3-G2)

Pues hasta ahorita lo principal es que son de familias disfuncionales, viven nada más con la mamá, viven nada más con el papá; eso es una parte, y, por lógica, pues casi no los ven, porque tienen que estar trabajando, tienen más hermanos y tienen que cuidarlos, hacerse cargo de ellos, pues porque la mamá está trabajando, entonces ellos, a veces llegan tarde a sus clases porque van a dejar a los hermanos a la escuela

o los van a recoger o les van a hacer de comer; entonces, a veces si nos dicen, no pues vamos a llegar tarde tal y tal. Y la otra cuestión, pues que también nos llegan con adicciones, y pues también hay que estar ahí, tratando de hablar con ellos, que eso es bastante difícil. No hacen conciencia realmente de su problemática. (E4-G2).

Las perspectivas recogidas en las entrevistas coinciden con lo obtenido en los cuestionarios, así, los docentes asocian a las características de los estudiantes expresiones como: “bajo rendimiento”, “rezago”, “problemas sociales y familiares”; de manera que tales características son tenidas en cuenta por los profesores en el trato cotidiano con los jóvenes.

Así, uno de los elementos que se incluyen en la imagen que los docentes crean respecto a las relaciones interpersonales son las condiciones familiares, socioeconómicas, culturales y educativas vividas por los estudiantes del IEMS. Tales condiciones influyen directamente en su rendimiento académico y en su interés por mantenerse en la escuela y llevarla a buen término, por ello los profesores actúan desde las relaciones interpersonales en los espacios institucionales para contrarrestar, en la medida de lo posible y cuando es necesario, dichas condiciones.

La complejidad de esta dimensión de la representación social nos exige, además de considerar las características de los estudiantes, mencionar también las expectativas de los docentes respecto a éstos. Tales expectativas, suelen considerar la persistencia en los estudios, así, las palabras de una docente, quien espera de los jóvenes que: “terminen y sigan estudiando [...] que sigan estudiando, que puedan seguir estudiando” (E1-G2).

Otro profesor nos dice:

mi primera expectativa es que realmente terminen la preparatoria y que vean que sí es algo, una inversión a futuro, tal vez no ven los frutos ahorita, pero sí los pueden ver más adelante. Ese es mi primer, primer objetivo, que vean que se puede y que eso los puede transformar. (E2-G2)

En la oración que cierra la cita anterior, encontramos que las expectativas no se limitan a los estudios, lo que coincide con la perspectiva de otra entrevistada:

la expectativa mayor que tengo es que ellos puedan darle un sentido positivo a su vida, o sea, sentir que estar vivo no es una tortura o un castigo o cosa por el estilo. O sea,

que puedan sentir eso y a partir de eso, ellos plantearse proyectos, qué quiero lograr a corto plazo o a mediano o largo. (E3-G2)

Vemos, entonces, que los profesores no cierran sus expectativas respecto a los estudiantes en el ámbito académico, pueden ir más allá: “uno espera que sigan su vida, su carrera, su familia” (E4-G2).

En los cuestionarios aplicados, encontramos que los docentes asocian con las expectativas respecto a los estudiantes, principalmente, expresiones como “esfuerzo”, “trabajo en conjunto” y “responsabilidad”. De manera que ellos, los docentes, buscan incidir positiva y propositivamente en los jóvenes, para que éstos puedan encaminar su vida, apoyados en el desarrollo académico, a fines loables.

Otro aspecto relevante para el campo de representación respecto a las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes es, por supuesto, las estrategias empleadas para que éstos conozcan y manejen los contenidos de las asignaturas. Dichos contenidos están establecidos en el plan de estudios del Instituto, sin embargo, los profesores tienen libertad de cátedra, de manera que pueden elegir, en literatura, por ejemplo, las obras específicas que leerán y comentarán con los estudiantes. No obstante, las decisiones suelen tomarse en conjunto, en reuniones de academia, pues los profesores procuran que exista continuidad en las lecturas que revisan.

Los contenidos están en el programa, y, sobre todo las lecturas son a partir de las que uno conoce y domina, porque, por ejemplo, la literatura de la Edad Media es enorme, ¿no?, entonces elegimos una muestra de los más representativos para las lecturas de ese periodo de la historia de la literatura. [...] Antes, por ejemplo, yo leía a Lovecraft, ¿no?, ¿sí lo conoces?, no, ahora ya no, ya casi no, ya no. [¿Por qué?] Pues por mi propia visión de las cosas, y sobre todo porque están en una etapa en la que son muy inquietos, curiosos, no se les vaya a ocurrir en la realidad también hacer lo mismo, a ver, que la, voy a jugar la ouija o que voy a... no, no, no. (E1-G2)

Bueno, aquí tenemos una currícula. [...] Ya tenemos marcado, así de manera general, temas y bibliografía, pero lo que yo hago también es que en el examen diagnóstico que les aplicó a los chicos al inicio del semestre, bueno, muchas de esas preguntas van guiadas a, tanto a su conocimiento previo, como a algunos elementos de lo que yo..., me toca dar en ese semestre, para ir valorando cuál es el conocimiento que tienen los

chicos; entonces, muchas veces yo tengo que modificar ese plan que ya tenemos marcado, lo tengo que modificar para adecuar cómo está el salón, [...] los grupos son distintos. (E2-G2)

Bueno, pues primero el plan de estudios es algo que me da la pauta, ¿no? Y después, básicamente, nosotros tenemos la visión de desarrollo de habilidades, de adquisición de conocimientos y de actitudes frente a las cosas, ¿no?, y como lo han llamado, competencias. [...] No nada más nos avocamos a lo que está en el plan de estudios, sino tratamos también de poner textos más cercanos a los chicos; otra forma en que hemos estado trabajando es a través del cine, ¿no?, entonces hay cortometrajes o largometrajes que están basados en cuentos, en novelas, entonces a veces leemos primero el cuento y luego vemos el cortometraje o primero vemos el cortometraje y luego leemos el cuento, los comentamos, los comparamos. (E3-G2)

Trabajamos mucho para acercar la literatura a sus vivencias personales, decimos, bueno, tenemos un texto que es grecolatino, pero, en este texto, qué podemos ver, qué podemos encontrar que nos remita a lo que están ustedes viviendo ahorita. Y así se hace con todo el grupo, para que haya una lluvia de ideas y ya entre todos vayan sacando cosas. Y eso pues les ha ayudado, tanto para entender el texto como para que tomen cosas para ellos. Decimos, bueno, lo héroes qué hacen, van pasando pruebas, y aquí ustedes qué van a tener pruebas en qué sentido, su escuela, su casa, sus relaciones, esas son sus pruebas y eso es lo que tienen que pasar ustedes; de qué manera lo hacen los héroes, de la mejor manera, como tienen que hacer ustedes. (E4-G2)

Tenemos, entonces, que los profesores eligen las lecturas en función de lo que conocen de los estudiantes, consideran tanto sus características y condiciones de vida, como la propia experiencia en torno a los textos. Es decir, si bien los contenidos están previstos en el plan de estudios, los profesores tienen la posibilidad de elegir las lecturas que compartirán con los estudiantes, en función de éstos.

Enseguida aparecen las consideraciones de los docentes en torno al tipo de personas que busca formar el Instituto, lo que es relevante para nuestro objeto de estudio porque la interacción subjetiva influye en lo que los profesores pretenden inculcar en los estudiantes, pues a partir de ello se generan formas de relación.

Pues personas críticas, humanistas, científicas. [¿Y se consigue?] Eh, yo creo que después de tres años, sí tienen esa formación. Ellos dos [se refiere a un par de estudiantes que se encuentran en su cubículo, empleando su computadora] sí son muy críticos, por ejemplo, Daniel tiene un interés muy especial para las discusiones en materialismo dialéctico, eh, la historia, los procesos sociales..., como que eso le llama la atención. [¿Entonces sí se consigue?] Sí, yo creo que sí, en una gran mayoría. [¿Cómo es que lo consiguen?] Cómo se consigue esa formación, pues con las lecturas, con las prácticas que llevan. (E1-G2)

A qué tipo de estudiante, un chico con, este, conocimiento científico, humanista y práctico [ríe], como dice nuestra, nuestros objetivos; un chico que..., en lo particular creo que es un chico que debe de tener las habilidades para poder razonar, simple y sencillamente, cuestionarse; que no se quede con lo que me dieron, con lo que leí y hasta ahí, sino, bueno, lo que me dieron y lo que leí, cómo lo puedo yo cuestionar, qué preguntas me puedo hacer sobre cómo lo veo ahora..., eso creo que es el principal objetivo que se pretende con los chicos. (E2-G2)

Bueno, eh, la noción que tiene el IEMS es formar estudiantes con capacidades científicas, humanas, humanistas y, este, como ciudadanos, responsables, con un compromiso ético hacia su comunidad y su familia, pues más bien ese es como, es el eje. Y nuevamente, pues a mí me interesa mucho este asunto del compromiso ético, una ética humanista. [¿Y sí se consigue?] Sí, algunos sí; en general, no, pero en particular sí. (E3-G2)

Bueno, aquí se trabaja el sistema comunicativo, entonces, lo que se trata es de que ellos sepan expresar, sepan escribir una carta, sepan argumentar un tema, pararse al frente de una clase y explicar, por qué hicieron tal o cual cosa; entonces, pues, para mí es un muy buen sistema [ríe]; si vemos las otras escuelas, ahí no, ahí, expón como puedas, es como muy impersonal, ¿ajá?, y aquí está un poquito más cercanos, mjum. Entonces, en ese sentido les ayuda, incluso, digamos, los muchachos que han salido de aquí que le han echado ganas y están en la universidad, pues los han felicitado, porque tienen mejor manejo del lenguaje, se atreven a pasar a exponer sus cosas, cuando los otros todavía están quietecitos, sentaditos, a ver quién les dice a ver párate, pues no, éstos ya se animan a hacer las cosas [ya tienen más seguridad], sí. (E4-G2)

El campo de representación construido por este grupo de docentes respecto a las relaciones interpersonales es complejo, pues en él intervienen diversos elementos, no obstante, se sitúa en escenarios específicos: tutorías y asesorías, en las cuales los docentes encuentran un medio para acercarse a los estudiantes y apoyarlos para concluir sus estudios.

4.1.3. Actitud de “Académicos”

De acuerdo con Moscovici (1979), uno de los aspectos centrales de las representaciones sociales es que influyen en el comportamiento, lo cual está en estrecha relación con este concepto de la psicología social, la actitud, es decir, “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979: 47). Por lo tanto, en los párrafos que siguen se muestran las opiniones de los docentes en torno a la valoración que hacen de las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes.

Pues que hay que ver al ser humano y no al número, que hay que conocer su contexto para comprender su situación de estudiante, que todo cuesta, todo cuesta, y cuando no se tienen todos los apoyos y todos los elementos y se hace un gran esfuerzo, eso vale más que cualquier otra cosa. (E1-G2)

Pues importantes porque me permiten, a través de esas relaciones, abordar mucho del aspecto académico, que es finalmente lo que me interesa, lo académico. También en esas pláticas, en ese convivir un ratito, también yo me voy dando cuenta si, con determinado estudiante, pues cómo está, cómo va superando las cosas, cómo va en lo académico..., sí, creo que es así. (E2-G2)

Pues para mí son relaciones como de ayuda, afectivas, básicamente, o sea, se pueden convertir en relaciones de amistad, después que los chicos egresaron, antes no; pero sí son relaciones, sobre todo eso, de ayuda, sean mis tutorados o no, esa parte del seguimiento y el acompañamiento creo que es muy importante, esa parte de la tutoría. (E3-G2)

Pues ayudar a sus estudiantes, tanto en la cuestión académica como en la cuestión emocional, porque sí hay una relación emocional entre los muchachos y nosotros, por ejemplo, tenemos quince tutorados en grupo, o sea, nosotros nos encargamos de ver cómo van en sus materias, también que hablar de la familia, qué está pasando, cómo les va, qué problemáticas tienen, pues entonces, a veces sí le cuentan a uno toda su vida, y pues uno tiene que escucharlos, es una parte fundamental. (E4-G2)

Asimismo, en los cuestionarios encontramos respecto a la valoración que los docentes hacen de las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes expresiones como “alegría”, “positivas” y “buenas”; mencionan también como valores las palabras “ética”, “desarrollo”, “compromiso” y “constancia”.

Los profesores establecen relaciones interpersonales cercanas con los estudiantes, lo que para ellos es valioso, pues a través de dichas relaciones están al tanto del rendimiento académico de los muchachos y de sus problemáticas personales, lo que les permite apoyarlos. De manera que existe una valoración favorable de la relación interpersonal.

Una vez identificadas las dimensiones de la representación social construida por el grupo denominado *Académicos*, ésta puede enunciarse en los siguientes términos:

La relación entre docente y estudiante debe centrarse en lo académico, pues si bien existen respeto, comunicación, confianza, apoyo y afecto, no hay que perder de vista que el profesor no es amigo de los alumnos. Debido a las circunstancias socioeconómicas de los contextos en que viven los estudiantes, las relaciones interpersonales constituyen un medio para que los docentes ofrezcan orientación y apoyo.

Vayamos ahora con el segundo grupo de asociados, encontrado éste en el plantel Iztapalapa 4, uno de los más recientes.

4.2. “Respetuosos” de Iztapalapa

El segundo grupo identificado está constituido por dos profesores que iniciaron su trayectoria en el IEMS en la preparatoria “Emiliano Zapata” de la delegación Milpa Alta, donde trabajaron por más de un lustro, y actualmente laboran en el cuarto plantel de Iztapalapa, “José Emilio Pacheco”, al que llegaron principalmente por la ubicación, pues ambos habitan en la delegación donde se encuentra este plantel, de manera que trasladarse a Milpa Alta les representaba: “*dos horas de ida y dos de regreso, ya son cuatro horas que te tardas, y ya estando aquí, en este plantel, pues ahorras tiempo*” (E2-I4)¹⁴.

¹⁴ Licenciado en Historia por la UAM, máster en “Estudios Avanzados e Investigación en Historia. España y el mundo Iberoamericano” por la Universidad de Salamanca, máster en “Estudios Americanos” por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado en el IEMS por más de once años, los seis primeros en el plantel “Emiliano Zapata” de la delegación Milpa Alta y los restantes en la preparatoria “José Emilio Pacheco” de Iztapalapa.

Ambos profesores concluyeron estudios de licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, uno en Letras Hispánicas y otro en Historia, por lo que el primero imparte *Literatura* y el segundo, por supuesto, *Historia*. Cuentan con estudios de posgrado y ambos se encuentran sobre la cuarta década de vida, uno tiene 39 años, el otro, 40, éste es casado, a diferencia de su compañero, sin embargo, coinciden nuevamente en la ausencia de hijos. Se conocen desde que ingresaron al plantel “Emiliano Zapata”, del cual solicitaron ser transferidos. Actualmente, ya en la preparatoria “José Emilio Pacheco”, comparten el cubículo donde llevan a cabo las asesorías y tutorías con sus respectivos estudiantes.

Asimismo, ambos ingresaron al Instituto a través de un proceso largo: “*de entrevistas y de conocimientos, examen de conocimientos, y finalmente me dijeron que fui aceptado al curso-taller. El curso-taller era los sábados, durante aproximadamente seis meses en el CCH Sur. Ahí el curso-taller lo impartían profesores del CCH Sur, y nos explicaban, en términos generales, el modelo y la intención del modelo, después de esos seis meses, tenía uno que esperar los resultados para ver si había sido uno aceptado, después de haber sido aceptado, había un curso de inducción en plantel y después ya te mandaban a tu plantel donde te tocaba*” (E1-I4)¹⁵.

Al cambiar de plantel los profesores tuvieron que enfrentar circunstancias difíciles, en primera instancia se encontraron con un plantel en construcción, trabajaban “*en aulas provisionales, de las de lámina*” (E2-I4), pues “*el edificio en realidad tiene como dos años aproximadamente de que se terminó*” (E2-I4). Fue un proceso de adaptación, pues ellos iniciaron su trayectoria en el IEMS en una preparatoria con las características planteadas en la *Fundamentación del proyecto educativo*:

El diseño y las instalaciones de cada uno de los planteles son congruentes con el Proyecto Educativo, ya que su disposición espacial y física, así como su equipamiento, responden a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas de conocimiento. (IEMS, s/f: 5).

Tal “disposición espacial y física” contempla distintos tipos de aulas, laboratorios, auditorio, foro al aire libre, biblioteca, cubículos de estudio para los jóvenes y “cubículo para cada uno de los profesores” (IEMS, s/f: 5). Sin embargo, en el plantel Iztapalapa 4 las condiciones son

¹⁵ Licenciado en Letras Hispánicas por la UAM, maestro en Psicoanálisis por Dimensión Psicoanalítica. Con más de once años de servicio en el IEMS, al igual que el docente anterior, seis de esos años transcurrieron en el plantel de Milpa Alta.

distintas, aún no cuentan con biblioteca, los profesores comparten cubículo con uno o dos compañeros, las aulas donde se imparten las clases son reducidas en comparación con las de las primeras preparatorias y no cuentan con una pizarra, por lo que los profesores escriben sobre paneles que sirven como paredes.

Otra circunstancia que los docentes entrevistados tuvieron que enfrentar fue el recelo de buena parte de la plantilla de profesores que ya trabajaban en el plantel cuando ellos llegaron: *“los compañeros pensaron que corrían cierto riesgo de perder su plaza o su continuidad en el Instituto”* (E2-I4). De manera que tuvieron que adaptarse tanto a las condiciones espaciales insuficientes como a las actitudes desfavorables de quienes ya se encontraban laborando en el plantel.

Una diferencia más entre los profesores del nuevo plantel y los entrevistados está en la manera en que ingresaron al Instituto, los docentes que iniciaron labores en Iztapalapa 4 no cursaron el mismo proceso: *“Creo que este proceso de selección sí nos forjó una visión distinta de lo que era el modelo, tal vez en una visión un poco más justa en tanto lo social; o sea, estábamos contratados para ayudar a los muchachos, para que tuvieran una oportunidad. Y, últimamente, lo que he notado en las nuevas generaciones es que esta visión [...] se ha ido perdiendo y creo que se ha visto ahora en el IEMS, en estos nuevos profesores, en estos nuevos elementos, simplemente la posibilidad de un trabajo estable y ya”* (E1-I4). Quizá esta circunstancia esté relacionada con el recelo con que se encontraron los docentes al cambiar de plantel, pues quienes ya se encontraban en éste temían que sus condiciones laborales cambiaran con el arribo de quienes solicitaron su traslado.

Respecto a su experiencia en el IEMS, ambos docentes se refieren más específicamente a su práctica: *“creo que ha sido una experiencia profesional en cierto sentido agradable [...] creo que he ido modificando mi forma de entender las asignaturas y creo que eso ha ido modificando mi práctica y creo que en términos generales ha sido una experiencia positiva”* (E1-I4); *“a mí en lo particular me gusta mi trabajo, me gusta dar clases, creo que este trabajo, esta vida académica, pues sí es lo que yo había pensado, cuando yo era estudiante, yo pensaba trabajar dando clases; o sea, es algo que a mí ya me gustaba, creo que tengo cierta vocación por la docencia”* (E2-I4).

Ahora que tenemos un panorama general de las condiciones en que se construyen las representaciones sociales de este segundo grupo, conozcamos las expresiones concretas en función de las dimensiones de las RS.

4.2.1. Información de “Respetuosos”

Una representación social está constituida por tres dimensiones, la primera de ellas es la información, en la cual encontramos, en este caso, los conocimientos que poseen los docentes sobre las relaciones interpersonales que establecen con estudiantes y tutorados.

Pues para mí es una relación marcada por el interés común, por el respeto y por, académicamente, por la atención mínima a los contenidos, o sea que una relación respetuosa con los alumnos es fundamental, independientemente de si son buenos estudiantes o no, pero si a eso se le añade un esfuerzo tanto del profesor como del estudiante de, por lo menos, poder desarrollar lo mínimo que es deseable en una asignatura, creo que ese sería mi ideal, ya no pienso en estudiantes ideales, que sean muy inteligentes o desarrollen muy bien sus competencias, yo creo que mientras se pueda trabajar ese es mi ideal. (E1-I4)

Yo trato de ser muy respetuoso con los estudiantes y bueno, busco también de su parte ese respeto, [...] hay diferentes tipos de cómo se dan las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Repito, yo trato de que sean respetuosas y siempre suscritas al ámbito escolar, eso es lo que yo busco preferentemente. (E2-I4)

Sin embargo, no en todos los casos existen respeto y límites lo suficientemente claros:

Dentro de las funciones de la tutoría, de la docencia y de la investigación, también hay casos donde los mismos profesores llegan a tener una relación demasiado cercana con los estudiantes..., [...] incluso ha habido casos donde los manipulan para acosar a otros profesores, o sea, para... darles instrucciones extraacadémicas, vamos a decirlo así; entonces los manipulan porque de alguna manera perciben esta influencia que tiene el profesor sobre el estudiante, y se aprovechan de eso; y ha habido casos de acoso, de estudiantes impulsados por otros profesores, ha habido casos de matrimonios entre estudiantes, tanto hombres como mujeres, o sea, maestras que se casan con estudiantes y maestros que se casan con estudiantas. (E1-I4)

Conocí un caso, por ejemplo, de una profesora que hasta se llevó a vivir a una estudiante a su casa porque a esta estudiante había sido, había tenido problemas con sus padres, la habían supuestamente, le habían pedido que se fuera de su casa o ella decidió irse y entonces la profesora le dio albergue, le permitió estar en su casa por unos días. (E2-I4)

Los dos profesores consideran que es necesario respetar los límites, pues de otra manera puede verse afectada la relación entre ellos y los estudiantes:

Es caer en el discurso del amo, o sea, si tenemos en cuenta que los estudiantes vienen de ámbitos familiares a veces carentes de figuras representativas como el padre y están buscando un modelo con cual identificarse, y un profesor ve esta oportunidad de explotar esta figura del ideal; se coloca ahí, y el chico se trata de identificar con el profesor..., pues, ahí hay una fuerte posibilidad de que si no se tiene cuidado, el profesor termine teniendo un papel de amo; de amo en el sentido de la dialéctica del amo y el esclavo propuesta por Hegel, en el sentido de que hay un amo que, con toda la crueldad, manipula al esclavo... Sí, eso también se ve..., y eso es algo muy común en lo educativo. Y muy peligroso. (E1-I4)

Pero creo que esas situaciones son complicadas y van más allá de lo que nos compete como tutores, entonces, yo personalmente, independientemente de las diferentes formas de trabajar de los tutores, yo sí trato de establecer los límites entre lo que es, digamos, la vida académica y el trabajo académico y otras cuestiones de ámbitos ya... problemáticas personales. (E2-I4)

Tanto el respeto como los límites son importantes en las relaciones interpersonales que los docentes establecen con los estudiantes, asimismo, el diálogo ocupa un lugar preponderante:

Yo siempre procuro solucionar esos conflictos con un diálogo maduro, con un diálogo de adultos, ya no tratarlos como niños, sino: oye tú, compañero, si está dando lata en el salón, oye que te ocurre, fíjate que me distraes a los demás, no los dejas estudiar, si ellos quieren estudiar y tú no quieres estudiar, bueno, tú los estás afectando, fíjate que te invito a que ya no lo hagas..., no, pues es que tengo problemas..., bueno, pláticame, cuáles son tus problemas, tienes que tener en cuenta que yo no puedo solucionarlos ni es mi papel, te puedo escuchar, pero no puedo intervenir. (E1-I4)

En primero lugar, como hacer a los estudiantes que traten de reflexionar, pues yo creo que hay muchas maneras y la principal o la primera, pues siempre tiene que ser como el diálogo con el estudiante, pues hablar con ellos, explicarles cuál es la situación, académica, escolar, preguntarles cuáles son dificultades. (E2-I4)

Tenemos, entonces, que, en las relaciones interpersonales, desde la perspectiva de los profesores entrevistados, debe existir respeto, diálogo y límites claros, pues si éstos se rompen, tienen lugar complicaciones e incluso un ejercicio desmedido de poder por parte de los docentes, al colocarse éstos en una posición desde la cual pueden manipular a los estudiantes. En este sentido, encontramos en los cuestionarios expresiones como: “educación”, “academia”, “respeto” y “amabilidad”.

4.2.2. Campo de representación o imagen de “Respetuosos”

Ya hemos mencionado¹⁶ la complejidad que existe en la construcción de esta dimensión de la representación social, no obstante, permítansenos aquí unas palabras más al respecto:

El campo de representación se organiza en torno al *esquema figurativo*, o *núcleo figurativo*. Este esquema, o núcleo, no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ofrece una función organizadora para el conjunto de la representación. El núcleo figurativo se construye a través del proceso de *objetivación* y proviene de la transformación de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto, en *imágenes*. (Ibáñez, 1994:186)

En el caso que nos ocupa estos *contenidos conceptuales* involucran las características de los estudiantes que los docentes perciben, así como las expectativas que tienen de ellos y las estrategias de mediación que emplean en sus prácticas, a partir de cómo son concebidos estudiantes y tutorados.

En cuanto a las características de los estudiantes, los profesores de este grupo de asociados mencionan lo siguiente:

Muchos de ellos vienen de ámbitos familiares muy golpeados, muy venidos abajo, en el sentido de que a veces carecen de la figura paterna o la madre tiene que salir a trabajar y no la ven; son condiciones económicas difíciles las que tienen, en ocasiones he llegado a escuchar que algunos tienen algún hermano en la cárcel o ellos mismos han estado en el reclusorio. (E1-14)

Muchos de los estudiantes pertenecen a familias de escasos recursos, no tienen una tradición de estudio, no hay profesionistas en sus familias, no cuentan con una biblioteca personal, entonces, esas características pues sí hacen diferentes a nuestros

¹⁶ Cfr. 4.1.2.

estudiantes. Y también tienen muchas veces, pues una educación, me refiero a la educación escolar, perdón, familiar, la educación que se da en casa, pues que no es la más deseable, ¿verdad?, no es la más deseable, también muchas veces los padres, las madres, por estar trabajando, pues descuidan a los estudiantes en su educación.

(E2-I4)

En términos generales, las anteriores son características que los profesores del IEMS ven en sus estudiantes, enseguida algunas de las expectativas que tienen de ellos:

Pues yo he notado que algunos estudiantes pues logran terminar sus estudios y siguen en la universidad, o sea, por un lado, ellos reconocen alguien que les pone atención, yo reconozco que los estudiantes a veces tienen el coraje de seguir sus vidas, creo que eso es para mí lo más importante. (E1-I4)

Uno siempre está esperando eso, que sigan avanzando y que concluyan el bachillerato para después acceder a la universidad, a los estudios superiores, o bien, si así lo deciden, entrar al mercado laboral, al mercado de trabajo, y ya tener una mejor preparación y poder tener pues un mejor ingreso en comparación a que si sólo trabajaran con los estudios de la secundaria. (E2-I4)

Asimismo, existen expectativas, desde la perspectiva docente, que los estudiantes tienen respecto a los profesores:

Desde la expectativa del profesor amigo, del profesor que comprende, del profesor que juega con ellos, que los divierte, los pasa, eh, el profesor bueno que no les pide, que no les exige, por un lado, esa puede ser una expectativa. Por otro lado, tal vez haya otros estudiantes que lo que buscan es un profesor que les ponga un poco de atención, tal vez otros busquen a un profesor, que yo creo que serían los menos, que sí les dé una preparación que los lleve a llegar a la universidad, creo eso depende mucho de las expectativas que los mismos estudiantes tienen respecto a la institución y respecto a su vida, de qué es lo que van a hacer. (E1-I4)

Hay, por ejemplo, estudiantes que se llevan como amigos con los profesores, incluso, esto en todos los planteles, hay estudiantes hasta que les llegan a decir, eh, pues groserías como si fueran sus camaradas de los profesores y los profesores de la misma manera. [...] llegaba a organizar, junto con los estudiantes, partidos de fútbol, entonces

jugábamos o nos enfrentábamos trabajadores y profesores, trabajadores administrativos y profesores, contra equipos de estudiantes, y en distintas ocasiones, y creo que eso era bastante agradable, bastante lúdico y hasta benéfico para la salud, porque hacíamos ejercicio, entonces, me parece una buena práctica, y bueno, eh, eso le gustaba a los estudiantes, a lo mejor los acercaba más al profesor o nos acercaba más, a los estudiantes y a nosotros, entonces se generaba un buen ambiente. (E2-I4)

4.2.3. Actitud de “Respetuosos”

De acuerdo con la Teoría de las Representaciones Sociales, quienes construyen éstas no sólo conjugan información e imagen, también hacen un juicio sobre la conjunción, lo que redundaría en una actitud que puede ser favorable o no al objeto de la representación. La orientación de dicha actitud es relevante porque influye en el comportamiento hacia el objeto, en nuestro caso, las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

La actitud podemos encontrarla tanto en las conductas de los docentes como en sus expresiones, en éstas aparecen la importancia que dan a las relaciones y la manera en que las valoran:

O sea, sí hay relaciones, sí el profesor está ahí, los estudiantes están ahí, lo de la tutoría está ahí, pero no sobreestimar o no llevar como un extremo esas relaciones como algo valioso en el sentido demasiado personal o demasiado exigente para que los estudiantes sean muy buenos, creo que el valorar esto es, para mí por lo menos, es que haya una relación que permita el trabajo mutuo, entre estudiantes, tutorados y el profesor, y creo que eso es algo que es bueno. (E1-I4)

Pero cómo valoro yo las diferencias de trabajo, particularmente, como he mencionado, pues yo busco que las relaciones interpersonales de docente o profesor y estudiante, pues sean respetuosas y enmarcadas en las cuestiones y en el ámbito propiamente académico y escolar, por lo tanto, valoró que no es muy conveniente ir más allá de estos ámbitos académicos. [...] Claro que eso no significa que no puedas llevarte bien con el estudiante, puedes hacerlo, puedes ser amistoso con los estudiantes, pero yo creo que siempre hay que remarcar, hay que hacer hincapié que en un momento dado, no por el hecho de te puedas llevar bien con los estudiantes, eso quiere decir que no estén comprometidos o no deban cumplir con su papel de estudiantes y realizar las actividades que están diseñadas para el desarrollo de las competencias. (E2-I4)

Encontramos nuevamente en ambos profesores, la importancia de situar las relaciones interpersonales en lo académico, en el cumplimiento de las labores que les corresponden a ellos y a los estudiantes en el desempeño de sus roles dentro de la institución educativa; al establecer límites al respecto, muestran una actitud favorable hacia las relaciones interpersonales que entablan con los estudiantes. Esta inclinación positiva parece estar asociada al ejercicio de la docencia:

Yo reconozco que los estudiantes a veces tienen el coraje de seguir sus vidas, creo que eso es para mí lo más importante; no tanto que me recuerden sino simplemente ver que están trabajando, que están estudiando, que hacen sus vidas, yo creo que eso es lo mejor para mí, como esa interrelación que tengo con ellos. (E1-I4)

Bueno, a mí en lo particular me gusta mi trabajo, me gusta dar clases, eh, creo que este trabajo, esta vida académica, pues sí es lo que yo había pensado [...] creo que yo también he ido aprendiendo más con el paso del tiempo, creo que he ido mejorando la práctica docente y, bueno, como mencionaba hace un momento, sí es una actividad que a mí me gusta. (E2-I4)

Tenemos, entonces, que los docentes de este segundo grupo valoran de manera positiva las relaciones interpersonales con los estudiantes en tanto éstas se encuentren enmarcadas en lo académico, es decir, siempre y cuando las relaciones no impliquen un acercamiento más allá de los roles de estudiante y profesor.

Ahora que conocemos las dimensiones de la representación social de este grupo de asociados, podemos enunciarla:

Las relaciones entre docentes y estudiantes deben estar marcadas por el respeto y suscritas al ámbito escolar, de otra manera surge una cercanía perjudicial que puede ser malinterpretada por los alumnos, pues éstos provienen de ámbitos familiares adversos; condición que hace necesario el diálogo y el compromiso mutuo.

Hasta el momento hemos identificado dos representaciones sociales, en sendos grupos de dos preparatorias del IEMS, y aunque nuestra pretensión era dar con otra RS en la tercera escuela, nos encontramos con profesores que no pudimos considerar grupo de asociados, pues aunque pertenecen a la misma academia y, por lo tanto, suelen trabajar en conjunto y

conviven de manera cotidiana, poseen concepciones respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, por ello, presentamos enseguida tales concepciones de manera separada.

4. 3. Representaciones individuales

En la preparatoria “Benito Juárez”, también conocida como Iztapalapa 2, tuve oportunidad de entrevistar a dos profesores, como en los otros planteles, el primer docente me condujo con la siguiente; no obstante, a diferencia de lo que sucedió en las dos escuelas anteriores, no conseguí identificar un grupo de asociados, pues aunque los profesores entrevistados forman parte de la misma academia, están en contacto de manera cotidiana e incluso se consideran amigos, sus representaciones respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes presentan diferencias sustantivas, por lo que aparecerán por separado.

4.3.1. Comunicación horizontal

El primer entrevistado en el plantel “Benito Juárez” —identificado como E1-I2— es un hombre de 43 años que ha trabajado en el IEMS durante poco más de una década, es licenciado en Comunicación Social por la UAM, licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM y maestro en Comunicación Y Política por la UAM. Desde su ingreso al Instituto —que no fue a través del proceso exhaustivo llevado por otros docentes— ha trabajado en la preparatoria “Benito Juárez” y han existido claroscuros en su experiencia: *“A mí me ha gustado mucho, me ha gustado mucho, me ha decepcionado también la otra parte, la parte institucional, ya lo macro, que el IEMS sea una especie de botín político para candidatos, para saldar cuentas políticas, eso lo detesto, no puedo hacer mucho, ¿no?, desde abajo lo único que puedo hacer pues es presentar batalla desde mi trinchera, pero lo otro ojalá no existiera, ojalá el gobierno en turno se comprometiera con el Instituto”.*

En estas palabras podemos ver una coincidencia con los profesores de otros planteles, la experiencia como docentes y tutores ha sido gratificante, sin embargo, los aspectos políticos que influyen en el IEMS generan frustración, pues repercuten en el día a día del Instituto y, por lo tanto, en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes.

Con la intención de mostrar congruencia, aparecen aquí las expresiones de este profesor organizadas en las tres dimensiones de las representaciones que se han empleado con los grupos de asociados, es decir: información, campo de representación o imagen y actitud.

4.3.1.1. Información de E1-I2

En esta dimensión se consideran los datos que posee el entrevistado sobre las relaciones interpersonales establecidas entre él como docente y los estudiantes y tutorados con quienes interactúa de manera cotidiana. En primera instancia, la relación, desde su perspectiva, debe ser: *“Simétrica, creo en deshacer las asimetrías, creo que eso establece un balance, a final de cuentas siempre va a haber relaciones de poder, al menos asumiendo el diálogo como la única vía y que el diálogo sea pues así, horizontal”* (E1-I2).

Asimismo, el diálogo abre posibilidades, sobre todo cuando es horizontal, *“creo que eso va a favorecer varios aspectos, en que ellos puedan tener mayor receptividad para el aprendizaje y que podamos establecer diálogos con confianza cuando haya dificultades y entonces yo también pueda localizar donde no estoy funcionando como docente”* (E1-I2). De manera que la horizontalidad a que se refiere implica una escucha que permita reflexionar sobre las propias conductas.

Tal parece que la simetría en las relaciones interpersonales tiene, además de la comunicación horizontal, otras implicaciones: *“genero afectividad de otra manera con ellos, que es importante, me parece que más que nunca, ahora es importante, más allá de lo que digan algunos teóricos del siglo pasado, que no hay que establecer fraternidad con los estudiantes, no, creo que esto es una lucha que llevamos juntos, si ellos aprenden benefician al mundo y yo también salgo beneficiado”* (E1-I2).

Por otra parte, en el cuestionario aparecen las siguientes expresiones en torno al campo información: *“diálogo”, “comprensión”, “aprendizaje”, “empatía”, “apoyo” y “solidaridad”*. Asimismo, cuando el profesor atiende a los estudiantes de manera individual, suele dedicarse en exclusiva a cada uno, explica con detenimiento lo que representa más dificultad a los jóvenes y los escucha con atención.

4.3.1.2. Campo de representación o imagen de E1-I2

Ya he mencionado antes que las representaciones de las relaciones interpersonales establecidas entre docentes y estudiantes del IEMS son complejas en lo que al campo de representación se refiere, pues engarzan diversos aspectos; el primero de éstos que mencionaremos son las características que el profesor encuentra en los jóvenes con quienes tiene contacto:

La mayoría de nuestros estudiantes sí tienen problemas económicos fuertes [...] muchos de ellos viven en condiciones de hacinamiento, no porque vivan treinta en un solo domicilio, sino porque a veces son cuatro en una sola habitación, y eso pues ya restringe los espacios de intimidad, que son muy importantes en estas edades, no hay un espacio como para la reflexión, para el autoconocimiento; son muy apegados a la tecnología [...] hay problemas de alimentación [...]. Tienen esta especie de rezago académico, no hay bases de gramática, no hay bases de expresión escrita con claridad de pronto, son muy inseguros para expresar sus ideas, y quienes son muy abiertos para expresarlas están desarticulados [...] en sus formas de manifestarlas. [...] No tienen una base de lo que es la investigación y mucho menos hay un hábito de lectura, no hay un hábito de lectura. Hay un pobre razonamiento matemático, hay una limitada capacidad de abstracción. (E1-I2)

Como constatamos en apartados anteriores, los profesores no sólo esperan que los estudiantes aprendan, este caso no es la excepción, pues las expectativas también van más allá: *“Que aprendan, que se responsabilicen del proceso formativo, de sus procesos formativos, que logren apropiarse de la idea de que una formación académica les permite movilizarse hacia otro tipo de perspectivas de vida y, sobre todo eso, que construyan una perspectiva de vida, un horizonte claro, con propósitos, con objetivos para su vida, para mejorarla, eso” (E1-I2).*

Para hablar sobre las expectativas que los estudiantes pueden tener sobre los profesores, el entrevistado no se remite sólo a lo que cree, sino, *“yo lo entretengo a partir de varias evidencias, se han aplicado algunas encuestas, y los resultados arrojan que quieren que los ayudemos, quieren que estemos preparados y que les brindemos apoyo, apoyo así de manera como muy abierta, me imagino que tiene que ver con apoyo a estímulos tanto emocionales como psicosociales” (E1-I2).*

Las concepciones que se construyen respecto al objeto de la representación tienen una correspondencia actitudinal, es decir, una valoración que se ve reflejada en el comportamiento; uno de los aspectos centrales de las RS: ser pautas de acción.

4.3.1.3. Actitud de E1-I2

Los profesores entrevistados se encuentran en distintos planteles, no obstante, encontramos coincidencias respecto a la manera en que piensan y experimentan las relaciones

interpersonales con los estudiantes, una de dichas coincidencias está en la valoración favorable:

Son un gran estímulo, son un estímulo, son una razón más para seguir haciendo lo que todos los días realizo. [Suspira] Son de los más valioso. Sí, está la parte económica, que nos preocupa a todos y más en este país, pero el ver cómo los estudiantes me hablan, cómo tienen confianza, eso sí es una cosa increíble, a mí me llena mucho..., me gusta, entonces, me hace querer continuar, por supuesto. Si no fuera por eso, por esa cercanía con los chavos, te aseguro que yo hace mucho que hubiera renunciado al IEMS y me hubiera ido a otra institución.

Conocemos ya las tres dimensiones de la representación, por lo que ahora podemos enunciarla:

Las relaciones con los estudiantes deben ser simétricas, horizontales, en ellas el diálogo debe ser la vía principal, de manera que, tanto el docente como el estudiante pueden estar al tanto de sus aciertos y de sus errores. Asimismo, es necesario generar afectividad por las circunstancias sociales, económicas, culturales y académicas que viven los estudiantes, pues éstos esperan apoyo en los diversos ámbitos de su vida.

En las líneas anteriores tratamos de rescatar los aspectos más relevantes de la representación que el profesor construye respecto a las relaciones interpersonales que establece con los estudiantes. A continuación, damos cuenta de las concepciones de una de sus compañeras.

4.3.2. Aprendizaje entre límites

La segunda entrevista realizada en el plantel Iztapalapa 2 se llevó a cabo con una docente que también pertenece a la Academia de Lengua y Literatura, ella se encuentra en el turno matutino y tiene once años de labor en el Instituto, la cual inició en el Sistema Semi-escolarizado en el plantel de la delegación Milpa Alta, donde trabajó por dos años. La profesora —identificada como E2-I2— estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Intercontinental y Maestría en Docencia en Educación Media Superior en el Campo de Español por la UNAM.

La maestra, habla de su estancia en el IEMS en estas palabras: “*Al principio [...] me costó un poco de trabajo entender [...] sobre todo las evaluaciones [...]; pero pues cuestión de que tuve*

mucho acompañamiento de mis compañeros y paciencia de su parte, a los tres, cuatro meses, yo ya había como entendido qué era la situación. Y bueno, es darme cuenta de que realmente este modelo ayuda mucho a los chicos, pero yo me doy cuenta y valoro esta situación cuando me encuentro a los egresados, cuando ellos nos comentan sobre el beneficio que les proporciona la enseñanza y el tipo de enseñanza que se les da en esta institución, sobre todo con el problema eje” (E2-I2).

Como recién mencioné, las expresiones de las personas entrevistadas en el plantel “Benito Juárez” no coinciden lo suficiente para considerarlas representaciones sociales, pues, aunque imparten la misma asignatura y trabajan juntos en las reuniones de la academia a la que pertenecen, los profesores difieren en varios aspectos sobre la manera en que conciben las relaciones interpersonales entre ellos y los estudiantes.

4.3.2.1. Información de E2-I2

Los profesores poseen concepciones particulares sobre las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, dichas concepciones se construyen paulatina y constantemente en la conjunción de distintas fuentes: experiencia personal, reflexión, comunicación, educación formal, autodidactismo, por mencionar algunas.

De acuerdo con la entrevistada, en las relaciones interpersonales con los estudiantes, es necesario que éstos *“sepan que hay límites porque tienen una razón de ser y que se cumplan estos límites, porque es una etapa formativa”* (E2-I2); en primera instancia los límites se refieren al desempeño académico: *“Si se establece un determinado número de actividades en las que tú evidencias aprendizaje, vas a lograrlo, si tú no evidencias aprendizaje porque no consideraste hacer la actividad o entregarla en tiempo y forma, vas a tener tus consecuencias [...] Entonces, para mí esta situación de establecer límites es bien importante para ellos, para que sepan porque se deben de hacer las cosas en un tiempo determinado y de una manera determinada* (E2-I2).

La maestra considera que la manera en cómo se relacionan docentes y estudiantes depende en cierta medida de éstos, pues: *“el grado de relación interpersonal se va dando de acuerdo a cómo ellos van reaccionando, porque tampoco porque yo sea tu tutora van a tener la obligación de intimar, esto es un grado de confianza. Nos ha sucedido que chicos que son estudiantes, pero que tienen otro tutor se sienten más en confianza conmigo, y viceversa”* (E2-I2).

Sin embargo, es importante mantener cierta distancia: *“siempre cuidando el grado de intimación, porque muchas veces piensan que se les va a resolver la vida, el tutor, porque es algo fuera de lo que a ellos les está causando conflicto, pero entonces es marcarle: yo te voy guiando, el que toma la decisión eres tú, el que ve qué es lo que mejor [...], por lo mejor que puede optar, eres tú”* (E2-I2).

La información encontrada en el cuestionario coincide con lo anterior, pues, respecto a las relaciones interpersonales, la maestra asocia las siguientes expresiones: *“relación con estudiante dentro del aula en hora de clase o fuera de clase”, “relación con estudiante como tutora”, “cercanía con el estudiante si se entiende su perspectiva”, “establecimiento de reglas de comportamiento en el aula”*.

4.3.2.2. Campo de representación o imagen de E2-I2

Tal como se hizo en pasajes anteriores, en este apartado aparecerán diversos aspectos vinculados con la concepción que de las relaciones interpersonales tiene la entrevistada, pues la imagen de la representación es compleja debido a los elementos que convoca. Algunas de las características de los estudiantes tienen que ver con el estrato social:

Tenemos chicos que realmente dependen solamente de la beca, porque la situación en casa es difícil y tenemos otros chicos que los mantienen en casa y piden su beca, y yo creo que son los que la gran mayoría, en mi experiencia, menos interés le ponen al estudio. [...] Tenemos una gran gama de estos chicos, desde los que sí les cuesta mucho trabajo la situación de estudio, amén de hablar de las mamás niñas, solteras, que a los catorce, quince años ya las tenemos con bebés [...]; hasta los chicos que si bien no abundan en una riqueza, sí tienen todos los elementos de manutención proporcionada por los padres. (E2-I2)

En el cuestionario encontramos las siguientes expresiones respecto a las características de los estudiantes: *“entorno familiar”, “contexto” y “escuela de procedencia”*.

Además de las características que los docentes encuentran en los estudiantes, también podemos situar en el campo de representación las expectativas que aquéllos tienen respecto a éstos:

Siempre yo le apuesto a que lo van a lograr, porque de eso se trata la preparatoria, de prepararlos en tres años para que ellos puedan egresar, pero, como repito, ellos tienen

la última palabra [...]. Las expectativas que tenemos con respecto a ellos las vamos midiendo conforme les vamos dando la clase [...] las expectativas se van dando conforme los estudiantes van avanzando, que a veces nos medio falla, porque decimos: este chico sí, va muy bien, es brillante, y termina saliéndose, o hay chicos que qué trabajo nos cuestan y terminan egresando a los tres años. (E2-I2)

Las expresiones encontradas en el cuestionario respecto a estas expectativas son: “*su comportamiento (actitud) en el aula*”, “*su entorno familiar*”, “*su desempeño académico*”.

Para la constitución del campo de representación también es necesario considerar lo que la docente cree que los estudiantes esperan de ella: “*Un apoyo y comprensión. También lo que me he dado cuenta de que ellos buscan es... que nos crean, que si yo digo que es azul, es azul y te demuestro por qué es azul, pero me he dado cuenta también que si a un estudiante un maestro le dice una cosa, luego les dice otra y luego les dice otra y luego les dice otra, ellos pierden la credibilidad en una figura que se supone es un respaldo y un apoyo*” (E2-I2).

Además de lo declarado en la entrevista, tenemos las expresiones vertidas en el cuestionario respecto a las expectativas que la maestra considera formulan los estudiantes sobre ella: “*la forma de presentarse el primer día de clases*”, “*la forma de dar clase y atenderlos durante el ciclo*”, “*las pláticas extra clase*”.

Insisto en la complejidad del campo de representación, Moscovici en su trabajo paradigmático sobre el psicoanálisis para referirse a esta dimensión, menciona las características y actitud de los psicoanalistas, la imagen del psicoanálisis, la probable aportación de éste a la educación y su influencia en la personalidad de quienes se analizan (cfr. Moscovici, 1979); por ello, además de las características de los estudiantes y las expectativas que ya hemos mencionado, en este rubro también, considero, es necesario que mencionemos el tipo de personas que pretende formar el IEMS.

La maestra entrevistada se expresa así: “*Personas que tengan una situación formativa en cuanto a ejes que son el crítico, el científico y el de humanístico, que son básicos. No porque se atienda una parte tecnológica se va a olvidar de la ética, porque entonces pues tenemos la depredación en bosques y esta situación, es un conjunto de todo esto para ofrecer unos mejores ciudadanos al país, este es el enfoque principal del Instituto.*” (E2-I2).

Las expresiones de la profesora en la entrevista tienen su correspondiente en el cuestionario: “egresados que ingresen a la fuerza laboral”, “egresados que ingresen a estudios universitarios”, “los ejes formativos, críticos, científicos y humanísticos que establece el modelo” (E2-12).

En aras de la complejidad propia del campo de representación, incluyo en este rubro las estrategias empleadas por la profesora para acercar los contenidos del programa académico a los estudiantes con las características y en las circunstancias que ya hemos mencionado. Muchos jóvenes que ingresan al IEMS presentan dificultades de aprendizaje, por lo que los profesores deben generar las condiciones más propicias para que ellos, los estudiantes, puedan interesarse y mantenerse en la preparatoria.

El trabajo colegiado de los profesores que componen cada una de las Academias en el IEMS, toma en cuenta las características de su población estudiantil: “*aunque sí hay libre cátedra, cada quien maneja sus líneas como mejor quiere, tenemos una base de planes y programas, a veces, nos ponemos de acuerdo en la academia para ver cómo vamos a llevar a cabo esos lineamientos, tal vez no sea la misma lectura, pero el objetivo es el mismo, atendiendo a estas particularidades de los chicos*” (E2-12).

Una de las muchas implicaciones de la libertad de cátedra es la elección de técnicas o actividades concretas para transmitir a los estudiantes el contenido del programa, en este sentido, la profesora comenta: “*Hay una técnica muy buena que nos ha resultado y es que muchos chicos no han salido de Iztapalapa, no conocen ni el centro, y entonces en situación de investiga el Zócalo, la historia del Zócalo, vas, te tomas foto y la expones, entonces para ellos es una maravilla porque es un paseo, conviven con los estudiantes, yo los mando incluso con los papás por cuestiones de seguridad, aprenden a investigar, aprenden a exponer y para ellos es una situación de experiencia de aprendizaje diferente, y muchos maestros de aquí los envían a museos, pero con un objetivo claro, con un objetivo preciso, no nada más, ve, visitas y me cuentas de qué se trató, sino enfocado a los contenidos de la materia*” (E2-12).

Asimismo, existen particularidades del trabajo académico seguidas por la profesora que son parte del modelo educativo que propone el IEMS: “*hay una línea de aprendizaje que se llama expresión oral, exponen desde el primer semestre hasta su problema eje. Entonces el que ellos se aprendan a parar en un escenario, hacia un auditorio, cómo deben hablar, cómo deben hacer la investigación, no deben de leer, no deben de tener un acordeón, sino más bien es*

una investigación previa, una lectura previa, un aprendizaje del tema que van a manejar y aun apoyo visual.”

Los profesores del IEMS suelen tener estudios de posgrado que involucran formación docente, no obstante, las licenciaturas están en función directa de las asignaturas que se imparten, así, quienes imparten Literatura se formaron en Letras o Comunicación, sin embargo: *“sí debemos de tener una base general de lo que es la pedagogía, para ver cómo manejar el cómo van a aprender los chicos, qué van a aprender, para qué lo van a aprender, cómo lo van a aprender, por qué lo van a aprender”*.

4.3.2.3. Actitud de E2-I2

Como sucede con las representaciones sociales, en las construcciones individuales encontramos tres dimensiones, en este apartado exploraremos la actitud de la maestra respecto a las relaciones interpersonales; nuevamente aparece una valoración favorable:

Y creo que sí es importante la relación que se llega a tener con los chicos, pero no en una situación de apapacho constante, porque eso no les sirve, no, repito, cuando se van de aquí y el maestro ya no está, pues quién los va a apapachar, tienen que aprender a salir por sí mismos, y si salen con aprendizajes seguros y certeros, pues qué mejor.

Esta valoración coincide con lo expresado por docentes de otros planteles, las relaciones interpersonales con los estudiantes son vistas de manera positiva en tanto se mantengan dentro de los límites de lo académico. Asimismo, la valoración favorable se asocia con el gusto por el ejercicio de la docencia:

Una gran oportunidad de desarrollo profesional en donde puedo aplicar todos los estudios que he tenido en cuanto a la parte disciplinar y a la parte de docencia, y es una gran oportunidad y un constante reto de ver y ahora qué chicos son los que nos van a... porque los primeros siempre son los que nos van a llegar nuevecititos y ahí es donde tenemos la oportunidad de formarlos conforme nosotros vamos sabiendo en esta parte disciplinar; ya cuando llegan a cuarto, cuando llegan a su problema eje y me dicen, maestra ya no escribo tan mal, maestra ya no tengo tantas faltas de ortografía [ríe], pues es una gran satisfacción profesional.

Tanto la conversación con la profesora, como la información derivada de los otros instrumentos nos permitió identificar las tres dimensiones de la representación, en este caso individual, que se construye en torno a las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, misma que podemos considerar en los siguientes términos:

Los límites en las relaciones interpersonales entre docente y estudiante deben establecerse en función de éste y, sobre todo, de acuerdo con las obligaciones académicas, pues la función principal de los profesores no es apapacharlos, sino brindar las herramientas necesarias para la continuidad en los estudios o en el desempeño laboral.

A partir de la información obtenida en el trabajo de campo hemos identificado dos representaciones sociales y dos representaciones individuales, las cuales trataremos de interpretar en el siguiente capítulo de nuestra investigación.

4.4. Tabla de datos

En aras de mostrar con mayor especificidad la información obtenida en el trabajo de campo, ésta fue organizada en función de las dimensiones de las representaciones sociales y de los grupos identificados en las dos primeras escuelas y de los individuos entrevistados en el tercer plantel. Enseguida aparecen los datos, tanto lo obtenido en las entrevistas como lo que quedó patente en cuestionarios y observaciones.

ACADÉMICOS				
TÉCNICA	INFORMACIÓN	IMAGEN	ACTITUD	REPRESENTACIÓN SOCIAL
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> •“La relación profesor-alumno es en la asesoría académica, centrada en lo académico.” (E1-G2) •“Los puedo tratar con esa amabilidad, los puedo ayudar, puedo auxiliar, pero siempre está la división estudiante-maestro, no pasamos, de allí.” (E2-G2) •“El docente sí debe de tener muy claro que no es el amigo de los chicos, que es el docente y que eso implica límites, y que se los debe de tener 	<ul style="list-style-type: none"> •“La cuestión de las familias separadas, que, pues sí les afecta mucho [...] la relación con la mamá es muy tensa, muy difícil...” (E1-G2) •“Los muchachos y los padres, [...] de condiciones, la mayoría, socioeconómicas bajas [...]” (E2-G2) •“La gran parte tiene problemas económicos serios y familias [...] poco favorables para su desarrollo personal [...] algunos de 	<ul style="list-style-type: none"> •“Todo cuesta, todo cuesta, y cuando no se tienen todos los apoyos y todos los elementos y se hace un gran esfuerzo, eso vale más que cualquier otra cosa.” (E1-G2) •“Pues importantes porque me permiten, a través de esas relaciones, abordar mucho del aspecto académico, que es finalmente lo 	La relación entre docente y estudiante debe centrarse en lo académico, pues si bien existen respeto, comunicación, confianza, apoyo y afecto, no hay que perder de vista que el profesor no es amigo de los alumnos. Debido a las circunstancias socioeconómicas de los contextos en que viven los estudiantes, las relaciones interpersonales constituyen un medio para que los

	<p>muy claros a los chicos.” (E3-G2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •“Ayudar a sus <u>estudiantes, tanto en la cuestión académica como en la cuestión emocional</u>, porque sí hay una, hay una relación emocional entre los muchachos y nosotros.” (E4-G2) 	<p>ellos, <u>también los padres están en prisión o pertenecen a alguna banda.</u> [...] Creo que la parte más importante es esa interacción humana que hay con el otro, el respeto, el interés, el gusto.” (E3-G2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •“<u>Lo principal es que son de familias disfuncionales</u> [...] <u>también nos llegan con adicciones</u> [...] una de las problemáticas que traen es eso, que en su casa nadie les hace caso ni los escucha, con los compañeros pues tampoco [...] como que encuentran cierta empatía y entonces es cuando, pues se puede trabajar con ellos.” (E4-G2) 	<p>que me interesa, lo académico.” (E2-G2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •“A mí me interesa crear ambientes de trabajo donde <u>se sienta ese asunto de estoy a gusto, me siento a gusto</u>; siempre trato de encontrar eso [...], hago el esfuerzo para que eso se dé.” (E3-G2) •“Me dicen, ya pasé mi materia, ya entregué mis trabajos [...]. <u>Bueno, pues eso da gusto.</u>” (E4-G2) 	<p>docentes ofrezcan orientación y apoyo.</p>
<p>Cuestionario</p>	<p>Diálogo; respeto; trabajo; compromiso.</p>	<p>Bajo rendimiento, rezago; problemas sociales y familiares; compromiso docente.</p>	<p>Ética; desarrollo.</p>	
<p>Observación</p>	<p>Los profesores ingresan al aula por lo regular a tiempo, los estudiantes llegan paulatinamente hasta congregarse a un promedio entre 18 y 20 jóvenes. Aunque hay interrupciones y algunos estudiantes no atienden a los docentes, éstos explican el tema, realizan actividades —lecturas colectivas, preguntas directas, ejercicios de análisis de texto— que contribuyen para captar la atención de los estudiantes, aunque también existen</p>	<p>Cuando llevan a cabo asesorías académicas, los docentes atienden individualmente a los estudiantes y revisan punto por punto los ejercicios en los que se han presentado problemas. Asimismo, suelen hacer una revisión de las actividades que los estudiantes tienen pendientes. En las tutorías grupales, los docentes cuidan que los estudiantes atiendan la actividad que se realiza y promueven su participación.</p>	<p>Los docentes dedican tiempo tanto a las clases como a las asesorías individuales. Asimismo, buscan actividades para realizar en grupo en las que suelen abordar temas relacionados tanto con la adolescencia como con aspectos académicos. Estos esfuerzos parecen estar en función de la valoración positiva que hacen de su labor docente.</p>	

	reconvenciones personalizadas.			
--	--------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

RESPECTUOSOS				
TÉCNICA	INFORMACIÓN	IMAGEN	ACTITUD	REPRESENTACIÓN SOCIAL
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> •“Relación marcada por el interés común, por el respeto y [...] por la atención mínima a los contenidos.” (E1-I4) •“[Las relaciones interpersonales] forman parte del trabajo académico, del trabajo escolar, [...] tiene que ver justamente ese objetivo o esa finalidad académica, de que los estudiantes vayan avanzando en sus estudios, creo que ese es como el principal objetivo.” (E1-I4) 	<ul style="list-style-type: none"> •“Atender a <u>grupos vulnerables de estudiantes</u> [...] apoyar a este tipo de <u>estudiantes en alto riesgo de rezago y deserción</u> [...] para el peor alumno, el mejor profesor [...] hay casos donde <u>los mismos profesores llegan a tener una relación demasiado cercana con los estudiantes</u> [...], creo que <u>el profesor no puede tener estas expectativas o esta visión de los alumnos como para cubrir sus carencias o sus deficiencias o sus expectativas</u>”. (E1-I4) •“<u>Algunos estudiantes consumen alcohol, drogas</u> [...] los estudiantes de Iztapalapa [...] quizás están más vinculados con <u>problemas de, pues de delincuencia, de pobreza</u> [...] Pero hay algunos compañeros docentes que en su papel de tutor creo que van más allá de las cuestiones académicas, y se llegan a involucrar tanto con los estudiantes, a veces los llegan a sobre proteger, a veces <u>creo que rebasan ese rol de tutor</u>, o sea, el tutor es un tutor académico.” (E2-I4) 	<ul style="list-style-type: none"> •“Creo que el valorar esto es, para mí, por lo menos, <u>es que haya una relación que permita el trabajo mutuo, entre estudiantes, tutorados y el profesor, y creo que eso es algo que es bueno.</u>” (E1-I4) •“En el otro plantel en el que estuve, incluso llegaba a organizar, junto con los estudiantes, partidos de futbol, entonces jugábamos [...], creo que eso era bastante agradable, bastante lúdico y hasta benéfico para la salud, porque hacíamos ejercicio, entonces, <u>me parece una buena práctica, y bueno, eso le gustaba a los estudiantes, a lo mejor los acercaba más al profesor o nos acercaba más, a los estudiantes y a nosotros, entonces se generaba un buen ambiente.</u>” (E2-I4) 	Las relaciones entre docentes y estudiantes deben estar marcadas por el respeto y suscritas al ámbito escolar, de otra manera surge una cercanía perjudicial que puede ser malinterpretada por los alumnos, pues éstos provienen de ámbitos familiares adversos; condición que hace necesario el diálogo y el compromiso mutuo.

Cuestionario	Educación; academia; respeto; amabilidad.	Bajo rendimiento; rezago; problemas sociales; ciudadanos.	Trabajo colaborativo; desarrollo.	
Observación	La clase inicia con los estudiantes que están presentes, quienes tenían como tarea exponer los temas previstos para la sesión. Los temas que los estudiantes no cubren son explicados a profundidad por los profesores.	Los profesores destinan espacios y tiempos para atender a los estudiantes que tienen como tutorados, les brindan material bibliográfico que después comentan con detenimiento en función del tema a abordar. Ante la falta de atención, las distracciones y la negativa a participar en clase o en asesoría, los docentes esperan a que los estudiantes atiendan, invitándolos a ello con voz firme y sin perder la continuidad en la clase o asesoría; frente a la falta de participación los docentes tratan de involucrar a los estudiantes relacionando el tema con aspectos de la vida cotidiana.	Cuando los estudiantes se acercan al cubículo de los profesores a solicitar asesoría son atendidos aunque no exista una cita previa. En las clases los estudiantes son escuchados por los docentes, quienes comentan y complementan las aportaciones	

<i>E1-12</i>				
TÉCNICA	INFORMACIÓN	IMAGEN	ACTITUD	REPRESENTACIÓN
Entrevista	“Es muy importante establecer estas relaciones simétricas, horizontales, con los chavos, [...] los chavos confían de otra manera, se acercan a mí, me comparten a veces sus broncas.”	“Las familias se acomodan a las nuevas problemáticas que tienen que ver con lo mismo, con las carencias económicas, la ausencia de trabajo, la ausencia de oportunidades educativas, bueno, nuestros estudiantes pertenecen a una dimensión mucho más cercana a esta confluencia de problemáticas [...] hay estudiantes que llegan con nosotros con muchas dificultades de	“Son un gran estímulo, son un estímulo, son una razón más para seguir haciendo lo que todos los días realizo. [Suspira] Son de los más valioso. Sí, está la parte económica, que nos preocupa a todos y más en este país y, pero el ver cómo los estudiantes me hablan, cómo tienen confianza, eso sí es una cosa increíble, a mí me	Las relaciones con los estudiantes deben ser simétricas, horizontales, en ellas el diálogo debe ser la vía principal, de manera que, tanto el docente como el estudiante pueden estar al tanto de sus aciertos y de sus errores. Asimismo, es necesario generar afectividad por las circunstancias sociales, económicas,

		aprendizaje y nosotros tenemos que hacer toda la labor de nivelación [...] yo soy un profesor que busca mucho la confrontación con los estudiantes, de una manera a veces, eh, amable, y otras pues sí los saco de onda, seguramente, pero lo que trato es de ofrecerles, pues como otro tipo de elementos [...]	llena mucho, eh..., me gusta, entonces, me hace querer continuar, por supuesto. Si no fuera por eso, por esa cercanía con los chavos, te aseguro que yo hace mucho que hubiera renunciado al IEMS".	culturales y académicas que viven los estudiantes, pues éstos esperan apoyo en los diversos ámbitos de su vida.
Cuestionario	Diálogo; comprensión; apertura.	Dificultades socioculturales; potencial; creatividad; reflexión	Respeto; confianza; transformación.	
Observación	Antes de entrar al aula el profesor ubica a los estudiantes, los saluda, bromea con ellos y les indica ingresar a la clase, en la que aborda los temas previstos, promoviendo el involucramiento de los estudiantes. Al momento de atender a los tutorados en asesorías procura privacidad.	El profesor elabora con antelación el material didáctico que emplea en las clases. Planea actividades en función de los intereses de los estudiantes; se involucra con otros docentes, tanto de su academia, como de otras asignaturas para organizar actividades que repercutan positivamente en los estudiantes.	En el cubículo del profesor pueden encontrarse dibujos, maquetas, carteles y otros objetos dados por los estudiantes. Cada vez que un estudiante o tutorado se acerca al profesor a solicitar su apoyo, éste lo atiende. Ante situaciones en las que los estudiantes sobrepasan límites, como interrumpir una asesoría, el profesor marca con firmeza las reglas.	

E2-12				
TÉCNICA	INFORMACIÓN	IMAGEN	ACTITUD	REPRESENTACIÓN
Entrevista	"Lo ideal es que ellos sepan que hay límites porque tienen una razón de ser y que se cumplan estos límites porque es una etapa formativa."	"Son chicos urbanos, son chicos urbanos, y de todos modos, yo creo que el grado de confianza que se les da a los chicos con tal vez ponerte en su papel, ponerte en sus zapatos y tratar de entender qué es lo	"Una gran oportunidad de desarrollo profesional en donde puedo aplicar todos los estudios que he tenido en cuanto a la parte disciplinar y a la parte de docencia, y es una gran oportunidad y	Los límites en las relaciones interpersonales entre docente y estudiante deben establecerse tomando en cuenta las características de éste y, sobre todo, de acuerdo con las obligaciones académicas, pues la función principal de

		que quieren, qué es lo que sienten, que luego ellos ni saben qué quieren ni saben que entienden [...]sí tenemos chicos que realmente dependen solamente de la beca, porque la situación en casa es difícil y tenemos otros chicos que los mantienen en casa y piden su beca, y yo creo que son los que la gran mayoría, en mi experiencia, menos interés le ponen al estudio, porque de todos modos tienen una beca, no les cuesta mantenerla, si de todos modos comen, si de todos modos les lavan , si de todos modos les planchan, ps pa qué estudio”.	un constante reto de ver y ahora qué chicos son los que nos van a... porque los primeros siempre son los que nos van a llegar nuevecititos y ahí es donde tenemos la oportunidad de conformarlos conforme nosotros vamos sabiendo en esta parte disciplinar; ya cuando llegan a cuarto, cuando llegan a su problema eje y me dicen, maestra ya no escribo tan mal, maestra ya no tengo tantas faltas de ortografía [ríe], pues es una gran satisfacción profesional.”	los profesores no es apapacharlos, sino brindar las herramientas necesarias para la continuidad en los estudios o en el desempeño laboral.
Cuestionario	Reglas de comportamiento; cercanía dentro y fuera del aula.	Contexto; cercanía y confianza sin rebasar límites; evaluación continua.	Ética; experiencia; vocación.	
Observación	Cuando un estudiante ingresa a asesoría, la profesora muestra en su bitácora el avance de cada uno respecto a las actividades consideradas en el semestre. Habla específicamente con cada uno en este sentido y propone estrategias para concretar las actividades pendientes.	Tanto en clase como en asesorías, la profesora señala la importancia de la formación para conseguir condiciones de vida favorables; asimismo, hace hincapié en la necesidad de comprometerse con los estudios.	La profesora escucha con detenimiento las participaciones de los estudiantes, señala entonces los aspectos que es necesario reconsiderar.	

CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Una vez que el trabajo de campo ha ofrecido datos relevantes sobre el objeto de estudio, es necesario organizar la información obtenida para ensayar una interpretación, esto es, una manera de iluminar con propuestas teóricas los aspectos de la realidad que se refieren a las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes del IEMS, en aras de comprender la importancia de éstas en el ámbito educativo.

Es, precisamente, comprender, la finalidad de esta investigación, como lo señalan Taylor y Bogdan: “nuestro enfoque se orienta hacia el *desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*¹⁷” (1987: 159). En este caso, la pretensión es interpretar las diversas dimensiones de las representaciones sociales construidas por docentes del IEMS, lo que permitirá comprender un aspecto central de la vida cotidiana en la institución.

La vida cotidiana es una realidad que compartimos y conocemos tanto por las acciones que desempeñamos en ella, como por la manera en que la concebimos. Al respecto el carácter social de las representaciones, que, de acuerdo con Moscovici, les pertenece “en la medida en que la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (1979: 52). Así, las representaciones se encuentran en el origen de lo que hacemos y decimos al relacionarnos con los demás, aún más, interactuamos con los otros a través de nuestras representaciones; por ello, acercarnos a las construcciones de los docentes en torno a los vínculos que establecen con los estudiantes adquiere especial relevancia.

A lo largo de este capítulo mostraremos las representaciones identificadas y a partir de cada una proponemos la interpretación correspondiente. Las construcciones de los docentes son presentadas en el orden en que fueron recogidas durante el trabajo de campo, por lo que iniciamos con el primer grupo de asociados, quienes pertenecen a una de las escuelas establecidas en la alcaldía Gustavo A. Madero.

¹⁷ Cursivas en el original.

5.1. La representación social de “Académicos”

En el capítulo anterior tuvimos ocasión de identificar la representación social construida por un grupo de cuatro docentes de la Academia de Lengua y Literatura del plantel “Salvador Allende”, grupo que ha sido nombrado *Académicos* por un componente central en su construcción: ellos consideran fundamental circunscribir las relaciones entre sí y los estudiantes al ámbito, precisamente, académico. Por las características del modelo educativo del IEMS, entre las que destaca la posibilidad de un mayor acercamiento interpersonal, los docentes señalaron en diversas oportunidades la necesidad de trabajar para mantener la interacción principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la perseverancia de los jóvenes en la educación formal: concluir la preparatoria y continuar estudios de licenciatura.

Por supuesto, para la comprensión de este aspecto central es necesario tomar en cuenta otros elementos, pues las representaciones sociales no sólo se construyen en conjunto, orientan actuaciones e implican tantos significados como aristas posee el objeto al que se refieren. De acuerdo con Jodelet (1986: 472),

las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.

De manera que al hablar de la representación que los profesores hacen respecto a las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, los significados que los docentes tienen sobre éstos emergen para adherirse a la construcción. Como se ha mencionado antes, desde la concepción de los profesores, los jóvenes que asisten a las preparatorias del IEMS tienen características particulares, entre las que destacan deficiencias académicas y problemas psicosociales como abuso de sustancias, familias disfuncionales y marginación, aspectos que aparecen en la percepción de los docentes y que influyen en sus representaciones.

Consideramos necesarias estas precisiones para contextualizar la enunciación de la representación social de este primer grupo de asociados, pues serán tomadas en cuenta en la interpretación. Enseguida la RS de este grupo:

La relación entre docente y estudiante debe centrarse en lo académico, pues si bien existen respeto, comunicación, confianza, apoyo y afecto, no hay que perder de vista que el profesor no es amigo de los alumnos. Debido a las circunstancias socioeconómicas de los contextos en que viven los estudiantes, las relaciones interpersonales constituyen un medio para que los docentes ofrezcan orientación y apoyo.

5.1.1. Lo académico como eje central

Las relaciones interpersonales que los profesores de la preparatoria “Salvador Allende” establecen con los estudiantes constituyen un vehículo para el desarrollo, siempre y cuando se encuentren enmarcadas dentro de límites claros: *“La relación profesor-alumno es en la asesoría académica, centrada en lo académico”* (E1-G2). Aunque estos límites no excluyen un trato cordial: *“los puedo tratar con esa amabilidad, los puedo ayudar, puedo auxiliar, pero siempre está la división estudiante-maestro”* (E2-G2).

Uno de los procesos que tienen lugar en la configuración de las representaciones sociales es la objetivación, en el que los actores se apropian del concepto a representar, lo que se consigue a través de la asociación de dicho concepto con experiencias personales situadas en contextos específicos. Así, al constituir este grupo, consideramos no sólo su convivencia cotidiana, sino también las coincidencias en cuanto al tiempo en ejercicio de la docencia, a la formación y a la manera de pensar el Instituto.

Para los docentes, situar la relación interpersonal en lo académico implica comunicación y acercamiento, sin rebasar normas institucionales y sin perder de vista lo que ellos consideran los objetivos primordiales de relacionarse con los estudiantes: que éstos consigan los aprendizajes establecidos en los planes de estudio y, por supuesto, se mantengan en la preparatoria hasta concluirlos.

Estas intenciones coinciden con la concepción de Tinto respecto a la permanencia de los estudiantes en la institución educativa: *“La persistencia estudiantil, en realidad el desarrollo estudiantil en general, depende [...] de la integración académica y social del estudiante en las comunidades académicas y sociales”* (1993: 57). Es decir, el sentido de pertenencia construido por los estudiantes en función de las condiciones que generan los actores involucrados en la institución influye de manera importante tanto en su desempeño como en su permanencia.

Los profesores del IEMS promueven la integración principalmente a través de las tutorías, una de cuyas funciones es *“hacer un seguimiento del estudiante en cuanto a su proceso académico, de todas las materias, [...], ayudar a organizar mejor sus horarios, incluso a hacer actividades de cada una de las materias”* (E2-G2). Aunque las posibilidades del espacio no concluyen ahí, pues también hay oportunidad de tratar circunstancias psicosociales que atienden aspectos individuales: *“busco la manera de poder acercarme al joven, tenga o no tenga problemas, se dedique a lo que se dedique, trato de acercarme a él”* (E2-G2).

Este acercamiento permite la existencia de consideraciones específicas que redundan en la oferta de opciones particulares para la consecución de objetivos académicos, pues brinda la pauta para que los docentes conozcan las circunstancias específicas de los tutorados e implementen estrategias concretas que además de permitirles a éstos superar obstáculos para afianzarse en lo académico, promueven lazos más estrechos. En consonancia con esto encontramos nuevamente las precisiones de Tinto: *“cuanto mayor interacción haya entre docentes y estudiantes para formar lazos personales de filiación, docentes con estudiantes y estudiantes con estudiantes, tanto más posibilidad habrá de que los estudiantes persistan hasta la titulación”* (1993:58).

La comunicación en el espacio académico implica el esfuerzo cotidiano de los docentes para acercar los contenidos programáticos a quienes cursan la asignatura, en este sentido, los profesores del IEMS realizan ajustes en función de las condiciones de los estudiantes: *“muchas veces yo tengo que modificar ese plan que ya tenemos marcado, lo tengo que modificar para adecuarlo a cómo está el salón, [...] ellos me van dando la pauta, y también el ritmo, porque pues no todos trabajan al mismo ritmo, entonces, me lo van marcando”* (E2-G2). De manera que atender las circunstancias de los estudiantes es relevante para el ejercicio docente cotidiano; la percepción que tienen los profesores respecto a ello influye en su práctica.

5.1.2. Escuchar al otro

Dice William Blake en sus *Proverbios del infierno*: *“El acto más sublime consiste en poner a otro ante ti”* (1980: 232). Quizá la grandiosidad a la que se refiere el poeta está en asistir a la presencia ajena libre incluso de uno mismo; sin embargo, el otro suele aparecer tras el tamiz de la propia experiencia, es decir, conocemos al interlocutor a partir del código propio, por lo que no acabamos de conocerlo a cabalidad.

La percepción es parte del proceso de categorización del otro que “consiste en atribuirle ciertas características, sobre la base de su pertenencia a categorías socioeconómicas, socioculturales, hasta raciales [...]. Se confiere a los demás una identidad social por la percepción que se tiene del grupo social al que pertenece” (Postic, 2000: 76). Así, esta categorización puede convertirse en prejuicio y repercutir de manera nociva en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, pues éstos podrían dejar de ser considerados en su especificidad, es decir, pueden ser privados de posibilidades de desarrollo. Asimismo, “el rol profesional del enseñante le lleva a construir su representación del alumno a partir de su expectativa de resultados escolares, porque la institución privilegia ciertos valores” (Postic: 2000: 75).

En un escenario ideal, el profesor debe ver y escuchar al estudiante tal cual es, en su justa dimensión, sin embargo, lo ideal es sólo una pretensión, pues la realidad nos muestra que los alumnos suelen ser vistos a través de las percepciones que los docentes sostienen en función de su experiencia profesional y de su concepción del mundo (cfr. Gilly, 1986 y Postic, 2000). Asimismo, el propio modelo del IEMS, al mostrarse como una opción equitativa que no exige un promedio mínimo ni un examen de admisión, puede verse “como que ahí van todos los rechazados, como que son patito, porque todavía, después de diecisiete años, muchos creen, muchos alumnos, muchos jóvenes, creen que son escuelas patito, que no tienen reconocimiento oficial, por ejemplo” (E2-G2).

Estos prejuicios influyen en la manera en que se conciben las relaciones interpersonales en las escuelas del IEMS, pues los estudiantes actúan en función de ellos, lo que dificulta la labor de los profesores, ya que se generan concepciones erróneas de la comunicación y el apoyo: “Por eso yo insisto en que no hay que perder de vista esta parte del docente y el alumno..., y con los chicos que me han visto como una figura paterna, eh..., me lo dicen, pero yo sí les aclaro: gracias por la confianza, pero..., no lo soy..., así que podré escucharte, podré, como hasta ahorita, tratar de darte un abanico de opciones ante lo que te esté sucediendo, pero hasta allí, yo no puedo involucrarme más; ni voy a tomar un papel que no me corresponde” (E2-G2). Tenemos, entonces, que para los “académicos” es indispensable situar las relaciones interpersonales en un ámbito en el que queden manifiestas las limitaciones del apoyo y la confianza.

Sin embargo, en la representación del grupo que he denominado *académicos*, las problemáticas escolares, personales y sociales de los estudiantes no contribuyen a una

categorización negativa, más bien son consideradas dentro de las funciones que implica su rol dentro del IEMS: contribuir en la medida de sus posibilidades a que los estudiantes puedan solventar dichas problemáticas. Lo que consiguen gracias a la confianza y afectividad que existen en las relaciones interpersonales establecidas con los jóvenes.

En algunos extractos de entrevistas aparece la satisfacción que sienten los profesores cuando se enteran de que sus estudiantes, a pesar de las dificultades que enfrentan, continúan su formación en una carrera universitaria: *“afortunadamente he visto casos de muchos, muchos jóvenes que sí les ha cambiado la vida el haber estado en esta institución, algunos de ellos ya titulados”* (E2-G2).

El sentimiento gratificante se deriva de la convicción que tienen de haber contribuido en alguna medida a ese desarrollo y que se sustenta en el reconocimiento que ofrecen al respecto los mismos estudiantes.

5.1.3. Objetivación y anclaje

Uno de los aspectos relevantes de las representaciones sociales es su influencia en las actuaciones concretas, la manera en que aprehendemos cognitivamente y afectivamente el objeto de la representación tiene sus correspondientes conductas. En la construcción de las representaciones intervienen tanto la experiencia individual como la interacción con el grupo de asociados, de manera que confluyen procesos psicológicos y sociales en la configuración, entre éstos destacan la objetivación y el anclaje.

Mediante la objetivación los profesores del grupo “académicos” se apropian, del objeto de su representación, las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, lo que consiguen al remitirse a su experiencia docente, tanto dentro como fuera del IEMS, a situaciones concretas que han experimentado con los estudiantes y, en mayor medida, a cómo perciben los roles de éstos y de sí mismos dentro del Instituto.

El tiempo durante el cual los docentes han laborado en el IEMS y el conocimiento que tienen del modelo los lleva a pensar la vida académica considerando aspectos sociales y de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en los que cobran relevancia asesorías y tutorías, espacios que permiten un mayor acercamiento a los estudiantes para promover en ellos el desarrollo escolar y personal.

Asimismo, la socialización de sus concepciones en la convivencia cotidiana y en las reuniones de trabajo los conduce a elaborar estrategias didácticas y actividades académicas —conferencias y talleres, por ejemplo— que buscan influir positivamente en la manera en que los estudiantes valoran los estudios de bachillerato y las condiciones psicosociales en las que se encuentran.

5.2. La representación social de “Respetuosos”

El segundo grupo de asociados fue encontrado en una de las preparatorias más recientes, Iztapalapa 4, también conocida como “José Emilio Pacheco”, cuyo plantel aún se halla en proceso de construcción, de manera que no reúne las características planteadas originalmente en el modelo del IEMS, es decir, no cuenta aún con los espacios que el Instituto considera indispensables para concretar las actividades de docencia, tutoría e investigación.

Los docentes que integran este grupo iniciaron sus labores en la institución en otra escuela, éste sí en condiciones idóneas y ubicado en Milpa Alta, lo que implica algunas diferencias en cuanto a las características de la población estudiantil y, en consecuencia, en la manera en que se establecen las relaciones interpersonales.

El cambio de plantel parece haber influido en cómo los docentes se representan las interacciones con los estudiantes, pues en un primer momento se encontraron con conductas oposicionistas de éstos y con desconfianza y recelo de parte de algunos profesores. Hemos considerado estas circunstancias para nombrar al grupo, pues el respeto es relevante en su construcción:

Las relaciones entre docentes y estudiantes deben estar marcadas por el respeto y suscritas al ámbito escolar, de otra manera surge una cercanía perjudicial que puede ser malinterpretada por los alumnos, pues éstos provienen de ámbitos familiares adversos; condición que hace necesario el diálogo y el compromiso mutuo.

En la mayoría de las relaciones interpersonales suele existir un acuerdo mutuo, en tanto los participantes se acercan uno a otro por convicción propia y en busca de propósitos concebidos desde cada uno; no obstante, existen relaciones en que la convivencia no es elegida, sino impuesta: “En la escuela los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor” (Hargreaves, 1986: 132). Esta condición puede provocar reacciones adversas por parte de los estudiantes, las cuales sucederán de distintas maneras, desde el ausentismo

hasta el “retirarse de la escuela no físicamente, sino *psicológicamente*” (Hargreaves, 1986: 132). La falta de atención, la renuencia a llevar a cabo las actividades escolares y desafiar a los docentes son ejemplos de la retirada psicológica recién mencionada.

Por supuesto, el contexto influye tanto en las reacciones como en su intensidad, así si la población estudiantil proviene de ámbitos en los que existen no sólo dificultades económicas, sino también consumo de sustancias, violencia intrafamiliar y conductas delictivas, la actitud hacia los docentes puede ser difícil de manejar. Por ello los profesores de este grupo consideran indispensable el establecimiento de límites y manejar la relación con los estudiantes en un marco de respeto mutuo.

5.2.1. Respeto, diálogo y compromiso mutuo

El respeto puede ubicarse en el ámbito del desarrollo moral y en asociación indisoluble con la interacción social (Cfr. Cora, 2007), a través de las relaciones con otras personas introyectamos las actitudes valoradas positivamente por nuestro entorno, construimos paulatinamente una escala de valores en la que incluimos el reconocimiento a las necesidades, expectativas y derechos de los otros y de nosotros mismos.

Podemos, entonces, pensar el respeto como reconocimiento del otro y sus circunstancias, sin menoscabo de la propia individualidad. Así, los profesores del grupo de asociados que nos ocupa incluyen en su concepción de respeto la existencia de límites que sitúan las relaciones interpersonales con los estudiantes en lo escolar, es decir, en una convivencia en que existe interés mutuo está supeditada a la consecución de objetivos académicos.

La convivencia cotidiana entre profesores y estudiantes puede enmarcarse dentro de la vida académica, la cual “está conformada por la *actividad intelectual* y por las formas de *socialidad*¹⁸” (Piña y Míreles, 2000: 81). Estos componentes son correlativos, pues las interacciones y la comunicación —en las que se comparten significados, concepciones, actitudes y valores— reflejan las particularidades que aporta cada actor a las maneras de relacionarse.

Para los profesores de este grupo, la socialidad implica acercarse a los estudiantes, escucharlos, conocer sus condiciones sociales, familiares e identificar sus habilidades y disposición respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que les permite generar

¹⁸ Cursivas en el original

condiciones favorables para el compromiso mutuo. Así, el respeto surge gracias al interés en los estudiantes y a la confianza en que éstos, a pesar de las circunstancias adversas en que se encuentren o hayan atravesado, son capaces de reconocer el derecho ajeno. Este aspecto es mencionado por Tinto (1987: 124): “Las relaciones personales amplias favorecen la consolidación de los compromisos y, por consiguiente, son útiles para mejorar las posibilidades de retención.”

El diálogo es una base indispensable para las “relaciones personales amplias”, pues a través de la comunicación se consigue el mutuo conocimiento para que tengan lugar interacciones propositivas y benéficas para los actores que intervienen en ellas. De manera que para los docentes es necesario “*hablar con ellos, preguntarles cuáles son sus dificultades, tratar de hacerlos reflexionar [...], es el diálogo de nosotros los profesores, los tutores con estos muchachos*” (E2-I4).

5.2.2. Cercanía perjudicial

Mantener el respeto implica que los docentes también respeten los límites, pues “un rasgo distintivo de la interacción profesor-alumno es la enorme diferencia de poderes entre ambos participantes” (Hargreaves, 1986: 133). Para el grupo que hemos denominado *Respetuosos*, el que los docentes se involucren demasiado con los estudiantes es nocivo principalmente para éstos, quienes se encuentran en desventaja por las características de su rol y por las carencias que arrastran del ámbito familiar, en este tenor las palabras de E1-I4: “*si tenemos en cuenta que los estudiantes vienen de ámbitos familiares a veces carentes de figuras representativas como el padre, y están buscando un modelo con cual identificarse, y un profesor ve esta oportunidad de explotar esta figura del ideal; se coloca ahí, y el chico se trata de identificar con el profesor, pues, ahí hay una fuerte posibilidad de que si no se tiene cuidado, el profesor termine teniendo un papel de amo; de amo en el sentido de la dialéctica del amo y el esclavo propuesta por Hegel, en el sentido de que hay un amo que, con toda la crueldad, manipula al esclavo*”.

En *Fenomenología del espíritu*, el capítulo titulado “Autonomía y no autonomía de la autoconciencia: dominación y servidumbre”, Hegel (2010: 271) nos dice:

El señor es la conciencia que es *para sí*, pero ya no sólo el concepto de la misma, sino la conciencia que es para sí y que está mediada consigo misma a través de *otra* conciencia, a saber, a través de una conciencia tal que a su esencia le pertenezca el estar sintetizada con el

ser autónomo o con la cosidad en general. El señor se refiere a estos dos momentos, a una cosa en cuanto tal, objeto del deseo, y a la conciencia a la que la cosidad le es lo esencial.

De manera que si el profesor se coloca en el lugar de amo o señor, el estudiante carente asume la posición de siervo, es, de alguna manera, anulado, pues no es reconocido por el docente como otro digno de respeto, sino como mero instrumento, tal cual sucedió en el plantel Iztapalapa 4, donde algunos profesores azuzaron a estudiantes para mostrar oposición a quienes llegaron de otras escuelas. Por supuesto, el estudiante es el principal perjudicado, pues deja de ser visto y en consecuencia sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje se cancelan.

5.2.3. Objetivación y anclaje

Los profesores que componen este grupo de asociados comparten el mismo cubículo, ambos tienen más de una década en el IEMS y llegaron al plantel “José Emilio Pacheco” o Iztapalapa 4 desde la preparatoria “Emiliano Zapata” de la alcaldía Milpa Alta; asimismo llevaron a cabo el mismo proceso de ingreso al Instituto, en el que se impartía un diplomado sobre el modelo y la manera de trabajar en las escuelas que entonces iniciaban.

Ambos docentes llegaron a la preparatoria de Iztapalapa cuando ésta estaba ya en funciones, se encontraron con el recelo de algunos profesores que pensaron sus puestos de trabajo amenazado por la presencia de los recién llegados; tales circunstancias influyeron en la construcción de la representación, junto con la experiencia en el ámbito de la enseñanza, la formación académica y el tránsito por un proceso de inducción en el que se detallaron historia, propósitos y funcionamiento del IEMS.

Así, al objetivar las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, los profesores del grupo que hemos denominado “respetuosos”, integran tales relaciones a un conjunto complejo de circunstancias y condiciones en las que el respeto juega un papel central, pues permite no sólo situar la interacción en el marco de lo académico e institucional, sino también en la promoción de la autonomía y la atención a los derechos y obligaciones de los roles de docente y estudiante definidos por el IEMS.

En su origen, el Instituto —como la UACM— se concibió para atender “a los sectores más desfavorecidos de la sociedad del DF” (Medina, 2005), para los docentes del grupo esto implica condiciones socioeconómicas precarias, problemas familiares y dificultades en torno

al desempeño escolar. Aspectos que son considerados por los docentes para acercarse a los estudiantes en asesorías y tutorías y para elaborar estrategias didácticas.

5.3. Representaciones individuales

La convivencia cotidiana y el trabajo en conjunto no aseguran que las personas que se relacionan entre sí necesariamente elaboren concepciones similares, pues en la constitución de significados no sólo participa lo cotidiano, sino también la historicidad de los individuos. Sucede entonces que no asistimos a la construcción de una representación social.

Los profesores entrevistados en la preparatoria Iztapalapa 2, también conocida como “Benito Juárez”, pertenecen a la misma academia, por lo que suelen trabajar de manera coordinada, lo que han hecho durante algunos años, no obstante, su formación y sus trayectorias laborales han sido distintas —además, por supuesto, de las diferencias en cuanto a las experiencias particulares de cada uno a lo largo del tiempo—, lo que quizá influye en la manera en que se representan las relaciones interpersonales establecidas con los estudiantes.

Como mencionamos en un apartado anterior, el contacto con el plantel Iztapalapa 2 tuvo lugar gracias a una macroacademia, en la que coincidieron los profesores de Literatura identificados en este documento como E1-I4 y E1-I2. El primero comentó su colaboración y las líneas generales de esta investigación, lo que despertó el interés del segundo por participar en ella.

Después de las conversaciones, el cuestionario y las observaciones, quedó claro que las representaciones de los docentes presentaban divergencias que impedían considerarlas en conjunto, por ello en este inciso se muestran por separado.

5.3.1. Profesor dialógico

La siguiente representación corresponde al primer entrevistado, un varón de 43 años cuya formación tuvo lugar en instituciones públicas, lo mismo que buena parte de su trayectoria laboral; en su representación destacan aspectos como el diálogo y la afectividad:

Las relaciones con los estudiantes deben ser simétricas, horizontales, en ellas el diálogo debe ser la vía principal, de manera que, tanto el docente como el estudiante pueden estar al tanto de sus aciertos y de sus errores. Asimismo, es necesario generar afectividad por las circunstancias sociales, económicas, culturales y académicas que viven los estudiantes, pues éstos esperan apoyo en los diversos ámbitos de su vida.

Tenemos, entonces, que para este profesor la comunicación y el apoyo emocional son fundamentales en las relaciones interpersonales que establece con los estudiantes, en los apartados siguientes abordaremos este par de aspectos a la luz de propuestas teóricas.

5.3.1.1. Comunicación dialógica

Uno de los intereses de esta investigación es la influencia de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, interés que nos ha llevado a destacar la importancia de que dichas relaciones sean de auténtica reciprocidad, esto supone que los profesores sean capaces de abandonar la posición de poseedores del saber y se acerquen a los estudiantes libres de ideas preconcebidas que puedan determinar la interacción sin un reconocimiento cabal de las particularidades de éstos, pues “es la percepción exacta de quién y qué es la otra persona lo que excita el comportamiento recíproco” (Hargreaves, 1986: 36).

Sin embargo, abandonar preconcepciones es sumamente difícil, pues éstas se insertan en la configuración que hacemos de los otros y de nuestro entorno, la cual es construida para ofrecernos certidumbre y confianza suficientes para considerarnos capaces de actuar y por ende influir en la realidad. Damos aquí nuevamente con la importancia de la propuesta de Moscovici, ya que la construcción en conjunto de representaciones ofrece pertenencia y, por lo tanto, certeza.

Los profesores del IEMS, por las circunstancias e historia del Instituto, pueden predisponerse respecto a los estudiantes con quienes habrán de encontrarse en su ejercicio docente —recordemos, por ejemplo, la aseveración de otro docente, “para el peor alumno, el mejor profesor” —. Tal predisposición puede desembocar en dos posibilidades: juzgar al otro sin conocerlo; suspender el juicio hasta tener información suficiente. Por supuesto, la segunda opción es indispensable para que pueda existir una auténtica comunicación. Si bien es cierto que algunos profesores esperan de los estudiantes un pobre desempeño académico y actitudes nocivas derivadas de conflictos familiares y sociales, igualmente cierto es que hay docentes con una perspectiva distinta: *“me parece que es muy importante establecer estas relaciones simétricas, horizontales con los chavos, se rompen muchas cosas, se rompen inercias, los chavos confían de otra manera, se acercan a mí”* (E1-I2)

Las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes son valiosas, incluso podemos pensarlas un principio necesario para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues como establece Freire (2013: 77): “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que

no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de significados”. De manera que la educación sucede entre sujetos, por ello, un profesor dialógico no sólo suspende juicios respecto a los estudiantes, sino, además, es capaz de encontrar en ellos, sus interlocutores, voces trascendentes.

5.3.1.2. Afecto docente

La convivencia cotidiana puede promover el interés mutuo, sobre todo si existe disposición, apertura y condiciones para ello; por otra parte, una historia familiar con carencias en diversos rubros, pero sobre todo en lo emocional, puede influir para que se presenten altas expectativas de afecto en las relaciones interpersonales. Las características del IEMS, ya lo hemos mencionado, son distintas a las de otros sistemas de bachillerato y están en relación con la población que el instituto busca atender, en función de ello, las palabras del profesor: *“creo que mentimos si decimos que no pueda existir el afecto entre estudiantes y profesores, y menos con nosotros que estamos ocho horas metidos aquí y que tenemos este espacio para la cercanía con los chavos”* (E1-I2).

Recordemos que muchos profesores de esta institución están contratados a tiempo completo, de manera que se encuentran cuarenta horas a la semana en los planteles, de las cuales el veinte por ciento son clases frente a grupo y el resto se reparten principalmente entre asesorías y tutorías, espacios en los que docentes y estudiantes tienen un contacto más estrecho, lo cual puede ser benéfico.

El afecto en las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes puede ser constructivo para ambos, pues

Sabemos que las emociones juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que inciden en el desarrollo cognitivo, en nuestros sistemas de comunicación y en nuestras acciones. Por eso debemos orientar nuestros pasos hacia una educación centrada en el amor como la emoción que sustenta todo el proceso educativo. Una educación basada en la confianza, en el respeto, en la participación y en la convivencia. (López, 2012: 28)

De manera que, si los estudiantes se encuentran en un ambiente de aceptación y cordialidad, estarán en condiciones favorables para acceder a los contenidos de las diferentes asignaturas y tener un mejor desempeño académico: “Las emociones positivas [...] facilitan el uso de estrategias de aprendizaje profundo y pensamiento creativo al centrar la atención del alumno

en los materiales e incrementa el interés y la motivación por aprender e intentar retos académicos difíciles” (McConnell. 2019: 118).

Sin embargo, la cercanía entre docentes y estudiantes en ocasiones rebasa lo académico e incluso puede llegar mucho más allá: *“Estamos metidos aquí ocho horas, a diferencia de otros modelos, nosotros ocho horas en convivencia con los chavos y ahí se pueden entretener muchas cosas, yo he visto compañeros que se han casado con estudiantes”* (E1-I2). Una situación como la que menciona el profesor puede implicar un perjuicio para los jóvenes, sobre todo si consideramos las circunstancias psicosociales de desventaja en que muchos de ellos se encuentran, pues éstas suponen carencias afectivas que buscan cubrir con la atención de los docentes, quienes, al responder a la demanda de afecto, o al promoverla, caen en un ejercicio de poder.

5.3.2. Profesora asertiva

La segunda entrevistada en el plantel “Benito Juárez” también imparte la materia de Literatura, de ahí el trato cotidiano con el docente anterior, ingresó al IEMS hace más de diez años, curso su licenciatura en una universidad privada, ámbito en el que también se desempeñó como profesora durante algún tiempo. A continuación, la representación que ella construye en torno al objeto que nos ocupa:

Los límites en las relaciones interpersonales entre docente y estudiante deben establecerse tomando en cuenta las características de éste y, sobre todo, de acuerdo con las obligaciones académicas, pues la función principal de los profesores no es apapacharlos, sino brindar las herramientas necesarias para la continuidad en los estudios o en el desempeño laboral.

Como ha sucedido con las construcciones anteriores, encontramos la importancia de los límites, si bien es necesario que los docentes generen confianza con los estudiantes, es también fundamental que la cercanía se mantenga en lo académico; en el caso de esta profesora, cursar estudios profesionales e ingresar al ámbito laboral son aspectos centrales en su consideración de lo académico.

5.3.2.1. Contrato académico

La convivencia cotidiana implica la existencia de pautas de comportamiento para regular las interacciones, dichas pautas indican tácita o abiertamente la manera en que las personas se dirigen unas a otras, a través de la moderación en el empleo de iniciativas o respuestas que,

por alguna circunstancia, puedan resultar ofensivas a los interlocutores. Asimismo, las dinámicas en relaciones interpersonales suelen enmarcarse en normas que obedecen al contexto y a condiciones psicológicas y sociales, de manera que los límites pueden ser firmes y claros o ambiguos y porosos, y las reacciones individuales a ellos suelen presentarse de muy diversas maneras.

Un propósito primordial del IEMS es ofrecer educación para quienes no han tenido posibilidad de acceder a otro sistema, por rendimiento académico, pero, sobre todo, por pobreza y desigualdad; así, la oferta está dirigida a jóvenes insertos en un contexto socioeconómico adverso. De acuerdo con los profesores entrevistados, tal contexto implica conflictos de distinta índole, cuyas consecuencias suelen impactar en el círculo primario de convivencia.

En familias fracturadas el establecimiento claro y suficiente de límites no es una práctica habitual, lo que se refleja en la manera en que los jóvenes atienden o no los límites que los docentes tratan de establecer en el aula y en otros espacios de la escuela. Por ello, para la docente que nos ocupa, *“todo es cuestión de constancia”*, es indispensable señalar los límites cuantas veces sea necesario, pues los estudiantes se encuentran en una *“etapa formativa”*.

La concepción de la maestra coincide con las aseveraciones de Zecchetto: “Para los adultos dedicados a la educación, hablar de límites quiere decir que los niños, adolescentes y jóvenes encomendados a su tarea son personas en crecimiento, en una etapa de desarrollo que demanda una responsabilidad especial sobre ellos” (2014: 7). En cuanto a los límites, la congruencia es una manifestación de la responsabilidad mencionada, pues cuando los profesores respetan las normas que indican, existen más probabilidades de que los estudiantes hagan lo propio al respecto.

Esta reciprocidad está dentro de lo que la maestra llama *“el contrato académico que hacemos en el aula”*, el cual puede verse:

como un acuerdo compartido entre los principales agentes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se constatan explícitamente las funciones, responsabilidades, contenidos, competencias, metodología, actividades, el enfoque de enseñanza empleado, roles de cada uno de sus participantes, contraprestaciones en caso de incumplimiento, resultados esperados y la evaluación que determinarán la organización de la enseñanza para conseguir unos objetivos. (Jiménez, 2018: 167)

“Roles de cada uno de los participantes”, además de derechos y obligaciones de éstos. El empleo de un “contrato de aprendizaje” busca involucrar en mayor medida a los estudiantes, pretende promover su responsabilidad y su autonomía respecto a la construcción de conocimiento (cfr. Franquet et al.). Esta pretensión coincide con las afirmaciones plasmadas en uno de los documentos fundacionales del IEMS (2002: 10): “la juventud contemporánea necesita una educación que [...] ofrezca los elementos formativos y los espacios de libertad adecuados para que el estudiante asuma la tarea educativa como un proyecto propio”.

Involucrar a los estudiantes en su formación es un aspecto de primer orden para IEMS y para muchos docentes que trabajan en el Instituto, como sucede con nuestra entrevistada cuando promueve el contrato con los jóvenes con quienes se relaciona en clases y tutorías. Para concretar el convenio, la maestra considera las características de los estudiantes, como hace al establecer límites en las relaciones interpersonales, consideración ésta de suma importancia, pues es la pauta para establecer normas realmente formativas.

Los límites pueden contribuir al desarrollo o coartarlo, pues si bien enriquecen las interacciones al promover la regulación del comportamiento y el reconocimiento del otro, y generan estabilidad al aportar certidumbre; también pueden, al ser excesivos e impersonales, impedir la autonomía, pues derivan en autoritarismo e incluso violencia: “En la relación maestro alumno basada en la fórmula saber es poder (según mi opinión desgraciadamente sigue siendo muy vigente, la cual inhibe definitivamente la relación afectiva), el saber es un acto de coerción que implica poder dentro del aula.” (Bohoslavsky cit. por Zarate, 2004: 62)

El docente que se asume como poseedor del saber está en riesgo de convertirse no sólo en un obstáculo para el desarrollo de los estudiantes, sino, más aún, en una fuente de violencia, pues al situarse en la posición de saber tenderá al ejercicio autoritario de poder, en el que los otros son devaluados. Para muchos estudiantes del IEMS, tal ejercicio puede ser sumamente perjudicial, pues sus circunstancias familiares y sociales pueden hacerlos más vulnerables.

Así, considerar las características y circunstancias de los jóvenes tanto al establecer límites en las relaciones interpersonales, como al elegir las estrategias de mediación, la maestra entrevistada muestra apertura y abre la posibilidad de que los estudiantes encuentren en los límites herramientas para su desarrollo: “La educación camina con dos piernas: una es la *libertad* del sujeto para construir su vida; la otra pierna son *los límites* que le dan consistencia y rumbo a la libertad” (Zecchetto, 2004: 6).

Los límites ofrecen constancia y certeza, ayudan a confiar en los otros y en el contexto, nos brindan posibilidades de previsión, en suma, nos hacen pensar el mundo como un lugar seguro. Frente a la incertidumbre propia de nuestro tiempo y a la tarea adolescente de construir identidad, los límites constituyen instrumentos valiosos, siempre y cuando se alejen del autoritarismo y se establezcan con atención a las circunstancias particulares de individuos y grupos, de manera que cuando la docente habla de reciprocidad y congruencia sienta las bases de relaciones interpersonales constructivas y de mutuo beneficio.

5.3.2.2. Saber enseñado, saber socializado

Tomar en cuenta características y circunstancias de los estudiantes para establecer límites es valioso, como es pertinente para implementar estrategias didácticas y elegir contenidos para la consecución de objetivos académicos, pues en las relaciones interpersonales en el ámbito educativo intervienen más que los actores:

La propia estructura educativa posee un carácter eminentemente interactivo cuyos puntos clave son: educador, educando y contenido. La influencia mutua entre educando y educador es constante en el proceso de interacción, y ambos condicionan los contenidos y la relación que entre ellos se establece. Pero el educador o maestro no sólo interactúa con el educando, también lo hace con los contenidos que enseña. (Reyes & Garrido, 2012: 21)

Cuando docente y estudiante interactúan no lo hacen sólo entre sí, sino también con los contenidos a partir de los cuales se construye el aprendizaje, de manera que se establece un triángulo en el que traban relaciones personas y contenidos académicos. Aquí encuentra relevancia la intención primaria del IEMS de contratar profesores licenciados en las asignaturas que imparten, con la expectativa de que exista una interacción más cabal entre docentes y contenidos para lograr una mediación más adecuada.

Asimismo, el encuentro de tres elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje coincide con la propuesta sobre la relación ternaria en el sistema didáctico. Esta concepción implica el tránsito de “saber sabio” a “saber enseñado”, lo que sucede gracias a la transposición didáctica, herramienta que permite al profesor “recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio” (Chevallard, 1998: 16).

Es decir, los profesores encuentran en la transposición didáctica una nueva manera de relacionarse con el conocimiento que poseen sobre su asignatura, pues al enfrentarse a la

tarea docente deben conseguir una comunicación cabal, en la que los estudiantes sean capaces de apropiarse del saber. Por supuesto, para que una comunicación así sea posible, es indispensable que los profesores escuchen a los estudiantes, que se interesen por conocerlos directamente y no sólo a través de sus preconcepciones.

Si bien los contenidos de las asignaturas están establecidos en el programa del IEMS, los profesores tienen libertad en cuanto a las estrategias didácticas y, en el caso de Literatura, a la elección de textos, al respecto, nos dice nuestra entrevistada: “*mi selección de lecturas es que tengan un lenguaje claro para ellos y que se acerque a su contexto, a sus experiencias de vida, sobre todo —son adolescentes—, el amor, el desamor, la tristeza, la melancolía, el que están enamorados, el que ya los dejaron, el que etcétera, etcétera, esa es mi selección de lecturas y de interés social, por supuesto, cambio climático, situaciones de interés social.*”

Elegir textos literarios atractivos para los estudiantes implica interesarse en ellos, conocerlos en cierta medida, no obstante, persiste un grado de generalización, pues la profesora busca promover hábitos y valores que ella considera necesarios para que los jóvenes puedan ya continuar con estudios universitarios, ya ingresar al ámbito laboral. Esta consideración también está en Chevillard (1998: 17): “El sistema didáctico es un sistema *abierto*: Su supervivencia supone su *compatibilización* con el medio. Ésta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder.”

Las preparatorias del IEMS surgen como respuesta a demandas sociales y en sus fundamentos encontramos la persecución de un objetivo concreto en tal sentido: llevar educación media superior de calidad a la población que no cuenta con ella. Este objetivo guía estructura y funcionamiento de las escuelas, por ello no existe un proceso de selección que deje fuera a los estudiantes que no tienen los suficientes méritos académicos, y, en consecuencia, asesorías y tutorías, pretenden abatir el rezago educativo y orientar respecto a las problemáticas sociales, e incluso familiares, que enfrentan los estudiantes. Estas son las exigencias del entorno que inciden en el sistema didáctico, mismas que la maestra toma en cuenta para elegir las lecturas que compartirá con los estudiantes.

Ingresar y permanecer en una institución educativa no depende exclusivamente de la adquisición de conocimiento o de la obtención de un grado, también supone integración social, es decir, los estudiantes establecen relaciones significativas con compañeros y docentes, y estas relaciones pueden llegar a ser determinantes para la persistencia en los estudios y la eficiencia terminal: “Si existe una fórmula secreta para mejorar la retención, ella se encuentra

en la decidida voluntad de las instituciones de involucrarse en el desarrollo social e intelectual de sus estudiantes” (Tinto, 1987: 8).

Así, aspectos sociales permean el sistema didáctico, de manera que el saber enseñado surge no sólo como transformación del saber sabio, sino también como saber socializado, que en el caso de nuestra entrevistada implica conocer las características generales y específicas de los estudiantes y considerarlas para la elección de estrategias y contenidos —en el caso de las lecturas—, lo que podría llevarla a replantearse su propio conocimiento de la asignatura.

5.4. A manera de cierre

Durante los distintos momentos de esta investigación —proyecto, estado de la cuestión, trabajo de campo e interpretación— hemos podido constatar la importancia de las relaciones interpersonales en educación, tales relaciones juegan un papel de primera importancia en la cotidianidad del aula y, en consecuencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, son dignas de la mayor atención.

5.4.1. Relaciones interpersonales y vida académica

Las relaciones interpersonales, al producirse entre individuos con circunstancias e historias particulares, son complejas, no pueden abordarse desde una sola arista pues conjugan elementos de ardua comprensión: juicios, idiosincrasias, emociones, historia, condiciones sociales y económicas. Ante tal complejidad resulta indispensable acotar las intenciones de acercamiento, por ello, esta investigación se centró en las construcciones de los profesores en torno a las relaciones.

La propuesta teórico-metodológica de Moscovici resulta particularmente útil y pertinente para emprender el estudio de las relaciones, pues nos permite identificar los elementos que componen las representaciones que construyen los docentes, la comunión y la reflexión que ellos generan al estar en contacto entre sí, esto sin dejar de lado la influencia del entorno.

Los contextos social e institucional mostraron su influencia, pues, aunque no todos los profesores entrevistados se conocen entre sí, podemos señalar coincidencias en sus representaciones, por ejemplo, respecto a los límites, pues en éstos parecen tener como directriz el logro de los objetivos académicos y el señalamiento puntual de los roles de docente y estudiante. Asimismo, se comparte la repercusión de las relaciones interpersonales en el desempeño académico.

La vida académica de una institución está compuesta tanto por la integración intelectual como por la integración social, aspectos que trabajan en conjunto para la persistencia de los alumnos en la culminación de los estudios y para el desarrollo integral de éstos. El modelo del IEMS parece estar pensado para contribuir de manera ostensible a este propósito, sin embargo, existen circunstancias que rebasan las pretensiones del modelo, como las vicisitudes administrativas y políticas, las cuales pueden tener el peso suficiente para trazar los destinos de no pocos estudiantes.

Si bien el modelo del IEMS surgió a partir de una iniciativa ciudadana, los derroteros que tomó fueron permeados por intereses políticos que paulatinamente han dejado sin presencia suficiente a quienes pugnaron por una educación inclusiva e integral. Desafortunadamente, el IEMS se ha convertido en un “botín político”, es decir, sus pretensiones educativas han quedado a merced de intereses ajenos al desarrollo y al aprendizaje.

En el planteamiento original las escuelas del Instituto buscan atender a la población sin posibilidades de acceso a otro sistema de bachillerato, por ello los primeros dieciséis planteles se ubicaron en zonas de la ciudad consideradas de alta marginación. En éstas son comunes condiciones como desempleo, inseguridad, delincuencia, falta de servicios de salud y educación, abuso de sustancias e inestabilidad familiar; condiciones que repercuten en cómo los jóvenes se perciben a sí mismos, a los otros y, en consecuencia, en la manera en que vislumbran su desarrollo.

Los docentes entrevistados coincidieron en que la mayoría de los estudiantes del IEMS se encuentran en “*ámbitos familiares muy golpeados, muy venidos abajo*” (E1-I4), en los que, además de rupturas y carencias afectivas, existe poca instrucción y, en muchos casos, poco interés por la educación formal. Las asesorías y tutorías fueron concebidas para subsanar deficiencias en el desempeño escolar y, en la medida de lo posible, para dotar de herramientas y habilidades útiles para enfrentar los obstáculos cotidianos, propios de un entorno adverso.

En aras de la inclusión, para ingresar al IEMS no se solicita un promedio mínimo ni debe presentarse examen de admisión, por lo que muchos estudiantes no poseen las competencias esperadas al inicio del bachillerato; así, en el caso de la materia de Literatura, no sólo no existe hábito de lectura, sino tampoco las condiciones para desarrollarlo, por lo que los profesores deben emplear estrategias suficientes que les permitan mediar entre los contenidos y los jóvenes. Para ello se valen de lo cotidiano, consideran las circunstancias de los estudiantes, se acercan a ellos, conocen sus intereses e inquietudes.

Asimismo, en las tutorías, cuando son personalizadas, la cercanía contribuye a que los docentes escuchen y, de ser posible¹⁹, ofrezcan opciones de solución a las problemáticas psicosociales de algunos estudiantes. En cuanto a las tutorías grupales, las actividades pueden ser distintas: mesas de análisis en torno a una película, pláticas con escritores, músicos y cineastas, talleres, conferencias sobre educación, materias específicas, cultura general, diversidad e incluso política.

Estos aspectos —clases en aula, asesorías y tutorías— son parte de la vida académica del IEMS y se sostienen en las relaciones interpersonales que establecen docentes y estudiantes, es decir, la propuesta de Tinto respecto a la importancia de las integraciones intelectual y social en la permanencia y continuidad en los estudios, se corrobora: “La capacidad de un establecimiento de educación [...] para retener [a] sus estudiantes está directamente relacionada con su habilidad para establecer relaciones con los alumnos e incorporarlos a la estructura social e intelectual de la vida institucional” (1987: 191).

Por supuesto, tal incorporación involucra a todos los actores de la institución, sin embargo, los profesores ocupan un lugar preponderante al respecto, no sólo porque están más tiempo en contacto con los estudiantes, sino también por la influencia positiva que les pueden aportar al establecer una comunicación efectiva con ellos.

Para que tal comunicación suceda es indispensable que los docentes sean capaces de suspender las ideas preconcebidas que puedan tener respecto a los estudiantes, de soltar esa certeza en favor de sí mismos y en perjuicio de los otros — *“para el peor alumno, el mejor profesor”* —, pues, “educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para ‘salvar’, con este saber, a los que habitan en aquélla” (Freire, 2013: 25).

El profesor es figura esencial en los procesos educativos, lo mismo que el estudiante; es en la interacción que ambos participan en la construcción de conocimiento, mismo que se genera y recrea en los dos y, por lo tanto, posibilita el enriquecimiento mutuo. Siempre y cuando el docente sea capaz de asumirse inacabado, en constante desarrollo y susceptible de influencia por parte del estudiante:

¹⁹ En este sentido la iniciativa de uno de los entrevistados (E2-G2) de informarse y formarse respecto al consumo y abuso de drogas y alternativas para su tratamiento.

Educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 2013: 25)

Así, como lo mencionó uno de los entrevistados, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes más provechosas y de mutuo beneficio, son *horizontales*, es decir, sitúan a dos individuos frente a frente, en equidad, con objetivos comunes y la apertura y disposición suficientes para escuchar y conocer al otro en su complejidad.

Aunque esto quizá exija más del docente que del estudiante, sobre todo en educación media superior, pues las condiciones y características del ciclo vital desempeñan su papel, lo mismo que la historicidad y la asunción de roles determinados social y culturalmente; después de todo, el profesor “muestra al estudiante, le ayuda a desocultar, a comprender conocimientos” (IEMS, 2002: 21), asume la responsabilidad de guiar y acompañar a jóvenes en formación.

En la *Propuesta educativa* publicada en 2002 por el IEMS se menciona que el estudiante es el eje que articula todos los esfuerzos:

Los estudiantes son [...] los actores centrales de los procesos educativos; al ingresar a la institución ha de desarrollárseles la convicción de que ellos mismos deben asumir la responsabilidad de su educación y de que todos los demás actores y recursos están para apoyar el cumplimiento de esta responsabilidad individual y transferible. (19)

Sin embargo, en la práctica no siempre se concretan tales intenciones, pues si bien es cierto que hay docentes que se interesan auténticamente en los estudiantes y su desarrollo personal y académico, también es cierto que hay profesores que anulan a sus correlativos, ya por considerarse poseedores del saber, ya por compensar déficits personales, y se sitúan en una posición desde la cual ejercen dominio y coerción sobre jóvenes que enfrentan carencias afectivas importantes.

Ante situaciones como las mencionadas por algunos entrevistados —manipulación de estudiantes por parte de profesores para atacar a otros docentes; relaciones verticales de dependencia y abuso promovidas también por profesores—, parece no existir una vía institucional, incluso, al contrario, quizá nepotismo y compromisos sindicales participan en el encubrimiento de tales situaciones. Así, la posibilidad es la autorregulación, lo que nos remite nuevamente a la responsabilidad y al compromiso, al reconocimiento cabal del otro, lo cual

“implica el complejo sentimiento de amor por el otro a partir del amor propio” (López, 2012: 31).

5.4.2. Educar en la incertidumbre

Aunque la vida académica, a través de la integración intelectual y la integración social, puede constituir un factor de suma importancia para que los jóvenes persistan en los estudios, no podemos perder de vista que la institución educativa está inserta en un contexto más amplio, de manera que los estudiantes están expuestos a diversas influencias:

La participación en las comunidades externas puede más bien contrarrestar que apoyar [la] incorporación a la vida [académica]. Esto se produce no sólo a causa del tiempo que ellas exigen y sustraen a las actividades institucionales, sino también porque los requisitos de afiliación en unas pueden oponerse a las de las otras. (Tinto, 1987: 131)

Para muchos estudiantes del IEMS el influjo de las comunidades externas tiene que ver con familias desintegradas en las que la educación formal no representa un valor en sí misma ni como factor de movilidad social, con grupos de pares que encuentran en actividades ilícitas medios más al alcance para hacerse de recursos pecuniarios, con un entorno impedido para ofrecer oportunidades de subsistencia y desarrollo.

Es decir, los influjos negativos se derivan de las condiciones socioeconómicas de nuestro país y de aspectos generalizados a mayor escala en lo que se refiere a la manera de concebir el mundo. En su fundación el IEMS tomó en cuenta estas circunstancias, por lo que los edificios de sus preparatorias

están distribuidos en zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México. Las áreas de “Alta Marginación” se caracterizan porque su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carece de garantías laborales y de prestaciones; además, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal. (Alavez y Varela, 2012: 129-130)

La marginación tiene consecuencias que van más allá de lo económico, repercute también en las relaciones familiares, en la salud física y psíquica, en el desempeño académico, en la manera de concebir el mundo y situarse en él: “La exclusión actual no se percibe como el resultado de una mala racha pasajera y remediable, sino como un destino irrevocable” (Bauman, 2008: 100). Lo que, en parte, explica la deserción y el rezago de los estudiantes, no sólo en el IEMS, pues, al ser irrevocable la exclusión, suceden “la desaparición de las

oportunidades de redención y la supresión del derecho a apelar, así como el desvanecimiento gradual de la esperanza y el abandono progresivo de la voluntad de resistirse” (Bauman, 2008: 100).

El contexto que puede incidir de manera negativa en la vida académica, en la persistencia de los estudiantes respecto a la culminación de sus estudios, e incluso en la manera en que éstos son valorados social y culturalmente, por lo que las relaciones interpersonales, al integrar afectividad y ética, constituyen un medio para enfrentar la incertidumbre.

El individualismo implica el riesgo de la permisividad, en un contexto en el que todo está permitido la inseguridad aumenta de manera considerable. Y ante ello, los límites pueden ofrecer no sólo pautas de conducta, sino también posibilidades de pertinencia y permanencia. En este sentido los límites se vuelven relevantes porque ofrecen certeza, cristalizan la promesa de que regular la propia conducta es posibilidad para los otros.

En un contexto en el que la satisfacción inmediata es la meta que conseguir, de ninguna manera el esfuerzo tiene lugar; en un contexto en el que la satisfacción individual es valorada por encima de cualquier otra meta, las consideraciones respecto al otro pierden importancia, la sola existencia de alguien más deja de tener relevancia. Por ello es indispensable establecer límites suficientes que posibiliten considerar la presencia ajena.

5.4.3. Aportaciones posibles del psicoanálisis a la pedagogía

La contribución de los docentes al desarrollo de los estudiantes es posible gracias a la afectividad, como sucede en la relación transferencial dentro del psicoanálisis: “la transferencia, cuyo origen es inconsciente, designa un conjunto de manifestaciones afectivas del [adolescente], en dirección al enseñante sobre todo, bajo una forma afectuosa u hostil” (Postic, 2000: 169).

La transferencia es un fenómeno que Freud identificó en su práctica clínica y que, no obstante, se presenta en toda relación interpersonal, pues nos relacionamos con los otros en función de nuestros primeros vínculos:

En la situación educativa, el alumno transfiere sobre el enseñante algunas experiencias vividas con los padres y reaviva por mediación de su persona sentimientos experimentados anterior o simultáneamente, porque no hay que olvidar el tipo de relación con los padres que el

[adolescente] conoce al mismo tiempo. A veces la transferencia traduce la búsqueda de una satisfacción que ha quedado en suspenso y que reclama ser obtenida. (Postic, 2000: 169)

Una tarea primordial del psicoanalista es identificar e interpretar la transferencia, trabajar con ella y movilizarla a favor de la cura (cfr. Freud, 2005). Por supuesto, la situación educativa es muy distinta del proceso psicoanalítico, sin embargo, también en ella pueden existir transferencia y manejo de ésta para obtener frutos. No obstante, aprovechar este fenómeno, ya en el análisis, ya en el acto educativo, de ninguna manera es tarea fácil, pues sucede en primera instancia a nivel inconsciente, por lo que su depositario debe estar sumamente atento. Al respecto, las palabras de una docente: *“te tienes que estar autorregulando todo el tiempo. Tienes que darte cuenta cuando ya te enojaste y cómo bajarle y no agredir al otro, cómo no ofenderlo, entonces, yo creo que el trabajo de un maestro es muy difícil, muy cansado, y es eso, que siempre uno tiene que estarse vigilando”* (E3-G2).

Consideremos que “la transferencia es un ensayo de manejo del otro para llevarle a conducirse de una cierta manera, una tentativa de imponer una cierta forma de relación” (Postic, 2000: 169). Por ello la profesora habla de autorregulación, para no responder a la demanda afectiva —hostil o tierna— que los estudiantes hacen a través de la transferencia. En concordancia con esto encontramos el contenido de la representación social sobre el ámbito académico y el respeto, como comenta uno de los entrevistados: *“no vengo aquí a hacerme amigo de los muchachos; siempre está presente que yo aquí soy maestro y mi principal labor es la cuestión académica”* (E2-G2).

El analista maneja la transferencia mediante la interpretación, encuentra el momento justo para devolver al analizante sus palabras permeadas por su deseo. Por su parte, el docente “aporta una ayuda, no la interpretación del analista. [...] Por eso se esfuerza en suministrar al [adolescente] el medio de acceder a otras relaciones de objeto, de investirse en actividades que le corresponden” (Postic, 2000: 170). Lo que los profesores del IEMS pueden lograr a través del reconocimiento cabal de circunstancias, derechos y potencialidades de los estudiantes, de actuaciones responsables y éticas permeadas por interés auténtico en los jóvenes e incluso por lazos afectivos que contribuyan al crecimiento mutuo.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante muchos años, en México ha existido una política neoliberal que implica un debilitamiento del Estado respecto a organismos internacionales y a manejos mercantiles globales; lo que redundo en mayor desigualdad, en más distancia entre quienes menos tienen y quienes pueden obtener más.

Asimismo, cada día asistimos a un auge tecnológico que suele dejar de lado el fortalecimiento de aspectos psicosociales; estas condiciones generan incertidumbre y angustia, pues abonan un terreno en el que las carencias económicas, la desigualdad social y el solipsismo circundan y penetran la existencia humana.

La vetusta promesa de movilidad social implícita en la educación formal ha disminuido casi hasta desaparecer; para muchos adolescentes las posibilidades de desarrollo dejaron de estar en la escuela, para otros, la satisfacción inmediata es la única pretensión, por lo que ni siquiera piensan en tales posibilidades; muchos renuncian al desarrollo en pro del pragmatismo.

Aunque la inmediatez no es privativa de los adolescentes, se ha vuelto una condición generalizada: para muchos adultos la satisfacción sin dilaciones ni consideraciones es su única responsabilidad. Sólo cuentan el aquí y el ahora, de manera que el desarrollo y la trascendencia se difuminan, pierden valor y pertinencia. Estas circunstancias influyen en las concepciones que individuos y grupos hacemos del mundo, por lo tanto, repercuten de distintas maneras: en las metas que nos trazamos y las vías para alcanzarlas; en los valores que suscribimos y la congruencia con que los materializamos; en cómo percibimos a los otros e interactuamos con ellos.

Así, la influencia del medio aterriza en las aulas de bachillerato junto al momento vital por el que atraviesan los estudiantes: la adolescencia. Desde la psicología, este periodo suele implicar una reestructuración de la vida afectiva, por lo que las relaciones interpersonales ocupan un lugar central en los intereses de quienes cursan la educación media superior. Muchos adolescentes interactúan con otras personas principalmente en dos contextos: hogar y escuela, de manera que en estos espacios encuentran a las personas que les resultan significativas, familiares, docentes y pares. Mientras la interacción con otros adolescentes suele ser más valorada, con los adultos puede existir resistencia, desconfianza, o bien, lo

contrario, idealización y dependencia. Lo que suele significar un reto para los docentes del nivel.

La afirmación anterior surge tanto de la formación en psicología como de la experiencia docente, aspectos que convergen para originar esta investigación. El aprendizaje construido durante los estudios de licenciatura en un momento pareció suficiente para situarse al frente de un aula de bachillerato, sin embargo, la experiencia mostró que además del conocimiento específico de las asignaturas, es indispensable contar con elementos didácticos y pedagógicos, pues la docencia exige un saber propio que no se genera sólo de manera empírica.

Tanto en mi formación académica como en mi trayectoria profesional ha quedado patente la importancia de las relaciones interpersonales en la manera en que los individuos crean significados para sus vidas. Por ello me resultó indispensable considerar tales relaciones en los quehaceres pedagógicos de estudiantes y docentes de bachillerato.

Los procesos de aprendizaje y enseñanza están inmersos en el ambiente que crean los involucrados a partir de sus interacciones, las cuales están permeadas por lo psicológico y lo social. Por ello las relaciones interpersonales en educación son específicas y relevantes para la pedagogía. Específicas porque sitúan el encuentro en lo educativo; relevantes porque muestran la confluencia de aspectos psicológicos y sociales en el acto educativo, lo que, a su vez, deja patente correlaciones e impactos mutuos.

Si, en un afán de sencillez, consideramos “la pedagogía como la disciplina que se aboca al estudio, análisis y sistematización de la educación como su objeto de estudio” (Pontón, 2015: 107), damos con la relevancia de las relaciones interpersonales establecidas por docentes y estudiantes, pues la educación es “una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser siempre contextualizado” (Pontón, 2015: 108). En dicha práctica coinciden dos actores en un escenario específico y en busca de un fin concreto.

Los actores, docentes y estudiantes, se relacionan entre sí para dar lugar al acto educativo, a partir del encuentro los profesores deciden los contenidos temáticos y las estrategias didácticas para llevar a cabo su labor; mientras que los jóvenes pueden conseguir la motivación suficiente para permanecer en la escuela y concluir la. Es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en el escenario que constituyen las relaciones interpersonales. Éstas son un fenómeno complejo inmerso en un entorno en el que factores

económicos y sociales ejercen influencias importantes, por ello las interacciones en una escuela preparatoria de la UNAM, por ejemplo, tienen características distintas a otro tipo de bachillerato.

Las escuelas que abrieron sus puertas para llevar a cabo esta investigación pertenecen al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), una está ubicada en la alcaldía Gustavo A. Madero y dos planteles pertenecen a la demarcación de Iztapalapa. Como ya se ha mencionado, el IEMS surgió como respuesta a una iniciativa mexicana que pugnaba por mayores oportunidades educativas para los jóvenes de la Ciudad. En este sentido, el Instituto posee una dinámica propia que ofrece equidad en el ingreso —no hay examen de admisión ni se solicita promedio mínimo— y promueve el desarrollo integral de los estudiantes desde distintos frentes.

Las preparatorias del IEMS están ubicadas en zonas en las que privan condiciones precarias, factores socioeconómicos que impactan de diversas maneras la vida familiar, desde orillar a ambos padres a emplearse y extender esta necesidad a los hijos, hasta la ruptura por violencia intrafamiliar, consumo de sustancias y conductas delictivas; aspectos que influyen para que los jóvenes valoren poco la educación formal y presenten rezago en sus procesos de aprendizaje.

En atención a estas circunstancias el IEMS propone la figura docente-tutor-investigador (DTI), rol que concentra las tres funciones que deben desempeñar los profesores, en aras de disminuir la influencia nociva del ambiente y, por supuesto, contribuir para que los estudiantes completen con suficiencia sus procesos de aprendizaje. Este rol genera espacios —como la tutoría y la asesoría— en los que docentes y estudiantes se relacionan de manera estrecha, lo cual es necesario para que suceda la influencia positiva que beneficie a los estudiantes, aunque en ocasiones la cercanía puede, por el contrario, resultar nociva.

De acuerdo con los entrevistados, en el IEMS existen casos en que algunos docentes lejos de buscar el bienestar y promover el desarrollo de los estudiantes, se aprovechan de la vulnerabilidad afectiva de éstos para ejercer su rol en perjuicio de ellos, pues emplean las prerrogativas de su posición para manipular a los jóvenes y aun para establecer relaciones de pareja. No se puede perder de vista que la figura del docente todavía posee significados sociales que incluyen, en mayor o menor medida, poder y saber, lo que pone a los estudiantes

en desventaja o, como mencionó uno de los entrevistados: en “la dialéctica del amo y el esclavo propuesta por Hegel”²⁰.

Por ello es indispensable que exista una sana distancia, los docentes entrevistados para esta investigación coinciden en cuanto a la delimitación de las relaciones interpersonales con los estudiantes, las cuales deben situarse principalmente en lo académico, de manera que promuevan, en la medida de lo posible, desarrollo, autonomía y la culminación del bachillerato. En este sentido, los docentes suscriben los propósitos descritos en los documentos fundacionales del IEMS: formar ciudadanos con criterio propio, capaces de cuestionar y dispuestos a contribuir a la mejora de su entorno; esto gracias al interés, acompañamiento, orientación y apoyo que pueden brindar los profesores desde su posición.

Estos aspectos aparecen en cómo conciben las relaciones interpersonales con los estudiantes los docentes del IEMS, quienes involucran diversos elementos en la construcción de sus representaciones sociales al respecto: percepciones de sí mismos, de los estudiantes y de la institución; opiniones y juicios sobre el entorno socioeconómico de los jóvenes y sus familias; concepciones en torno al ejercicio de la docencia; suposiciones de lo que significa su labor para los jóvenes, y conjeturas respecto a la disposición de éstos, las cuales escalan a certezas en función del trato cotidiano.

De manera que en las representaciones sociales de los docentes aparece la identificación con el IEMS, que se manifiesta en la comunión con los ideales y valores institucionales y en la búsqueda constante de alternativas para conducir a los estudiantes a asumir una postura activa respecto a sus procesos de aprendizaje. Asimismo, las relaciones interpersonales con los estudiantes, al estar delimitadas por la vida académica, influyen en el rendimiento de éstos, pues constituyen herramientas para acercarse propositivamente a los jóvenes y generar ambientes de aprendizaje nutricos.

Por supuesto, para que esta intención pueda concretarse en las prácticas cotidianas es necesario que los docentes cubran a cabalidad el papel que se les ha asignado, es decir, el de DTI, docentes, tutores, investigadores, y, sobre todo, que posean el desarrollo personal suficiente para actuar de manera ética, responsable y altruista; ya que de otra manera están

²⁰ Cfr. página 119.

en riesgo de implicar sus carencias profesionales y afectivas en la interacción con los estudiantes.

En sus inicios el IEMS se preocupó por contratar docentes preparados exhaustivamente en cada una de las áreas pensadas para la formación de los estudiantes, lo que se materializó en un proceso riguroso de selección que además de corroborar conocimiento suficiente en las materias, brindó herramientas didácticas y comunicó el sentido social del Instituto. Así, quienes tienen más de una década laborando en el IEMS por lo regular cubren los requisitos académicos, cuentan con experiencia docente y poseen la vocación necesaria para interesarse de manera auténtica en las personas a su cargo.

Desafortunadamente las pretensiones de bienestar no siempre llegan a buen término. Pues si bien es cierto que el Instituto de Educación Media Superior pretendió constituir una respuesta a las exigencias de la sociedad civil, también es innegable que, al surgir en una coyuntura electoral, se vio expuesto al riesgo de convertirse en un instrumento para explotar el hartazgo de una población incrédula en favor de ciertos actores políticos.

Como muestra de lo anterior, los relatos de los docentes sobre cambios negativos en las condiciones laborales y en los requisitos de ingreso —se habló de nepotismo, del paso de personas ajenas a la educación por la dirección del IEMS—. Relatos sobre recortes en el presupuesto y desvío de recursos, prácticas que explican las obras inconclusas en la edificación del plantel Iztapalapa 4.

No obstante, el IEMS, gracias a los profesores comprometidos, aún puede generar posibilidades valiosas para los jóvenes de la Ciudad de México, opciones de desarrollo social e intelectual, condiciones que los ayuden a pensar en crecimiento y responsabilidades, en una formación que no sólo sirva para conseguir un trabajo o acceder a un nivel educativo superior, sino que también brinde vías para comprender y recrear la realidad circundante.

Al considerar todo lo anterior, puede pensarse que el supuesto teórico propuesto en la enunciación del problema de investigación se corrobora, esto es: Las representaciones sociales que construyen los profesores del IEMS son elaboraciones significativas y lógicamente estructuradas que expresan la relevancia de las relaciones interpersonales establecidas con los estudiantes, que se objetivan en la vida académica, y favorecen tanto las prácticas institucionales de tutoría y docencia como las políticas de retención, que en la

percepción de los docentes son permeadas por el contexto y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

La propuesta teórico-metodológica de Moscovici logra conjugar distintos factores, consigue brindar un panorama amplio respecto a las relaciones interpersonales en un contexto educativo. Gracias a esta investigación he tenido un acercamiento valioso a las representaciones que los profesores tienen sobre dichas relaciones, es decir, me aproximó a significados, filiaciones, actitudes, conductas, propuestas e ideales que se conjugan una realidad: la vida académica en tres preparatorias del IEMS. Sin embargo, para tener un panorama completo al respecto, indudablemente es necesario conocer las representaciones de quienes, en comunicación dialógica, completan la figura del docente: los estudiantes.

Por último: La visión con que inicié este esfuerzo, desde el hábitus de psicólogo, se ha transformado y enriquecido, pues en mi formación inicial aprendí sobre la influencia de relaciones, pulsiones y significados derivados de ambas en los seres humanos y sus psicopatologías; posteriormente, gracias al ejercicio profesional y a la experiencia docente, he visto con claridad las posibilidades de crecimiento y fortaleza que todos poseemos, la importancia de la disposición y la voluntad para materializar dichas oportunidades; y ahora encuentro que la educación constituye un espacio privilegiado para construir y construirse, para realizar el acto más sublime: poner a otro ante ti.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites Aguilar, L. (2008). El último tramo. *Nueva historia mínima de México ilustrada* (pp. 469-538). México: Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y El Colegio de México.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48, pp. 147-165.
- Alcántara Santuario, A. y Marín Fuentes, V. (2013). Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*, IV (10). Recuperado el 12 noviembre 2016 de: <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/119/297>
- Alavez Neria, D; Varela Petito, G; (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII() 119-153. Recuperado 8 marzo 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005>
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblios.
- Álvarez, E. (2011). La cuestión del sujeto en la fenomenología de Husserl. *Investigaciones fenomenológicas*. Núm. 8. 101-158. Recuperado 20 noviembre 2017 de http://www2.uned.es/dpto_fim/invfen/InvFen8/7_ALVAREZ.pdf
- Amin, S. (2001). Capitalismo, imperialismo, mundialización. *Resistencias mundiales (de Seattle a Porto Alegre)* (pp. 15-29). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado 20 mayo 2017 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100726091549/2amin.pdf>
- Arbesú García, M., & Gutiérrez Vidrio, S., & Piña Osorio, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), 85-96. Recuperado 15 diciembre 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005308.pdf>
- Arreola Rico, R. L. (2014). *El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo*. Tesis de Doctorado. UNAM. Recuperado 31 agosto 2016 de: <http://132.248.9.195/ptd2014/abril/081201316/Index.html>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En *Papers on social representations*, IX, 3.1-3.15. Recuperado 12 septiembre 2016 de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf

- Barba Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdés, UNAM.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blake, W. (1980). *Obra poética*. Barcelona: Ediciones 29.
- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV (1), 160-174. Recuperado 12 diciembre 2017 de: <http://www.redalyc.org/html/280/28011674012/>
- Cárdenas Vargas, E. (2005). El neoliberalismo en México: saldos económicos y sociales. *Quivera. Revista de Estudios Territoriales*, 7(1), 198-236. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40170107>
- Castrejón Diez, J. (1991). Congreso Nacional del Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, XX (77). Recuperado 15 abril 2019 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A2ES.pdf
- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVI (3-4), 219-259. Recuperado 15 diciembre 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología* (33) 59-70. Recuperado 31 agosto 2016 de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64541/88472>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*. (346) 15-32. Recuperado 31 agosto 2016 de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal 2012*. México, D.F: CONEVAL. Recuperado 28 diciembre 2017 de: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010->

[2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Distrito%20Federal.pdf](#)

- Cora Mercadal, M. (2007). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (14), 7-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643887001.pdf>
- Cortez, C; Landázuri, G; Moreno, P; (1993). Múltiples máscaras para un solo rostro. El Pronasol en el medio rural. *Política y Cultura*, () 147-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700310>
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIV() 47-84. Recuperado 31 agosto 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Cuevas Cajiga, Y. M. (2010). *Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas*. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2010/mayo/0657427/Index.html>
- Cuevas Cajiga, Y. y Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*. (México) XXXVIII (153), 65-83. Recuperado 10 diciembre 2017 de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-153-representaciones-sociales-en-la-investigacion-educativa-estado-de-la-cuestion-produccion-referentes-y-metodologia.pdf>
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*. (México) XXXVII, (147), 67-85. Recuperado 11 diciembre 2017 de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-147-representaciones-sociales-de-la-reforma-de-educacion-basica-la-vision-de-los-directivos.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1990, 29 enero). Programa Nacional Para La Modernización Educativa 1990-1994. Presidencia de la República. Recuperado 20 mayo 2017 de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Duarte Juárez, E. C. (2014). *Mi práctica docente en el Instituto de educación Media Superior (IEMS)*. Informe académico. FFyL. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/anteriores/filosofia/0723682/Index.html>

- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87. Recuperado 20 mayo 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>
- Estrada García, M. C. (2008). *Reflexiones y propuesta conceptual sobre el desempeño del docente de la maestría en pedagogía de la FES Aragón: Un enfoque basado en competencias en el campo de conocimiento de docencia universitaria*. Tesis de Maestría. UNAM. Recuperado 31 agosto 2016 de: <http://132.248.9.195/ptd2008/septiembre/0631642/Index.html>
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1). 20-33. Recuperado el 28 de octubre de 2015 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repj/article/view/36335/32933>
- Franquet Sugrañes, T; Marín Consarnau, D; Marquès i Banqué, M; Rivas Nieto, E. (julio 2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Trabajo presentado en 4º Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Barcelona. Disponible en: [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje\[2\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje[2].pdf)
- Freire, P. (2013). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2005). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras completas. Vol. XII* (pp. 93-105). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2005). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas. Vol. XIII* (pp. 243-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Galeano, E. (2015). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- García Alba, P. y Serra Puche, J. (1984). *Causas y efectos de la crisis económica en México*. México: El Colegio de México. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/%2FdescargaPdf%2Fcausas-y-efectos-de-la-crisis-economica-en-mexico%2F&usq=AOvVaw2gT_BGBTEMi7anTWZ25d0o
- Garrido Trejo, C; (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(1) 73-80. Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=35617701010>
- Gaspar Salinas, B. A. (2011). *La evaluación de aprendizajes en la preparatoria Salvador Allende: significados atribuidos por sus egresados*. Tesis maestría. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2011/septiembre/0672648/Index.html>

- Gaspar Salinas, B. A. (2016). *La escritura de trabajos de investigación en el bachillerato: el caso de las preparatorias del Gobierno del D. F.* Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/080414160/Index.html>
- Gilly, M. (1986). Cap. 18: Psicología de la educación. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología social II* (pp. 601-626). Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gobierno del Distrito Federal. (2000a). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto Superior de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Gaceta oficial del Distrito Federal*. México: Autor. Recuperado 11 de mayo 2017 de: <http://www.iems.edu.mx/descargar-f7b370ce1e8e41cbe09bf6ff60dc3d57.pdf>
- Gobierno del Distrito Federal. (2000b). *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2000-2006*. Recuperado 14 diciembre 2017 de: http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/programa_desarrollo_2000-2006.pdf
- Gobierno del Distrito Federal. (2001). Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2000-2006. *Gaceta oficial del Distrito Federal*. México: Autor. Recuperado 11 mayo de 2017 de: http://www.infodf.org.mx/escuela/cursos_capacitadores/PGD/PGD-AMLO.pdf
- Gómez Pichardo, L. M. (2006). *Propuesta de un curso complementario de capacitación docente bajo el enfoque constructivista para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en la enseñanza superior*. Tesis de Maestría. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/pd2007/0611953/Index.html>
- Graña, F; (2005). Todos contra el Estado: Usos y abusos de la "gobernanza". *Espacio Abierto*, 14(1) 501 - 529. Recuperado el 12 noviembre 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12214401>
- Guzmán Chiñas, M. (2012). *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria*. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/089565764/Index.html>
- Hargreaves, D. H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hegel, G. W. F. (2010). Fenomenología del espíritu. En *Hegel I* (pp. 178-550). Madrid: Gredos.
- Herrera Mijangos, S. (2014). Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento. *Universidades*, (61), 70-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/373/373333039007/>
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social construccionista* (pp. 153-215). México: Universidad de Guadalajara.

- Instituto de Educación Media Superior. (sin fecha). *Fundamentación del Proyecto Educativo*. México: GDF. Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado 11 mayo 2017 de: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Instituto de Educación Media Superior. (2002). *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Propuesta Educativa*. México: GDF. Secretaría de Desarrollo Social.
- Jiménez Hernández, D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. Recuperado 22 diciembre 2017 de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356/15561>
- Jodelet, D. (1986). Cap. 13: La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Larrosa, J. (2013). Cap. 1: Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C., & Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Llanos Samaniego, R. (2001, 27 de agosto). Hoy abren cursos 13 de las 16 *prepas* creadas por el GDF. *La jornada*. Recuperado 10 diciembre 2017 de: <http://www.jornada.unam.mx/2001/08/27/045n1cap.html>
- López Beltrán, F. (1995). *Representaciones, sociales de los profesores sobre los procesos de formación docente y practica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Tesis de Maestría. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/pmig2016/0224450/Index.html>
- López Melero, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 17-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/274/27426890002/>
- Lozano Medina, A. (2009). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM.
- Marx, C. y Engels, F. (2016). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. *Manifiesto del Partido Comunista. Ideología alemana*. México: Colofón.

- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. M.; Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VI N° 6. 265-290. Recuperado 20 diciembre 2017 de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. En *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Vol. 11 N° 21. 109-129. Recuperado 19 marzo 2019 de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68217>
- Méndez Morales, J. S. (1998). El neoliberalismo en México: ¿éxito o fracaso? *Contaduría y Administración*, (191). Recuperado 12 noviembre 2016 de: <http://www.ejournal.unam.mx/rca/191/RCA19105.pdf>
- Medina Espino, A. (2005). El proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal. *Revista de Investigación Educativa*. Disponible en: <https://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/proyecto.htm>
- Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. En *Educación y pedagogía*, XX (51), 189-197. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074357.pdf>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17 (30), 1148-1150. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Mercado Marín, L. (2002). El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/pdtestdf/0308662/Index.html>
- Mireles, O. (coord.). (2012). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: IISUE. UNAM.
- Montes, R. (2013, 8 de noviembre). Directora del IEMS no conocía 'prepas' del DF. *El universal*. Disponible en: <http://www.redpolitica.mx/metropoli/directora-del-iems-no-conocia-prepas-del-df>
- Moreno Tapia, J. y Ornelas Tavares, G. E. (2011). Concepciones de los estudiantes de bachillerato entorno a los docentes. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (IX: 2011: México, Ciudad Universitaria). Memoria electrónica. COMIE. Recuperado el 31 de agosto de 2016 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0911.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Natanson, M. (2003). Introducción. En A. Schütz. *El problema de la realidad social. Escritos I.* (pp. 15-33). Buenos Aires: Amorrortu.
- Neyra Galicia, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. En *Textual. Análisis del medio rural latinoamericano*, (55). Disponible en: https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=108
- OCDE. (2016). Programa regional de la OCDE para América Latina y El Caribe. Recuperado 20 mayo 2017 de <https://www.oecd.org/latin-america/OECD-LAC-Regional-Programme-Information-Note-SP.pdf>
- Pedraza Cuellar, D. (2010). *Política de la educación en el México contemporáneo*. México: UPN. Disponible en: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora/pdf/Pedraza%20Cuellar.%20David.pdf>
- Pérez García, M. T. V. (2017). *Representaciones sociales de las educadoras sobre la Reforma Educativa 2013*. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2017/noviembre/088424112/Index.html>
- Pérez Rocha, M. (2006). El proyecto Iztapalapa. En *Memoria: origen de un proyecto educativo* (pp. 29-39). México: Sistema de Bachillerato del GDF.
- Piña Osorio, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). México: CESU.
- Piña Osorio, J. (2016). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo, *Revista Digital Universitaria*, 17 (10). Recuperado 12 de octubre de 2017 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art70/>
- Piña Osorio, J. y Míreles Vargas, O. (2000). El proceso de socialidad y de vida académica. En *Posgrado de ciencias sociales y humanidades: Vida académica y eficiencia terminal*. (pp. 79-108). México: UNAM.
- Pioquinto Gómez, A. (2015). *Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)*. Tesis de Maestría. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/404092287/Index.html>
- Pontón Ramos, C. (2015). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM. IISUE. Disponible: <http://www.iisue.unam.mx/libros/dd-product/configuraciones-conceptuales-e-historicas-del-campo-pedagogico-y-educativo-en-mexico/>

- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva sociedad, (146). Recuperado 11 mayo 2017 de http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf
- Puiggrós, A. (2015). Imperialismo y educación en América Latina. Buenos Aires: Colihue.
- Quintero, J. (2003, 11 de septiembre). Inauguran hoy preparatoria Salvador Allende en la Gustavo A. Madero. *La jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/09/11/048n1cap.php?printver=1&fly=>
- Ramírez Robledo, L. E. (2011). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1). 85-89. Recuperado el 28 de octubre de 2015 de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/27/95>
- Ramos Guillén, R. (2013). *La calidad de la educación: representaciones sociales de docentes de educación secundaria del Distrito Federal*. Tesis de Maestría. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2014/abril/512028086/Index.html>
- Ramos Pelcastre, M. T. (2012). *La intervención pedagógica en el departamento de Servicios Escolares de la preparatoria "Ignacio Manuel Altamirano" perteneciente al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal durante el periodo 2001-2006*. Informe académico. F. F. y L. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/anteriores/filosofia/0723642/Index.html>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6 (1), 22-42. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Reyes, B. M. M., & Garrido, T. M. Á. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Reyes Ruíz, M. T. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2009/julio/0646086/Index.html>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rojas Gutiérrez, C. (1989). El Programa Nacional de Solidaridad. *Revista de la Administración Pública*, núm. 74, 95-102. Recuperado 20 mayo 2017 de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/article/view/18645/16764>

- Rolando, S. y Siedmann, S. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. En *Anuario de investigaciones*, 20(1), 227-232. Recuperado 20 diciembre 2017 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100022&lng=en&tlng=en.
- Romero Pérez, C., Bernal Guerrero, A. y Jiménez Vicioso, J. R. (2010). Cap. 3 Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa. En *La escuela en crisis* (pp. 105-149). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz Ramírez, J. R. (2017). *Representaciones sociales del profesor de educación primaria en relación a la evaluación del desempeño docente: antinomias de la gestión del proceso*. Tesis de Maestría. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0763407/Index.html>
- Salinas de Gortari, C. (1988). Discurso de toma de posesión como Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 20 mayo 2017 de: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1988_67/Discurso_de_Toma_de_Posei_n_d_e_Carlos_Salinas_de_74.shtml
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. En *Cinta Moebio*, (41), 207-224. Recuperado 22 diciembre 2017 de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1976). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM, ANUIES.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. En *Perfiles educativos*, (62), 56-63. Recuperado 20 de noviembre de 2017 de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1993-62-56-63
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: FCE.
- Trujillo García, S. (2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Tesis Psicológica*, (3), 12-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667004.pdf>

- Vasconcelos, J. (1921). Discurso pronunciado en el Teatro Arbeu en la Fiesta del Maestro el 14 de mayo de 1921. Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de <http://132.247.171.154:8080/bitstream/Rep-UDUAL/106/1/Jos%C3%A9%20Vasconcelos.%20Discurso%20pronunciado%20en%20el%20Teatro%20Arbeu.pdf>
- Vázquez Gómez, G., Sarramona López, J. y Touriñán López, J. L. (2010). Cap. 1 La escuela en crisis. En *La escuela en crisis* (pp. 17-78). Barcelona: Octaedro.
- Villa Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En *Los grandes problemas de México. Vol. 7* (pp. 271-311). México: El Colegio de México. Disponible en: <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/VII.pdf>
- Villalón Trejo, M. G. (2017). *Acercamiento a las representaciones sociales de los docentes sobre la discapacidad en el contexto educativo*. Tesis de Especialidad. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2017/noviembre/307272360/Index.html>
- Villamil Silva, K. (2011). *La tutoría: representaciones sociales que tienen los alumnos de un programa de licenciatura de la UNAM*. Tesis de Maestría. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670734/Index.html>
- Villegas Tapia, M. G. (2006). *Representaciones sociales de la actividad docente*. Tesis de Doctorado. Disponible en: <http://132.248.9.195/pd2007/0610613/Index.html>
- Vuelvas Salazar, B. (2007). *El docente de orientación educativa: representaciones sociales de sus prácticas en la ENP-UNAM*. Tesis de Doctorado. UNAM. Disponible: <http://132.248.9.195/pd2008/0623607/Index.html>
- Wagner W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos, UNAM.
- Woods, P. (1998). La promesa del interaccionismo simbólico. En *Investigar el arte de la enseñanza* (pp. 49-97). Barcelona: Paidós.
- Zarate Lizondo, J. (2004). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: IPN.
- Zecchetto, V. (2014). *Los límites: Un planteo para la educación*. Buenos Aires: Claretiana.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM, IISUE. Disponible en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>