



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

ÉTICA, PODER Y VIOLENCIA EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO
DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
HÉCTOR RICARDO RODRÍGUEZ AGUILAR

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

COMITÉ TUTOR:
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

JURADOS:
DR. FELIPE TIRADO SEGURA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MEXICO, CD.MX., AGOSTO 2023



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.

*A mi madre,
por haberme acompañado todo este camino
y ayudarme a cumplir mis sueños a base de esfuerzo y cariño*

Agradecimientos

Antes de individualizar el agradecimiento que le tengo a cada persona o grupo de personas, quiero remarcar que este trabajo no hubiera sido posible sin toda la gente que estuvo a mi lado queriéndome, apoyándome o animándome, por lo que de forma general quiero reconocerles su impacto en mi tesis y en mi vida.

Para empezar, quiero agradecer a la Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu, quien desde el segundo uno me ha acompañado en este proceso y me ha compartido su valioso tiempo. También me gustaría reconocer el trabajo del resto del Comité Tutor y Jurados que se implicaron en el proyecto a detalle, siempre para mejorarlo, pero también para ayudarme a crecer profesionalmente. Todas sus observaciones han sido de un valor incalculable en mi desarrollo, sin ustedes, esto no sería posible.

Agradezco a la UNAM y al CONAHCyT por la beca otorgada, que, en lo personal, para mí fue un impulso más para siempre cumplir con mis responsabilidades y mis aspiraciones.

Por otro lado, y lejos de la vida académica, agradezco a mi familia y amigos que han estado apoyando el proyecto desde que simplemente era un sueño, hasta el día de hoy. Su amor y apoyo fue fundamental, sin sus porras y cariño mi espíritu ya se hubiera quebrantado más de una vez.

Para finalizar, quiero agradecer a mis participantes, quienes de forma altruista me abrieron su vida y me compartieron sus experiencias, espero que sepan que sus relatos han sido de un gran valor simbólico para mí y para el proyecto.

¡Muchas gracias a todos!

Resumen

Los comportamientos y actos éticos, violentos y de poder, son parte del día a día de los docentes y alumnos universitarios, de modo que, es común que existan estudios acerca de cada uno en dicho contexto; sin embargo, la interrelación entre estos tres en el ámbito educativo no ha sido aparentemente estudiada. Por ello, el objetivo de la tesis fue indagar y analizar los sentidos que estudiantes de Psicología de la FESI le otorgan a su interacción con los profesores en términos de la ética, el poder y la violencia, y su interrelación, así como conocer su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se partió de una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, y del uso y análisis de 12 entrevistas semiestructuradas a alumnos de último semestre y recién egresados para lograr el cometido. El análisis de los datos develó cuatro temáticas principales en las que se organizaron los sentidos que los participantes le dan a su experiencia educativa en función de los elementos bajo estudio, éstas fueron: 1) el actuar de sus docentes, 2) su convivencia con los profesores, 3) las estrategias a las que recurren para solucionar sus problemas, y 4) su concepción sobre lo que es violento y sus consecuencias. Se concluye que el comportamiento ético funciona, en los sentidos de los alumnos, como un modulador entre el actuar violento y de poder, pudiendo vaticinar ante su empleo climas áulicos positivos y nutritivos que los motivan y les facilitan su aprendizaje, y ante su ausencia, negativos y tóxicos que los hacen sentir frustrados y a la deriva.

Palabras clave: ética, poder, violencia, relación profesor-alumno, educación superior

Abstract

Ethical, violent and power behaviors and acts are part of the daily life of university teachers and students, so it is common to be studies about each one in that context; however, the interrelation between these three in the educational environment has apparently not been studied. Therefore, the objective of the thesis was to investigate and analyze the meanings that FESI psychology students give to their interaction with their teachers in terms of ethics, power and violence, and their interrelation, as well as to know their impact in the teaching and learning process. It was conducted with a qualitative methodology and a phenomenological approach, and the use and analysis of 12 semi-structured interviews with last semester students and recent graduates to achieve the goal. The analysis of the data revealed four main themes in which the meanings that the participants give to their educational experience, based on the elements under study, were organized, these were: 1) the actions of their teachers, 2) their coexistence with the teachers, 3) the strategies they use to solve their problems, and 4) their conception of what is violent and its consequences. It is concluded that ethical behavior works, in the senses of the students, as a modulator between violent and power acting, being able to predict positive and nutritious classroom climates that motivate them and facilitate their learning, and in its absence, negative and toxic that make them feel frustrated and lost.

Keywords: ethics, power, violence, teacher-student relationship, higher education

Índice

Introducción.....	8
Problematización.....	11
Relevancia de la investigación para la Psicología Educativa y del Desarrollo	16
Perspectiva teórico-metodológica.....	19
Fundamentación conceptual	19
<i>Precisiones conceptuales y otros antecedentes para la comprensión de la ética, el poder y la violencia</i>	23
Fundamentación metodológica.....	29
<i>Objetivo</i>	30
<i>Aproximación metodológica</i>	30
<i>Universo de estudio</i>	31
<i>Participantes</i>	33
<i>Herramienta de recolección</i>	34
<i>Tipo de análisis</i>	42
<i>Procedimiento</i>	44
Actuar docente y el nuevo currículo de la Licenciatura en Psicología.....	46
Tiempos de cambio en la FESI y el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología	46
<i>Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (2015)</i>	47
Lo violento en la coacción de cómo entender la psicología y el poder en la supremacía de los contenidos del programa curricular	51
<i>Imposición de doctrinas psicológicas</i>	51
<i>Dominio de las asignaturas</i>	58
La convivencia educativa: de las relaciones éticas a las violentas	65
Relaciones cercanas o distantes: vínculos y reciprocidad.....	67
Conflictos en la interacción	71
<i>Regulación áulica heterónoma</i>	71
<i>Revisiones ofensivas</i>	73
<i>Rúbricas arbitrarias</i>	75
El trato diferencial como una forma de corrupción académica	77
<i>Favoritismo: la evaluación arbitraria a otros compañeros como un mal ajeno</i>	78
<i>Cooptación: El trato diferencial como estrategia de reclutamiento</i>	79

<i>Conflictos de interés: la tradición de preferencia como un mediador entre el trato atento y el negligente</i>	82
Estrategias de resolución de conflictos: desde la evasión hasta la colaboración	85
Evasión: de la búsqueda de otras fuentes de aprendizaje y del acatamiento y adaptación a la autoridad de los docentes.....	86
<i>Estrategias basadas en garantizar el aprendizaje con recursos de saber distintos al profesor</i>	87
<i>Estrategias basadas en acatar y adaptarse a la autoridad docente</i>	88
Contienda: de la imposición de intereses y la dilatación de los contenidos y las reglas establecidas.....	92
Colaboración: de las negociaciones y los acuerdos	94
Actos que violentan la relación profesor-alumno	98
Definición: de los límites tolerables a las transgresiones personales y lo inaceptable	99
Consecuencias: rezago académico	102
<i>Las tutorías: un obstáculo paradójico para el aprendizaje</i>	102
<i>Un sistema de inscripción meritocrático</i>	105
Conclusiones.....	108
Referencias	115
Anexos.....	124

Introducción

En la actualidad, escuchar noticias acerca de diferentes tipos de violencia o vivirlos, es parte del día a día de casi cualquier persona independientemente del lugar donde resida. No obstante, la tendencia a realizar actos de agresión por parte del ser humano no es algo nuevo, ya que, desde los mismos inicios de la sociedad las distintas ideologías, necesidades y/o luchas territoriales han estado presentes permeando la vida de las personas. Dichos enfrentamientos, suelen tener regularmente como objetivo común el adquirir y ejercer un poder, o en su defecto, mantenerlo (Hobbes, 1980; Maquiavelo, 2011).

Pero no solo la violencia y el poder se han visto vinculados de alguna forma desde la prehistoria, sino también la ética, la cual ha formado parte en dichas disputas, ya que en su forma más elemental e ideal tiene como objetivo el bienestar y el orden social (Zolo, 1994), los cuales son aspectos necesarios para que cualquier sociedad sea funcional y asegure su subsistencia, pues de lo contrario, si no se opta por un medio ético o se abusa de los violentos, es bastante probable que el malestar general termine por provocar la ruina del Estado o grupo social desde adentro como puede ser visto en el libro de Maquiavelo “El Príncipe”, en el que se hace un análisis histórico de las razones por las cuáles se pierde la potestad sobre un principado.

Entendidos como fenómenos sociales, la ética, el poder y la violencia, han sido estudiados desde distintas disciplinas como la Psicología, Sociología, Ciencias Políticas y Filosofía, por mencionar algunas; sin embargo, su interrelación en la práctica educativa no ha sido aparentemente explorada, pues al indagar en distintas fuentes de datos como la biblioteca y hemeroteca de la UNAM, Web of Science, Scopus-Science Direct, Taylor & Francis Online y Google Académico sobre algunos de los temas o su conjunto, no se ha

encontrado ningún recurso académico que abarque más de dos de estos elementos a la vez y explique cómo es que se relacionan entre sí.

Con respecto a la violencia, si bien, en los últimos años su exploración e interés ha ido en aumento, ésta no ha sido abordada a profundidad en la relación docente-alumno en el contexto universitario, ya que la mayor parte de los estudios realizados se enfocan en las relaciones entre pares, como el *bullying* y el *mobbing* en la educación media y media superior. Siendo importante su estudio con mayor profundidad en las universidades, ya que como señala Carrillo (2017), los docentes y estudiantes son los que más conviven en estos espacios. No obstante, es importante reconocer que sí existen algunas investigaciones en la lengua inglesa que se han encauzado en mayor grado a investigar esta población desde el denominado *teacher or student misbehavior*, aunque cabe señalar que ha sido mayormente desde un enfoque de los estudios de la comunicación (Banfield et al., 2006; Broeckelman-Post et al., 2015; Goodboy & Bolkan, 2009; Goodboy & Myers, 2014; Kearney et al., 1991; Lewis & Riley, 2009a; Thweatt & McCroskey, 1996, 1998).

Una creencia que puede arrojar luz sobre esta aparente falta de indagación acerca de la violencia en la educación superior, es la que comparten Salazar y Durán (2013) al concluir una de sus exploraciones sobre dicho tema, ya que señalan encontrarse sorprendidos al hallar graves casos de violencia en un nivel formativo donde suponían que debían ser inexistentes, pues desde su perspectiva, los docentes universitarios al contar, en su mayoría, con posgrados, deberían ser personas con un alto sentido moral y profesional; sin embargo, esta sorpresa mostrada por los autores, puede exponer un posible sesgo común, al menos de la comunidad científica hispanohablante, respecto a la existencia de trasgresiones en la interacción de maestros y alumnos universitarios, aunque, por otro lado,

Lewis y Riley (2009) señalan que éstas han sido evadidas por cuestiones políticas y de tabúes. En cambio, la ética y el poder, parecen estar mejor documentados a nivel universitario.

Es por lo mencionado, que el presente trabajo busca esclarecer cómo estos tres elementos se articulan entre sí y afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del estudiante y a partir de un enfoque fenomenológico. Desde este marco, la forma en que las personas experimentan e interpretan su realidad, se vuelve relevante, ya que a partir de los significados y sentidos que le otorgan, moldean y ajustan su actuar (Howitt, 2016; Vygotsky, 2009). En el caso de la interacción docente-alumno, los sentidos que los aprendices le asignen a sus tutores se vuelven sustanciales, pues a partir de estos, ellos toman diferentes posturas frente al conocimiento impartido y a su situación educativa (Sacristán, 1995).

Otro aspecto que cimienta el interés del trabajo por abordar las tres dimensiones mencionadas e indagar su interrelación, es el hecho que, desde mi perspectiva, el poder y la violencia son dos fenómenos distintos, que, en ocasiones, llegan a ser igualados u ocupados como sinónimos, denominándose actos violentos como “abusos de poder”. Un par de ejemplos donde ocurre esto, pueden ser consultados en trabajos como los de Robles y Arenas (2014), y de Montesinos y Carrillo (2011, 2012), donde, si bien, no buscan encubrir trasgresiones, sí minimizan la sensación que genera la violencia en sus manuscritos al otorgarle una etiqueta eufemística que no refleja todos sus bemoles y sostenidos al llamarla un abuso de poder. Es de acuerdo con Bandura (1999), que estos eufemismos depuran lingüísticamente actos dañinos disfrazándolos de unos más benevolentes, generando a su vez, mayores actos de crueldad o agresión, por lo que el denominar a la violencia como un

“abuso de poder” y no tener clara su distinción, puede contribuir a que sigan ocurriendo actos trasgresores en un espacio donde no deberían de existir, como es el educativo.

Problematización

Indagar sobre la ética, el poder y la violencia, se torna importante dado que su incidencia puede llegar a ser determinante en los procesos educativos, y es posible que, al entender su interrelación y funcionamiento, se puedan prevenir las consecuencias negativas y se fortalezcan las positivas.

Algunos de los principales efectos negativos reportados y provocados por la falta de ética o el uso de medios violentos citados en la literatura especializada son: el retraso o anulación de procesos cognitivos, como la creatividad e imaginación; incidencia en conductas afectivas como apatía, temor, enojo e indiferencia; y morales, como poca o nula distinción entre diferentes grados de fallas éticas (Cufre, 2017; Tristán & González-Monteagudo, 2018; Uhbuchi & Kitanaka, 1991; Zerpa, 2007).

Del mismo modo, también se reportan desligamientos morales (Bandura, 1999) como deshonestidad académica y corrupción (Sañudo & Palifka, 2018); sentimientos de impotencia ante autoridades arbitrarias (Diez-Martínez, 2014), estrés (Desatnik, 2009), ansiedad (Méndez Cadena et al., 2016) y depresión (Salinas & Espinosa, 2013).

Asimismo, se han encontrado casos de baja autoestima, poco o nulo deseo sexual (Méndez Cadena et al., 2016; Salinas & Espinosa, 2013), baja concentración, trastornos alimentarios e ideación suicida (Echeverría et al., 2017).

Dichos factores, tanto separados como en conjunto, pueden terminar por nulificar o frenar el desempeño, el apego y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, también existen efectos positivos en caso de una buena ética y uso del poder virtuoso. Algunos son: relaciones morales y de respeto igualitarias que mejoran la relación docente-alumno (Bárceñas & Guajardo, 2016), desarrollo integral de los estudiantes (Amaro et al., 2016), desarrollo de la capacidad reflexiva o de *juicio crítico* (Briones & Lara, 2016), y mejor calidad de vida y bienestar social; siendo estas dos últimas, el objetivo primordial de cualquier ética pensada como reguladora o generadora de conductas y virtudes en pro de un orden social establecido.

Como se puede advertir, las repercusiones de la ética, el poder y la violencia en el contexto educativo no son menores, pues sus efectos pueden ir desde simples desatenciones, hasta el completo abandono de los estudios dependiendo de cómo sea experimentada y significada su formación escolar por los alumnos.

En este amplio espectro de efectos adversos y positivos referenciados, tanto docentes como estudiantes se encuentran en riesgo, así como el contexto que los rodea, ya que la forma en que se expresan los elementos bajo estudio, no solamente tiene impacto en las personas que las ejercen o experimentan directamente, sino también en las que son testigos o que de alguna forma se encuentran próximas. El solo ser testigo de actos éticos, violentos o de poder influye en las valoraciones que las personas hacen respecto a ciertas conductas y fenómenos que observan, pudiendo, por ejemplo, un aprendiz interpretar que el cursar éticamente un contexto educativo corrupto o arbitrario puede ser una desventaja frente a compañeros que sacan algún provecho del mismo y permanecen impunes (Diez-Martínez, 2014), siendo por tanto fenomenológicamente relevante conocer el sentido que los aprendices le dan a su interacción con el maestro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Schütz, 2012). En concordancia con la relevancia de estudiar estas prácticas,

Sañudo y Palifka (2018) añaden que es en la universidad donde los alumnos aprenden sobre la vida adulta, y en específico profesional, y si a partir de aquí interpretan que la vida es injusta o parcial, es altamente probable que lo repliquen fuera del salón y lo lleven hasta su labor, así como si llegan a la conclusión de lo contrario. Sacristán (1995) puntualiza que es a partir del actuar docente, que el estudiante toma una postura frente al conocimiento y la cultura que lo rodea.

De esta manera, se puede apreciar que la universidad no es únicamente una instancia transitoria sin más relevancia en la vida de una persona, por el contrario, de acuerdo con Sañudo y Palifka (2018), es clave, además de que señalan que ésta establece las bases del comportamiento profesional futuro de un individuo.

Para Bolívar (2005), el verdadero objetivo de las instituciones de educación superior es formar ciudadanos éticos por encima de especialistas; pues sin aquellos principios morales, la subsistencia del Estado se pone en riesgo. No obstante, en la actualidad dicho fin parece no cumplirse, pues ni el sistema capitalista ni su orden burocrático promueven este tipo de enseñanza, ya que se centran en aspectos de orden técnico y práctico por encima de habilidades de pensamiento crítico y humanístico (Nussbaum, 2010).

Tanto Jackson (1991) como Bourdieu y Passeron (1996) coinciden en que las escuelas más que preparar ciudadanos éticos, buscan generar “peones” reproductores de una arbitrariedad cultural y obedientes, que sepan soportar abusos de autoridad y que se reconozcan merecedores de ser evaluados constantemente, al tiempo que aprenden que su conocimiento es una mercancía dentro de un mercado altamente competitivo (Bourdieu & Passeron, 1996; Weber, 1982). En concordancia con lo anterior, Herrera (1999) señala que estas instituciones no son espacios políticamente neutrales, sino que sirven a diversos

intereses, entre los que destacan la reproducción y mantenimiento de una cultura específica, y el control de la población.

Sin embargo, es importante aclarar que existen diferentes concepciones acerca de la educación y el Estado. El hecho de que se retomen posturas más críticas como las de Jackson (1991), Weber, (1982) y Bourdieu y Passeron (1996) para el presente trabajo, no implica que sean las únicas teorizaciones al respecto. Su uso responde a que, desde mi perspectiva, ayudan a entender de qué forma las instituciones de educación superior inciden en cómo los individuos, construyen e interpretan su realidad social en un mundo globalizado, que se rige bajo estándares lingüísticos provenientes de un sistema económico, político y social deshumanizador como lo es el capitalismo actual (Jackson, 1991; Nussbaum, 2010; Torres, 2019).

Es probablemente por esto, que en diferentes estudios que tratan el tema de “la ética y el buen docente”, se vea que alumnos, maestros y currículos priorizan el aprendizaje de los conocimientos teórico-metodológicos sobre los de orden social y/o moral (Alanís et al., 2016; Hirsch, 2010). Por lo que no resulta sorprendente que autores como Orozco (2011), encuentren en sus investigaciones que la labor de los profesores en el siglo XXI consiste básicamente en la transmisión de conocimientos prácticos, por encima de los reflexivos, lo cual contrasta con lo que Woolfolk (1999) destaca que es el propósito de la formación académica, que puede ser resumido en enseñar al estudiante a pensar, no en decirle qué pensar.

Asimismo, se debe comprender que el docente y el alumno no son los únicos responsables de lo que ocurre en el aula, pues tanto la sociedad como sus políticas, y la misma institución a la que pertenecen, pueden conducirlos a comportarse de forma poco

ética, debido a demandas que, en ocasiones, no pueden ser cumplidas por carencias físicas, materiales o psicológicas con las que cuentan los actores, o porque dichas demandas los ponen en situaciones de dilemas morales, donde su ética profesional puede encontrarse en conflicto con sus principios personales, especialmente en el rol de los profesores (Desatnik, 2009).

Es así que se puede vislumbrar cómo algunos casos de violencia ocurridos dentro del aula, pueden ser causados también por las mismas estructuras sociales e instituciones académicas, pues como denota Sacristán (1995), las acciones de los actores pueden estar preconfiguradas por el contexto donde se desenvuelven.

En suma, desde el punto de vista que parto, se debe tener en cuenta que la interacción profesor-estudiante ocurre dentro de un contexto global que promueve la cosificación de los otros y del sistema educativo en sí, por lo que la aparición de actos violentos o comportamientos faltos de ética como los referenciados pueden ser en última instancia un reflejo de la sociedad actual. A pesar de lo descrito, se debe tener en cuenta, que también existen reportes de usos del poder basados en una ética profesional que, siguiendo la lógica de Sañudo y Palifka (2018) y Sacristán (1995), deben ser aquellos que la educación tiene que promover para impulsar el desarrollo integral de los estudiantes y de la sociedad.

Es por ello, que las preguntas que guiaron la investigación estuvieron encaminadas a ofrecer soluciones a la problemática presentada, al tiempo que buscan alcanzar una comprensión analítica de los fenómenos estudiados y su ejercicio en las instituciones de educación superior. Estas interrogantes fueron: ¿Qué sentidos le asignan los estudiantes de Psicología de la FESI a su interacción con los profesores en términos de ética, poder y

violencia?, ¿Cómo se relacionan la ética, el poder y la violencia en los sentidos de los estudiantes?, y ¿Cómo intervienen estos sentidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Relevancia de la investigación para la Psicología Educativa y del Desarrollo

De acuerdo con Coll (1998), la finalidad de la Psicología Educativa y del Desarrollo consiste en elaborar teorías educativas, y generar o reformar conforme a éstas las prácticas formativas. Para el autor, la pertinencia de la Psicología en este proceso se encuentra en que, para que la enseñanza sea exitosa, es necesario entre otras cosas, ejercer en los estudiantes una influencia encaminada a “orientar sus acciones y sus comportamientos hacia una dirección determinada” (p. 13), ayudándolos a desarrollar capacidades que les permitan interactuar con los otros y con su entorno social.

Asimismo, tanto Monroy et al. (2009), como Covarrubias (2010), coinciden en que el objetivo de la Psicología Educativa es generar un clima favorable dentro de las instituciones formativas para que los actores presentes puedan desempeñar sus papeles de forma efectiva. Sin embargo, la consecución de este propósito se puede comprometer cuando de por medio existen relaciones de violencia y arbitrariedad, como pueden ser, por mencionar algunos ejemplos, la implementación de políticas educativas parciales, la búsqueda de dominio e imposición de una perspectiva teórica sobre otras en el currículo, o conflictos propios de la interacción docente-alumno.

Es aquí donde se inserta la investigación realizada, ya que su finalidad es aportar conocimiento que contribuya a generar ambientes que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin que factores nocivos o externos a ésta incidan en su desarrollo (Coll, 1998).

De acuerdo con Biggs (2006), para que exista una enseñanza y aprendizaje eficaz se precisa de tres puntos clave: 1) la motivación del estudiante, 2) un clima áulico adecuado y 3) temas y actividades encaminadas al aprendizaje meta que se busca. En el desarrollo de la presente tesis, lo señalado por Biggs termina siendo fundamental, pues un acto violento no solo afectará la tarea donde ocurre, sino que puede mermar en sí la motivación y expectativas de la víctima y el clima áulico en general, al contrario de actos de poder fundados bajo principios éticos, que pueden promover el bienestar general e incluso motivar o elevar las expectativas de los aprendices, de hecho, para Steinmann et al. (2013), el rendimiento escolar se encuentra en gran parte mediado por la motivación y expectativas que los alumnos tengan del proceso educativo.

Conforme a Biggs (2006), la motivación de los estudiantes se puede resumir en dos dimensiones: a) el valor que algún tema o actividad tiene para el aprendiz, y b) la probabilidad de éxito que éste le augura al encargo. En el primer caso el valor de una tarea se puede generar debido a motivaciones extrínsecas como recompensas o castigos, por la búsqueda de agrado o aprobación social, por demostrarse superior a otros en tanto habilidades y capacidades o por aspectos intrínsecos como es el interés en el tema o actividad. Mientras que, en el segundo caso, la motivación se puede ver aumentada o disminuida por la intención de participar, el conocimiento que se tiene de la tarea y la utilidad de la misma, anticipándose los aprendices a la satisfacción o malestar que la actividad les pueda producir (Merhi, 2011; Sibrián, 2017).

En concordancia con lo expuesto, Huerta et al. (1997) destaca el papel de la institución como un contexto en el que los docentes y estudiantes cumplen roles encaminados a objetivos, que desde el punto de vista de Biggs (2006), conducen en su

interacción a fomentar diferentes climas áulicos. Desde este autor, la importancia del clima de aula resultante de las interacciones, radica en el aprendizaje que se pueda esperar que alcancen los alumnos, pues si éste es negativo tenderá a producir ansiedad, estrés y cinismo en el estudiantado, mientras que, si es positivo se encaminará a un conocimiento más profundo. Si bien Ríos et al. (2010) señalan que la existencia de un clima enteramente efectivo o perjudicial es irreal, destacan que la tarea del profesor debe ser siempre la de un facilitador del conocimiento.

Es así que el impacto de las dimensiones bajo estudio y el entendimiento de su funcionamiento en la interacción docente-alumno, termina siendo trascendental en la consecución de los objetivos de la Psicología Educativa y en la formación del estudiantado en general.

Perspectiva teórico-metodológica

Fundamentación conceptual

En los estudios abordados para la problematización, un aspecto que reluce sobre los demás es el papel del *lenguaje* en el ejercicio de la ética, el poder y la violencia, pues es a partir de éste que se pueden justificar o encubrir actos violentos (Bandura, 1999), distribuir el poder (Santillán-Briceño et al., 2010), generar pactos o crear alianzas (Ball, 1994; Hernández & Reyes, 2011; Uhbuchi & Kitanaka, 1991), o promover actitudes éticas. Asimismo, en específico en las investigaciones acerca de la ética, las técnicas que reportan tener mayor impacto o ser más efectivas son las dialógicas y vivenciales ya que humanizan al interlocutor o a quien en última instancia es el receptor de las acciones o comentarios de emisor (Briones & Lara, 2016; Hirsch, 2010; Sañudo & Palifka, 2018).

Por su parte, para Vygotsky (2009) el lenguaje es un sistema de signos que ayuda a las personas a controlar y planear sus acciones. Desde su punto de vista, éste tiene una función reestructurante en la conducta humana, llegando a funcionar como una especie de molde que establece rangos de actuación, del mismo modo que las plantillas de cocina dan forma a las sustancias que se hornean o refrigeran. De modo similar, Bandura (1999) señala que es a partir del lenguaje que las personas pueden autorregularse al llegar a ejercer en ellos mismos sanciones o justificaciones con la finalidad de mantener un autoconcepto apegándose a estándares morales aprendidos; no obstante, también comenta que es a través del mismo, que se promueven “desligamientos morales” que culminan en actos de crueldad.

Es debido a esta peculiaridad del lenguaje y a la visión paradigmática de la que parto que concibe a la naturaleza de la realidad y a la forma de conocerla por el hombre como social, que

opté por recurrir a una perspectiva psicológica constructivista (Bruner, 2004; Guba & Lincoln, 1994).

De acuerdo con Bruner (1991, 2004), el enfoque constructivista, consiste en que la realidad es construida por las personas a medida que experimentan, interpretan y reinterpretan su mundo junto con otros individuos. Desde su punto de vista, son las narrativas de vida que nosotros mismos nos contamos, y que se encuentran cruzadas por influencias culturales, interpersonales y lingüísticas, lo que da sentido a nuestros actos y altera nuestra percepción de lo que nos rodea. Schutz y Luckmann (1973) y Berger y Luckmann (2003), al igual que Bruner (1991, 2004), señalan que el mundo es construido de forma intersubjetiva, a través de zonas de significado limitado o campos semánticos que se compaginan en lo que denominan como “mundos de la vida cotidiana”, dando sentido a la realidad de las personas en un determinado grupo social, permitiendo que se entiendan entre sí a través de sistemas de signos lingüísticos sofisticados. Si bien, el trabajo no se desarrollará desde un enfoque narrativo, sus supuestos constructivistas están en consonancia con la perspectiva fenomenológica de la que se hizo uso y se fundamenta más adelante en el método.

Del mismo modo que lo establecido hasta este punto resulta vital para la interpretación de los hallazgos organizados en los capítulos posteriores, también el definir los elementos bajo estudio lo es. Por ello, a continuación, se explicará cómo es que se conceptualizará a la ética, el poder y la violencia.

Para empezar, la ética se entenderá como un sistema de signos socialmente negociados y pactados de forma explícita e implícita que comprenden una serie de comportamientos que *tienen como finalidad el bienestar social y el orden público* (Hobbes, 1980; Zolo, 1994); mientras que, la violencia, será conceptualizada como la búsqueda de intereses particulares sin tomar en cuenta

los de los demás, *implicando una afección* a otro individuo o grupo social (Arendt, 2006; Bandura, 1990), y el poder, como la búsqueda de intereses personales *a partir de pactos sociales* explícitos o implícitos que *tomen en cuenta y busquen cumplir los intereses de las partes involucradas y que conlleven que los otros actúen volitivamente en función de alcanzar un objetivo común* (Arendt, 2006). Los aspectos destacados en cursivas, hacen referencia a aquellos puntos medulares en las definiciones que caracterizan los fenómenos y ayudan a poder distinguir a uno de los otros, permitiendo corroborar, por ejemplo, que en cada caso lo que los hace diferentes entre sí es, en la ética, su búsqueda por el bienestar común a través de una serie de reglas de comportamiento concertadas que lo permiten, en la violencia, el daño a otros al buscar intereses propios, y en el poder, la acción volitiva de un tercero que actúa en función de mis fines, pero a la vez también de los suyos.

Como se comentó con anterioridad, una de las problemáticas que motivan la elaboración de la tesis es la habitual equiparación a nivel social, científico y filosófico que se hace del poder y la violencia. Por ello, y para entender más a fondo la diferencia entre uno y otro, ahondaré un poco más en el pensamiento de Arendt (2006), pues me parece que permite definir los parámetros que separan a uno de otro, al tiempo que, también justificaré la omisión de autores como Bourdieu y Foucault para definir a la violencia y poder respectivamente. Para Arendt, el poder consiste en la fuerza sumada de las personas que por medio de pactos respaldan a un individuo, es decir, que la capacidad de influenciar a otros recae en el número de sujetos que respaldan a quien desea hacerlo, en contraposición con la violencia que no depende de otros y su apoyo, sino que estriba únicamente en el uso de herramientas externas que tienen como función el multiplicar la potencia natural de las personas para ejercer un dominio.

Conforme a Arendt (2006), lo que distingue principalmente a la violencia del poder es el medio por el que se ejerce y el fin que se busca, pues mientras en el primero el propósito que se busca es el dominio y el medio por el que se ejerce es la transgresión; en el segundo, el objetivo mismo es el poder y el medio es el pacto social. En pocas palabras, la violencia termina siendo en sí misma una herramienta más, a diferencia del poder que es el fin que se persigue por su propia cuenta. Por ello, la primera, desde el punto de vista de la autora, únicamente se puede justificar en tanto que la segunda se legitima. En una apreciación similar, Bobbio (2005), señala que “la conducta que precisa justificación es la que no se adapta a las reglas” (p. 199), por lo que se trataría de conductas que violentan las normas sociales.

Un ejemplo en la educación donde se puede corroborar cómo es que la violencia precisa de herramientas para ejercer un dominio, es el que constantemente es reportado en las investigaciones que exploran este fenómeno, donde el docente utiliza la evaluación como un medio de control para ejercer su influencia y doblegar a los alumnos (Cervantes et al., 2013; Hernández & Reyes, 2011; Rancich et al., 2015; Tristán & González-Monteagudo, 2018).

Por último, la ausencia de Bourdieu y Foucault en el manuscrito, responde a que ambos en sus conceptualizaciones de violencia y poder, correspondientemente, apoyan implícitamente la tesis que el trabajo busca refutar. Por ejemplo, Bourdieu y Passeron (1996), en el libro de “La reproducción”, al usar el término de “violencia simbólica”, la entienden como un poder arbitrario que se ejerce desde el anonimato y es legitimado por las personas sometidas, mientras que, en el caso de Foucault (2003), en su libro “Vigilar y castigar”, parece igualar a este mismo con la violencia al contemplar al “poder coercitivo” dentro de su tipología, en el que el suplicio está incluido como una forma de hacer patente el poder y no de trasgredir; para él, el parámetro que dicta si algo es violento se remite a si una pena es desmedida o arbitraria lo cual no estandariza y

por el contrario, deja libre a la interpretación de qué es aquello que sobrepasa los límites de un castigo ejercido con poder. Si bien ambos son autores prestigiosos y reconocidos a nivel mundial, para el presente trabajo sus aportaciones se quedarán al margen con la intención de diferenciar ambos fenómenos sociales.

Precisiones conceptuales y otros antecedentes para la comprensión de la ética, el poder y la violencia

Aproximaciones teórico-filosóficas

Como se viene comentando, la elección de autores como Thomas Hobbes, Danilo Zolo, Hannah Arendt y Albert Bandura, entre otros sobresalientes, para definir a la ética, el poder y la violencia; responde a la problemática planteada en la introducción sobre la igualación de la violencia y el poder en el denominado “abuso de poder”, y a la búsqueda por establecer un marco teórico armónico y funcional que permita comprender la interacción entre las dimensiones anteriormente esbozadas, así como sus divergencias.

En el presente trabajo, la ética ocupa un lugar central pues ayuda a distinguir la línea entre lo violento y el poder. Para ello, parto del “realismo político”, el cual concibe a la moral como un medio para alcanzar el bienestar e interés común de un grupo social o de un Estado, a partir de normas de comportamiento o leyes explícitas e implícitas que predisponen a los hombres a la obediencia y al respeto de una autoridad (Hobbes, 1980; Maquiavelo, 2011). De acuerdo con Bobbio (2005), la ética, difiere entre diferentes contextos con base en la esfera de actividad humana y la época histórica en que es formulada.

Desde la perspectiva de Zolo (1994), los sistemas morales no son obligatorios, pero tienen el objetivo de normalizar pautas de comportamiento preestablecidas que otorguen certidumbre a los individuos que las acaten, y reduzcan su estrés y miedo a las complejidades ambientales que

los rodean por medio de la colaboración y búsqueda de objetivos comunes. Es así que, para el realismo político, las personas se unen y crean sistemas éticos por necesidad y seguridad, con el objetivo de erradicar lo más posible el miedo y la incertidumbre, los cuales por lo general traen consigo agresividad y violencia.

Por otra parte, Bandura (1999) en su aproximación al entendimiento de la violencia, ve en la ética un mecanismo autorregulatorio del comportamiento, en el que los individuos al actuar de acuerdo a estándares morales preestablecidos o con relevancia social, desarrollan una noción de “propia valía”, de modo que evitan cometer actos crueles y comportarse de forma opuesta a su ética con el fin de no devaluarse a sí mismos. Similar a la visión “realista”, este mecanismo regulatorio permite distinguir entre situaciones, generando que las personas no siempre actúen de la misma forma en todos los contextos.

Es así que, para este autor el proceder catalogado como moral se caracteriza por ser de relevancia social o afable, mientras que el cruel y deshumanizador es visto como violento. Sin embargo, desde su punto de vista, las personas no se degradan y ultrajan mutuamente de un día para otro, sino que ocurre por medio de “desligamientos morales” que provocan paulatinamente que los individuos incrementen su grado de crueldad contra otros sin demeritar su propia imagen. Estos desligamientos pueden dividirse en dos tipos: a) los que disfrazan la conducta inhumana y dañina en una humana y benevolente como son: el uso de justificaciones, las etiquetas eufemísticas y las comparaciones ventajosas, y b) los que únicamente ensombrecen o minimizan las transgresiones, como pueden ser el desplazar la responsabilidad a otros, o en su defecto dividirla en grupos de personas hasta que la misma se disuelva, o bien, el distorsionar las consecuencias.

De forma similar a Bandura, Arendt (2006) expresa que la violencia es un acto arbitrario, pero con la diferencia de que ésta precisa de instrumentos que multipliquen la potencia natural e inherente de quien las utiliza, además de consistir en un medio para lograr un fin preestablecido, exigiendo, por ende, siempre una justificación que la haga en apariencia racional. Para ella, el extremo que provoca el uso de la violencia es el terror donde nadie se encuentra a salvo, y el extremo de su justificación es una ideología polarizadora que la incite.

Es desde la corriente de realismo político, y del enfoque de la violencia que parto, que a ésta se le concibe como un trastorno social y un fenómeno apolítico (Arendt, 2006, 2009; Zolo, 1994), ya que lo político hace referencia a un conjunto de personas que se unen por un bien común, y parafraseando a Aristóteles (1998), quien está en contra de la política, es amante de la guerra. Por lo que, siguiendo la lógica y las definiciones establecidas, ningún acto violento puede ser ético, más allá de ser justificado, pues rompe con el bienestar social aun cuando se le busque una razón lógica o justificación a su uso.

A diferencia de la violencia, para Passerin (2001), el bien común, es lo que debe tener por meta cualquier poder si desea ser legítimo, pues éste nace del pacto de los hombres y su bienestar representa el cumplimiento de sus intereses en dicho acuerdo. Bajo la misma línea temática, Arendt (2006) comenta que el poder representa el polo opuesto a la violencia en el objetivo de influir en otros, a tal punto que cuando uno de estos se disuelve, el otro entra en escena. Por ello, señala textualmente que “cada reducción de poder es una abierta invitación a la violencia” (p. 118). Desde su perspectiva, el poder se cimenta en los acuerdos pasados que le dan legitimidad, por lo que se le puede entender como un fin en sí mismo que engloba los intereses de un grupo, y a su vez les permite actuar concertadamente bajo una misma consigna.

Sin embargo, para Bobbio (1985) la legitimidad no es el único criterio que debe cumplir un poder encaminado a influir en los otros para ser considerado de esa forma, sino que también tiene que ser legal. La legalidad consiste en las reglas o normas que rigen al poder y dan seguridad a quienes cumplen con sus designios de que no serán violentados desde la posición que ocupa el apoderado, pero también les da la obligación de cumplir con sus mandatos. De acuerdo con el autor, la legitimidad es lo que permite que un poder se erija, mientras que la legalidad hace que perdure, siendo lo contrario del primero lo clandestino y del segundo lo arbitrario.

Asimismo, otro término relacionado con el uso del poder, es la autoridad, que proviene del latín *auctoritas*, que a su vez se deriva de *auctor* con raíz en *augere* y significa aumentar o magnificar, es decir, que hace crecer aún más la cualidad del poder. De acuerdo con Arendt (2018), la autoridad es un poder institucionalizado y se fundamenta en una obediencia voluntaria y un mando consensuado, contrario al dominio que proviene del latín *domus* que significa domesticar en el que la obediencia no es algo deliberado, sino obligado.

Aproximaciones empíricas

No obstante, el conocimiento citado hasta aquí no es el único necesario para comprender los fenómenos bajo estudio, sino que también es importante conocer cómo es que se producen en las universidades. Por ello, se revisarán algunos de los temas más citados en las investigaciones previas realizadas en estos espacios con respecto a la ética, el poder y la violencia, los cuales se relacionan principalmente con el juicio crítico, la ética profesional, la corrupción académica, la noción del “buen docente”, las diferentes estrategias de resolución de conflictos y de formas de violentar, y el currículo.

En exploraciones acerca de la ética, autores como Briones y Lara (2016), y Díaz-Barriga et al. (2016), coinciden que su enseñanza en las instituciones de educación superior conduce a un

mayor desarrollo del juicio crítico en los estudiantes, pues permite su apertura a otras ideas y formas de pensar. Para Bárcenas y Guajardo (2016), la ética profesional y su aprendizaje, no solo favorece la capacidad reflexiva de los estudiantes, sino también su relación con el maestro y la disciplina en el salón al formar vínculos de respeto mutuo con ellos. Situaciones que contrastan con estudios como el de Tristán y González-Monteagudo (2018), donde los docentes limitan la discusión y reflexión en el aula generando en sus estudiantes frustración y una mentalidad de únicamente buscar pasar la materia adaptándose a las ideas del profesor en turno.

Por otro lado, Diez-Martínez (2014) y Sañudo y Palifka (2018) coinciden en sus estudios que un detonador de la deshonestidad académica es que el alumno observe a sus compañeros incurrir en actividades corruptas y permanezcan impunes, llevándolos a considerar que su ética es una desventaja frente a quienes carecen de la misma.

En tanto a la noción de buen docente, quienes son percibidos como responsables, respetuosos, comprensivos, claros, justos, empáticos, con dominio en su tema y vocación son considerados como mejores maestros por sus estudiantes (Alanís, et al., 2016; Amaro, et al., 2016). Es así que, en contraposición con las cualidades señaladas y apreciadas por los alumnos, otras investigaciones reportaron casos acerca de profesores que ejercen actos de humillación, chantaje e incluso acoso. De acuerdo con autores como Cervantes et al. (2013), Dorantes (2017) y Salazar y Durán (2013), las manifestaciones de violencia más comunes en los espacios universitarios se relacionan con transgresiones psicológicas como insultar, ridiculizar o amenazar y de casos de omisiones por negligencia, al tiempo que también se subraya que, si bien no todos los alumnos han sido víctimas de violencia, prácticamente sí han sido testigos. Asimismo, tanto Bermeo et al. (2016) como Moreno et al. (2012), encuentran que los estudiantes de las Ciencias de la Salud son uno de los grupos con mayores reportes de transgresiones, al acentuar que su

recurrencia es más común en los espacios clínicos, donde al parecer no solo los profesores son los victimarios, sino también otras personas de mayor jerarquía.

Al-harhi y Ginsburg (2003), en referencia a las cuestiones relacionadas con el poder, advierten que en el currículo se concentran disputas ideológicas enfocadas en decidir qué es lo que vale, cómo se debe enseñar y qué es lo que los alumnos pueden aprender. Algo similar se rescata en el trabajo de Santillán-Briseño et al. (2010) quienes exploran las relaciones de poder en el diseño curricular, y destacan que se trata de un espacio de lucha y construcción social en el que se define qué es lo legítimo de forma política y cultural, a la par de los sistemas de creencias, valores y significados que dominarán en la institución educativa en cuestión. Ambos grupos de autores concluyen que es el saber el que guía las luchas por dominar el currículo y define las condiciones bajo las cuales se dan las relaciones de poder entre académicos, conllevando consigo discursos de qué y cómo pueden y deben aprender los alumnos, y confrontamientos que van desde negociaciones hasta descalificaciones que inciden en el desarrollo de los estudiantes.

Por último, con respecto a las estrategias de resolución de conflictos, Uhbuchi y Kitanaka (1991) comentan que las que poseen mayor aceptación por parte de los alumnos son las que denominan como bilaterales y directas, que se caracterizan por negociaciones y compromisos, en contraste con las unilaterales e indirectas como la manipulación y la violencia que además de producir rechazo, generan temor y enojo. Por otro lado, Sánchez (2005) en un estudio enfocado en los docentes y su ejercicio del poder en el aula, encuentra que las principales técnicas a las que acuden son la división de los espacios del salón y la distribución del discurso, ocupando la primera para facilitar el ver y controlar el grupo desde el punto donde ellos se encuentran, y la segunda para legitimar su conocimiento y privar de validez cualquier otro que pudiera cuestionarlo.

De las investigaciones exploradas para la realización del presente proyecto, el tema que parece estar más desarrollado en la interacción alumno-docente a nivel superior, es el de la ética, ya que, al momento de indagar al respecto, hay una gran cantidad de fuentes de información que la trabajan; sin embargo, no ocurre lo mismo con la violencia y el poder, donde la primera suele ser estudiada más entre pares y la segunda en un sentido burocrático y estructural, que en la relación entre profesores y estudiantes propiamente. Esto deja expuesto en cierta medida cómo lo mencionado por autores tales como Lewis y Riley, (2009) y Salazar y Durán (2013), sigue estando presente en estudios realizados en los espacios universitarios.

En suma con lo abordado, las acciones que los alumnos acentúen que coinciden con sus expectativas de lo que debe ser un docente y promuevan un mejor ambiente de aula, serán consideradas como éticas; aquellas que sean referenciadas como dañinas o ataques a su integridad física, psicológica o académica, serán entendidas como violentas; y por último, las que sean vistas como reconciliadoras entre lo que es esperado de ellos y lo que desean e incidan positivamente en su actitud hacia la clase y dirijan su aprendizaje, serán entendidas como de poder. Por otro lado, y como parte del análisis y el entendimiento de la interrelación de la ética, el poder y la violencia que realizaré, todo aquel comportamiento que provoque desorden e incertidumbre en el aula y rompa con los cánones de lo que es esperado de un profesor, será entendido como algo diametralmente opuesto a la ética en un *continuum* del fenómeno que va desde lo negativo hasta lo positivo.

Fundamentación metodológica

La selección del enfoque metodológico, la elección de participantes, la herramienta de recolección y el análisis de datos obedecieron a la noción ontológica que se tiene del individuo y su interacción con el medio que le rodea, a la epistemológica que se tiene del conocimiento y al

enfoque psicológico del que se partió con la finalidad de establecer una fundamentación teórico-metodológica congruente bajo la consigna de lograr el objetivo propuesto para el trabajo de investigación.

Objetivo

Indagar y analizar los sentidos que estudiantes de Psicología de la FESI le otorgan a su interacción con los profesores en términos de la ética, el poder y la violencia, y su interrelación, así como conocer su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aproximación metodológica

Se recurrió al uso de metodología cualitativa, ya que el interés fue profundizar en los sentidos que los alumnos les asignan a los elementos bajo estudio para comprender su funcionamiento e interrelación (Coulon, 1995; Sandín, 2003). Para Erickson (1989), esta metodología se usa cuando lo que nos concierne es la subjetividad humana y lo específico de cierta acción social, lugar o situación, desde la perspectiva de quienes la experimentan, y es especialmente apropiada cuando se desea conocer la estructura de un fenómeno por encima de su capacidad de ser generalizado.

Es por ello, y con base en el objetivo propuesto, que se eligió la tradición fenomenológica perteneciente a la corriente cualitativa para la recolección e interpretación de los datos, ya que permite comprender, desde el punto de vista de los participantes, cómo es que significan y dan sentido a sus experiencias, pues de acuerdo con Schütz (2012), dicho entendimiento solo es accesible para quienes lo viven e interpretan de primera mano. Asimismo, Covarrubias (2003), señala que esta tradición no solo permite conocer cómo las personas perciben y significan lo que viven, sino también las intenciones que le imprimen a sus acciones.

En el caso de la educación, lo fenomenológico se encuentra en la óptica que la metodología cualitativa le imprime a la relación del docente y el alumno, la cual Erickson (1989) cataloga como “un intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas”, en las cuales tanto las acciones de uno como de otro influyen en la manera en que cada uno da sentido a sus vivencias compartidas.

Asimismo, se partió de una visión holística de los fenómenos, en el sentido que señala Erickson (1989) acerca de que las acciones de los profesores y estudiantes no solamente se encuentran influidas por la micro-cultura (aulas) a la que pertenecen, sino también por factores extra-locales. De esta forma, se contextualizaron los datos en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) y la Licenciatura en Psicología de la cual se seleccionaron los participantes. Es para Goetz y Lecompte (1988), que una perspectiva más amplia y comprensiva, permite arrojar luz a los constructos que organizan y dan sentido a la realidad de los individuos.

Con respecto a la elección de la tradición fenomenológica sobre la narrativa, aun cuando se parte de una visión constructivista de la realidad que se gesta a partir de las historias que se cuenta la gente, se debe, a que en palabras del mismo Bruner (2004), el estudio narrativo se interesa más en la morfología de las historias a través del tiempo, que en su contenido; aspecto que difiere del objetivo del estudio que sí se interesa por dicho aspecto y que la fenomenología permite develar.

Universo de estudio

Estuvo compuesto por estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la FES-I, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La razón por la cual se optó por la FES-I, fue debido a su accesibilidad por ser egresado de la misma institución y carrera, y a que es una facultad que se enfoca en las Ciencias de la Salud, en la que gran parte de las carreras que ahí se imparten,

exceptuando Biología, los alumnos participan en espacios clínicos en los cuales su ética es vital para el éxito de sus prácticas, al mismo tiempo, que también como puede ser visto en diferentes estudios, es en estos ambientes donde los aprendices reportan mayores casos de abusos o transgresiones por parte de sus superiores (Bermeo et al., 2016; Bernabé et al., 2013; Rancich et al., 2015).

El motivo de invitar a estudiantes de la carrera en Psicología a participar en la investigación radicó en los siguientes aspectos: a) asisten, por lo general, a espacios clínicos en los cuales la ética profesional es indispensable para el éxito de sus prácticas, b) su profesión se fundamenta en la interacción constante y directa con individuos a los cuales prestan sus servicios, c) su labor se basa principalmente en el bienestar psicológico o aprendizaje de sus usuarios, siendo por ende, la violencia en cualquier sentido incompatible con dicha tarea, además de que el psicólogo puede llegar a tratar problemas de abuso, agresión y acoso entre otros, por lo que se espera de él un comportamiento ético y empático, y d) los beneficiarios de su labor poseen una relación asimétrica *a priori* con respecto a ellos, facilitando por tanto el posible abuso de su preponderancia y volviéndolos más responsables de sus usuarios. Este último punto incluso lo señala el Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2013).

Y en específico la selección de estudiantes, respondió a que son personas, junto con los docentes, ubicados de tal forma que pueden dar información privilegiada respecto a los elementos estudiados, dado que son el “corazón” de la práctica educativa y son quienes la viven en primera instancia (Covarrubias, 2003; Erickson, 1989).

Participantes

De acuerdo con Martínez-Salgado (2012) en la metodología cualitativa el objetivo que cumple la selección de los informantes, es la de obtener “información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (p. 615).

Es por ello que, en función del muestreo de máxima variación o heterogeneidad propuesto por Patton (1990), se invitó a participar a 12 estudiantes (seis hombres y seis mujeres) que cumplieran con los criterios de heterogeneidad, permitiendo identificar los aspectos esenciales y compartidos de la ética, el poder y la violencia en sus sentidos, así como los que variaban o eran únicos, de acuerdo con cada situación académica.

Los criterios de inclusión y variación que guiaron la elección fueron: que pertenecieran a la carrera de Psicología, que estuvieran cursando el séptimo u octavo semestre, o en su defecto, no tuvieran más de un año de egresados de la carrera para que pudieran hablar de su experiencia educativa; que fueran de las tres condiciones horarias posibles: matutino, vespertino y mixto, siendo esta última una condición no reconocida por la FESI, pero que se tomó en cuenta para comprender a los estudiantes que estuvieran cursando en ambos horarios; que fueran de sexo masculino y femenino; y fueran alumnos regulares e irregulares. Todo lo expuesto tuvo por objetivo diversificar la muestra lo más posible y cumplir con los criterios propuestos por Patton (1990), así como contribuir a alcanzar el punto de saturación (Bertaux, 1999; Hammersley & Atkinson, 1994).

Las invitaciones se realizaron intencional, secuencial y sistemáticamente a través de una matriz con los criterios mencionados, para evitar distorsionar los datos por un muestreo tendencioso (Woods, 1995).

La matriz mencionada se muestra en la Tabla 1. Los códigos pueden ser interpretados por el lector, con base en el número de entrevista formal o piloto que es, el sexo del informante y la fecha en la que ocurrió el encuentro empezando por mes y acabando por el día. Las entrevistas fueron realizadas entre el 20 de agosto y el 20 de diciembre del 2020.

Tabla 1

Matriz para selección de participantes

Código de entrevista	Edad	Sexo	Semestre	Turno	Año de ingreso	# de materias que debe	# de materias que ha reprobado	Semestres recursados
P1F514	23	Femenino	8vo	Vespertino	2016	2	2	0
P2M603	22	Masculino	8vo	Vespertino	2016	0	0	0
E1M819	22	Masculino	8vo	Matutino	2016	0	0	0
E2F826	24	Femenino	8vo	Matutino	2016	0	0	0
E3F901	22	Femenino	8vo	Mixto	2016	0	0	0
E4M924	22	Masculino	8vo	Mixto	2017	0	0	0
E5M924	21	Masculino	9no	Vespertino	2016	5	7	1
E6F1020	24	Femenino	8vo	Matutino	2016	0	2	0
E7F1026	25	Femenino	8vo	Vespertino	2017	0	0	0
E8M1030	22	Masculino	8vo	Vespertino	2016	0	0	0
E9F1203	23	Femenino	8vo	Mixto	2016	0	2	0
E10M1203	21	Masculino	8vo	Matutino	2017	0	2	0
E11F1212	22	Femenino	7mo	Vespertino	2016	0	2	0
E12M1214	26	Masculino	7mo	Mixto	2016	0	4	0

Herramienta de recolección

En la metodología fenomenológica y su tipo de entrevistas, lo que se busca conocer son las experiencias. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015), éstas se construyen cuando las personas atribuyen significados, valores e intencionalidades a un cúmulo de vivencias dotándolas de sentido. Al ser las experiencias las que generan que los individuos construyan y reconstruyan constantemente sus esquemas, y modifiquen su forma de ver, sentir y entender el mundo, fueron el foco de análisis en los relatos. Para Schutz (1953) es el sentido que se da a las vivencias lo que hace que se actúe de un modo u otro.

De igual forma, Giorgi (1997) define a la experiencia como la forma en que los objetos son dados a la conciencia sin ninguna añadidura o merma, es decir, la manera en cómo las situaciones o fenómenos son vividos y significados por las personas a través de la óptica de la conciencia, que es un mecanismo arbitrario que atribuye ciertas características o intencionalidades a lo vivido.

Por ello, se optó por realizar entrevistas semi-estructuradas. Para Eatough y Smith (2006) y Smith y Osborn (2008), este tipo de entrevista es la herramienta ideal para las indagaciones fenomenológicas, ya que permite conocer la experiencia del participante y su construcción de sentidos sin guiar propiamente su relato, permitiendo así que el investigador profundice, en caso que juzgue necesario, en aspectos espontáneos que doten de riqueza a la entrevista.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), es en los encuentros cara a cara con el otro, donde la subjetividad de las personas queda más expuesta, debido a la gran cantidad de actitudes, acciones, ademanes y omisiones cargadas de significados que ocurren durante la interacción.

Guion de entrevista

Es con lo expuesto, que el guion de entrevista fue encaminado a conocer las experiencias de los participantes en su interacción con los docentes.

Para la realización del guion, su pilotaje, el ajuste del mismo y su aplicación a los informantes, se dividió su concepción en tres momentos clave: 1) Recomendaciones generales de orden técnico y actitudinal, 2) Dimensiones, categorías y expectativas, y 3) Preguntas piloto y guion ajustado.

1) *Recomendaciones generales de orden técnico y actitudinal*

Se siguieron las recomendaciones presentadas por Howitt (2016) y Moreno (2014) para las entrevistas fenomenológicas:

- No realizar preguntas valorativas de ningún tipo que hagan sentir al entrevistado bajo juicio.
- A pesar del grado de estudios o los diferentes conocimientos específicos que se suponga que posee *a priori* el entrevistado, se deben utilizar preguntas sin jergas avanzadas o con terminologías de orden académico.
- Realizar preguntas lo más claras y precisas posibles.
- Usar preguntas abiertas que permitan una gran amplitud de respuesta, ya que como señala Giorgi (1997), son necesarias para que el participante pueda expresar de la manera más extensa posible su experiencia.
- Dedicar tiempo al *rapport*, debido a que los temas a tocar son especialmente personales e íntimos. Este punto es especialmente relevante, ya que la apertura de los participantes depende de la relación de confianza que se pueda establecer con el entrevistado. Howitt (2016), enfatiza que es un grave error proceder a las preguntas prematuramente.
- No presionar las respuestas, ya que como se trata de experiencias, las mismas pueden tomar tiempo en ser reconstruidas y expresadas.
- Dar descansos en caso de que los entrevistados lo soliciten.
- Tener la sensibilidad de conocer cuál es el momento clave para profundizar o aclarar algo.
- No realizar las preguntas como cuestionario.
- Para aclarar o profundizar. Utilizar palabras o frases que el mismo participante usó al comentar su experiencia.

- No dejar ambigüedades o abstracciones en el discurso del participante como palabras de uso cotidiano o de conocimiento especializado, de forma que se obtenga una descripción lo más clara y detallada posible de su experiencia.
- Dejar que el informante hable de temas aparentemente no relacionados con el estudio hasta verificar que realmente no lo están.
- Audio-grabar la sesión y tener a la mano un block de notas para cualquier anotación que deba hacerse. Las anotaciones se deben redactar una vez finalizada la entrevista.

2) Dimensiones, categorías y expectativas

El segundo paso para la construcción del guion, consistió en la elaboración de la Tabla 2 que contuvo las dimensiones de estudio, las categorías que son usualmente mencionadas en las investigaciones empíricas y teóricas de los temas, y lo que se esperaba conocer al preguntar acerca de los elementos mencionados.

La importancia de la presentación gráfica de los fenómenos bajo estudio y sus conceptualizaciones, radicó en que, al presentarlos de forma sistemática y organizada, fue más sencillo realizar preguntas que comprendieran más de un tema a la vez y fueran capaces de captar los sentidos que los alumnos tienen ante aspectos éticos, de poder o violencia.

Tabla 2

Dimensiones, categorías y expectativas

Dimensión	Categorías	Acerca de qué esperaría me hablaran los alumnos	Comportamientos y actitudes hallados en la literatura académica
Ética: sistema de signos socialmente negociados y pactados de forma explícita e implícita que comprenden una serie	Juicio crítico: Capacidad reflexiva que se basa en el criterio necesario para tomar decisiones sobre lo que es “correcto” e “incorrecto” de acuerdo	Principios Estilos de aprendizaje Concepciones y expectativas sobre sí mismos, sus compañeros y los docentes Normas y estándares	Flexibilidad ante los diferentes estilos de enseñanza e imposiciones ideológicas (Bárcenas & Guajardo, 2016; Tristán & González-Monteagudo, 2018)

Dimensión	Categorías	Acerca de qué esperaríamos me hablarán los alumnos	Comportamientos y actitudes hallados en la literatura académica
<p>de comportamientos que tienen como finalidad el bienestar social y el orden público (Hobbes, 1980; Zolo, 1994)</p> <p>Poder: Búsqueda de intereses personales a partir de pactos sociales explícitos o implícitos que tomen en cuenta y busquen cumplir los</p>	<p>con su actuar profesional basándose en los principios de verdad, libertad y justicia (Bolívar, 2005)</p> <p>Auto-concepto: Es aquello que logra el individuo a través del actuar ético (Bandura, 1999)</p> <p>Deshumanización o humanización del otro: Condición necesaria para realizar actos violentos o éticos (Bandura, 1999)</p> <p>Desligamientos morales: Mecanismos mediante los cuales una persona es capaz de realizar actos violentos sin incidir significativamente en su auto-concepto (Bandura, 1999)</p> <p>Ética profesional: Matriz ética del conocimiento que rige el actuar de un campo profesional (Bolívar, 2005)</p> <p>Tolerancia a la corrupción académica: Concepción de que la ética es una especie de desventaja ante quienes faltan a ella con impunidad (Sañudo & Palifka, 2018)</p> <p>Noción del “buen docente”: Concepción basada en las características que debe poseer un buen alumno o buen docente (Alanís et al., 2016; Amaro et al., 2016; Navia et al., 2016)</p> <p>Jerarquía: Posición que ocupa una persona respecto a otra dentro de un sistema institucional (Elaboración propia)</p> <p>Estrategias de poder:</p>	<p>Códigos de conducta explícitos o implícitos</p> <p>Actos de deshonestidad</p> <p>Significaciones de los actos deshonestos</p> <p>Estilos de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Concepciones del alumno acerca de sus asignaturas</p> <p>Criterios institucionales</p> <p>Tipos de relaciones con los profesores</p> <p>Formas de resolver conflictos</p>	<p>Mayor incidencia y tolerancia de diferentes tipos de corrupción académica como el plagio o “la copia” entre alumnos a medida que se avanza en los semestres (Sañudo & Palifka, 2018)</p> <p>Desvinculaciones a la ética debido a los castigos o beneficios indiferenciados para alumnos deshonestos y alumnos éticos (Diez-Martínez, 2014)</p> <p>Disfrazarse de partidarios de la ideología del docente para adquirir beneficios (Bárcenas & Guajardo, 2016; Tristán & González-Monteaudo, 2018)</p> <p>Incapacidad de resolver sus problemas debido a la posición</p>

Dimensión	Categorías	Acerca de qué esperaríamos hablar los alumnos	Comportamientos y actitudes hallados en la literatura académica
<p>intereses de las partes involucradas y que conlleven que los otros actúen volitivamente en función de alcanzar el objetivo común (Arendt, 2006)</p>	<p>Formas de ejercer el poder, pueden ser bilateral directa, bilateral indirecta, unilateral directa y unilateral indirecta (Uhbuchi & Kitanaka, 1991)</p> <p>Currículum: Plan cultural que las instituciones educativas hacen vigente bajo condiciones específicas que rige y regula la vida educativa de los individuos pertenecientes a dichas instituciones (Sacristán, 2010)</p> <p>Sentimiento de poder: Estado psicológico cimentado en la percepción que uno tiene sobre sus habilidades y capacidades para influir en otros (Anderson et al., 2012)</p> <p>Legitimidad: Razón que antecede al ejercicio del poder y está presente desde su origen (Arendt, 2006)</p> <p>Contrato social: Pacto que se genera a partir de un consenso general (Hobbes, 1980)</p> <p>Currículum oculto: Objetivo no visible de la institución educativa presente en actividades rutinarias aparentemente carentes de sentido que rigen la</p>	<p>Posturas personales respecto a la educación, la docencia y la enseñanza</p> <p>Diferentes rasgos de personalidades que influyen en el uso o desuso del poder</p>	<p>jerárquica que ocupan ante las autoridades y las represalias que pueden tomar (Díaz-Barriga et al., 2016)</p> <p>Uso del lenguaje no verbal como modulador de la comunicación, así como búsqueda de alianzas estratégicas (Santillán-Briceño et al., 2010)</p> <p>Mayor aceptación por estrategias de poder bilaterales y directas como son las negociaciones (Uhbuchi & Kitanaka, 1991)</p> <p>Búsqueda de congraciarse con el docente, unión con otros alumnos para generar una fuerza de resistencia o uso de su reputación como estrategias de poder (Hernández & Reyes, 2011)</p> <p>Influencia de su auto-concepto en el uso o desuso del poder (Anderson & Galinsky, 2006)</p> <p>Mayor ejercicio del poder entre mayor sea la diferencia jerárquica o distanciamiento de la relación entre el docente y el alumno (Anderson et al., 2012)</p>

Dimensión	Categorías	Acerca de qué esperaríamos hablar los alumnos	Comportamientos y actitudes hallados en la literatura académica
<p>Violencia: Búsqueda de intereses particulares sin tomar en cuenta los de los demás, implicando una aficción a otro individuo o grupo social (Arendt, 2006; Bandura, 1990)</p>	<p>vida de docentes y estudiantes (Jackson, 1991)</p> <p>Justificación: Acción que disfraza o normaliza una conducta violenta como una benevolente o menos dañina (Bandura, 1999; Bobbio, 2005)</p> <p>Etiquetas eufemísticas: Operación de sustituir palabras dañinas por otras más suaves que depuran lo dañino de una acción (Bandura, 1999)</p> <p>Flexibilidad: Capacidad camaleónica de adaptarse a las ideologías de los docentes (Tristán & González-Monteagudo, 2018)</p> <p>Tipos de violencia: En esta categoría se encuentran las diferentes formas de ejercer violencia como lo son la psicológica, física, por negligencia y sexual, esta última dividida en acoso sexual (quid pro quo o chantaje sexual y ambiente hostil) y abuso sexual</p> <p>Dominio: Potestad sobre el otro por los medios que uno juzgue necesarios (Maquiavelo, 2011)</p> <p>Violencia institucional: Solicitudes o exigencias burocráticas al personal de un sistema institucional que exceden a los recursos disponibles que tienen los individuos solicitados para</p>	<p>Explicaciones acerca de sus conductas Estilos de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Etiquetas suaves par acciones cuestionables</p> <p>Atribuciones que consideran les da ser alumnos</p> <p>Estrategias resistencia y flexibilidad</p> <p>Dilemas en los cuales la institución los somete</p> <p>Sistemas de competitividad entre alumnos</p>	<p>Acoso sexual (Dorantes, 2017)</p> <p>Ambientes hostiles plagado de burlas, insultos, gestos sugerentes o insinuaciones (Cuenca, 2013; Salinas & Espinosa, 2013)</p> <p>Casos en los que la institución pasa por alto actos violentos y se hacen “de la vista gorda” (Ball, 1994; Montesinos & Carrillo, 2011, 2012)</p> <p>Poco conocimiento de los procesos legales para exigir sus derechos (C. Moreno et al., 2012)</p> <p>Desagrado y efectos adversos por estrategias de “poder” unilaterales e indirectas (Uhbuchi & Kitanaka, 1991)</p> <p>Uso del silencio, la unión, apatía o acoso al docente como estrategias de “poder” ante el docente y sus acciones o demandas (Hernández & Reyes, 2011)</p>

Dimensión	Categorías	Acerca de qué esperaríame hablaran los alumnos	Comportamientos y actitudes hallados en la literatura académica
	resolverlas (Montesinos & Carrillo, 2012)		

3) Preguntas piloto y guion ajustado

Es así que, como resultado de las recomendaciones de Howitt (2016) y Moreno (2014), y la Tabla 2, se obtuvieron las preguntas enlistadas a continuación:

- ✓ Para iniciar, me podrías decir ¿Cuál ha sido la carga académica con la que has tenido que cumplir cada semestre?
- ✓ En tu experiencia a lo largo de la carrera ¿Cómo dirías que los profesores usualmente dan sus clases y establecen las formas de evaluación?
- ✓ ¿Cómo dirías que han sido los profesores con los que has estudiado?, ¿Qué rasgos valoras de ellos? ¿Cuáles no?... en promedio ¿Cuántos profesores dirías que poseen los rasgos que valoras y cuántos no?
- ✓ ¿Cómo describirías que ha sido tu relación con los profesores? ¿Qué haces cuando no coincides con la forma de trabajar o pensar de alguno de ellos?
- ✓ Me podrías hablar acerca de alguna vez que recuerdes en la que hayas tenido algún conflicto con algún maestro ¿se resolvió? ¿Cómo se resolvió?
- ✓ Y para finalizar, me podrías comentar si alguna vez te toco experimentar algún trato diferencial por parte del docente respecto a ti y algún otro alumno(a)... ¿Qué pensaste y qué hiciste?

Las preguntas presentadas fueron sometidas a juicio por expertos y dos pruebas piloto en estudiantes que compartían las características de la población meta, dando como resultado las siguientes interrogantes que formaron parte del guion de entrevista final:

- ✓ Ya que acabas de terminar la carrera, me gustaría que me platicaras ¿Cómo fue la actuación de tus docentes en el aula?
- ✓ ¿Qué valoras de ellos? (¿Qué tan frecuente te los encontraste?)
- ✓ ¿Cómo describirías que ha sido tu relación con los profesores?
- ✓ ¿Qué haces cuando no coincides con la forma de trabajar o pensar de alguno de ellos?
- ✓ Me podrías hablar acerca de alguna vez que recuerdes en la que hayas tenido algún conflicto con algún maestro (¿Se resolvió? ¿Cómo se resolvió?)
- ✓ Y para finalizar, me podrías comentar si alguna vez te tocó experimentar algún trato diferencial por parte del docente respecto a ti y algún otro alumno(a)... (¿Qué pensaste y qué hiciste?)

Algunas interrogantes fueron omitidas durante la entrevista, debido a que, al permitir hablar al informante, y haciendo la pregunta correcta, ellos solos hablaban de los temas que se deseaba conocer sin que se tuviera que interrumpir su relato la mayoría de las veces. Cabe señalar, que las preguntas que se encuentran dentro de un paréntesis, solo fueron utilizadas cuando el participante mostraba alguna complicación al momento de construir su experiencia.

Tipo de análisis

Para el análisis de los datos, se recurrió al “Análisis Interpretativo Fenomenológico” (IPA por sus siglas en inglés) propuesto por Howitt (2016), el cual tiene por objetivo conocer cómo las

personas dan sentido a sus acciones. En esta técnica analítica, se parte de que las personas que viven un fenómeno, son los expertos en el mismo y realizan interpretaciones de primer nivel de los hechos.

El análisis fue realizado de forma paralela a la recolección de datos para beneficiar la saturación de la muestra (Bertaux, 1999) y guiar la investigación, ya que como señala Howitt (2016), el llevar a cabo este procedimiento permite conocer las similitudes y diferencias entre unos y otros actores, facilitando reconocer en dónde faltó profundizar durante las conversaciones o si algún cambio debe incluirse en el guion antes del próximo encuentro. De hecho, fue gracias a esto, que se pudo identificar durante las entrevistas con alumnos rezagados, la falta de una pregunta que lanzara luz a su situación, dando lugar a la denominada “pregunta cero” que se utilizó con estos estudiantes, la cual se redactó de la siguiente forma:

- ✓ Me podrías comentar... ¿Por qué fue que reprobaste o recursaste las materias que reportas en tu documento de datos generales?

En el IPA, se considera que las personas al hacer descripciones de sus vivencias y transformarlas en experiencias, dan cuenta de su concepción de realidad. Es así que, el trabajo del investigador radica en conseguir descripciones exhaustivas de las experiencias de los participantes y alcanzar interpretaciones de segundo nivel plausibles que conecten con los datos recabados en las entrevistas a través de análisis sistemáticos. Para alcanzar dichas interpretaciones, Howitt (2016) resume el proceso analítico en seis pasos: 1) familiarización con las transcripciones y primeras anotaciones, 2) identificación preliminar de los temas, 3) búsqueda de interconexiones entre los temas y formación de “clusters”, 4) construcción de una tabla sistemática de los temas e identificación de gemas o frases demasiado significativas e ilustrativas de un tema, 5) análisis de nuevos casos para identificar la naturaleza de la variabilidad entre ellos,

identificando lo que los hace similares, diferentes o únicos, y 6) redacción de un reporte final claro e ilustrativo que contenga extractos de los encuentros e interpretaciones del investigador.

Con la finalidad de obtener credibilidad y plausibilidad en las interpretaciones, los datos fueron triangulados constantemente (Guba, 2007). Las principales fuentes de triangulación, consistieron en los códigos éticos de la Asociación Americana de Psicología y la Sociedad Mexicana de Psicología (APA, 2010; SMP, 2013), y el nuevo y anterior currículo de la FES-I (FESI, 1976/2015) con el objetivo de comparar y contrastar el accionar y comportamiento docente percibido por los aprendices, y el esperado por instituciones reguladoras de su ejercicio profesional nacionales e internacionales y la institución en que laboran (Hammersley & Atkinson, 1994). Asimismo, esta triangulación, permitió, tal y como señala Erickson (1989), reconocer algunos aspectos que influyen el actuar de los profesores y la percepción de los alumnos.

Asimismo, para el reporte de los hallazgos, los datos fueron ordenados en una serie de temáticas principales, ejes de análisis y subcategorías que facilitaron su estudio y redacción en torno a las tres categorías centrales que fueron la ética, el poder y la violencia.

Procedimiento

En relación a la aproximación, invitación y realización de las entrevistas, el procedimiento se dividió en distintos momentos caracterizados principalmente por: el primer contacto a través de WhatsApp, la invitación formal enviada al correo electrónico, y la concreción y realización de las entrevistas vía Zoom. El proceder se vio modificado de cómo fue concebido en un inicio debido a la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19, por lo que se tuvo que optar por medios virtuales para continuar con el estudio y llevar a cabo la investigación propuesta.

Siguiendo las recomendaciones de Moreno (2014) y Woods (1995), se puso especial énfasis en la cautela para realizar la primera aproximación, ya que es a partir de este momento

que se debe buscar entablar una relación de confianza con los participantes para que permitan posteriormente penetrar en sus diferentes capas de intimidad y realidad.

Es por ello, que este primer acercamiento se realizó por medio de WhatsApp después de contar previamente con la autorización del posible participante para contactarlo. En este primer mensaje se le invitaba a participar en el estudio mediante un cordial saludo personalizado, la presentación del investigador y afiliación, y el objetivo que se deseaba alcanzar con su participación. En caso de aceptar, se le enviaba un correo con la invitación formal y dos documentos, uno que comprendía ciertos datos generales y un consentimiento informado (véase anexos 1 y 2), siendo necesario que ambos fueran completados antes de proseguir. Durante este primer acercamiento, y en el resto del proceso, se invitó al participante a preguntar o expresar aquello sobre lo que tuviera alguna duda o inquietud.

En el correo con la invitación formal y los documentos, se le hacía conocer a los informantes el interés por su particular punto de vista. El consentimiento informado que se entregó a los alumnos contuvo cinco puntos principales destacados por Taylor y Bogdan (1990): a) motivos e intenciones de la investigación b) su absoluta confidencialidad c) sus derechos y compromisos d) la logística en cuanto a lugar, fechas y horas de la(s) entrevista(s), y e) un agradecimiento por su importante participación para lograr los objetivos de la investigación.

Una vez completados los documentos, y acordado el día y hora de la entrevista, se le informaba al participante que se le enviaría a su correo el link de la reunión de Zoom con diez minutos de anticipación, en caso de cualquier imprevisto que pudiera darse, y también se le comentaba la duración aproximada de la entrevista para que pudiera contemplar cualquier otro compromiso y se hiciera un tiempo para el encuentro. Después de realizadas las entrevistas se procedía a su transcripción en caliente.

Actuar docente y el nuevo currículo de la Licenciatura en Psicología

El presente capítulo versa sobre la percepción que los alumnos entrevistados tienen del actuar de sus profesores, en función de la ética, el poder y la violencia, así como de otros temas adicionales que surgen en sus discursos y se relacionan con dicho aspecto como lo son el currículo, los conocimientos de los docentes acerca de su asignatura y las imposiciones de formas de pensar y ejercer la psicología que en ocasiones se hacen presentes en las aulas.

Tiempos de cambio en la FESI y el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología

De acuerdo con el “Primer Informe de Actividades” de la Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga, directora de la FESI (2020-2024) durante el momento en que se realizó la investigación, la Facultad se encontraba en un cambio generalizado, en el que todas las carreras presenciales estaban actualizando sus planes curriculares (FESI, 2021). En el caso específico de la Licenciatura en Psicología, dicha modernización se vino gestando desde hace cerca de 30 años, pero en el 2015 su modificación fue aprobada, y al año siguiente, puesta en marcha. Dicho momento de cambio subrayado por la Dra. Del Coro, representó un reto educativo para toda la comunidad universitaria, y en específico, para los informantes del presente trabajo, que, junto a sus compañeros de clase, fueron la primera generación de un nuevo programa disciplinario que se encontraba en tiempos de prueba y evaluación, en el que, con su éxito académico y otros parámetros, corroborarían la efectividad y pertinencia del currículo vigente y sus modificaciones o innovaciones en relación al anterior (FESI, 2015).

Es así que, este periodo de prueba y evaluación, representó un aspecto fundamental en la experiencia universitaria de los participantes, ya que los cambios que implican la actualización de un programa curricular traen consigo conflictos de interés y modificaciones al *status quo* previamente establecido y legitimado durante un largo periodo de tiempo. Si bien, parece no

haber registros institucionales de acceso público acerca de las primeras negociaciones para modificar el programa disciplinar de 1976, algunas investigaciones y publicaciones ventilan que había descontentos y conflictos desde prácticamente sus inicios, en los que el Dr. Ribes y colaboradores, diseñadores del primer plan de estudios de la licenciatura, establecieron una visión de la Psicología como una ciencia experimental únicamente alcanzable a través del método científico, en el que otras formas de concebirla eran desestimadas y consideradas pseudocientíficas, generando un descontento generalizado ante la creciente multiplicidad de tradiciones que tenían otras posturas frente al entendimiento de la psicología y los nuevos problemas sociales a los que se les debía de hacer frente (Covarrubias, 2003; FESI, 1976, 2015; Mondragón, 2012).

Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (2015)

Como se puede ir perfilando en la pequeña contextualización de la situación previa al ingreso de los entrevistados, la carrera de Psicología se encontraba en un momento de transformación, que en palabras retomadas de los escritos de Ball (1994) sobre micropolítica escolar, se asemejaba a un “campo de lucha”, en el que distintas tradiciones se encontraban en un punto clave por legitimarse como parte del nuevo currículo, el cual tenía por objetivo la integración de la diversidad teórica gestada durante treinta y nueve años en la carrera con miras a resolver los problemas sociales contemporáneos mediante profesionales altamente calificados en distintas ramas de la Psicología (FESI, 2015). Sin embargo, en esta búsqueda por hacer coexistir las diferentes perspectivas teóricas en una “Psicología unificada” tomando inspiración del trabajo de Sternberg y Grigorenko (2001), la puesta en escena del nuevo currículo parece haber suscitado o renovado disputas entre las distintas tradiciones preexistentes, y ahora legitimadas, que son observables en los relatos de los alumnos.

Por lo que, antes de iniciar con la presentación de los testimonios, se ahondó en la nueva estructura y organización del currículo. Es así que, de acuerdo con el Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Tomo I y II, el programa se compone de 338 créditos divididos en 68 asignaturas (obligatorias, de elección y optativas), ocho semestres, y tres módulos (teórico, metodológico y práctico), distribuidos en una primera etapa que se denomina “tronco común obligatorio” y una segunda catalogada como “formación profesional supervisada”.

Pudiendo, el alumno encontrar en las diferentes etapas de la carrera, seis tradiciones psicológicas distintas que son la: Cognoscitiva; Complejidad y Transdisciplina; Conductual, Interconductual y Cognitivo-conductual; Existencial Humanista; Psicoanálisis y Teoría Social; y Sociocultural y de la Actividad; y siete ámbitos profesionales de especialización que se componen del área: Clínica, Organizacional, Educación, Desarrollo y docencia de la Psicología, Educación Especial, Salud, y Social e Investigación (FESI, 2015).

El diseño curricular vigente, es definido en los tomos consultados como uno flexible que dota al alumno de conocimientos y herramientas para estar a la vanguardia teórica, metodológica y laboral en el mundo contemporáneo, es por ello que, otorga la oportunidad de conocer las distintas tradiciones teóricas ofertadas por el programa durante su desarrollo, abordando tres el primer semestre y tres el segundo, así como también, permite elegir cuatro ámbitos de profesionalización distintos en función de los intereses de cada aprendiz en los últimos dos años (FESI, 2015).

Por otro lado, el nuevo currículo contempla para su ejecución la participación de 280 académicos a los cuales se les ofrecen planes de actualización y superación docente como PROSAP y PASD pensados como herramientas de adaptación para los planes de estudio presentes y futuros. La planta docente señalada se compone de 62 profesores titulares, 52

asociados, 125 de asignatura definitiva, 36 de asignatura interina y cinco técnicos académicos, subrayando que, el 87.8% de ellos tienen algún tipo de estímulo, y solamente el 12.2% no.

Una característica relevante de esta población para el estudio, es que casi el 70% son mayores de 46 años, por lo cual en el nuevo currículo, en su Tomo I, se deduce que puede tratarse en su mayoría de docentes que han acompañado la aplicación del currículo anterior y el nuevo (FESI, 2015), aspecto que resulta relevante al momento de analizar los testimonios de los alumnos entrevistados, debido a que en palabras de Ball (1994), estos docentes componen “la vieja guardia” que usualmente se encuentra en una posición favorable con un *status quo* establecido, al cual, ante procesos de cambio difícilmente querrán renunciar.

La profundización en el currículo anterior (1976) y el vigente (2015), se debe a que, en los relatos recuperados de los participantes, estos aparecen como un factor determinante para explicar los sentidos atribuidos al actuar de sus docentes, en tanto que los clasifican de acuerdo al dominio de los contenidos de la asignatura o al seguimiento que dan al plan de estudios actual. Asimismo, el conocer ambos currículos y triangularlos con los datos, permitió, no solo alcanzar interpretaciones más creíbles y plausibles, sino también contextualizar los relatos para identificar elementos que pueden estar incidiendo en las significaciones de los alumnos, ya que como señala Mohanty (1976), ningún fenómeno existe *per se*, al igual que ninguno es completamente definido por lo que lo rodea.

Por otro lado, la intención de conocer los sentidos que los estudiantes le imprimen al actuar de sus docentes, radica en que su interpretación influye en las expectativas que tienen de la materia que cursan y las motivaciones que los impulsan a continuar con su formación, ambos siendo aspectos clave para su desarrollo educativo (Sibrián, 2017; Steinmann et al., 2013).

Volviendo al tema curricular, parto de la noción de Coulon (1995), sobre la necesidad de lograr una síntesis entre lo macro y lo micro para desentrañar los significados en los discursos de los participantes, y del concepto de “mundo de la vida cotidiana” de Schutz y Luckmann (1973) para comprender cómo es que simbolizan e interpretan su realidad a medida que se comunican dentro de un mismo grupo o comunidad.

Es así que, para Coulon (1995) el comprender a una persona y sus acciones sin incluir el medio que lo rodea es imposible, y viceversa, pues desde su perspectiva, las significaciones y el comportamiento de éstas se encuentran influidos, aunque no determinados, por las estructuras y las instituciones sociales de la comunidad a las que pertenecen, aunque, también son los individuos en sus interacciones quienes las reproducen, mantienen y transforman. Para este autor, es en el lenguaje donde se reflejan los constructos sociales que sostienen y le dan sentido al accionar de los individuos, pues es en el mismo, que se recrean leyes y prácticas colectivas fundamentales que les permiten interactuar dentro de su misma comunidad. En el caso de los alumnos, esta síntesis de los aspectos macro y microsociales que rigen su vida académica se puede ver en el currículo, al cual, los entrevistados, recurren en sus relatos para explicar o justificar el actuar de sus profesores.

Lo anterior se puede comprender desde la noción del “mundo de la vida cotidiana” expuesto por Schutz y Luckmann (1973), quienes señalan que las personas construyen esferas de simbolización y significación compartida para lograr comunicarse de manera efectiva entre ellos y saber qué esperar de los otros. En tal sentido, los alumnos ocupan y construyen su mundo de la vida cotidiana en conjunto con sus profesores a partir del currículo y los programas de las asignaturas contemplados en el mismo, en un sentido general, pues parten de éste como

referencia para saber si sus docentes están ejerciendo su labor acorde a lo esperado, o en su defecto, lo están modificando arbitrariamente o por desconocimiento (Estrada, 2000).

De acuerdo con Covarrubias y Camarena (2010), todo currículo posee una intencionalidad que guía, organiza, legitima y articula las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro de una institución educativa; sin embargo, desde su conceptualización inicial por los diseñadores curriculares, hasta su puesta en marcha por los profesores y aprendido por los alumnos, ocurren una serie de interpretaciones que van modificando su intención, pues éste es moldeado con base en los intereses, necesidades y deseos de los diferentes actores educativos como se verá a lo largo de la temática, acentuando una brecha entre el currículo prescrito y el vivido (Sacristán, 1995; Schutz & Luckmann, 1973).

Lo violento en la coacción de cómo entender la psicología y el poder en la supremacía de los contenidos del programa curricular

Con base en lo mencionado y los discursos recopilados, así como el marco conceptual de la ética, el poder y la violencia del que parto, se establecieron dos ejes analíticos que abarcan cómo los estudiantes significan a sus docentes conforme a su actuar, yendo desde visiones de los mismos como íntegros o expertos, hasta dogmáticos o incompetentes. Estos ejes analíticos referenciados son: 1) la imposición de doctrinas y 2) el dominio de las asignaturas.

Imposición de doctrinas psicológicas

Profesores dogmáticos vs íntegros

Un aspecto que destaca en los testimonios de la mitad de los entrevistados, es la separación que hacen al hablar de sus experiencias educativas durante los primeros cuatro semestres, que es el tronco común obligatorio, y los últimos cuatro, que corresponden a las prácticas profesionales

supervisadas, identificando en cada caso, diferentes formas de actuar de sus profesores (FESI, 2015).

Por ejemplo, Fabiola, Gabriela, Armando y Leonardo piensan que durante los primeros dos años les tocaron docentes moldeadores o dogmáticos, que tenían por objetivo convencerlos de que su tradición psicológica era la panacea de las cuestiones psicológicas por encima de los demás enfoques teóricos, mientras que, en los últimos dos años, era más común encontrarse con profesores que tendían a ser más flexibles y centrados en los contenidos de los programas de estudio, como se puede apreciar en los siguientes testimonios que lo ilustran:

Yo creo que la diferencia más fuerte que encuentro es esa. Que los primeros cuatro semestres como que había mucha insistencia implícita en quererte moldear de alguna manera. Y ya los siguientes dos años, al menos en mi caso particular, si eran maestros que a pesar de que tenían su enfoque teórico y metodológico, eran como: “les voy a enseñar a hacer esto, cómo se mueve todo desde aquí, pero al final lo que a mí me importa no es que sigas mi metodología o lo que viene aquí escrito, sino que tengas una ética profesional, sea cual sea la tradición que escojas”. (E6F1020/Fabiola; p. 7)

Creo que como en todos lados o en cualquier circunstancia, siempre hay experiencias buenas o funcionales, y siempre hay experiencias que te hacen cambiar de ideas o que te hacen decir: “de aquí no eres” [...]. Ahorita en Iztacala hay un súper mega relajo por el nuevo plan de estudios. Nos tocó ser primera generación, nos tocó que no todos los profesores estuvieran de acuerdo con las circunstancias, que criticaran otras teorías, que la mayoría de la clase fuera: “es que no... los psicoanalistas no pueden ser psicólogos” o “es que los humanistas ni siquiera deberían de estar aquí” o “es que los sistémicos solamente están estorbando”. Entonces, esas eran nuestras clases de todos los días en primero, segundo y tercero. Y pudo haber sido un poquito frustrante; sin embargo, conforme fuimos avanzando en la carrera, ya había como más profesores centrados para que: “si me tocó enseñarte de esto, yo voy a investigar y a lo mejor no soy un experto, pero te voy a transmitir todo lo que conozco, aunque también te voy a dar de lo que sí conozco, de lo que sí soy experto y de lo que sí te puedo resolver todas tus dudas”. (E7F1026/Gabriela; p. 2)

En el caso de Gabriela, se puede interpretar que, para ella, el hecho de que fuera de la primera generación del plan de estudios, provocó que durante los primeros años de su formación,

observara un disgusto o rechazo entre los profesores a la pluralidad de posturas teóricas que debían ser enseñadas, llegando los mismos a criticar a otras tradiciones que no fueran de su predilección, y notara una frustración entre los estudiantes junto con sentimientos de no estar en el lugar correcto; aunque, en los últimos años, su experiencia con los mismos parece cambiar, pues ya no los significa negativamente, sino como más centrados en ajustarse a los programas preestablecidos, investigando por su cuenta los contenidos que deben enseñarse en caso de ser necesario, pero a la vez instruyendo acerca de lo que se consideran expertos. Situación que concuerda con lo vivido por Fabiola, quien, en los primeros semestres, comenta que había una “insistencia implícita” por moldearla, a diferencia de los últimos semestres, en que promovían su desarrollo integral, por encima de buscar adherirla a una forma de entender la psicología.

Los profesores referenciados en los extractos recuperados, fallan en lo que Casado et al. (2018) denominan “integridad docente”, pues ignoran o manipulan los contenidos, mostrando solo una visión parcial de la psicología, en lugar de respetar y enseñar la pluralidad de enfoques que la caracterizan, y estimular con ello el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes. Además, y acorde con el Código Ético Mexicano, los profesores también incumplen el principio de “integridad en las relaciones”, al llevar a cabo una enseñanza poco objetiva, sesgada y en función de sus deseos (SMP, 2013).

En ambos casos, lo relatado puede deberse a que en el tronco común los profesores tienen la obligación de enseñar diferentes tradiciones psicológicas independientemente de sus intereses, por lo que es probable que en las materias que les toque impartir durante los dos primeros años de la carrera, deban enseñar a su vez una o dos tradiciones distintas a la que practican, pudiendo incurrir de esta forma en actitudes opuestas a la ética y en acciones violentas como la descalificación de otras tradiciones en una especie de proselitismo académico con comentarios

como “los psicoanalistas no pueden ser psicólogos” o “los sistémicos solamente están estorbando”, siendo asumidos por los alumnos como moldeadores o dogmáticos que les generan frustración por no respetar el programa de estudios y permitirles conocer otras posturas teóricas. En cambio, los docentes, en los últimos dos años de la carrera, eligen la o las materias a impartir y la tradición de su preferencia, y que, en conjunto con que los estudiantes ya cuentan con la opción de seleccionar a su gusto las materias y las tradiciones en las que se quieren especializar, es más probable que se cumplan los intereses y expectativas de ambos, lo que sienta las bases para que exista una interacción ética y se puedan establecer relaciones de poder, por encima, de violentas donde se busque imponer el interés de uno sobre otro (Arendt, 2006; Bandura, 1990; Declaración Sobre Ética e Integridad En La Docencia Universitaria, 2018; Hobbes, 1980; Zolo, 1994).

Relacionadamente, Armando, si bien expresa haber tenido experiencias más positivas con los profesores de los primeros semestres, atribuyéndolo a la suerte, al recuperar los testimonios de sus compañeros de otros grupos, coincide con lo dicho por Fabiola y Gabriela. Es así que Armando, le da sentido a lo vivido por sus compañeros como “una cuestión dogmática” y una práctica común en los primeros semestres.

Afortunadamente, yo ahorita, al principio, todo lo que fue mi grupo, tuvimos la mayoría muy buenos docentes. Los dos primeros años por lo menos, solamente tuvimos, te digo, uno o dos profesores en esos dos años que realmente no valían para lo que nosotros queríamos. Y te digo que corrí con suerte, porque escuchábamos testimonios de otros compañeros de otros grupos que nos contaban cosas completamente diferentes a las que yo te estoy platicando, acerca de que, tenían profesores que no les importaba mucho el ámbito que estuvieran haciendo, les tenían que enseñar a fuerza el ámbito en el que ellos creían, y más que hacer una enseñanza o una cuestión de debate, una cuestión de apertura, se podría decir, que era una cuestión dogmática en el que: “yo creo esto, esto no sirve para mí por esto, esto y esto” y toda la clase y todas las sesiones era básicamente enfocarse en porqué las otras tradiciones no sirven. (E1M819/Armando; pp. 5-6)

De igual forma, Armando destaca que solo un par de profesores “realmente no valían” para lo que ellos esperaban, catalogando a los que respondían a los intereses del grupo y cumplían con el programa de la materia, como “buenos docentes”. Es así que, con los relatos expuestos hasta este punto, se puede deducir que cuando los profesores coinciden con los intereses explícitos o/e implícitos de los estudiantes, con sus expectativas y el plan de estudios, favorecen el establecimiento de relaciones éticas y de poder, y por el contrario, cuando no respetan lo establecido e imponen sus creencias teóricas, los estudiantes los significan como parte de una “cuestión dogmática” que violenta las expectativas que tienen de su educación (Arendt, 2006; Bandura, 1990; Hobbes, 1980; Zolo, 1994).

En los testimonios compartidos, los estudiantes exponen actos violentos y comportamientos opuestos a la ética por parte de los profesores que son experimentados por ellos como una enseñanza parcial y enfocada únicamente a los intereses de los docentes. Son violentos y faltos de ética porque transgreden los cánones de la formación de los psicólogos, de su profesión como educadores, restringen el acceso a la información que es parte fundamental de un derecho humano de los alumnos como lo es la educación e inciden negativamente en el clima de aula generándoles insatisfacción. Los profesores que ignoran los derechos de los estudiantes, no respetan la integridad que debe existir en su interacción con ellos, fragmentando así la relación de confianza que *a priori* se espera entre ambos (APA, 2010; SMP, 2013).

Al retomar lo señalado por Sternberg y Grigorenko (2001), se puede interpretar que los actos percibidos como dogmáticos y relatados por los estudiantes, no solo rompen con los planteamientos de la *Psicología unificada* que proponen los autores y en que se basa el currículo actual, la cual ellos definen como el estudio pluriparadigmático de los fenómenos psicológicos (FESI, 2015), sino que, también viola uno de los principios del currículo, que es el darle la

posibilidad a los estudiantes de conocer un fenómeno psicológico desde distintas aproximaciones teórico-metodológicas para alcanzar su comprensión holística. Paradójicamente, en las actuaciones relatadas por los entrevistados, el principio en que se fundamenta y orienta el currículo, es ignorado deliberadamente por algunos grupos académicos que buscan establecer una sola forma de ver y entender los fenómenos psicológicos.

Una de las razones que puede explicar la “resistencia” al cambio que representan los actos dogmáticos reportados, es lo que Gabriela refiere como que “no todos los profesores estuvieran de acuerdo con las circunstancias” y que Sternberg y Grigorenko (2001) designan como “preservando el *status quo*”, en el que ciertos grupos de profesores buscan imponer una tradición a sus alumnos, enseñando un solo enfoque y método de entender y hacer psicología, logrando que su tradición permanezca vigente y beneficiando a sus agremiados, valiéndose de la descalificación de otras aproximaciones, como lo refieren Armando y Gabriela. Otro ejemplo de este tipo de prácticas violentas y poco éticas que buscan preservar el *status quo* al velar por intereses parciales y arbitrarios, se puede confirmar en el testimonio de Leonardo:

La primera mitad de la carrera fue con puro conductista e inter-conductuales, y eso fue lo que hizo que fueran un poquito más rígidos, más duros y enseñaran bien, pero enseñaban nada más de lo que sabían; ya de las otras tradiciones no nos enseñaban bien. Y pues eso lo consideré muy mal de su parte porque pues se supone que con base en eso vamos, íbamos a escoger para la siguiente mitad de la carrera. Y pues bueno, esa fue mi experiencia.

Y agrega:

Y ya en la segunda mitad, pues igual fueron muchos problemas. Porque, por ejemplo, por los problemas que te decía de que no nos enseñaban bien, los profesores de los primeros cuatro semestres, no sabías qué escoger para tus prácticas. O sea, sabías lo que habías escuchado y medio lo que viste en clase, pero sí ibas a ciegas a escoger tus prácticas, excepto las conductuales. Y también el problema de eso es que por eso se llenaron mucho las conductuales y como se saturaban

las materias, los salones, los grupos y todo eso; pues ya te tenías que meter a otra cosa que tú no querías. (E12M1214/Leonardo; p. 4)

En su discurso, Leonardo clarifica el hecho de que el grupo del cual hablan en su mayoría los entrevistados, son los psicólogos conductuales e inter-conductuales, algo que puede resultar hasta cierto punto congruente con la contextualización realizada al inicio del capítulo, pues ésta era la doctrina que regía legítimamente el currículo anterior, ya que, desde la perspectiva de los fundadores del currículo de 1976, el método científico y la Psicología Experimental eran “el recurso primordial para el progreso de las psicologías” (p. 138). Asimismo, explica por qué los alumnos le dan sentido al actuar de sus docentes como un moldeamiento, ya que es un término que aprenden durante sus prácticas conductuales de los primeros semestres, en las cuales el objetivo es el “moldear” la conducta de un sujeto experimental por medio de reforzadores y castigos hasta alcanzar un comportamiento meta (FESI, 1976).

Uno de los aspectos más relevantes a rescatar del fragmento de Leonardo, es cómo da sentido al actuar del docente como “muy mal(o)” al privarlo de las bases que le permitirían en los últimos dos años de la carrera escoger las asignaturas que cumplieran sus expectativas, obligándolo a elegir “a ciegas” otras tradiciones que “no quería” o encontrarse con materias conductuales saturadas, experimentando la etapa de formación supervisada de elección con “muchos problemas”. Es en este relato, que queda expuesto cómo un acto violento y falto de ética por parte de los profesores que aprovechan la clase como herramienta para imponer sus intereses, puede tener consecuencias desmotivadoras para la formación académica de los estudiantes, al obligarlos a cursar materias que no desean (Arendt, 2006; Bandura, 1990).

Los actos relatados y reflexionados por Leonardo como “muy malos”, connotan prácticas violentas cuando los docentes, sin importar las nuevas disposiciones curriculares que contemplan

un plan de estudios plural y flexible, imponen e intentan mantener una forma de hacer psicología como hegemónica, en tanto y como señala Kuhn (1971), no solo ven en peligro el cumplimiento de sus necesidades inmediatas, sino también los sistemas de valores y creencias que estructuran y guían su labor cotidiana. Para Sternberg y Grigorenko (2001), los grupos de personas que obtienen alguna ventaja de un sistema, rara vez estarán de acuerdo en modificarlo. En el testimonio de Leonardo, se puede contemplar cómo algunos profesores, en aras de mantener su *status quo*, afectan su formación académica y desarrollo profesional.

Con lo abordado hasta este punto, se reitera que la forma en que es interpretado y mediado el nuevo currículo por los docentes, incide en el currículo experimentado por los alumnos (Sacristán, 1995), pues más allá de vivirlo como sería esperado institucionalmente bajo la idea de un plan de estudios “flexible” (FESI, 2015), lo han cursado en medio de un conjunto de comportamientos y actuaciones tanto íntegras y congruentes con lo previsto en los programas, como opuestas a la ética y violentas, a las que significan parte del “súper mega relajo” vivido en la FES-I. Lo anterior, parece acoplarse a lo descrito por Ball (1994) como micropolítica escolar, en el que distintos grupos académicos combaten entre sí para imponer y/o preservar sus intereses, traduciendo el currículo a su conveniencia y generando frustración en los alumnos al no recibir la formación esperada.

Dominio de las asignaturas

Docentes expertos vs incompetentes

En contraste con el sentido que los estudiantes citados les asignan a los profesores que tratan de imponer sus preferencias teóricas o respetan la pluralidad de enfoques de la Psicología, para el resto de los participantes, el significado que le asignan a la actuación de sus profesores, se da con

base al conocimiento que tienen de su materia, y en ocasiones, de acuerdo a su formación académica, como puede apreciarse a continuación:

Uy... muy diversa, es muy diversa, dependiendo de..., creo yo, que es en parte la preparación que tienen ellos como profesores. Generalmente, aquellos que tienen posgrados de maestría y doctorado son los más preparados, son los que más se preocupan porque aprendas y tienen más formas de captar tu atención y más estrategias didácticas. Aquellos que, aún son licenciados, pues están muy nuevos, muy verdes y muchas veces ni siquiera saben bien de qué tema están hablándote, ni siquiera la tradición. Entonces, se vuelve pesado tener maestros así, que pues ni siquiera saben qué es lo que se supone te tienen que enseñar. (E3M1212/Carolina; p. 2)

Tuve profesores malos, malos en el sentido de que no te enseñan nada, en su clase no ves nada; y profesores muy buenos, muy buenos tanto en metodología como en laboratorios. En general han sido muy buenos profesores, y les agradezco a todos, porque de todos aprendes, o bueno, al menos así yo lo veo, de todos aprendes. Cuando nos tocaba o tenía algún profesor que era como malo dando clases, que no nos enseñaba nada, ya sabía cómo hacerle, pues sí, investigar por ti mismo. [...] Y también nos dimos cuenta, que el plan no estaba como que muy bien hecho porque había artículos que, nunca pudimos encontrar, artículos que venían en la planeación, en las páginas, o el libro que decía, nunca lo encontrábamos. Igual de ahí, empezamos a preguntar con otros profesores como cuáles eran los materiales que ellos estaban trabajando, o ir a buscar a la biblioteca. (E11M1212/Karla; p. 4)

Tanto en el caso de Carolina, como en el de Karla, se puede observar cómo para algunos estudiantes, lo más importante al momento de significar el actuar de sus docentes, es que tengan el conocimiento de los contenidos de la asignatura que les tocó impartir y una formación académica superior a la licenciatura.

En el caso de Carolina, por ejemplo, el tener posgrados hace que perciba a su profesor como mejor para enseñar y más preocupado por su desarrollo, diferenciándolo de quienes son licenciados, pues a éstos los asume como nuevos o “muy verdes”, ya que, considera que ni siquiera saben lo que van a enseñar, volviendo las clases pesadas, interpretando así, a los que

poseen mayor preparación, como mejores para “captar tu atención” y con “más estrategias didácticas”.

De forma similar, Karla significa al docente como malo, cuando no les enseña nada en clase, distinguiéndolo de los que son buenos en su materia; sin embargo, en su testimonio comenta que esta falta de conocimiento o habilidad para enseñar, también puede deberse a que “el plan (de estudios) no estaba como que muy bien hecho”, pues señala que, en ocasiones, ni ella ni sus compañeros podían encontrar los materiales que se les solicitaban para la asignatura.

Para Al-harhi & Ginsburg (2003), el conocimiento del maestro y la planeación curricular, tienden a reafirmar las relaciones de poder y autoridad entre éste y el alumno, pues consideran que el docente es estimado como la principal fuente de saber fiable. Es así que, en el caso de Karla y Carolina, se puede asumir que el profesor al ser percibido como “verde” o que “no enseña nada”, debilita su posición de autoridad y pone en tela de juicio su poder, generando clases más pesadas o que los estudiantes tengan que acudir a otras fuentes de conocimiento que consideren más fiables como la biblioteca u otros maestros. En cuanto a la preparación a la cual da importancia Carolina, Delors (1996), señala que el saber por sí mismo, sin algo que le dé sentido, como puede ser el conocimiento didáctico, es únicamente información, por lo que se puede vislumbrar, que en su reflexionar los vea como menos competentes y preocupados por su aprendizaje.

Similar a lo comentado por Karla y Carolina, Daniel, cataloga el actuar de sus docentes con base en el conocimiento que éstos tienen de su materia, pero de forma similar a Karla, parece atribuir sus malas experiencias de aprendizaje al nuevo currículo:

Creo que muy buena. Te digo, como todo hay excepciones, pero muy contadas, pero creo que, por la situación del nuevo plan de estudios, había bastante incertidumbre y bastantes movimientos [...]

parecía que no tenía ni pies ni cabeza [...] en dos materias veías los mismos contenidos teóricos, mismos materiales. Algunos profesores que no se adaptaban a éste, terminaban dando otra cosa. Profesores que no son del área, dando clases de algo que ellos admitían estaban tomando cursos, como ellos estaban estudiando al igual que nosotros, finalmente no acababan de ser expertos en eso que estaban enseñando. Se estaba como mucho a la deriva. (E4M925/ Daniel; p. 2)

A diferencia de los alumnos que interpretan a los docentes dogmáticos como los responsables de su formación sesgada que los orillaba a elegir a ciegas sus materias de los últimos cuatro semestres, Daniel, considera que las contadas excepciones a su buena formación, se deben más a los “movimientos” e “incertidumbre(s)” originados por el cambio curricular, que facilitaban que hubiera maestros fuera de su área de experiencia y preparación, llegando a reflexionarlos como un estudiante más que solo los tenía “a la deriva” en su formación académica. Aquel desconocimiento por el área, materia o contenidos también es recuperado por Ernesto, quien señala:

Tuve muchas experiencias de todo tipo. Desde profesores... con los que conectas o con los que tú te sientes más a gusto porque realmente te generan un aprendizaje de su materia, y muchos otros con los que su falta de compromiso o..., sin ánimos de sonar soberbio, su falta de conocimientos de su misma materia, te causaban entre desánimos y un poco de frustración tal vez ¿no?, por no tener esa calidad de aprendizaje que tú esperas. (E5M925/ Ernesto; p. 3)

Por su parte, Ernesto aborda algunas de las consecuencias que tiene que los estudiantes identifiquen a sus maestros como buenos, o con falta de “compromiso” o conocimientos, pues más allá de la existencia o inexistencia de un aprendizaje, se dan otros efectos adyacentes que impactan en su formación académica como son el desánimo o la frustración producidos por las expectativas gestadas *a priori* en las asignaturas. Lo anterior, puede ser considerado como un acto de falta de ética, ya que al no estar actualizados generan en el alumno un sentimiento de incertidumbre académica; sin embargo, no parece ser entendido por ellos como algo violento necesariamente, ya que atribuyen el desconocimiento al nuevo plan de estudios.

De acuerdo con Sibrián (2017), son las expectativas las que en gran medida dictan los significados de los estudiantes, pues esperan de forma “normativa” o “ideal” algunos resultados específicos en tanto al actuar y las competencias de sus docentes, y la satisfacción que obtendrán de su interacción con ellos. Es así que, para el autor es menester que la visión y expectativas de ambos sean similares para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, y desde el punto de vista de esta investigación, para que pueda existir una relación de poder donde el alumno se deje guiar para consolidar los conocimientos de la asignatura.

Asimismo, lo comentado por Ernesto, coincide con lo reportado por Steinmann et al. (2013), quienes, en una investigación de corte cuantitativo, encuentran que la mayor expectativa que tienen los estudiantes respecto a sus profesores, con un amplio margen, es que posean conocimiento de su materia, así como el segundo mayor desmotivador es que la asignatura en sí, no cumpla con sus expectativas en cuanto a contenidos y objetivos. Del mismo modo, Covarrubias y Piña (2004), hallan que los estudiantes de Psicología consideran que una cualidad que deberían tener sus profesores, está relacionada con el conjunto de saberes que se tienen sobre la disciplina, así como todo lo que está asociado a la adquisición, transmisión y apropiación de su conocimiento, encontrando que los estudiantes no le tienen confianza hacia quienes los han de instruir, si estos demuestran limitaciones en el manejo de los saberes de su disciplina en general, y en su materia, en específico.

Es por ello que, para Ernesto y Carolina, el hablar de desánimos, frustración y pesadez, termina siendo una consecuencia del desconocimiento de la asignatura por parte de sus maestros. De hecho, para Hernández (2006), es el conocimiento de los contenidos lo que permite al docente ejercer su poder para influir en los estudiantes y encaminar su labor para cumplir con lo que se

espera de él académicamente, por lo que, al carecer de éste, su control del aula y misión educativa se ven comprometidas.

Conforme a los testimonios abordados, se puede contemplar que la implementación del nuevo currículo no solo influye en la forma en que el plan de estudios es interpretado y enseñado por el profesor, sino también en cómo es percibido, aprendido y significado por los estudiantes; pues estos últimos, ante sus expectativas de lo que debería ser enseñado, y sus intereses respecto al docente y el conocimiento que debe poseer e instruir, pueden gestar en su interacción, sentimientos de conexión, desánimo o de estar a la deriva (Sacristán, 1995).

Asimismo, el nuevo currículo, que fue diseñado para funcionar como un marco que dé dirección, cohesión y certeza a la interacción y experiencia educativa del profesor y el alumno, termina por generar descontento e incertidumbre. Desde el punto de vista de los entrevistados, no solo la estructura del currículo permite o promueve que existan actos de dogmatismo y proselitismo académico, sino que también su puesta en práctica conduce a la existencia de docentes que desconocen el área o los contenidos que deben de enseñar, dando cabida a que presenten lo que ya saben, o en su defecto, que tomen cursos acerca de su nueva labor (Schutz & Luckmann, 1973). Es así que, recuperando lo dicho por Kuhn (1971), lo anterior ocurre, desde mi perspectiva, debido a que, ante cambios de formas de entender la ciencia, los profesores que hayan pertenecido al anterior currículo, no solo pueden ver en juego sus intereses ideológicos, sino también su mismo modo de subsistencia y necesidades inmediatas.

Por último, el siguiente fragmento representa de forma global lo experimentado por Armando y sus demás compañeros:

El nuevo plan te da un portazo en la cara (lo enfatiza con el sonido de un aplauso) y evita que estudies lo que realmente quieres estudiar o te enfoques en ciertas cosas, dejándote solamente

quedarte con las pocas o nulas opciones que llegaste a tener y conformarte con lo que te tocó vaya... Porque realmente si la UNAM te dice que es cosa de elecciones, no es cierto, es cuestión de suerte. (E1M819/Armando; p. 3)

En este testimonio, se puede apreciar cómo es que algunos alumnos a través del actuar docente percibido, su experiencia educativa y su interpretación de lo vivido, le pueden llegar a dar sentido a su formación como un producto del azar, pues tal y como señala Armando, para él, la UNAM le da un “portazo en la cara” al tenerse que conformar con lo que le toca, debido al desconocimiento del nuevo currículo por parte de algunos de sus profesores que terminan siendo mediadores de éste, que en sus palabras, más que permitirle elegir conscientemente sus prácticas; su formación fue más una “cuestión de suerte”. Lo cual es contrario al principio y objetivo del nuevo currículo que busca acoplarse a los intereses de los alumnos mediante una estructura flexible (FESI, 2015).

Como se pudo ver a lo largo del capítulo, la forma en que los estudiantes interpretan el currículo vigente y que es puesto en marcha por los profesores, incide en el sentido que les asignan, pudiendo conceptualizarlos desde íntegros o expertos hasta dogmáticos o nóveles con base en si enseñan los contenidos esperados y establecidos en el currículo o no, ya que los alumnos generan expectativas sobre las materias y sus contenidos que confían que se cumplan. De tal manera que, cuando el docente enseña los contenidos arbitrariamente y acorde a sus intereses, causa un disgusto que desmotiva a los estudiantes e interviene en su formación profesional pudiendo provocar que, tomen cursos no deseados, se rezaguen o incluso abandonen sus estudios, al tiempo que, interpretan que su actuar, violenta su formación académica; y que por el contrario, cuando estos son abordados íntegramente y con conocimiento, favorecen la posibilidad de construir nexos de poder encaminados al cumplimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje al establecer un camino claro que los hace ser reflexionados como “preocupados”.

La convivencia educativa: de las relaciones éticas a las violentas

Una vez abordado cómo es que los estudiantes perciben e interpretan el actuar de sus docentes en el aula, en la temática en curso, se desarrollará de qué manera son sus interacciones con ellos y cómo es que las mismas influyen en su aprendizaje, en función de la ética, el poder y la violencia.

Sin embargo, para entender cómo es que se da su relación, resulta relevante profundizar un poco más en qué es el clima áulico. Si bien, en la introducción este concepto ya fue mencionado, únicamente se resaltó su importancia para el aprendizaje, por lo que a continuación, se definirá a qué se hará referencia cuando se utilice el término y cuáles son sus componentes.

De acuerdo con Biggs (2006), un clima de aula es aquel que se crea a partir de las interacciones formales e informales entre los docentes y alumnos, y las formas en que éstas son experimentadas e interpretadas por ambos actores. Para el autor, el clima puede ser dividido en tipo X o Y basado en la perspectiva que tenga el profesor de sus estudiantes y los métodos de control que use. En el caso de los climas X, estos contemplan ambientes escolares en que los docentes son más directivos y están más alertas de los alumnos, ya que consideran que no son confiables y buscan engañarlos, por lo que establecen normas y tiempos que deben ser acatados o de lo contrario les imponen castigos; mientras que, en los denominados Y, los profesores son más laxos, aunque sin llegar al extremo, pues aunque visualizan al estudiante como una persona libre que puede tomar sus propias decisiones, también hay exigencias y hacen uso de métodos de evaluación para medir y regular su aprendizaje.

Del mismo modo, Ríos et al. (2010), comentan que los climas de aula también pueden ser divididos en positivos y negativos; sin embargo, en su caso, la clasificación depende de la visión que tenga el aprendiz de su entorno educativo, siendo positivos, aquellos en los que se les da un trato cordial y respetuoso que promueve su participación y se les otorgan retroalimentaciones

fructuosas, y negativos, en los que hay un mal manejo de grupo, debido a malas relaciones de los docentes con los estudiantes y faltas de respeto que inciden en la participación grupal y las expectativas de la materia. Es de acuerdo con estos autores que, para lograr un clima positivo que motive a los alumnos, es necesario que los profesores dominen los contenidos a enseñar, usen diferentes estrategias pedagógicas y ejerzan métodos de evaluación justos, acompañados de retroalimentaciones constructivas. Por este motivo es que, para indagadores del tema como Gallardo y Reyes (2010), el docente es un actor determinante en la vida del estudiante que puede transformar su historia de aprendizaje y desarrollo completamente, al motivarlo o disuadirlo de continuar con su formación académica.

Gallardo y Reyes (2010), ven en la relación profesor-alumno un pilar del ambiente educativo, pues desde su punto de vista, la forma en cómo es interpretada esta interacción por los aprendices, dicta la pauta para que un clima de aula se pueda volver nutritivo o tóxico, siendo entendido como nutritivo, un espacio donde los estudiantes se sienten valorados, reconocidos y tratados con justicia, y tóxico, en el que se sienten invisibles y dentro de un contexto arbitrario en el que son enjuiciados por sus errores, antes que por sus aciertos. Por ello, para Van Manen (1998), una relación escolar, solo es realmente pedagógica y provechosa, cuando ésta le produce afectos positivos y motivantes al pupilo, al ser consensuada, deliberada y dirigida a su desarrollo.

De acuerdo con Barragán et al. (2009), la docencia es una actividad altamente creativa que se fundamenta en una excelente afinidad con los estudiantes por parte de los instructores. Es así que, para Gallardo y Reyes (2010), si se desean alcanzar mejores aprendizajes, primero se debe lograr una buena relación académica y un clima de aula favorable. Desde su perspectiva, los alumnos al basar su interacción en el actuar de sus profesores, permiten que estos sean quienes establezcan la pauta de dicha relación, ya que les resulta más fácil adaptarse a los estándares que

proponga el docente, que escalar e igualar su jerarquía. No obstante, aunque el profesor sea quien propone a *grosso modo* el tipo de relación esperada, los estudiantes también tienen expectativas de qué manera debe ser, como puede ser visto en el estudio realizado por los mismos autores, en donde se identifica que los alumnos confían que su interacción con los docentes sea amable, personalizada y respetuosa, encarnada por un profesor con vocación que no “abuse de su poder” al cometer actos de humillación, arbitrariedad o negligencia, pues esperan “ser exigidos con justicia” (p. 95) y autoridad para ser guiados en su desarrollo académico.

Es con base en lo mencionado y las investigaciones empíricas relacionadas con los hallazgos, que la convivencia de los profesores y los alumnos fue dividida en tres ejes analíticos. Los ejes establecidos para el ordenamiento y análisis de los sentidos en los testimonios fueron: 1) tipos de relaciones pedagógicas, 2) conflictos en la interacción y 3) tratos preferenciales.

Relaciones cercanas o distantes: vínculos y reciprocidad o desinterés

Como mencionan Gallardo y Reyes (2010), los alumnos entrevistados basaron su proximidad con el docente según el actuar que el mismo tenía con el grupo; sin embargo, también hubo un caso excepcional de un aprendiz que atribuye su cercanía a su propio desempeño.

De los estudiantes que relataron haber formado vínculos, todos le dieron sentido a su acercamiento basándose en dos razones, en la primera, parten de que la vocación del profesor, así como su empatía y la personalización de la enseñanza a sus necesidades los hacía sentir responsables o con interés de corresponderles su trabajo, y en la segunda, lo atribuyen a que su misma responsabilidad, participaciones y aportes provocaba la proximidad en su relación. Algunos ejemplos de lo señalado pueden ser observados en los testimonios recuperados de Beatriz, Fabiola y Héctor:

Yo valoro mucho y he aprendido mucho de esos profesores que se acercan y se acomodan o tratan de acomodarse como a la forma de aprendizaje de cada uno, inclusive dando esta

flexibilidad por si algunos alumnos trabajan o tienen otros quehaceres, como acomodarse a esos quehaceres que ellos tienen, pero con el fin de que también aprendan. O sea, también nuestro compromiso, mi compromiso hacia la clase, hacia el profesor era como estar vinculados más allá de un aprendizaje, más allá de los contenidos que teníamos. (E2F826/Beatriz; pp. 3-4)

Yo describiría mi relación con algunos de ellos como muy cercana, de mucho respeto, mucho apoyo, pero no solo académico, sino profesional [...]. Hay ese tipo de vínculos que hemos podido formar algunos docentes y yo, y otros que solamente se limitan al trabajo en el aula y ya, y otros que a lo mejor serían el intermedio y que a lo mejor te encuentras en el pasillo y te saludas, y te preguntan: “¿cómo te va?” pero hasta ahí. Entonces hay como esos tres niveles en la relación. [...]. Yo lo diría en una palabra, *reciprocidad* (responde a una pregunta en la que se le cuestiona cómo ella definiría su relación con los profesores de su agrado). (E6F1020/Fabiola; p. 9)

Me distinguía por cosas agradables, no por otro tipo de cosas. Me distinguía porque era el que cumplía, el que aportaba, el que participaba, etcétera; y pues obviamente los docentes se dan cuenta de ese tipo de cosas y se centran en ese tipo de alumnos. (E8M1030/Héctor; p. 4)

Para Bárcenas y Guajardo (2016), lo anterior ocurre debido a que, el docente, al colocarse en una postura de igualdad moral y de respeto, favorece la relación pedagógica ganándose a su vez el respeto de estudiantes sin perder su autoridad sobre ellos. Aunque, al tenor con los discursos mostrados, no solo favorece a su interacción la posición jerárquica que adopte un profesor, sino también las características que perciben los alumnos de ellos. Tanto el ser empáticos, como respetuosos, flexibles y con vocación son rasgos que valoran los estudiantes y provocan que se sientan comprometidos con sus tutores. De acuerdo con Alanís et al. (2016), los aspectos señalados y valorados por los entrevistados, corresponden a aspectos éticos y afectivos que impactan en la calidad de la enseñanza ofrecida por los docentes, y que en última instancia según Amaro et al. (2016), afectan a su vez el desarrollo integral de los alumnos y de la sociedad en sí misma.

Con lo expuesto, y las definiciones conceptuales de las dimensiones bajo estudio ofrecidas en el marco teórico, se puede interpretar que, cuando los estudiantes perciben algunas de las virtudes afectivas y valores morales indicados en sus profesores, así como cuando ellos mismos se conciben como buenos alumnos, generan relaciones éticas de reciprocidad con sus docentes que denominan como vínculos basados en el cumplimiento de expectativas mutuas acordes a sus roles educativos desempeñados que los motivan a comprometerse con dicha relación académica. Lo anterior, puede ser observado en el testimonio de Héctor, donde le da un peso a su propio comportamiento señalando que “los docentes se dan cuenta de ese tipo de cosas y se centran en ese tipo de alumnos”, mostrando que, desde su perspectiva, no solo es suficiente con que el profesor cumpla con ciertos rasgos académicos para que su interacción sea buena, sino que también precisa de ciertos comportamientos de los estudiantes para formar un vínculo.

Por el contrario, cuando un profesor es visto con rasgos negativos, como desinterés o falta de vocación, o simplemente no coincide con los intereses de los estudiantes, éstos últimos prefieren distanciarse como se puede corroborar en los siguientes extractos:

Yo siento que mi relación con los profesores ha sido como distanciada. Siento que también porque veo algunos profesores como que nada más van a cumplir y ya, pues yo tampoco me veo en esa necesidad de ir y hacer un vínculo más fuerte, sino como de una manera más alejada, por situaciones de que algunos profesores no han sido tan de mi agrado, pues no es que quiera tampoco, que pues de alguna forma, sentirme agredida por alguno de ellos. (E2F826/Beatriz; p. 4)

(Contesta a qué hace cuando no coincide con la forma de pensar o trabajar de alguno de sus docentes) Pues me resigno. Hago las cosas que tengo que hacer y ya no permito más esa interacción que he tenido con otros profesores de: “me interesa su trabajo y me acerco más a usted no”. Solo es como esta interacción de: “tenga lo que pidió y no me moleste más”. (E12M1214/Leonardo; p. 6)

En ambos extractos, se puede observar cómo cuando un alumno no se siente comprometido con su tutor, éste se limita únicamente a cumplir con lo que se le pide. En el caso de Beatriz, esto

se debe a que no quiere sentirse violentada, y en el de Leonardo a que prefiere evitar la confrontación al establecer barreras.

Al igual que en la primera temática, el cumplimiento de expectativas termina siendo un punto clave en la interacción de profesores y alumnos. Aunque, por otro lado, Uhbuchi y Kitanaka (1991), también enfatizan la importancia del tipo de relaciones, destacando que cuando es bilateral y directa, en el sentido de recíproca y explícita con respecto a los intereses de ambas partes, la misma da como resultado relaciones de poder sólidas, pues el vínculo se fundamenta en el compromiso mutuo y la negociación, mientras que cuando es unilateral y directa o indirecta, se vuelve en una interacción coercitiva o manipulativa, pues se basa en estrategias de engaños o amenazas que poco ayudan a la relación pedagógica, y en todo caso, la disuelven o alejan como se puede corroborar en los ejemplos mostrados; sin embargo, cabe destacar que, en los testimonios expuestos, no se alcanzan a cristalizar relaciones de poder entre ambos actores, sino que se quedan en una antesala de éste ya que los estudiantes no mencionan que hayan sido influidos a actuar en consecuencia de su compromiso, solo señalan que están en una posición que los hace desear acercarse más, en otras palabras podríamos decir que están a voluntad de ser guiados. Asimismo, los hallazgos coinciden a su vez con lo reportado por Covarrubias y Piña (2004), quienes encuentran que cuando los alumnos perciben a sus docentes como intolerantes, inaccesibles o rígidos prefieren distanciarse, ya que los sienten prepotentes o poco comprometidos.

A modo de cierre, resulta relevante subrayar que cuando la interacción de profesores y estudiantes es cercana, su relación es significada como más allá de lo académico, pudiendo ser entendida como más humana; mientras que, cuando es alejada, los aprendices lo restringen a lo estrictamente necesario, volviendo la misma en una interacción más instrumental y limitada a los contenidos de la materia. Si bien, que los alumnos se centren en su desarrollo escolar

exclusivamente no es negativo *per se*, es probable que se pierda este factor motivante en su relación, y se convierta a su vez el aula en un clima tenso que, de hecho, Cervantes et al. (2013) destacan como una de las principales manifestaciones de violencia que son experimentadas y reportadas por los estudiantes de su investigación.

Conflictos en la interacción

Después de haber conocido cómo los estudiantes pueden interpretar su contacto con los profesores, en el presente eje analítico, los entrevistados dejan al descubierto algunos de los desacuerdos que pueden tener en su relación con éstos. Los problemas referenciados se pueden englobar en: 1) regulación áulica heterónoma, 2) revisiones ofensivas y 3) evaluaciones arbitrarias.

Regulación áulica heterónoma

Uno de los conflictos resaltados por los estudiantes, se relaciona con la falta de reconocimiento de sus facultades como alumnos universitarios y la autonomía que eso conlleva, apuntando un par de ellos, a que los profesores establecen reglas muy estrictas para estar tratando con estudiantes de educación superior. Beatriz y Armando lo ilustran al exponer su frustración de no ser tratados acorde a lo que ellos esperan:

Si normalmente tú en la universidad ya puedes salir al baño a la hora que se te dé la gana, ¡no! Con esta profesora si salías al baño a mitad de algo importante o simplemente porque salías, tenías que darle santo y seña de lo que ibas a hacer. (E1M819/Armando; p. 4)

Yo estaba en una clase que duraba tres horas. Para mí, mis compañeros y la profesora era demasiado tiempo para estar en el salón de clases. Aun así, ella había puesto sus reglas. Eran, yo siento, muy estrictas, que incluso ya como estudiantes universitarios no se tenían ni que poner. (E2F826/Beatriz; p. 5)

En ambos testimonios se puede observar que los alumnos distinguen entre distintos tipos de normas, catalogando las que los privan de su toma de decisiones como muy estrictas, pues conciben que el ser universitario conlleva una libertad intrínseca con la cual pueden solventar sus

elecciones. Por ello muestran su frustración, y en el caso de Beatriz, la normatividad impuesta termina teniendo un desenlace negativo:

“Yo no puedo con esa regla, yo no puedo nada más ir al baño dos veces durante tres horas, lo siento, ¡le traigo mi receta! O sea, de que me dio infección en los riñones y no puedo nada más salir dos veces en la clase, por lo que le voy a pedir de favor que me deje salir más veces”. Así como que la profesora en esa situación se vio, yo siento que comprometida, y pues me dijo que sí tenía como más chances de ir al baño, incluso no fue solamente para mí, sino para todos. O sea, el conflicto que teníamos con ella por esa razón se vio como un poco más resuelto porque agarró la onda de que no somos niños de primaria... (E2F826/Beatriz; p. 6)

En contraste con lo mencionado acerca de las relaciones de igualdad moral y de respeto mencionadas en el eje analítico anterior en que se tendían a producir vínculos y relaciones empáticas (Bárcenas & Guajardo, 2016), en estos casos, se puede observar en los relatos una falta de comprensión de la capacidad de autogestión que poseen los estudiantes, ya que el profesor al establecer reglas muy estrictas, provoca que sus alumnos lo vean como distanciado en su interacción, en un sentido jerárquico, o indiferente a sus competencias como universitarios al indicar, Armando, por ejemplo, que debía dar “santo y seña” de sus acciones, o Beatriz, al destacar que no es una niña de primaria.

En cuanto a las facultades universitarias, Vera (2014) ve en la autonomía la cualidad idónea y necesaria para que un estudiante de educación superior lleve a cabo su proceso educativo, por lo que actitudes como las descritas pueden terminar afectando el desempeño académico, tal como puede ser visto en la investigación de Tristán y González-Monteagudo (2018), donde los alumnos al percibir un docente cerrado que no reconoce su capacidad para actuar y pensar de forma distinta a la que él espera, prefieren priorizar el disfrazarse de su partidario para aprobar la asignatura, que aprender.

Si bien el tema de restricción de autonomía en el aula no parece representar de forma clara un acto de transgresión *per se* por la autoridad que poseen sobre los estudiantes, sí lo es para los

entrevistados, pues lo perciben como una limitación de sus derechos universitarios, ya que el ser capaz de decidir por cuenta propia es una facultad a la cual, los estudiantes, no desean renunciar durante una formación que experimentan y significan como heterónoma, por ello, se muestran frustrados y disconformes. Además, desde un punto de vista institucional, actos de sujeción como los narrados van en contra del objetivo curricular de la Licenciatura en Psicología de la FESI que busca formar profesionistas con autonomía y juicio crítico (FESI, 2015).

Revisiones ofensivas

En relación a otro aspecto problemático de su interacción con los profesores, algunos alumnos refieren haber sufrido humillaciones, sarcasmos o cuestionamientos a su desempeño durante revisiones que significan como ofensivas o un ataque. Carolina y Héctor comparten sus experiencias donde lo mencionado queda de manifiesto:

Este profesor llegó al salón y nos dijo: “ya revisé sus trabajos y quiero que todos le den un aplauso al equipo tal...”, y ese era mi equipo. Entonces, en el momento que dijo eso yo supe que no lo estaba diciendo de una forma real, sino que era como sarcasmo. Entonces todos mis compañeros empezaron a aplaudir y se paró en seco y dijo: “¡no!, ¿qué hacen?! Es el peor trabajo que he revisado en tooda mi vida” y empezó a decir cosas muy tristes para mí en ese momento, y más porque iba en primero, y empecé a llorar porque me sentí atacada, no solamente académicamente, sino de forma personal. Lo dijo de una forma muy brusca, muy..., pues sí muy directa y muy grosera a mi parecer. (E3F901/Carolina; p. 6)

Él solamente evaluaba con exámenes y participaciones según él, y en las participaciones siempre te corregía de una forma grosera. Esto fue en primero y segundo semestre, ¡O sea, íbamos llegando, íbamos entrando a la carrera!, y eso era sumamente complicado, el hecho de que tú vienes como a aprender y que te corrijan de una forma grosera. Hay formas de hacerlo, siento que hay de retroalimentación y de crítica, y de crítica reconstructiva y crítica destructiva. Entonces, este profesor era con críticas destructivas, y obviamente no favorecía el aprendizaje. (E8M1030/Héctor; p. 2)

En ambos casos se puede notar cómo los estudiantes perciben las revisiones recibidas como un ataque, aunque en cada una ligeramente diferente. En la situación de Carolina, su sentir se

debe a un sarcasmo que realiza el docente para humillar su trabajo que interpreta como una afrenta personal, pues es destacado como “el peor trabajo que ha revisado en toooda su vida”, mientras que, para Héctor, es producto de comentarios que considera destructivos. Algo que es de llamar la atención en los dos testimonios, es que tanto Héctor como Carolina, enfatizan dos aspectos en sus experiencias, siendo el primero, que, para ser de los semestres iniciales, el que los corrijan de esa forma les resulta poco alentador y provechoso para el aprendizaje, y el segundo, que lo que evidencian como una revisión “brusca” o “grosera”, es una corrección poco cortés, sin delicadeza o con faltas de respeto; una cuestión preocupante, pues al ir iniciando su formación universitaria, el que se sientan desanimados en sus trabajos o participaciones, puede repercutir en su desempeño académico o su misma estancia en la carrera o materia.

Otro ejemplo de lo comentado, se puede ver en la narración de Isabel que destaca que una profesora al corregirla, degrada su trabajo, y le recuerda su posición de autoridad, al tiempo que la desestima a ella:

“Tu trabajo está mal, ¡Es un asco! Si quieres ven, no me interesa, por mi vas a pasar o reprobar”.
(E9F1203/Isabel; p. 2)

Para autores como Barragán et al. (2009), las retroalimentaciones que corrigen y guían al alumno de forma clara y personalizada, son necesarias para ejercer una enseñanza efectiva, asimismo, mejoran la capacidad reflexiva del estudiante y su autonomía académica al orientarlo en aspectos a mejorar y meditar por medio de diálogos entre el profesor y el estudiante, por el contrario, las revisiones ofensivas, y en especial las dirigidas al individuo y no a su trabajo, impactan en la autoestima de los alumnos y pueden desencadenar una baja de la materia o curso (Anijovich, 2019). Tal es el caso reportado por Rancich et al. (2015), en el que una estudiante abandona la carrera al ser constantemente cuestionada de su profesionalidad como médica al hacer preguntas para resolver sus dudas.

Estas revisiones, como un tipo de agresión psicológica, son una de las transgresiones más comúnmente citadas en las investigaciones empíricas enfocadas en la educación superior y la violencia o de incidentes críticos éticos. (Bernabé et al., 2013; Dorantes, 2017; Moreno et al., 2012). En contraste con la regulación áulica heterónoma, las revisiones ofensivas no solo distancian al profesor y los alumnos, sino que incluso llegan a romper cualquier relación existente. Por otro lado, las relaciones éticas generadas por correspondencias de perspectivas entre ambos actores, fortalecen el lazo de confianza y comunicación promoviendo interacciones formativas, constructivas y de involucramiento mutuo prestas a la adquisición de aprendizajes en lugar de destructivas.

Rúbricas arbitrarias

Por último, un par de estudiantes comentan haber experimentado un método de evaluación con criterios arbitrarios. Las rúbricas, al igual que las revisiones y las retroalimentaciones, son componentes del proceso evaluativo; sin embargo, cada una tiene una finalidad y medición diferente. Por ejemplo, las primeras tienen por objetivo el acreditar los conocimientos adquiridos en la asignatura y su forma de hacerlo es por instrumentos comúnmente cuantitativos, y las segundas, persiguen el mejorar los aprendizajes alcanzados, principalmente a través de comentarios cualitativos de una tarea. Si bien ambas le dan una valoración a un producto o saber, cada una permite lograr distintas metas académicas (Anijovich, 2019).

En este caso, a diferencia de la subcategoría anterior, los relatos se centran en vivencias que hacen referencia a la forma en que los entrevistados perciben los métodos de evaluación de sus profesores. En ambos testimonios recuperados, se puede apreciar cómo los alumnos interpretan que las rúbricas impuestas por sus docentes son infundadas, por lo que desestiman que sus notas sean acordes a su trabajo y esfuerzo.

Su evaluación, era prácticamente como te comento, participaciones, según él, porque nunca vi que las tomara, y un examen, el cual ni siquiera lo calificó porque no nos lo entregó y dijo: “bueno, todos sacaron nueve porque todos se copiaron”. (E8M1030/Héctor; p. 2)

(Responde a la pregunta de que si ha tenido algún conflicto) Tuve uno que era con una profesora que es humanista, bueno, ambos fueron con humanistas. Me conflictuaba mucho el hecho de que parecía que en una todo era amor, todo era así muy bonito, y al final porque yo no peleaba por mi calificación como lo hacían mis compañeros, me saco seis, a pesar de que yo saqué más en el examen, yo entregué casi todas las actividades, me saco un seis. Creo que esperaba que yo peleara por esa calificación, pero no me gusta estar peleando por algo que a lo mejor sí se hacer, pero ella no me la quiso evaluar como se debe de. Es su problema, al fin y al cabo, ella sabrá que hace bien y que hace mal. (E9F1203/Isabel; p. 6)

El problema destacado por Héctor e Isabel, es uno de los conflictos en la interacción de profesores y estudiantes más habitualmente referidos por los participantes cuando se les pregunta qué actos violentos les ha tocado experimentar (Rancich et al., 2015; Tristán & González-Monteagudo, 2018). De acuerdo con Hernández y Reyes (2011) y Uhbuchi y Kitanaka (1991), la evaluación es una de las estrategias más usadas por los docentes para hacer patente su autoridad; no obstante, en los fragmentos mostrados, los criterios de la misma, son poco claros, permitiendo al docente otorgar calificaciones arbitrarias que encubren su negligencia o desinterés por el trabajo de los aprendices, al justificar sus acciones o desplazar la responsabilidad de la evaluación a los alumnos con señalamientos como “todos sacaron nueve porque todos se copiaron” o al orillar a que “luchen”, o renieguen, por la nota obtenida para otorgarles una mejor.

Para Bandura (1999), la justificación y el desplazamiento de responsabilidad son dos métodos de desligamiento moral que suelen usar las personas para eclipsar completamente o parcialmente actos dañinos como en los incidentes mostrados. Sin embargo, estas situaciones, no solo terminan por impactar en los entrevistados que comentan sentirse disgustados por aquellos percances, sino también en el clima de aula.

En términos generales, en la presente temática de la convivencia de profesores y alumnos, se puede contemplar cómo los conflictos percibidos y experimentados por los segundos, pueden afectar su motivación y autoestima durante sus estudios universitarios llevándolos a contemplar otras alternativas o desvirtuando su formación académica. Por ello, el evitar comportamientos faltos de ética y actos violentos o que repriman la autonomía de los estudiantes deben erradicarse, ya que su presencia genera distanciamientos entre los docentes y alumnos, e impactan negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje,

El trato diferencial como una forma de corrupción académica

Por último, otro factor que influye en la relación entre los profesores y estudiantes, sin ser propiamente un conflicto o ser experimentado como un acto violento por ellos, son los tratos diferenciales de los enseñantes; sin embargo, estos son significados distintamente por los entrevistados, en función de los beneficios o las penalizaciones percibidas y sus consecuencias.

Para Hallak y Poisson (2010), miembros de la UNESCO y escritores del glosario de términos éticos y amorales, mencionan que los tratos que otorgan ventajas desleales a algún actor educativo sobre otro, son una forma de “corrupción académica”, comprendiendo, conductas de plagio, desvío de recursos y conflictos de interés, así como auxilios, recomendaciones o promociones encubiertas que incurren en favoritismos, nepotismos, cooptaciones, extorsiones o malversaciones.

Paralelamente a lo destacado por estos autores, el Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología, califica a las conductas corruptas como carentes de responsabilidad, integridad y respeto, siendo estos, tres de los cuatro principios generales que rigen su estatuto moral (SMP, 2013).

Si bien, los actos mencionados son alarmantes para el funcionamiento académico y el éxito de una institución educativa, cabe recalcar, que solo unos cuantos participantes indican haber experimentado u observado comportamientos sesgados por parte de sus profesores, ya que la mayoría afirma que estos fueron imparciales durante toda su formación.

Favoritismo: la evaluación arbitraria a otros compañeros como un mal ajeno

A diferencia de lo expuesto en la subcategoría de rúbricas arbitrarias, en los casos mostrados a continuación, las participantes comentan cuál ha sido o sería su sentir si observaran que algún compañero fuese favorecido en calificaciones a voluntad por un docente.

Tenía una compañera que fue, ¿qué te gusta?, cuatro clases nada más, y pues era de su grupito, entonces, al final de las calificaciones, ella sacó diez y no hizo ni siquiera el examen ni nada, y cuando vi la calificación de esa materia, saqué siete. Después ya analizándolo, dije: “de igual forma no sabe lo que abordamos en la clase; realmente estoy aquí para poder desarrollarme como profesional y las cosas caen por su propio peso”, o sea, yo no le deseo el mal a nadie... aclaro, pero esta chica debe un montón de materias y se quedó en tercer semestre, o sea... (hace una mueca como diciendo “ni modo”). (E7F1026/Gabriela; pp. 6-7)

Yo siento que, si en este momento me enterara de algún caso de beneficio en calificaciones, ya ese sería problema del profesor y del compañero, realmente a mí como que no me gusta meterme en ese tipo de conflictos, si le beneficia al compañero o si le hace daño, digo: “al final de cuentas es el compañero y es su formación académica”. (E11F1212/Karla; p. 9)

En ambos ejemplos, las participantes le dan un sentido negativo para la formación académica de sus compañeros que estos sean beneficiados en sus calificaciones. En la experiencia de Gabriela, lo anterior queda de manifiesto, pues no solo señala que “las cosas caen bajo su propio peso”, sino que también da a conocer que su par queda rezagada en su desarrollo profesional debido a ello. De forma similar, Karla, a pesar de no haberlo vivenciado, lo concibe como un arma de doble filo y un problema para quien incurra en este tipo de prácticas.

Al igual que Hallak y Poisson (2010), Sañudo y Palifka (2018) ven en los actos desleales de los estudiantes y profesores, una corrupción académica que afecta a la educación; sin embargo, contrario a lo encontrado por estos autores en su estudio acerca de la deshonestidad académica donde los alumnos tendían a volverse tramposos y tolerantes a las fallas éticas, Karla y Gabriela no se desligan de su moral al ver o imaginar a sus compañeros incurrir en actividades amorales, sino que, dan sentido a los actos injustos y corruptos como un mal para sus pares, ya que solo a ellos les afecta o beneficia.

Resulta alentador lo encontrado en este subapartado, ya que permite contemplar otra cara de la moneda a un problema serio como lo son los favoritismos, y por ende la corrupción, en la formación académica, que Mark Bray, el director vigente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, enmarca como uno de los mayores males o el más grande para las escuelas, que aunque, los estudiantes pueden no verlo en primera instancia como un conflicto para ellos, si representa una gran lucha para las instituciones educativas (Hallak & Poisson, 2010).

Cooptación: El trato diferencial como estrategia de reclutamiento

Por otro lado, de forma similar a Gabriela y Karla, Fabiola da a conocer un caso de un profesor que en su búsqueda por reclutarla para su gremio académico, le da un trato distinto en comparación a sus compañeros de clase, trayéndole problemas en su interacción con ellos.

(Habla de un colega cercano de su maestra que entraba a escuchar las clases y a cuestionar a los alumnos) Me veía a lo lejos y de repente llegaba y como que espantándome me decía: “¡Vi que lo hiciste, vi lo que hiciste!” y entonces respondía: “¿Qué hice?” y el me volvía a decir: “no te hagas, si te vi, has mejorado mucho” y yo como: “¡Ahhhh! (expresión de asombro)”. Y a pesar de que yo sentía que lo estaba haciendo bien, veía que no le daba esa misma retroalimentación “positiva”, por así decirlo, a otros de mis compañeros. [...] Este profesor, no era como tal mi profesor, ni de mi grupo, pero digamos, era parte del grupo de maestros de cierto enfoque teórico y cierta materia, en cierta área. Entonces, como que era en sí, el grupito

de maestros. Yo sabía que ese trato diferente, por así decirlo, era porque me habían comentado que: “para los siguientes semestres nos va a hacer falta gente para dar clases a los muchachos que vienen de los siguientes semestres, entonces hemos pensado en ti”. Entonces, yo sabía que de alguna manera me quería seguir motivando, incentivando de que: “ahí tienes la meta ¿no?, ahí tienes la meta”, pero tenía sus pros y sus contras, pros muy personales y contras muy colectivos. (E6F1020/Fabiola; p. 12)

En el extracto anterior, se puede observar cómo un docente, que Fabiola identifica como la voz de un colectivo mayor de profesores, busca reclutarla y motivarla para pertenecer a su gremio académico. Sin embargo, en el proceso y trato preferencial que le otorga, genera discordia en su grupo, a lo que ella identifica como parte de un balanceo de “pros y contras”, siendo los primeros el ser halagada y retroalimentada, y los segundos que sus compañeros la vean diferente o la segreguen como se puede ver más adelante en el mismo testimonio:

(Responde ante ser cuestionada acerca de cómo solucionaba el dilema que presenta de pros y contras) A mí no me molestaba, al contrario, decía: “algo estoy haciendo bien, algo estoy haciendo bien...”. Y cuando yo veía que el grupo era así como que: “ay... no, a lo mejor ya nos vas a empezar a tratar diferente o te vas a empezar a creer más o así”, yo como que siempre trataba de bajarme a decir: “no, o sea, quien sabe por qué lo diga, yo sentí que no hice gran cosa” o cosas así, a pesar de que a lo mejor yo sabía que no tanto, bueno sí sabía, sí me daba cuenta de lo que hacía diferente. Pues total, era buscar otra vez esa relación con el grupo. Entonces irlo mediando diría yo, de repente sí le daba por su lado al maestro y de repente por su lado al grupo... (E6F1020/Fabiola; p. 12)

En contraste con el eje de *conflictos en la interacción* y otros entrevistados, para Fabiola lo vivido no le parece problemático, aun y cuando señala sentirse desligada de sus pares a causa del trato diferencial; sin embargo, sí lo identifica violento o problemático para ellos, al punto que justifica lo ocurrido para no transgredir a sus compañeros (Bandura, 1990). Con respecto a esta distinción, se puede interpretar que se debe a que considera que merece legítimamente dichos halagos, pues la motivan y la hacen sentir que está haciendo bien las cosas y al mismo tiempo

nota que sus compañeros no, llevándola a, en ocasiones, a “bajarse” para no separarse del grupo y tener que “mediar” su posición entre el resto de sus pares y los profesores que desean reclutarla.

Lo anterior, puede ser atribuido a una estrategia departamental que Ball (1994) llama “política de barones”, la cual busca amasar recursos y poder a través de la dominación curricular al posicionar profesores que compartan una misma forma de pensar en asignaturas de mayor prestigio y estatus académico como aquellas de corte más teórico o metodológico que práctico, de hecho, para Santillán-Briceño et al. (2010) es en las estrategias para mantener y ganar dominio ideológico que el poder en el currículo se hace patente. Sin embargo, este juego político expuesto en el relato de Fabiola, termina por violentar a los alumnos que no son enaltecidos, al mismo tiempo que enturbia el clima de aula al hacer distinciones entre los aprendices a tal punto que dejan de ver a su compañera como una estudiante y la ven más como alguien con mayor jerarquía.

Aun cuando esta forma de corrupción académica puede no parecer tan perjudicial como otras formas de parcialidad, cabe destacar que la cooptación puede ayudar a beneficiar a ciertos grupos e intereses arbitrarios injustamente sobre otros colectivos que tienen los mismos derechos para hacer valer los suyos democráticamente, por lo que resulta en una práctica poco íntegra que afecta a la institución educativa en su conjunto.

Asimismo, esta forma de reclutamiento repercute en cómo los pares de Fabiola la conceptualizan, pues al comenzar a ser favorecida bajo la promesa futura de ser una docente, sus compañeros la dejan de ver como parte del grupo debido a que las características que la definen comienzan a parecerse más a las de un profesor que a las de un alumno, obligándola a “bajarse” para reintegrarse con ellos (Ávila, 2019).

Conflictos de interés: la tradición de preferencia como un mediador entre el trato atento y el negligente

Para finalizar, otro relato que se relaciona con lo expresado en esta subsección, es el aportado por Carolina, quien significa la modulación de atención prestada por su profesor a sus compañeros como sesgada por sus preferencias académicas.

(Responde a la pregunta de que si alguna vez notó algún trato diferencial) Sí, sí, sí, fue muy común, sobre todo cuando..., tengo un compañero que es muy conductista, pero conductista radical, y no todos los profesores lo son; entonces, cuando teníamos alguna clase de un profesor medio humanista, o así, le decía, él no tiene miedo a nada (lo dice con voz burlona), decía cosas muy directas como: “pero eso no sirve, no tiene ningún sustento” y cosas por el estilo. Por ello, los profesores dejaban de prestarle un poco de atención cuando alzaba la mano y si hacía una pregunta no le hacían mucho caso, y, al contrario, aquellos que generalmente concordaban con lo que decía el profesor eran a quienes más caso le hacían o a quienes más atención le prestaban [...] (Responde a qué opinaba de la actitud de su compañero) Pues lo admiro mucho, es una persona que admiro mucho porque no cualquiera lo dice. (E3F901/Carolina; p. 5)

Al revés de la situación con Fabiola, donde ella justifica el actuar de su profesor con sus pares al dar a entender que ella se merecía esos tratos, Carolina transforma un acto de desprestigio y desafío en uno valiente y de admiración al etiquetarlo eufemísticamente y justificarlo como algo que no cualquiera dice y propio de alguien que no le tiene miedo a nada (Bandura, 1990).

Por otro lado, su testimonio también permite apreciar cómo la participante experimenta la diversidad teórica presente en la institución, ya que identifica que no todos los enseñantes comparten la misma postura; sin embargo, en lugar de significarla como algo positivo que le ayuda a tener una visión más holística de los fenómenos estudiados, parece verla como una cuestión que promueve una práctica común de diferenciación en el trato basada en las posturas

psicológicas y las preferencias epistemológicas, donde los estudiantes que comparten la misma visión de la psicología de sus docentes son priorizados y los que no son relegados.

Para Jackson (1991), la distribución del discurso, es solo una de las formas mediante las cuales el profesor ejerce su control y recuerda su posición de autoridad a los alumnos; sin embargo, esta función tiene por objetivo la modulación del tráfico social de los recursos materiales y simbólicos en el aula, por encima de la consecución de los deseos e intereses del mismo como en el ejemplo presentado por Carolina, siendo esto último, por ende, una corrupción de las herramientas con las que cuenta para cumplir su labor y una desviación de sus deberes académicos.

Tal como se expuso en la primera temática del análisis, donde se habla de los profesores dogmáticos y los íntegros, este tipo de actos dejan al descubierto en los relatos, fallas éticas transgresoras en las que utilizan su posición para hacer valer sus objetivos, antes que los de la institución y los alumnos. Un caso similar, ocurre en la investigación de Tristán y González-Monteagudo (2018), donde se observa que el docente se adueña del discurso para imponer su ideología, llevando a los alumnos a decidir entre adaptarse o ser ridiculizados, y en la de Sánchez (2005) donde pasa lo mismo, pero con el objetivo de legitimar su conocimiento. Si bien, en el testimonio de Carolina no humillan a su compañero, el profesor sí le limita su palabra de forma que no pueda cuestionar su ideología epistemológica enseñada, anteponiendo sus creencias encima del desarrollo académico de los aprendices que no concuerdan. De igual forma, Cervantes et al. (2013) encuentran en su estudio, que la forma más común de maltrato percibida por alumnos que son testigos de actos violentos, es la omisión de atención sistemática a sus compañeros representando casi el 50% de su muestra.

A modo de cierre de la subcategoría, resulta llamativo que aun cuando los conflictos de interés, el favoritismo y la cooptación son tipos de deshonestidad y corrupción académica, los

alumnos no los interpreten así, pues les asignan etiquetas eufemísticas, los disocian de su bienestar o los justifican. Lo anterior puede deberse, a que al ser actos que no intervienen negativamente en su autoestima o calificaciones, prefieren evadirlos antes que verlos como una contrariedad de su estabilidad moral o su formación académica respectivamente (Bandura, 1990); no obstante, el que ellos no los perciban como violencia y solo como comportamientos opuestos a la ética, no deja de implicar que lo sean y representen un grave problema para la institución educativa.

Como recapitulación, es importante recalcar que la ética y la violencia, son parte de la interacción diaria tanto de profesores y estudiantes, delimitando el sentido que los alumnos le dan a su relación con los docentes, pudiendo verla como cercana cuando ésta es llevada bajo parámetros éticos y de poder, o distanciada, cuando la interacción se vuelve ríspida y llena de conflictos de interés o malos tratos. Por ello, resulta vital reconocer cuáles son los aspectos que intervienen en el nexo entre ambos, para evitar alejamientos que puedan incidir negativamente en la formación académica de los alumnos y el clima áulico que experimentan, y promover espacios más propicios para el aprendizaje.

Estrategias de resolución de conflictos: desde la evasión hasta la colaboración

Ahora que ya fue abordado cómo los alumnos interpretan el actuar de sus profesores y su interacción con los mismos, la presente temática se enfocará en exponer la forma en que los estudiantes sortean o solventan los problemas que llegan a presentarse en el aula con ellos.

Como seres humanos que viven en sociedad, los conflictos son parte de la vida diaria de las personas, ya sea por territorios, ideologías, pertenencias materiales y simbólicas o en general cualquier desacuerdo entre grupos o individuos. La universidad como un lugar de encuentro y convivencia entre actores con historias de vida ampliamente diversas y de disímiles contextos, es un campo fértil para que se susciten confrontamientos debido a intereses o necesidades incompatibles o incongruentes entre sí. Para Nussbaum (2010), esta diferenciación entre los individuos que asisten a las instituciones educativas, tiene su origen en las particularidades de la sociedad moderna, en la cual es usual que cohabiten personas de distintas etnias, religiones u otras condiciones sociales.

Según Thomas (1992), los conflictos son un proceso que ocurre cuando una persona percibe que alguno de sus intereses ha sido frustrado o puede serlo potencialmente por otro; aunque, libros teóricos e investigaciones empíricas más recientes parecen coincidir, de forma puntual, en que se tratan de situaciones en que los intereses, creencias, deseos, opiniones, expectativas, valores o comportamientos, entre otros elementos, de mínimo dos personas o grupos se encuentran en posiciones antagónicas, siendo estos más frecuentes cuando existen relaciones de poder ampliamente asimétricas entre los involucrados; sin embargo, la gran mayoría aclara que su existencia no tiene por qué ser negativa *per se*, sino que también es parte de su misma esencia que funcionen como motores de cambio y desarrollo humano (Bar-Tal,

2014; Galtung, 2003; Jeria, 2013; Luna La Luz et al., 2017; Muñoz, 2001; Pantoja, 2005; Tanleff-Dunn et al., 2002).

Entre los diferentes tipos de conflictos, existen principalmente dos, dependiendo de la percepción que se tenga de éstos: 1) los denominados “irresolubles” y 2) los que sí pueden ser solventados; los primeros son conocidos así ya que se piensa que son un caso perdido debido a intereses aparentemente inconciliables, mientras que, los segundos se consideran que pueden ser solucionados a corto, mediano o largo plazo (Bar-Tal, 2014).

Con respecto a los conflictos que sí pueden ser resueltos, Thomas y Kilmann (2014) y Thomas (1992), señalan que pueden ser agrupados en función de la estrategia seguida para solventarlos en: evitación, contienda, acomodación, compromiso y colaboración; yendo respectivamente desde el método de resolución menos asertivo y colaborativo, hasta el más.

A partir de los testimonios de los entrevistados, los relatos fueron agrupados en tres ejes analíticos dependiendo de las estrategias que utilizaron para solventar sus problemas, siendo éstas resumidas en: evasión, contienda y colaboración.

Evasión: de la búsqueda de otras fuentes de aprendizaje y del acatamiento y adaptación a la autoridad de los docentes

De acuerdo con Jeria (2013) y Thomas (1992), la actitud evasiva es cuando no se afronta o se pospone el conflicto, alejándose de la situación amenazadora debido a que usualmente se está en una posición desventajosa o frustrante. Para Barsky y Wood (2005), este estilo de resolución de conflictos no beneficia a ninguno de los actores involucrados; no obstante, reconoce que su uso puede ser estratégico, especialmente cuando los riesgos son mayores que los beneficios de intentar solucionar el problema debido a que se tiene una posición jerárquica inferior y el otro se presenta con una actitud cerrada o inflexible.

En los relatos referenciados a continuación, se pueden distinguir dos tipos de estrategias de escape al conflicto entre las que se identifican las que buscan otras fuentes de conocimiento y las que se adaptan a lo que diga el enseñante porque él es la autoridad.

Estrategias basadas en garantizar el aprendizaje con recursos de saber distintos al profesor

En estos métodos, la solución que le dan los estudiantes a sus situaciones conflictivas relacionadas con la calidad o transmisión del conocimiento, consiste en no confrontarse con el docente encargado de la materia, y en todo caso, buscar por otro lado satisfacer sus intereses y necesidades cuando la información o el estilo de enseñanza no es el apropiado desde su perspectiva.

Por ejemplo, cuando Beatriz es preguntada acerca de ¿Qué hace cuando no coincide con la forma de trabajar o pensar de alguno de sus maestros?, ella responde que busca “acercar(se) a otros compañeros que entendían mejor su forma de los profesores y pues buscar como otro tipo de entendimiento” pues “su clase o su tono de voz (le) da sueño (E2F826/Beatriz; p. 5)”, algo que ocurre de manera similar al caso de Fabiola, quien comenta:

Limitarme a cumplir con los lineamientos, y básicamente eso, y buscar yo por mi cuenta. Pues busco o trato de no quedarme nada más con lo que pasa en ese ambiente, o sea, si ese ambiente no me está favoreciendo que tenga el aprendizaje que se espera, a lo mejor me voy de oyente a otra materia o más bien con otro profesor, o lo que sea, trato que sea así. (E6F1020/Fabiola; p.9)

Si bien cada situación es un tanto distinta, y en el caso de Fabiola incluso busca a otro docente, en ambos casos las aprendices eligen buscar otras fuentes de conocimiento, antes que entrar en conflicto con sus enseñantes, en el caso de Beatriz, se entiende que el conflicto se da debido a que no entiende la forma de enseñar de su profesor, mientras que en el de Fabiola ocurre a causa de que percibe su “ambiente” como tóxico o inapropiado para el aprendizaje.

De acuerdo con Al-harhi y Ginsburg (2003) y sus hallazgos, para los alumnos el profesor es la fuente de conocimiento más fiable; no obstante, tanto para Beatriz como Fabiola, esa correspondencia entre sus tutores y los saberes parece no existir o serles de provecho, algo que desde el punto de vista de los autores terminaría siendo contraproducente, pues es a partir del conocimiento y los recursos didácticos de los que hacen uso que los docentes reafirman sus relaciones de poder con sus estudiantes. Por lo que llama la atención que los estudiantes opten por evadir el conflicto con sus profesores, al buscar garantizar su aprendizaje con fuentes de conocimiento distintas al mismo en lugar de intentar aclarar sus dudas con él.

Asimismo, Uhbuchi y Kitanaka (1991), encuentran que las estrategias que se caracterizan por ser de desvío, omisión o retirada y que denominan “unilaterales indirectas”, son las menos efectivas al momento de buscar solventar los problemas y las que más respuestas afectivas de temor o enojo generan.

En ambas situaciones, se puede interpretar que las alumnas significan como inviable el compartir su punto de vista con el profesor, ya que no lo entienden o no consideran el ambiente como el propicio para hacerlo, por lo que prefieren quedarse calladas antes que resolver la problemática.

Estrategias basadas en acatar y adaptarse a la autoridad docente

A diferencia de Beatriz y Fabiola, pero aún bajo las estrategias de evasión, hubo estudiantes que en un primer intento buscaron compartir su punto de vista y negociarlo; no obstante, al encontrarse con enseñantes inflexibles o cerrados, o con una autoridad incuestionable, prefirieron optar por “darle por su lado” o adaptarse a sus mandatos como lo muestran Daniel y Ernesto en sus testimonios:

Siempre busco en un inicio, pues expresarle a un profesor lo que me agrada, lo que me desagrada y hago algunas sugerencias tanto para él/para mí, pero cuando los profesores son de plano muy cerrados, tiendo a darle por su lado. (E4M924/Daniel; p. 4)

Trato de adaptarme, yo siempre lo he pensado así, como de que ellos son la autoridad y ya está. O sea, obviamente no hasta el punto de que a lo mejor me pierdan el respeto los profesores o hasta que me golpeen, obviamente no, pero siempre lo he pensado así. De que muchos compañeros me podían definir como agachado o algo así, porque yo tampoco coincidía con ciertas formas y maneras de las profesoras de mi práctica; sin embargo, ellos son la autoridad. (E5M924/Ernesto; p. 5).

Como se puede observar, Daniel y Ernesto terminan por asumir la autoridad de sus profesores y su rol de alumnos, aun cuando ambos pueden no estar de acuerdo con las “formas y maneras” de enseñar de ellos. En el primer ejemplo, Daniel lo hace porque cree que el docente no va a cambiar o difícilmente lo hará, ya que lo percibe como cerrado, mientras que, en el segundo, Ernesto lo asume por una cuestión histórica personal en la que ha aprendido que el profesor es una figura de autoridad que debe obedecerse y prefiere adaptarse a sus mandatos, antes que meterse en conflictos aun cuando cree que sus compañeros lo ven como “agachado” por no buscar un cambio en las cosas.

Desde el relato de Daniel, se puede interpretar que éste le da por su lado, debido a que como señalan Barsky y Wood (2005), al identificar una actitud hosca del docente, considera que no le queda más que estar de acuerdo, ya que la misma lo hace sentir carente de poder para cambiar la situación, este sentimiento puede deberse a que al no percibir una confluencia de intereses en su desarrollo académico, considera que no le queda de otra. En concordancia con ese sentir, Tristán y González-Monteagudo (2018), señalan que los alumnos, en ocasiones, se camuflan para evitar ser ridiculizados o poner su calificación en riesgo cuando ven a sus profesores como inaccesibles o inflexibles. Mientras que, desde el discurso de Ernesto, lo

ocurrido se puede deber a que, de acuerdo con Jeria (2013) y Pantoja (2005), el mismo sistema educativo transmite la noción de que el profesor es una autoridad indiscutible en la cual descansa el peso y responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo que el estudiante vea al docente como un superior por el conocimiento que posee y el abismo de saber que existe entre ambos, atribuyéndole por ende, al primero la facultad legítima de ordenar, y al segundo, la obligación de obedecer.

Por otro lado, en ambos casos lo que fundamenta la relación de poder, es la legitimidad que la escuela le otorga al profesor de dirigir al alumno y la creencia que el mismo tiene de dicho precepto, y no la legalidad que el comportamiento del docente refleja, lo cual lo hace a este tipo de poder uno muy frágil, al ser esta segunda cualidad la que hace que persista o se acabe (Bobbio, 1985).

De forma similar a Daniel, Héctor da a conocer su experiencia para resolver conflictos comentando que la fue madurando a medida que avanzaba la carrera, empezando los primeros semestres por simplemente acatar lo que se le decía y los últimos al tratar de negociarlo, pero en caso de no ser funcional, regresando al método anterior de acoplarse a lo ordenado.

Fui cambiando a través de la carrera y de mi vida académica en general. Pero ya en la facultad, primero y segundo semestre, hasta cuarto, era aceptar todo lo que decía el docente y listo, sacar la calificación como se pueda; sin embargo, en los últimos cuatro semestres, era totalmente distinto, era como tener un juicio propio y reflexionar al respecto de que todos los docentes son distintos, y si bien no me agrada esta postura que tiene esta persona, quizá hasta podía acercarme a platicar con él o con ella. Creo que siempre tuve esa fortaleza de poder decir, no me parece esto o sí me parece, pero con empatía que creo es algo muy importante y que se valora siempre. Entonces si no coincidía con alguno de ellos, se podía platicar, no sé si se puede en todas las carreras, pero por lo menos Psicología permite este tipo de cosas, que haya esa cercanía ya sea en una tutoría o en un espacio de diálogo. Entonces si lo platicaba y si no había la intención o la flexibilidad por parte del docente, mmm sí acataba lo que decía. (E8M1030/Héctor; p. 4)

Para el análisis de esta temática, el relato de Héctor termina por ser muy rico, ya que, no solo destaca la maduración en la resolución de problemas que fue adquiriendo con el paso de los semestres, sino que también muestra dos formas en que los afronta, al tiempo que deja en claro cómo es que visualiza a los psicólogos en general, los cuales describe como abiertos al diálogo y al intercambio de ideas, siendo éste, un precedente necesario para que se anime a buscar el negociar los términos de su interacción.

Si bien, en ambos momentos de la carrera termina por evadir el conflicto, en los últimos semestres, su forma de hacerlo es cualitativamente diferente, ya que primero identifica al docente y su enfoque, y con base en ello, busca dialogar antes que rehuir de la confrontación, a diferencia de los primeros años que directamente evade los problemas para “sacar la calificación” adelante.

Como cierre de este par de subcategorías, se interpreta que el uso de las estrategias de evasión por parte de los alumnos, tiene más que ver con el sentido que le asignan a sus profesores como cerrados o abiertos y cercanos o distantes que con su forma de resolver los problemas cotidianamente, siendo, por ende, un método que ocupan los estudiantes para aprobar sus materias con la menor cantidad de contratiempos posibles. Asimismo, lo abordado hasta este punto de la temática en cuestión, deja al descubierto que los alumnos no solo hacen uso de una estrategia de resolución de conflictos, sino que ejercen diferentes de acuerdo con el docente con que se encuentran. Esto queda de manifiesto en el testimonio de Carolina, quien comenta que, al contrario de Héctor, ella al inicio era muy abierta, pero se fue limitando en lo que decía, al avanzar en la carrera, cuando encontraba enseñantes engraidos y cerrados que reflexiona como groseros:

En los primeros años, se los decía muy abiertamente. También dependía si el profesor podía ponerse un poco grosero, o no, pues tuve algunos que lo llegaban a hacer. Ya al final de la carrera aprendí que no iba a cambiar en mucho la forma en que yo les explicara o les expusiera mi punto de vista si ellos

se iban a mantener en la misma postura de: “¡No! Yo lo digo y yo soy el profesor, y yo soy el que está bien”. Entonces dejé de hacerlo. (E3F901/Carolina; p. 5)

Por último, de igual manera, resulta revelador que las estrategias “evasivas” no son pasivas *per se* cómo el nombre podría sugerirlo, sino que, en muchas ocasiones, se tratan de métodos adaptativos que buscan conocer al docente y su actuar desde una óptica empática, antes de emitir juicios valorativos como puede ser visto en el testimonio de Gabriela:

Creo yo que me puedo adaptar muy fácil a las circunstancias. Entonces, puede que a lo mejor al comienzo no me lleve tan bien o choque mucho las ideas, porque eso me tocó con un profesor en clínica, pero al final, creo que darle una oportunidad a la teoría, a la forma de la práctica, a la forma de impartir el conocimiento, o bien a la aplicación de esta parte clínica, pues me ayuda a ampliar el panorama y no quedarme como en esa parte cuadrada que no me gusta de las otras personas. (E7F1026/Gabriela; p. 5)

Contienda: de la imposición de intereses y la dilatación de los contenidos y las reglas establecidas

Otra de las estrategias que salió a relucir en los discursos de los aprendices, fue la denominada por contienda, que consiste en hacer valer de cualquier manera los intereses de una persona por encima de los del otro (Thomas, 1992), y en la que, de acuerdo con Jeria (2013), la persona toma una posición en la que se ve al otro como enemigo. Para Barsky y Wood (2005), los que ocupan este método son personas firmes y claros con lo que desean, pero no cooperativas.

En los siguientes testimonios, se puede corroborar cómo, en ocasiones, los alumnos buscan los límites de sus profesores para hacer valer sus intereses por encima de lo ya establecido:

Yo sí soy muy explícito y si algo no me parece, desde mi punto de vista, no intento imponerlo, no intento decir: “deberías de hacerlo de esta forma, deberías de aquella”, pero me gusta encontrar esos huecos. Entonces, si yo notaba en la clase de psicoanálisis que la forma de proceder no era la adecuada, ni si quiera por la cuestión de mis ideales o mi perspectiva teórica, sino incluso dentro de la suya [...] yo se los hacía saber, yo les hacía el comentario [...] (responde a la pregunta de cómo era que se lo decía a los docentes) Yo le pregunté a mi profesor

si iba a haber algún momento en que nos explicara un tema relacionado con educación, porque básicamente estaba revisando todos los temas que nos había dado y el temario, y en la mayoría estábamos viendo una perspectiva neuro-psicológica, más que enfocarnos a la cuestión psicoanalítica [...] le seguí diciendo que estaba bien que estuviéramos viendo esto, pero que no me parecía adecuado, ya que estábamos en una materia que era del ámbito de la educación y que no estábamos viendo absolutamente ningún solo tema que tuviera algo que ver con educación. Y pues fue ese semestre, de hecho, me acuerdo que me reprobó, un poco injusto... (E1M819/Armando; p. 7)

La palabra es... muy estricta, muy estricta. Cuando llegué en el primer día de clases, ella dijo: “a partir de las siete que entramos a clase, a las siete con uno no entra nadie y se cierra la puerta, y luego no pueden salir de aquí, ni a comprar agua, ni a tomar agua, ni ir al baño; solamente que tengan muchas ganas de ir al baño ya me piden permiso, y va uno por uno, no quiero que vayan dos, mejor vayan antes de que entren a mi clase”, pero si dejabas ahí tu mochila, antes, como que sí te era permisiva. (E10M1203/José; p. 3)

A diferencia de las estrategias por evasión, en los ejemplos mostrados, se puede ver cómo los estudiantes ni si quiera hacen el intento por negociar con sus docentes, ya que como señala Jeria (2013), los ven como adversarios.

En el primer relato, Armando antagoniza la figura de su profesor al punto que lo significa como el culpable de su tropiezo académico; sin embargo, a pesar de que él no se concibe como alguien que busca imponer sus ideas, sí lo hace buscando “huecos”, y llega incluso a desestimar las visiones que no coinciden con lo que piensa y se enfrenta para que la clase ocurra bajo sus propios términos. Mientras que, en el segundo testimonio, José hace algo similar, pero de manera simbólica al utilizar su mochila como un método de forzar las reglas y obtener el beneficio que desea.

En ambos casos, el método que ocupan tiene por objetivo el ejercer sus intereses sobre los de sus docentes, o al menos estirar sus límites, valiéndose de herramientas simbólicas como las palabras y la colocación de la mochila para lograrlo. Para Jeria (2013), los alumnos conocen estos límites a través de tanteos con los que modifican su comportamiento dependiendo del profesor y

su relación con él; por lo que, si el conflicto se da en una relación de respeto mutuo, como ejemplifica Pantoja (2005), es probable que la situación problemática se resuelva por medio de negociaciones, como se verá en el siguiente subapartado, mientras que si se da en una vertical como en los ejemplos expuestos, puede que desencadene en confrontamientos poco comunicativos y carentes de intercambios de perspectivas entre ambos.

De igual manera, es relevante destacar, por lo menos en el testimonio de Armando, la forma en cómo el interactuar entre él y su profesor fue escalando en acciones de violencia e imposición a medida que avanzaba el relato, dejando clara una de las desventajas de esta estrategia de resolución de conflictos, que como señalan Barsky y Wood (2005), son ocupadas por personas firmes y claras con sus intereses, pero sin intención colaborativa, pudiendo incrementar roces entre quienes las ocupan y las personas que se encuentran al otro lado de sus deseos. En relación al actuar de Armando, se puede distinguir a su vez, cómo trata de depurar lo ocurrido, pues etiqueta eufemísticamente su proceder, a la vez que lo justifica y desplaza su responsabilidad para evitar sentirse culpable y desligarse moralmente de lo ocurrido (Bandura, 1990).

Colaboración: de las negociaciones y los acuerdos

Para finalizar, la última estrategia de la que hicieron uso los estudiantes, fue la conocida como por colaboración, la cual según Thomas (1992), es aquella que busca dar solución plenamente a los intereses de todos los involucrados. Pantoja (2005), ve en este método, una forma de eliminar la violencia de los centros educativos al fomentar la búsqueda de puntos medios entre los intereses académicos de los docentes y de los alumnos en una igualdad de respeto entre ambos, sin que aquello implique dejar de reconocer la posición de autoridad de los primeros. Algunas de las medidas que el autor comenta que pueden contribuir al encuentro de ambas perspectivas son: el uso de normas claras y explícitas, así como de un estilo de enseñanza transparente, y el

establecimiento de prohibiciones aceptadas por todos y elegidas dentro de un marco de libertad y solidaridad.

Si bien, los siguientes testimonios de Héctor y Armando pueden parecer contradictorios con los extractos recuperados de ellos mismos en subcategorías anteriores, lo que dejan ver es que los estudiantes al momento de afrontar dificultades, no siempre recurren a las mismas estrategias para solucionarlos, sino que las eligen con base en sus intereses y el comportamiento percibido de sus profesores.

Tanto Héctor como Armando, reflejan en sus testimonios, a continuación, que cuando un profesor es abierto y/o flexible, los alumnos buscan establecer relaciones de diálogo con ellos para contrastar perspectivas, intereses y argumentos, para así negociar contratos que respondan a ambos puntos de vista en relaciones de poder, en las que las partes involucradas se someten al cumplimiento de los acuerdos:

Fue cuando tuvimos un trato, él me dijo: “sabes que, sí puedes hacerlo a tu manera si gustas, pero necesito que también al momento de los textos te leas todos estos textos, necesito también que puedas empezar a entender ciertas cuestiones... y no hay problema, hazlo como tú quieras...”. Ya había interacción entre nosotros dos y todo se volvió más fácil. (E1M819/Armando; p. 11)

Yo de repente, suelo adaptar las técnicas a mi forma de ser, no tal cual como viene en el libro o como nos enseñan regularmente [...] Entonces, yo en una supervisión con una profesora, le comenté lo que había hecho y hubo cierto como mal entendido en el sentido de que me dijo: “tú debes hacer las cosas como vienen en el libro, tal cual como vienen ahí” [...] Entonces, empezamos a platicar, ella me dio sus argumentos, yo le di los míos y quedamos en esta parte ¿no? [...]. Creo que logramos llegar a un acuerdo, siempre hablando, siempre cuando había ese problema era uno a uno, y bueno, se puede llegar a un acuerdo, como en esta ocasión. (E8M1030/Héctor; p. 5)

En ambas situaciones, los participantes al compartir sus relatos, dan a entender que la apertura de sus docentes a conocer otros puntos de vista fue lo que les permitió llegar a un

acuerdo con ellos; sin embargo, también se puede notar que no solo son profesores accesibles al diálogo, sino que en los dos ejemplos, muestran ser a su vez quienes dan pie a las negociaciones, estableciendo cuáles son las circunstancias que deben cumplirse y los términos que deben seguirse guiando el aprendizaje del alumno, aunque en el caso de Héctor, esto parece ser producto de una problemática surgida a partir de que el estudiante realiza las cosas a su gusto y la profesora gestiona positivamente el conflicto, en lugar de acrecentarlo como se pudo ver en la subcategoría anterior que culminó en una materia reprobada.

En lo expuesto por Armando, al existir un diálogo y un acuerdo en la forma de realizar las tareas académicas, como los textos que debían ser abarcados, “todo (le) fue más fácil”, mientras que en lo de Héctor, el platicar “uno a uno” le muestra una forma de arreglar los problemas y crear convenios. Como se puede interpretar en ambos discursos, y en concordancia con lo encontrado por Tanleff-Dunn et al. (2002), el que el profesor entendiera el punto de vista de los alumnos, provocó en ellos una mayor satisfacción con la clase, y mejor actitud hacia los contenidos y el aprendizaje en sí.

Los relatos muestran que a través de la compaginación de puntos de vista e intereses, los profesores y estudiantes forman relaciones de poder que mejoran su interacción o la “facilitan” y guían el aprendizaje del alumno (Arendt, 2006), hecho que contrasta con los ejemplos vistos en las estrategias por contienda, donde los estudiantes al adoptar una posición de adversarios “contribuyen” a que su misma situación pueda volverse en un intercambio transgresivo (Arendt, 2006; Bandura, 1990; Jeria, 2013), donde la idea popular de que “la violencia genera más violencia” toma fuerza y credibilidad.

A lo largo de la temática abordada, se pueden ver tres formas en que los estudiantes usualmente resuelven sus problemas, siendo la más común entre estas, la evasiva, en la que el

reconocimiento de la autoridad de sus docentes resulta fundamental para que acaten sus designios (Arendt, 2018; Bobbio, 1985). En términos de la ética, el poder y la violencia, cada estrategia de resolución de conflictos parece representar a cada una de las dimensiones, pues la forma de proceder de los alumnos en cada caso es distinta. Por ejemplo, en las metodologías por contienda, el actuar del estudiante se apega más a un estilo violento, en el que intenta imponer sus intereses sobre los del docente; en las relacionadas con la evasión, su objetivo radica en mantener una paz y orden establecidos antes que perturbarlos; mientras que, en las colaborativas, su finalidad se ciñe en alcanzar acuerdos que satisfagan a ambos y los dirijan a una meta común. No obstante, cabe recordar, que por más que un alumno elija una de estas, no siempre lo hará, sino que, según los hallazgos, estas irán variando en función del sentido que le den a la situación en que ocurran y al comportamiento de su profesor, por lo que su actitud y actuar también irá fluctuando en la ética, el poder y la violencia durante su formación, aunque se debe subrayar, que cuando ocurre en términos de poder, ésta le resulta más sencilla y satisfactoria.

Actos que violentan la relación profesor-alumno

Una vez abordada la ética, el poder y la violencia en el actuar docente, la convivencia profesor-alumno y las estrategias de resolución de problemas de los estudiantes; en esta temática, se exploran a mayor profundidad aquellas experiencias a las que el alumno da sentido como abiertamente transgresoras para su formación profesional, dando a entender qué es lo que comprende como violento y cómo dichos actos han afectado su desempeño académico.

Como se comentó en la introducción y la fundamentación teórica, desde la perspectiva del realismo político y la de Arendt (2009), la violencia se trata de una cuestión pre-social que únicamente tiene cabida en contextos donde la lucha por la supervivencia se vuelve una necesidad (Hobbes, 1980). Sin embargo, paradójicamente, en las escuelas y la educación, que son concebidas como espacios civilizados para el progreso y la profesionalización en busca de mayor bienestar y justicia social para las personas (Delors, 1996; Escámez-Sánchez & Peris-Cancio, 2021; Nussbaum, 2010), dicho fenómeno aparece recurrentemente en investigaciones que las examinan; encontrando principalmente, reportes, a nivel universitario, de actos de discriminación, humillación, intimidación, ridiculización, hostigamiento y acoso sexual, menosprecio, desestimación sistemática de participaciones, y desacreditación, entre otros, que generan ambientes tensos para el alumno y su aprendizaje (Bermeo et al., 2016; Bernabé et al., 2013; Cervantes et al., 2013; Dorantes, 2017; Echeverría et al., 2017; C. Moreno et al., 2012; Salazar & Durán, 2013; Salinas & Espinosa, 2013).

De acuerdo con Aldana (2006), y en relación con lo mencionado en el párrafo anterior, la violencia, no solo es un fallo social, sino que representa todo lo contrario a la convivencia, ya que no solo corta la comunicación y provoca lejanía física, sino que, también la acrecienta. Para Boyle (2018), el limitar el diálogo amable entre personas, reduce la posibilidad para lograr

promover climas de aula armoniosos, por lo que resulta indispensable, académicamente hablando, evitar escenarios como los señalados y los que a continuación se presentarán.

Para el capítulo en cuestión, su estructura se dividió en dos principales ejes temáticos que contemplaron aspectos de la definición y consecuencias de la violencia en las aulas respectivamente.

Definición: de los límites tolerables a las transgresiones personales y lo inaceptable

Con los datos recopilados, se puede observar, que los alumnos entrevistados suelen diferenciar entre los tipos de comentarios negativos que reciben, identificando unos como tolerables y otros como transgresores que hieren, siendo la frontera entre uno y otro la vulneración de la integridad personal:

(Fabiola responde al ser interrogada acerca de qué es lo que hace que cambie su perspectiva del docente) Creo que sería lo hiriente que pueden ser, sea conmigo o con otras personas. Hay comentarios que me pueden resbalar, que se me hacen un comentario fuera de lugar, pero hay otras cosas que se me hacen como muy personales, en las que sí sería como el límite. O sea, creo que sería eso, la transgresión a mi integridad o a la integridad de un compañero como persona, más allá de como alumno, como estudiante, como lo que quieras, es esa trasgresión. (E6F1020/Fabiola; p. 13)

Se quitó el chaleco de psicóloga y se puso el pañuelo de feminista, y nada más me atacó por atacarme, se le olvidó que era profesora y en vez de decirme: “pudiste haber hecho cambios en esto, en esto, este... quítale esa palabra, cambia esa palabra, quítale esa flor, pon ese color”. ¡No!, se fue a mi persona, me atacó a mi persona, no atacó a mi tríptico, ¡Me atacó a mí! (E10M1203/José; p. 8)

Fue en una práctica de educación. En el momento de organizarnos para todos los movimientos que implicaba movernos de la sede a la facultad, hubo fallas de comunicación. Entonces, no hubo coordinación al momento que todos llegamos al plantel, al momento que ingresábamos y cuando nos retirábamos. Entonces, al profesor no le agradó, le pareció que fue desordenado y que daba mala imagen respecto a la práctica. Entonces, ocasionó un conflicto. A mi opinión me parece que exagera y toma personal las cosas, entonces, como que lo llevó a ser más grave de lo que en mi opinión era [...]. Al final de la sesión se tomaron las medidas después de la

discusión, pero finalmente, la relación entre docente y alumno no se recuperó.
(E4M924/Daniel; p. 5)

En todos los casos referenciados, puede advertirse cómo los participantes distinguen entre dos tipos de confrontaciones, siendo unas catalogadas como “fallas” o “comentarios fuera de lugar”, y las otras como “ataques” personales, comprendiendo las primeras como propias de la interacción con sus profesores, y las segundas, como extralimitaciones a sus papeles educativos. En contraste con el capítulo anterior, los problemas relatados por Fabiola, José y Daniel, parecen ser percibidos como “irresolubles”, ya que sobrepasan el límite de lo aceptable y vulneran a la persona o su labor (Bar-Tal, 2014; Galtung, 2003).

En los casos de Fabiola y José, parece que ambos delimitan la barrera entre lo tolerable y ofensivo en función de sus roles y los de sus enseñantes, y lo que conciben como inherente a cada uno. Es decir, generan expectativas sobre cómo han de ser tratados y hasta qué punto pueden ser reprendidos, por lo que cuando el docente supera esa línea, significan su actuar como grosero o transgresor. Para Covarrubias y Piña (2004), los alumnos fomentan el mantenimiento de estos roles, debido a que consideran que es lo mejor para el proceso educativo; no obstante, como podemos ver en ambos testimonios, también lo hacen para marcar límites en su interacción.

Por otro lado, en la situación de Daniel, ocurre lo contrario que con Fabiola y José, ya que él desestima la gravedad del problema aun cuando reconoce que junto con sus compañeros pudo haber dañado la imagen del profesor y su práctica. De acuerdo con Bandura (1990), el minimizar o desacreditar los hechos, es una forma de desligamiento moral que evita que la persona que la ocupa se sienta culpable, al mismo tiempo que mantiene intacto su autoconcepto, por lo que se puede interpretar que, aun cuando Daniel distingue que el problema se volvió personal, prefiere minimizarlo y desplazar la culpa a su profesor por exagerar, antes que distinguir su actuar como transgresor para éste y su imagen. Asimismo, la respuesta del enseñante a lo ocurrido, se puede

deber, a que como señala Pichardo et al. (2007), las nuevas formas de evaluación docente que determinan su permanencia en la institución, inciden en la forma que estos se comportan y la impresión que quieren dar a las autoridades, por lo que el que la práctica haya dañado su imagen puede ser algo decisivo en su caso y podría justificar su postura en el conflicto.

Es así que, en los tres ejemplos compartidos, se puede intuir que la forma en cómo los alumnos dictan cuándo un acto es violento, se encuentra relacionada con si transgrede su integridad personal, pero también de si se acopla a las expectativas de su interactuar y las de sus profesores, pudiendo convertirse en admisible, grosero o exagerado según lo interpreten desde la intencionalidad que le atribuyan al acto, su perspectiva de los hechos y su posicionamiento moral.

Adicionalmente a lo apuntado, cabe reconocer que tal como señala Aldana (2006), la violencia corta de tajo cualquier convivencia existente entre los participantes de dicha confrontación, pues como se puede ver en el caso de Daniel, el lazo se rompe y difícilmente se recupera independientemente de que su relación continúe. Carolina comparte a continuación una experiencia similar de un distanciamiento con su enseñante debido a un hecho transgresor:

(Es su respuesta a contestar qué rasgo no valora de un docente) El respeto que puedan tener a nosotros como alumnos. Había algunos profesores que podían ser muy groseros. Una vez en una clase, era un profesor que yo respetaba muchísimo, pero le llamó perra a una de mis compañeras enfrente de todos. Entonces, fue algo ¡Muy grosero de su parte y muy...!, nadie se lo esperaba. Te hace verlos de una forma diferente. Y me enteré de algunos otros casos en los que los profesores acosaban a las alumnas o cosas por el estilo. Entonces, creo ese es otro factor muy importante porque estamos en relación con ellos todos los días hasta que acabe el semestre. (E3F901/Carolina; pp. 3-4)

En el testimonio de Carolina, se aprecia cómo la humillación y falta de respeto a una de sus compañeras por parte del profesor, incide en la significación que hace de éste al comentar que “te hace verlos de una forma diferente”, pues valora que sus docentes sean respetuosos, ya que es con ellos con quien convive “todos los días hasta que acabe el semestre”. Este alejamiento y cambio en

la forma de ver al profesor, desde el testimonio de Carolina, se puede interpretar que se debe al quebrantamiento de la expectativa que tiene acerca de cómo se debe comportar un docente. De acuerdo con Sibrián (2017), son las expectativas y su cumplimiento lo que provoca que una persona actúe o deje de actuar de una forma determinada ante un hecho o situación. En este caso, la estudiante al no ver cumplida su expectativa y las conductas que esperaba del profesor, modifica la forma en que lo significa e interactúa con él, lo cual incide en el clima de aula vivido:

Después el profesor, al final de la clase, se acercó con ella y le pidió una disculpa, pero pues ya a lo largo de las clases siguientes se sentía como un poco de tensión cuando le preguntaba cosas a ella o... salía que tenía que participar se sentía un poco de tensión. (E3F901/Carolina; p. 4)

Similar a lo mencionado por Carolina, en un estudio desarrollado por Cervantes et al. (2013) que versaba acerca de las diferentes formas de maltrato docente y su efecto en las víctimas y los testigos de la violencia, se encuentra que la puntuación más alta tiene que ver con el sentimiento de un clima tenso, mostrando, al igual que en el extracto anterior, que la violencia no solo afecta a quienes la viven de primera mano, sino también a quienes los rodean, que, en este caso, es el resto del grupo.

Consecuencias: rezago académico

Para el presente eje analítico, se hizo uso de los datos recopilados por la “pregunta cero” del guion de entrevista, que tenía por objetivo el conocer el sentido que los alumnos irregulares le dan a su situación académica. El análisis arrojó dos subcategorías que agruparon el significado que le dan a su rezago, siendo mayormente atribuido a la intrascendencia de las tutorías, y en un caso aislado, a el sistema de inscripción.

Las tutorías: un obstáculo paradójico para el aprendizaje

En los testimonios de los participantes, las tutorías destacan como una de las principales razones que entorpecen la formación académica de los estudiantes rezagados. Según el nuevo plan de

estudios, éstas tienen por objetivo el poner en juego lo aprendido por el alumno en sus años en la carrera, al converger la teoría, la metodología y la práctica en trabajos escritos guiados por tutores, además de detectar casos de alumnos con algún rezago educativo o posibles desertores (FESI, 2015); sin embargo, dicha finalidad no se cristaliza en la práctica, ya que como se verá en los próximos testimonios, más que ser un espacio de perfeccionamiento de las habilidades aprendidas, terminan siendo uno que, obstaculiza el crecimiento académico:

Fue una tutoría, y me acuerdo que esa tutoría fue en parejas [...]. Yo ya me sentía como que harta entre las demás materias y esa tutoría porque se me hacía la cosa más absurda, más absurda, más absurda. Nos pedían nada más como mapas mentales y cuadros sinópticos, y cosas que yo sentía que no aprendía nada nuevo de redactar, ni con formato APA, ni nada. O sea..., ese tercer semestre de tutorías se me hizo realmente una pérdida de tiempo. (E6F1020/Fabiola; p. 3)

Las reprobé en tercero [...]. Lo que pasó aquí es que mis horarios eran de cuatro a diez. Entonces, yo en las mañanas iba a trabajar a una escuela, entonces, los tutores, porque ellos quisieron, [...] me pusieron un horario a la una. Entonces, yo vivo en Ecatepec, mi trabajo era en Tultepec y la escuela en Rosario, entonces, es mucho el recorrido que hago [...]. Entonces, el salir yo del trabajo a las doce, no me permitía estar a la una en tutorías. Yo hablé con mi profesor y me dijo que no, que los horarios ya estaban cubiertos y que si quería cambiar el horario, tenía que hablar con alguno de mis compañeros, pero pues obviamente ninguno podía cambiarme el horario, porque era cuestión de que ellos tenían que llegar a la una [...]. Y en cuestión de la otra tutoría, que creo que también me fui a extra, la profesora nos hablaba muy feo. En cuestión de fichas, siempre entregamos todo, pero nos hablaba como que: “esto es una porquería”, “¡Ay... si quieres!, si no ¿Para qué estás aquí?” y cositas que la verdad no me parecía correctas. Entonces, fue cosa de que ya no quise ir, porque en lugar de que fuera algo constructivo, fue... como que un peso más. (E9F1203/Isabel; pp. 1-2)

Reprobé dos tutorías. La primera la reprobé porque el tutor que teníamos no era como muy bueno, en el sentido en que cuando íbamos a las tutorías siempre era como muy morbosos, como que te veía mucho así. A mí jamás me dijo, jamás me pidió nada, pero tuve una compañera que me dijo que a una amiga mía le pidió su teléfono, le dijo: “para estar más en contacto para las tutorías me deberías de pasar tu teléfono” y pues ella dijo: “¡No!”. Entonces, varias compañeras

decidimos ya no entrar a sus tutorías, eran un poco pesadas con ese profesor. Y ya al final de cuentas ni entregué mi trabajo final, decidí reprobirla e hice mi extraordinario, y ya como el extraordinario es la misma, el mismo trabajo, pues entregué mis tutorías normales, las fichas, el ensayo y ya. Se me hizo más fácil pasarlo así. (E11F1212/Karla; p. 1)

En los ejemplos recuperados, al hablar de las tutorías, las tres alumnas las significan como un pesar, aunque en cada situación, difieren en la razón por la cual le asignan ese sentido. Fabiola las interpreta de esa forma y cataloga como “absurdas”, debido al cansancio que trae consigo de la carga académica de la carrera y la intrascendencia interpretada por ella del conocimiento enseñado en el asesoramiento; mientras que para Isabel, la significación corresponde con la forma en que asume el actuar de los profesores que le tocaron, concretamente, en la primer tutoría que comenta haber reprobado, ella da a entender, que interpreta que los horarios fueron asignados a displicencia, por lo que le tocó uno que era incompatible con su trabajo y las distancias que recorría, en tanto que, en el segundo caso, fue por las retroalimentaciones que recibía, las cuales “no le parecían correctas”, ya que aunque ella cumpliera con lo solicitado, no era algo “constructivo”; por último, en la circunstancia narrada por Karla, ocurre debido a que ella y sus compañeras interpretan el actuar de su profesor como “morbozo” e incómodo.

Con respecto a la expectativa y la realidad del conocimiento adquirido, en el caso de Fabiola, Huerta et al. (1997) comentan que uno de los factores de motivación en el aula para los alumnos, es la utilidad de los contenidos abordados, pues para la educación en el contexto actual aquello que no garantiza un mejor futuro, pierde su valor, algo que queda claro cuando comenta que era “una pérdida de tiempo” porque “no aprendía nada nuevo”, punto que coincide con lo encontrado por Steinmann et al. (2013), donde para los estudiantes, de los mayores desmotivadores es que los contenidos no les sean de interés. Por otro lado, el sentimiento de pesadez mencionado por Isabel, tiene que ver con dos puntos distintos, donde, en el primer caso, ella considera como un acto arbitrario y contrario a sus necesidades la asignación de horarios,

mientas que en la segunda situación, se debe a la forma en que es revisada, pues similar al trabajo de Tanleff-Dunn et al. (2002), los alumnos esperan buenas revisiones e incluso retroalimentaciones y escucha activa por parte de sus profesores, de tal manera que como señala Isabel, sea un encuentro constructivo.

Regresando al testimonio de Karla, lo vivido por ella y sus compañeras coincide con lo reportado por Echeverría et al. (2017), Salinas y Espinosa (2013) y Moreno et al. (2012), donde las miradas morbosas, piropos y gestos sugestivos generan ambientes “hostiles” que incomodan a la persona acosada y quienes la rodean. Asimismo, cabe destacar que las aprendices terminan por ejercer un poder entre ellas y para ellas, al unirse en grupo y hacer frente al profesor que significan como morbosos, a esto, Hernández y Reyes (2011) lo denominan como una “estrategia de resistencia”; sin embargo, su acto de poder grupal y resistencia, aunque en respuesta a la conducta de su profesor, solo termina por violentar su propia formación y al docente al entrar en un confrontamiento directo, donde utilizan su ausentismo como herramienta de protesta, en lugar de buscar otros medios para resolver su conflicto.

Un sistema de inscripción meritocrático

Como se vio en la subcategoría anterior, de los estudiantes entrevistados y cuestionados acerca del rezago académico que viven, la mayoría contestó que su desarrollo había sido entorpecido por las tutorías; no obstante, hubo uno que respondió diferente, atribuyendo su atraso al plan de estudios y el proceso de inscripción al cual da sentido como “todo un caos”:

La del lunes, la reprobé porque realmente no estoy de acuerdo con la tradición que me tocó en esa materia y en este caso podemos tocar otros temas. Yo no soy de los mejores promedios, entonces, en quinto semestre, cuando me inscribí, me dejaron digamos que lo último, lo último, último de materias, y en este caso esa optativa era algo que no quería. En el nuevo plan se supone que hay prioridad para las personas que llevan mejor promedio, en este caso, el sistema les permite inscribirse antes que a los que tenemos peor promedio, se puede decir que nos deja

inscribir después, y por supuesto obviamente no quedan lugares y te tienes que inscribir a materias que a lo mejor no son las que tú quieres, es todo un caos. [...] Entré como una o dos clases y sinceramente yo escuchaba que la profesora decía muchos disparates desde mi punto de vista, entonces, dije: “pues la paso en extra”. O sea, para ese entonces es algo tonto ¿no?, porque ya sabía que a lo mejor en extra me costaba más. (E5M924/Ernesto; pp. 1-2)

Con base en el testimonio, Ernesto parece identificar al sistema de inscripción del nuevo currículo como el responsable de que tuviera que cursar una asignatura con la que no estaba de acuerdo o que no cumplía sus expectativas de contenido, pues señala que al no ser “de los mejores promedios”, el sistema de inscripción a clases optativas, prioriza y permite acceder antes a los estudiantes con calificaciones más altas, dejándolo con “lo último” y “materias que a lo mejor no son las que tú quieres”. Es así, que ante la disyuntiva de cursar una clase que no le gusta y con la que no se encuentra conforme, decide pasarla en extraordinario.

Sibrián (2017), señala que entre las expectativas que pueden tener los alumnos, existen las normativas, que tienen que ver con lo que se prevé que ocurra en una situación específica, las predictivas, que son lo que se considera más probable, y las ideales, que son lo que se desea. En el caso mostrado, Ernesto espera, de forma normativa, cursar una materia optativa con una perspectiva teórica determinada; sin embargo, al no ser de los mejores promedios, le toca cursar una asignatura que no cumple con lo que espera, por lo que termina por abandonarla al definirla como llena de “disparates” al no coincidir con lo que se enseña.

De acuerdo con Huerta et al. (1997), esto ocurre debido a los procesos de motivación o desmotivación que experimentan los estudiantes al no ver cumplidas sus expectativas, o metas intrínsecas de curiosidad o conocimiento, ya que como señala Gallego (2009), la motivación guía, activa y hace que persista un comportamiento. Por otro lado, y en concordia con lo mencionado, Merhi (2011), señala que las expectativas se descomponen en el interés que se tiene

por participar en una tarea, el saber hacerla y el beneficio que traerá, por lo que cuando el aprendiz adolece de alguno de estos factores, su formación académica se ve comprometida.

Lo relatado por el alumno, termina siendo determinante en su desarrollo, pues aun cuando él señala que no es el mejor promedio, al nuevo currículo y su sistema de inscripción los percibe como un espacio de elección meritocrática, donde cada estudiante es catalogado y dotado de derechos de deliberación en su progreso académico con base en sus calificaciones, provocando, en alumnos de bajo rendimiento o con algún rezago académico por cualquier razón, que potencialmente, su situación empeore. Es de acuerdo con Huerta et al. (1997), que lo importante en la motivación, no es lo que ocurre como tal en la situación académica, sino en cómo es interpretada que, en el caso específico de Ernesto, es significada como “todo un caos”.

Como se puede leer, la presente temática engloba todas las anteriores y muestra las consecuencias que tiene que los estudiantes den sentido a su formación profesional como llena de episodios de violencia, pudiendo ir desde experimentar ambientes tóxicos, hasta, abandonar las materias que no son de su agrado moral o epistémico. Es en función con lo recuperado, que se vuelve de vital importancia el buscar la forma de prevenir este tipo de situaciones, ya que no solo entorpecen el desarrollo profesional del alumnado, sino que también implican el crecimiento de las tasas de rezago académico.

De igual manera, es importante resaltar el papel que tienen las expectativas para los estudiantes en la interpretación de los actos de sus enseñantes y su interacción con ellos, pues es dependiendo de éstas si lo vivido se ve atenuado, o, por el contrario, acentuado como se vio en distintos relatos, donde, si bien, el hecho vivido podía ser violento, sus expectativas incidieron en la gravedad que le atribuían.

Conclusiones

El trabajo de investigación permitió conocer cómo es que los alumnos experimentan y dan sentido a la interacción con sus profesores, y cómo los significados que atribuyen a esa interacción afectan su desarrollo académico. Conforme a ello, y en función de las categorías centrales que sostuve, que son la ética, el poder y la violencia, analicé los sentidos que los estudiantes plasmaron en sus relatos, y los organicé en cuatro temáticas fundamentales que reflejaron su influencia en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza y aprendizaje, éstas fueron: cómo dotaron de significado el actuar de sus docentes, los aspectos de la convivencia profesor-estudiante, las estrategias de resolución de problemas que los alumnos dijeron poner en juego ante desacuerdos con sus docentes y las consecuencias de los actos de violencia recibidos en el desarrollo académico de los estudiantes.

La metodología cualitativa ayudó a comprender, en conjunto con los preceptos teóricos ocupados y los datos provenientes de las experiencias de los participantes, la estructura e interfuncionalidad de la ética, el poder y la violencia en la formación educativa de los alumnos al interpretar y reinterpretar los relatos de los entrevistados en un ir y venir entre los testimonios y los fundamentos teóricos.

Con respecto a la elección de la tradición fenomenológica, considero que contribuyó a responder las preguntas de investigación, ya que al analizar los sentidos que los estudiantes les asignan a sus interacciones con los docentes, se puede comprender cuáles hechos en su desarrollo educativo perciben como incompatibles con su aprendizaje y cuáles, por el contrario, identifican como beneficiosos. Por otro lado, el analizar las experiencias de los alumnos fue fundamental, pues el sentido que les otorgan dicta cómo se comportan e interactúan con los profesores, lo cual

afecta la motivación con la que encaran su formación académica (Huerta et al., 1997; Schutz, 1953).

En correspondencia con lo señalado, el análisis interpretativo fenomenológico o IPA, permitió apreciar cada dimensión bajo estudio y a cada alumno en su especificidad y en conjunto, proporcionando información clave para alcanzar el objetivo de la investigación. Por ejemplo, su estructura contribuyó a develar cómo es que los estudiantes rezagados interpretan de forma única a las tutorías las cuales culpan por su retraso académico; al tiempo que también facilitó observar las convergencias entre los relatos de los demás alumnos independientemente de su horario académico o sexo. De igual forma, los pasos del IPA ayudaron a realizar una construcción de categorías ordenada de manera congruente que englobó la amplitud de los sentidos de los informantes y guio la redacción del reporte final de los hallazgos.

Los enfoques psicológicos de Bruner y Vygotsky fueron muy oportunos para entender cómo la interpretación que hacen los estudiantes de su realidad educativa y de la actuación de sus profesores, influye en la forma en que ajustan sus estrategias de resolución de conflictos y en la postura que toman frente al conocimiento impartido.

Con respecto a las dimensiones que fueron abordadas, cabe recordar que éstas fueron contempladas en un *continuum* que va desde lo positivo a lo negativo con el fin de lograr explicar la interrelación de los fenómenos estudiados. Por otro lado, y con respecto a las tres dimensiones, el trabajo de investigación no solo permitió analizarlas en su conjunto, también por separado.

Por ejemplo, se observó que aquello que concierne a la ética y a la falta de ésta se relaciona más con comportamientos de convivencia que con acciones específicas, ya que cuando los profesores son percibidos con virtudes como la empatía, la flexibilidad o la vocación y con

valores morales como el respeto y la responsabilidad, son interpretados como éticos al generar vínculos con sus alumnos y satisfacción con la clase; mientras que, cuando son vistos con defectos, tales como el desconocimiento de su materia, desinterés, falta de vocación o con predisposiciones corruptas como favoritismos, cooptación o conflictos de interés, son significados como faltos de ética y enturbian el clima de aula al generar discordias, desánimo, frustración y sentimientos de estar a la deriva. El que tenga que ver con comportamientos y no con actos cobra sentido, ya que el primero etimológicamente hace referencia a hacer algo en compañía, mientras que el segundo tiene que ver con una obra o acción de un solo individuo.

En tanto a los fenómenos de la violencia y el poder que fueron más relacionados con las acciones de los profesores, el primero, fue vinculado con la manipulación de contenidos, la crítica a otras perspectivas psicológicas, la falta de reconocimiento de las facultades de resolución de los estudiantes, los comentarios personales como humillaciones, sarcasmos y cuestionamientos de desempeño académico, las rúbricas de evaluación arbitrarias y las actitudes de hostigamiento sexual que provocan desaliento, sentimientos de ser moldeados y disgusto, que tienen consecuencias devastadoras, como la elección de prácticas profesionales a ciegas, baja en el desempeño académico y el abandono de las materias; a diferencia del segundo, que fue asociado con situaciones de dominio de los contenidos de la asignatura y la búsqueda de negociaciones con pautas de acción claramente delimitadas que generan mejores ambientes de aula y sentimientos en el alumno de asequibilidad del aprendizaje.

El entendimiento de cada situación educativa en su especificidad, permitió explicar cómo es que las dimensiones estudiadas se interrelacionan entre sí, al dar como resultado que no todo comportamiento falto de ética implica violencia, como no todo ético implica poder, sin embargo, toda violencia involucra una omisión ética, y todo acto de poder requiere de una base ética.

Lo anterior queda de manifiesto en las valoraciones que hacen los alumnos de los comportamientos de los profesores que desconocen los contenidos de su materia por ser nuevos en la asignatura, al identificarlos como malos docentes, pero no necesariamente violentos; sin embargo, cuando los docentes incurren en actos de humillación, como insultar a un alumno, se les considera transgresores, y además carentes de ética al no solo distanciar la convivencia existente, sino romperla; del mismo modo, pero en dirección opuesta, hay casos en que un profesor es catalogado como bueno y los hace sentir vinculados con él, pero sin mayor cercanía. No obstante, cuando los docentes entablan negociaciones y demuestran dominio de los contenidos académicos, al tiempo que existe una percepción positiva de ellos, permite que los alumnos se acerquen y acaten sus designios e incluso vean más sencillos los contenidos de la enseñanza y consoliden su aprendizaje, al interpretarlo como encaminado a satisfacer sus intereses.

Un hecho que puede encontrarse en el límite anteriormente delineado, son las situaciones en las que los estudiantes terminan por acatar la autoridad docente aun cuando no están de acuerdo con su proceder; sin embargo, cabe recordar lo mencionado por Bobbio (1985), quien enfatiza que todo poder debe ser legítimo y legal, y que si bien el profesor al tener una autoridad es legitimado por la institución, y las creencias de los alumnos que se ciñen al respeto que le deben, no termina siendo del todo legal, pues rompe con las expectativas que estos tienen de un docente y los cánones de su profesión, por lo que dicho poder se encuentra en una delgada línea entre la violencia y el poder, al ser la legalidad la que dicta su perdurabilidad, pudiéndose vaticinar que, ante algún acto violento, el poder por autoridad que los profesores tienen sobre sus alumnos también pierda su legitimidad y se vuelva en un autoritarismo al terminar por quebrantar con sus actos el pacto implícito y explícito que los une.

El interpretar los fenómenos estudiados desde Arendt, Bandura, Hobbes y Zolo y nutrir sus concepciones con los datos recopilados, no solo permitió diferenciar a la ética del poder cualitativamente, también contribuyó a definir su interrelación e interfuncionalidad, pues al establecer límites más claros entre la violencia y el poder, la ética o la falta de ésta, únicamente tuvo que ser develada en su interacción abstracta, aunque, el contar con una amplia fuente de experiencias de disímiles participantes, ayudó a iluminar lo que hace a cada fenómeno distinto en esencia y a cómo uno se relaciona con el otro.

En concordancia con las interpretaciones y los sentidos que dan los alumnos a sus vivencias, es importante reconocer que no todo acto y comportamiento que externamente pueda ser visto como ético, violento y de poder, los estudiantes lo experimenten así, pues su conceptualización de los mismos va en función del impacto que un acontecimiento tenga en ellos, por ejemplo, las situaciones de corrupción académica que sí afectan a la institución, a otros profesores y a los mismos alumnos de forma indirecta al privarlos de atención, información o a nivel curricular, no las identifican como violentas, ya que no perciben que tenga ninguna incidencia inmediata en su vida académica. Asimismo, cabe destacar que en sus relatos los estudiantes también incurren en situaciones de violencia al desestimar, pretender imponer sus intereses o desafiar abiertamente al docente, pero cuando lo hacen suelen utilizar herramientas de desligamientos morales como las etiquetas eufemísticas, las justificaciones, el desplazamiento de responsabilidades o la minimización de sus consecuencias.

Un proceso que formó parte de la formación de los participantes y repercutió en sus interpretaciones, fue la puesta en escena del nuevo currículo, al percibir el desconocimiento de los contenidos y falta de preparación por parte de sus profesores, así como las situaciones de proselitismo académico, como un producto del cambio curricular en la carrera de Psicología, al

llegar a darle sentido a su experiencia universitaria como azarosa. De igual manera, el currículo, y en específico, el plan de estudios vigente, repercutió en las expectativas que los alumnos tenían de sus profesores y, en última instancia, terminó afectando en la motivación con la que encararon sus compromisos académicos (Biggs, 2006; Huerta et al., 1997; Steinmann et al., 2013). Sobre la misma línea, la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices, también es un factor que incide en su interpretación de las relaciones que establecen con los docentes, pues se sienten más cercanos a ellos cuando se identifican como alumnos éticos que cumplen con sus quehaceres y participan en clase.

Es con todas las conclusiones mencionadas, que considero que la tesis realizada aporta información relevante para la diferenciación y la comprensión del funcionamiento individual y colectivo de la ética, el poder y la violencia, al develar cómo es que la ética es un modulador entre las otras dos dimensiones, pues es un fenómeno que ante su presencia anticipa al poder, y en su ausencia total, a la violencia, además de resaltar que no existe tal cosa como el abuso de poder, sino que se trata de una violencia suavizada por un eufemismo. Adicionalmente, el trabajo también proporciona información útil para la promoción de climas de aula positivos y nutritivos, y la prevención de negativos y tóxicos (Gallardo & Reyes, 2010; Ríos et al., 2010), además de proveer conocimiento a líneas de investigación como la educación superior, el buen docente, la resolución de conflictos, las expectativas de los estudiantes universitarios, la violencia en la relación de profesores y alumnos universitarios, y el ejercicio del poder en la interacción de docentes y estudiantes, por mencionar algunas.

Una de las limitaciones más significativas con las que cuenta el trabajo, es que solo se recogieron percepciones de los alumnos, que, aunque el objetivo de la investigación no fue conocer la veracidad de los hechos, sí sería muy importante conocer la percepción de los

docentes acerca de cómo experimentan y dan sentido a su relación con los estudiantes, ya que además de ayudar a triangular mis interpretaciones para obtener mayor precisión y plausibilidad, sus experiencias fenomenológicas permitirían acceder de forma más clara a los sentidos que se le asignan a los actos éticos o inmorales, violentos y de poder que aumentarían la comprensión de la práctica educativa y harían los hallazgos más holísticos.

Es por ello que, para futuras indagaciones bajo la misma línea de investigación, recomiendo conocer la perspectiva de los profesores, de forma que su experiencia subjetiva y forma de dar sentido a su realidad, nos permitan comprender un poco más los fenómenos estudiados en la interacción profesor-alumno, y cómo estos afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Al-harhi, H., & Ginsburg, M. (2003). Student-Faculty power/knowledge relations: the implications of the internet in the College of Education, Sultan Qaboos University. *Comparative Education*, 6(1), 5–16.
- Alanís, J., Escalante, A., Pons, L., & Chávez-González, G. (2016). Excelencia y buena docencia en el profesor universitario. En T. Yurén, L. Ibarra, & A. Escalante (Eds.), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 391–402). REDUVAL A. C.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 28–31.
- Amaro, P., Acosta, M., Padrón, S., & Cruz, M. (2016). Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. En O. Arango (Ed.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria* (pp. 166–176). Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Anderson, C., & Galinsky, A. (2006). Power, optimism, and risk-taking. *European Journal of Social Psychology*, 80(2), 511–536.
- Anderson, C., John, O., & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80(2), 313–344.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. PRD.
- Aristóteles. (1998). *Política* (A. Gómez, Ed.). UNAM.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. *Práctica de investigación: la psicología en el ámbito jurídico. Reflexiones ético-clínicas a través de un estudio cualitativo de casos*, 1–16.
- Ávila, A. (2019). *Hermenéutica de lo Bear en México: identidad, relaciones de poder y conciencia discursiva* [Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, Special Issue on Evil and Violence*, 193–209.

- Banfield, S., Richmond, V., & McCroskey, J. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education, 55*(1), 63–72.
- Bárceñas, L., & Guajardo, N. (2016). Impacto de la implementación de las preguntas éticas en la formación de estudiantes de Licenciatura en la Ibero Puebla. Resultados preliminares. En T. Yurén, L. Ibarra, & A. Escalante (Eds.), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 307–317). REDUVAL A. C.
- Barragán, A., Aguilar, M., Cerpa, G., & Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinéctica, 33*, 1–15.
- Barsky, A., & Wood, L. (2005). Conflict avoidance in a university context. *Higher Education Research and Development, 24*(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/07294360500153984>
- Bar-Tal, D. (2014). Bases culturales y dinámicas de los conflictos intratables: un enfoque socio-psicológico. En E. Zubietta, J. Valencia, & G. Delfino (Eds.), *Psicología Social y Política* (pp. 129–158). Eudeba.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bermeo, J., Castaño Castrillón, J., López, A., Téllez, D., & Toro, S. (2016). Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de Medicina de Manizales, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina, 64*(1), 9–19. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n1.51615>
- Bernabé, N., Mariscal, S., & Estrada, J. (2013). La percepción del maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de Medicina y Enfermería. Un primer acercamiento. *Waxapa, 5*(9), 20–30.
- Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico. LXIX*, 1–23.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. de Ediciones.
- Bobbio, N. (1985). El poder y el derecho. En N. Bobbio & M. Bovero (Eds.), *Origen y fundamentos del poder político*. Editorial Grijalbo.
- Bobbio, N. (2005). *Teoría general de la política*. Editorial Trotta.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (diciembre), 93–123.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Distribuciones Fontamara.
- Boyle, E. (2018). *Factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia* [Maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Briones, E., & Lara, L. (2016). Teaching ethics in the university through multicultural online dialogue. *Comunicar, 24*(47), 99–107. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-10>

- Broeckelman-Post, M., Tacconelli, A., Guzmán, J., Ríos, M., Calero, B., & Latif, F. (2015). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education, 65*(2), 204–212.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*, 1–21.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research, 71*(3), 691–710.
- Carrillo, R. (2017). Para entender las manifestaciones de violencia en las IES. En M. Casilla, J. Dorantes, & V. Ortiz (Eds.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (pp. 17–30). Biblioteca Digital de Humanidades.
- Casado, M., Martínez, M., y Neves, M. (2018). Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria. *Fundación Educación Médica, 21*(2), 65-74.
- Cervantes, M., Sánchez, C., & Villalobos, M. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior. *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL*, 1408–1418.
- Coll, C. (1998). *Psicología de la educación*. EDHASA.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Covarrubias, P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala*. [Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covarrubias, P. (2010). Psicología educativa. *Perfiles Educativos, 32*(130), 179–186.
- Covarrubias, P., & Camarena, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. UNAM-FESI.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 34*(1), 47–84.
- Cuenca, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación. *RASE: Revista de Sociología de La Educación, 6*(3), 426–440.
- Cufre, L. (2017). Investigar prácticas sociales violentas. En M. Casillas, J. Dorantes, & V. Ortiz (Eds.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (pp. 40–51). Biblioteca Digital de Humanidades.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares*. Castellanos Editores.
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M.-M., & Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 42–58.

- Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, 44, 1–17.
- Dorantes, J. (2017). La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. En M. Casilla, J. Dorantes, & V. Ortiz (Eds.), *Violencia de género en la universidad* (pp. 98–120). Biblioteca Digital de Humanidades.
- Eatough, V., & Smith, J. (2006). Interpretative phenomenological analysis. En C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. (pp. 179–194). Sage.
- Echeverría, E., Guerrero, P., Chim, D., Cutz, B., Luis, J., Trujillo, C., & David, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15–26.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II*. (pp. 195–302). Paidós.
- Escámez-Sánchez, J., & Peris-Cancio, C. (2021). La misión de la universidad del siglo XXI. En J. Escámez-Sánchez & C. Peris-Cancio (Eds.), *La universidad del siglo XXI y sostenibilidad social* (pp. 19–41). Tirant Humanidades.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 103–151.
- FESI. (1976). *Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*.
- FESI. (2015). *Programa del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (Tomo I y II)*.
- FESI. (2021). *Primer Informe de Actividades de la Dra. María Del Coro Arizmendi Arriaga [Video]*. <https://www.youtube.com/watch?v=cIEGkRfWT6g>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78–108.
- Gallego, A. (2009). La motivación a lo largo del curso escolar: aplicaciones didácticas. *Innovación y Experiencias Educativas*, s/v(24), 1–8.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratu.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*. 28(2), 235–260. <https://doi.org/https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Goodboy, A., & Bolkan, S. (2009). Collage teacher misbehaviors: direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204–219.
- Goodboy, A., & Myers, S. (2014). Revisiting instructor misbehaviors: A revised typology and development of a measure. *Communication Education*, 64(2), 133–153.
- Guba, E. (2007). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez-Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (5ta ed., pp. 148–165). Akal-Universitaria.
- Guba, E., & Lincoln, I. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Hallak, J., & Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 2, 2, 1–17.
- Hernández, G., & Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162–173.
- Herrera, M. (1999). *Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica*. 10, 1–9.
- Hirsch, A. (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa. *Reencuentro*, 57, 34–38.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative research methods in psychology*. Pearson.
- Huerta, J., Montero, I., & Tapia, J. (1997). Principios para la intervención motivacional en el aula. En J. Huerta (Ed.), *Motivación: querer aprender* (pp. 316–374). Aique.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jeria, L. (2013). La relación educativa en aula universitaria. Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. *Revista de Psicología-Universidad Viña Del Mar*, 2(4), 8–32.
- Kearney, P., Plax, T., Hays, E., & Ivey, M. (1991). Collage teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309–324.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- Lewis, R., & Riley, P. (2009a). Teacher misbehavior. En L. Saha & A. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417–431). Springer Science.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009b). Teacher misbehavior. En L. Saha & A. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417–431). Springer Science.
- Luna La Luz, V. de, Varela, M., & Fortoul Van Der Goes, T. (2017). Conflictos entre profesores y estudiantes al inicio de la formación médica: un estudio a través de incidentes críticos. *Investigación Educativa Médica*, 8(31), 9-17.
- Maquiavelo, N. (2011). El príncipe. En M. Forte (Ed.), *Maquiavelo*. Editorial Gredos.
- Méndez Cadena, M. E., Martínez Corona, B., & Pérez Nasser, E. (2016). Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de posgrado. *Ra Ximhai*, 33–48.
<https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.02.mm>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, s/v(7), 23–31.
- Mohanty, J. (1976). *Edmund Husserl's Theory of Meaning (Phaenomenologica vol. 14)*. Países Bajos: Martinus Nijhoff/The Hague.
- Mondragón, C. (2012). Las ciencias sociales en el currículum en la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Una reconstrucción de la memoria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 282–290.
- Monroy, M., Contreras, O., & Desatnik, O. (2009). *Psicología educativa*. UNAM-FESI.
- Montesinos, R., & Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 160, 49–56.
- Montesinos, R., & Carrillo, R. (2012). Violencia en las IES: La erosión institucional en las universidades públicas. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 33(72), 67–87.
- Moreno, C., Sepúlveda, L., & Restrepo, L. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Hacia La Promoción de La Salud*, 17(1), 59–76.
- Moreno, S. (2014). La entrevista fenomenológica; Una propuesta la investigación en psicoterapia y en psicología. *Revista Da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 20(1), 71–76.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Navia, C., Acosta, A., & Javier, R. (2016). Ética profesional en estudiantes de posgrado de educación en Durango, México. En O. Arango (Ed.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria* (pp. 146–155). Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editores.
- Orozco, C. (2011). Entre el malestar o la construcción conjunta: Las representaciones sociales sobre la juventud y los retos transgeneracionales en el salón de clases. *Pensamiento Actual*, 10(14–15), 95–115.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Ministerio de Educación y Ciencia/La Orientación Escolar en Centros Educativos.
- Passerin, A. (2001). *La noción de Estado: una introducción a la teoría política*. Ariel Derecho.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pichardo, M., García, A., Fuentes, J., & Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1–16.
- Rancich, A., Donato, M., & Gelpi, R. (2015). Relación docente-alumno: percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética*, 19(2), 319–329.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima del aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3–4), 105–126.
- Robles, A., & Arenas, G. (2014). Estudio exploratorio sobre mitos de la violencia de género en estudiantes de la FES Iztacala. *Alternativas en Psicología*, 17(29), 8–16.
- Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9na ed.). Morata.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, S/V(34), 11–43.
- Salazar, V., & Durán, E. (2013). La profesión docente y los rasgos de violencia en la educación superior. Las posibilidades de una ética docente en las interacciones educativas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1–18.
- Salinas, J., & Espinosa, V. (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1). 125-147.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21–27.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill.
- Santillán-Briceño, V.-E., Ortiz-Marín, A.-M., & Arcos-Vega, J.-L. (2010). El poder y las prácticas de poder en la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *RIES*, 1(2), 33–58.
- Sañudo, M., & Palifka, B. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia. *Veritas*, 41, 21–37.

- Schutz, A. (1953). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Schütz, A. (2012). The phenomenology of the social world. En C. Calhou, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk (Eds.), *Contemporary sociological theory*. (pp. 35–45). Wiley-Blackwell.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores.
- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-Logos*, 11(19), 25–37.
- Smith, J., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (pp. 53–83). Sage.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2013). *Código ético del psicólogo*. Editorial Trillas.
- Steinmann, A., Bosch, B., & Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *RMIE*, 18(57), 585–598.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). Unified Psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069–1079. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.12.1069>
- Tanleff-Dunn, S., Dunn, M., & Gokee, J. (2002). Understanding faculty-student conflict: student perception of precipitating events and faculty responses. *Teaching of Psychology*, 29(3), 197–202.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thomas, K., & Kilmann, R. (2014). *Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto*.
- Thomas, K. (1992). Conflict and conflict management: reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265–274.
- Thweatt, K., & McCroskey, J. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: unintentional negative communication. *Communications Research Reports*, 13(2), 198–204.
- Thweatt, K., & McCroskey, J. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348–358.
- Tristán, J., & González-Monteaquedo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, 40(161), 69–86. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58518>
- Uhbuchi, K., & Kitanaka, T. (1991). Effectiveness of power strategies in interpersonal conflict among Japanese students. *Journal of Social Psychology*, 131(6), 791–805.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.

- Vera, B. (2014). “La autonomía del estudiante dentro del espacio social y académico en la Universidad Veracruzana”. Las dimensiones y regularizaciones disciplinarias. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de La Educación Superior de Huejutla*, 2(4), 1–7.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo psicológico de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Weber, M. (1982). *Escritos políticos II* (pp. 309–364). Folios Ediciones.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Pearson Education.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: formación moral. *Laurus*, 23(23), 137–157.
- Zolo, D. (1994). *Democracia y complejidad: un enfoque realista*. Ediciones Nueva Visión.

Anexos

Datos generales (anexo 1)

Nombre:

Edad:

Sexo:

Semestre:

Turno:

Año de ingreso:

¿Has reprobado alguna materia durante la carrera? ¿Cuántas?:

¿Actualmente debes alguna materia? ¿Cuántas?:

¿Has repetido algún semestre? ¿Cuál?:

Consentimiento informado (Anexo 2)

Título del proyecto: Ética, poder y violencia en la interacción profesor-alumno desde la perspectiva de estudiantes de psicología

Investigador principal: Héctor Ricardo Rodríguez Aguilar

Sede donde se realizará el estudio: Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Nombre del participante:

Por medio de la presente, le invito a formar parte de la investigación señalada, ya que considero que su participación puede ser de gran valor para alcanzar los objetivos de la misma. No obstante, para que usted pueda ser parte del estudio debe ser consciente de las implicaciones que su participación conlleva, por ello en los siguientes párrafos se le hará saber los derechos con los que usted cuenta en todo momento, así como sus compromisos y algunas particularidades de la investigación.

Para empezar, es necesario que usted conozca que el objetivo del estudio es “conocer cómo usted experimenta la relación de docente-alumno en la práctica educativa”, ya que deseo profundizar en cómo tanto profesores y alumnos la viven en medio de un contexto heterogéneo donde a menudo se dan noticias tanto de violencia del docente al alumno y viceversa, así como de docentes con reconocimientos a trayectorias impresionantes y alumnos sobresalientes”. Para ello, haré uso de una serie de entrevistas cara-a-cara en las que buscaré ahondar en cómo usted vive dicha relación.

Es importante que tenga en cuenta que su información es estrictamente confidencial y los datos obtenidos por medio de la entrevista solamente tienen fines rigurosamente académicos. Su participación es voluntaria, y por tanto, si en cualquier momento usted decide no seguir con la entrevista acordada es libre de hacerlo, solo es necesario que lo haga con previo aviso. En tanto a los compromisos que usted debe cumplir, es asistir a la fecha, hora y lugar pactado previamente

conmigo, así como aceptar que su información sea grabada por un dispositivo de audio y usada para la investigación bajo el uso de un seudónimo que asegure su anonimato. Si desea conocer más información respecto a los objetivos y procedimientos de la investigación es libre de preguntármelo en el momento que desee.

Antes de tomar una decisión sobre su colaboración, es importante que conozca y comprenda la información anteriormente referenciada. De antemano le agradezco su valiosa participación en el estudio y quedo pendiente a cualquier duda que tenga.

Su consentimiento para participar en la presente investigación se dará por entendido al firmar y recibir una copia de la presente forma.

Observaciones:

No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar participar.

Recibirá respuesta a cualquier pregunta, duda y aclaración acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación antes, durante y después de la misma.

Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, solo se le pedirá que informe las razones de su decisión, las cuales serán respetadas.

Su participación en la investigación no tiene costo económico.

En el transcurso del estudio podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

La información que usted proporcione (nombre, datos de contacto, antecedentes, etcétera), así como los resultados de su participación serán tratados con estricto apego confidencial y se encontrarán bajo resguardo de los investigadores.

Este estudio ha sido avalado por el el Comité de Ética del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora del Programa: Dra. Sara Eugenia Cruz Morales (saracruz@posgrado.unam.mx, 56230222, ext. 80020).

Si desea mayor información sobre la naturaleza de la investigación, por favor comuníquese con Héctor Ricardo Rodríguez Aguilar o la Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu, responsables de la investigación.

Nota: En caso de que existiera algún tipo de dependencia, ascendencia o subordinación del participante al investigador, que le impida otorgar su consentimiento libre, éste debe ser obtenido por otro miembro del equipo de investigación. (Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud 02-02-2014).

Carta de Consentimiento Informado

Yo, _____, comprendo la información anterior y mis preguntas han sido contestadas de manera satisfactoria. También me han informado que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Acepto participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante o representante Legal

Fecha

Testigo (Firma, nombre y relación con el participante)

Fecha

Testigo (Firma, nombre y relación con el participante)

Fecha

Investigador responsable: Héctor Ricardo Rodríguez Aguilar

He explicado a _____ en qué consiste el estudio, cuáles son sus objetivos, los riesgos y beneficios que implica su participación. Declaro que conozco la normatividad para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Firma del investigador

Fecha

Carta de Revocación del Consentimiento

Título del proyecto: Escribir título

Investigador Principal: Nombre completo

Lugar donde se realiza el estudio: Escribir los lugares a donde debe acudir el participante.

Nombre del participante: Nombre completo

Por este medio deseo informar mi decisión de retirarme de esta investigación por las siguientes razones:

Firma del participante o representante Legal

Fecha

Testigo (Firma, nombre y relación con el participante)

Fecha

Testigo (Firma, nombre y relación con el participante)

Fecha