



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL AMBIENTAL

**LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LAS FIGURAS DE AUTORIDAD: EL CASO DE UNA
PREPARATORIA PRIVADA EN MÉXICO**

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

PRESENTA:
KARLA ELIZABETH SÁNCHEZ NAVIDAD

TUTOR PRINCIPAL
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
TUTORA ADJUNTA:

DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
TUTORA EXTERNA:

DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

JURADO A:
DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

JURADO B:
DR. GILBERTO PÉREZ CAMPOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 la memoria de la Dra. Elvia Taracena

Agradecimientos

Héctor, gracias por tu amor, por tu escucha, por tu apoyo infinito. Gracias por hacer camino a mi lado, por seguir construyendo mundos posibles. Te amo.

Laura, gracias por tu amor sin límites, tus esfuerzos constantes y tu presencia.

Renata, gracias por tu apoyo incondicional siempre.

A mis amigos que son mi familia y refugio, gracias por siempre estar y ser.

Agradezco infinitamente a la Dra. Claudia por todo el tiempo invertido, la paciencia y acompañamiento cuidadoso, por sus comentarios puntuales y pertinentes, por su disciplina y profesionalismo que me dejan una gran enseñanza.

Gracias también a todos los miembros del comité. A la Dra. Hortensia por su revisión minuciosa y sus aportaciones respetuosas. A la Dra. Gabriela por sus observaciones y propuestas pertinentes. Al Dr. Gilberto por su lectura rigurosa y sus comentarios atinados. Al Dr. Alfredo por compartir su gran sensibilidad y experiencia en el ámbito de la educación.

Gracias al apoyo de CONACYT, que contribuyo a cumplir esta meta cobijada y respaldada. Y a la Universidad Nacional Autónoma de México, espacio que me ha permitido construir saberes y experiencias inimaginables.

Resumen	1
Introducción	3
CAPÍTULO I. Antecedentes: La Escuela, un Espacio Construido Colectivamente.....	11
1. La Educación de la Élite.....	11
1.1.1. Características de los Colegios Élite.....	11
1.1.2. ¿Por Qué Elegir un Colegio de Élite para Estudiar en él?.....	16
2. Indisciplina y Proceso de Normatividad en Espacios Educativos (Público y Privado).....	29
2.1.1. Normatividad	29
2.1.2. Disciplina-Indisciplina.....	31
3. El Papel de los Directivos en la Construcción del Espacio Escolar.....	43
4. Construcciones Identitarias en el Proceso de Aprendizaje.....	45
CAPÍTULO II. Marco Teórico.....	53
1. Socioclínica.....	53
1.1.1. Irreducible Psíquico e Irreducible Social.....	55
1.1.2. Historicidad	56
1.1.3. Análisis de los Tres Registros.....	57
2. Concepto de Autoridad.....	58
3. La Persona Situada en Contextos de Práctica Social.....	61
4. Noción de Experiencia.....	63
5. Noción de Adolescente.....	65
6. Proceso de Identificación	70
CAPÍTULO III. Metodología.....	74
1. Fundamentación Metodológica.....	74
1.1.1. Pregunta de Investigación.....	77

1.1.2. Objetivo General	78
1.1.2.1. Objetivos Específicos	78
1.1.3. Método.....	78
1.1.3.1. Inicio de la Investigación.....	78
1.1.3.2. Consideraciones Éticas	81
1.1.4. Recolección de Datos.....	82
1.1.4.1 Grupos de Enfoque.....	82
1.1.4.2 Observación Pasiva.....	83
1.1.4.3 Dibujo.....	85
1.1.4.4 Autobiografía	86
1.1.4.5 Entrevista.....	88
1.1.4.6 Cuestionario.....	93
1.1.4.7 Revisión de Documentos.....	94
 CAPÍTULO IV. Alumnos: Historias Escolares, Pertenencia y Futuro.....	97
1. Datos Generales.....	98
1.1.1. Alumnos Diversos.....	99
2. El Colegio: Un Espacio de Acogida.....	102
2.1.1. Es Una Escuela Única.....	103
3. Trayectoria Escolar.....	112
3.1.1. Fernanda.....	112
3.1.2. Adif.....	117
3.1.3. Eitan.....	122
3.1.4. Andrea.....	129
3.1.5. Mariana.....	133
3.1.6. Daniela.....	142
3.1.7. José.....	148
 CAPÍTULO V. Voces del Cuerpo Docente: Quiénes Son y Cómo Miran la Institución a la que Pertenecen.....	157

1. Caracterización de Cuerpo Docente.....	158
1.1.1. Antecedentes Educativos y Laborales.....	160
1.1.1.1.1. Adriana.....	160
1.1.1.1.2. Diana.....	166
1.1.1.1.3. Gerardo.....	170
1.1.1.1.4. Armando.....	174
1.1.1.1.5. Rey.....	177
1.1.1.1.6. Isaac.....	181
1.1.1.1.7. Alberto.....	183
1.1.1.1.8. Ernesto.....	187
2. La Escuela como Negocio.....	194
3. Compromiso y Afinidad con el Proyecto Educativo Institucional.....	201

CAPÍTULO VI. La Construcción y Aplicación de la Normatividad desde la Perspectiva de Directivos, Docentes, Personal Administrativo y Alumnos..... 216

CAPÍTULO VII. Construcción y Percepción de la Relación Docente-Alumno en los Diferentes Actores de la Comunidad Educativa..... 245

1. La Función del Docente en la Actualidad.....	246
2. La Función de la Escuela en la Actualidad.....	267
3. La Relación entre Alumnos y Maestros.....	277

CAPÍTULO VIII. La Construcción del Concepto “Figura de Autoridad” a través de la Relación Docente-Alumno..... 295

CAPÍTULO IX. Discusión 317

1. Dialogando con los Autores.....	324
1.1.1. La Escuela Élite.....	324
1.1.2. ¿Quiénes Eligen al Colegio B?.....	325
1.1.3. Poner Orden.....	326
1.1.4. Identidades y Afectos.....	329
2. Algunas Consideraciones Teóricas y Metodológicas.....	331

2.1.1. La Socioclínica: lo Psíquico y lo Social Dialogando.....	331
2.1.2. Hannah Arendt: la Autoridad como Constructo.....	332
2.1.3. El Lugar Dentro de la Institución.....	333
2.1.4. La Escuela como Experiencia.....	334
2.1.5. Adolescentes e Identificaciones.....	335
Conclusiones	340
Alcances y Porvenir.....	341
Referencia	344
Tablas y Figuras.....	357
1. Tabla 1	357
2. Tabla 2	358
3. Figura 1	359
Anexo.....	360
1.1 Figuras de Autoridad	360
1.2. Escena con Figuras de Autoridad.....	366

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las experiencias que docentes y estudiantes de una preparatoria privada han construido en torno a cómo se viven las relaciones de autoridad en el contexto escolar, esto se logró a partir del cruce de los discursos de docentes, alumnos, directivos y personal administrativo. La investigación se llevó a cabo en un colegio privado de la Ciudad de México, nivel preparatoria, mismo que reconocemos como una escuela de élite. El enfoque teórico se sostuvo desde la socioclínica y la metodología fue de carácter cualitativo, a través de un grupo focal, entrevistas a profundidad, autobiografías, observaciones, dibujos, cuestionarios y revisión de documentos. Se concluyó que: las figuras autoridad son construcciones atravesadas tanto por la experiencia subjetiva como por el proyecto institucional; que dichas construcciones establecen formas de relación entre docentes y alumnos particulares que permiten o dificultan los procesos de aprendizaje; las escuelas privadas están atravesadas por las demandas de sus alumnos y padres-clientes que les implican estrategias particulares para la construcción de las figuras de autoridad.

Palabras clave: Figuras de autoridad, escuela élite, alumnos de preparatoria, docentes, socioclínica.

Abstract

The aim of this research was to analyze the experiences that teachers and students in a private high school have constructed regarding how authority relationships are experienced in the school context. This was achieved through the intersection of the discourses of teachers, students, administrators, and administrative staff. The research was conducted in a private school in Mexico City, at the high school level, which we recognize as an elite school. The theoretical approach was based on socioclinical, and the methodology was qualitative, employing focus groups, in-depth interviews, autobiographies, observation, drawing, questionnaires, and document review. It was concluded that authority figures are constructions influenced by both subjective experience and institutional project; these constructions establish particular forms of relationship between teachers and students that either facilitate or hinder the learning processes; private schools are influenced by the demands of their students and parent-clientele, requiring specific strategies for the construction of authority figures.

Keywords: Authority figures, elite school, high school students, teachers, socioclinical.

Introducción

Las siguientes páginas son el resultado de una investigación que analizó diversos elementos que influyen en la construcción de las figuras de autoridad en la relación docente alumno dentro de una escuela preparatoria privada de la Ciudad de México. Para poder dar cuenta de dicha construcción, fue necesario entender quiénes son sus maestros, es decir, conocer la trayectoria que cada docente trae y cómo a partir de ahí se posicionan en un proyecto educativo desde el cual se les indica que tipo de profesores deben ser. Así, el entrecruce de las narrativas personales, las trayectorias escolares y las demandas de la institución van configurando las formas en que se construyen los docentes como figuras de autoridad.

Asimismo, las figuras de autoridad son pensadas a lo largo del texto como personajes que van más allá del ejercicio de la disciplina. Las consideré una construcción docente, la cual, tiene efectos: en las acciones y formas de posicionarse frente a los alumnos, en las estrategias y herramientas que se emplean para trabajar en el aula y, en los saberes y valores que se transmiten en el acto y el discurso.

Lo anterior, entendiendo la escuela como un espacio vivo y subrayando la importancia de la autoridad en la dinámica escolar. Parto de pensar la escuela como un sistema complejo, en constante movimiento, compuesto por diferentes actores que hacen de cada institución educativa un lugar único e irrepetible.

Por lo anterior, retomé la socioclínica como marco de referencia, ya que es una propuesta teórico-metodológica que me permite un diálogo entre los discursos de distintas corrientes, logrando un marco teórico multirreferencial. Particularmente, retomé los conceptos

del irreductible psíquico y el irreductible social propuestos por De Gaulejac (2003) quien señala que la dialéctica entre lo social y lo psíquico es necesaria para comprender la construcción del sujeto. Habla de la importancia de reconocer que cada sujeto existe en un tejido social específico que le da un sitio y le asigna una serie de valores y designios. Y la inseparable relación de esto con lo individual, que da al sujeto la posibilidad de existencia y apropiación de lo social.

Por lo tanto, en la presente investigación, la socioclínica me permitió mirar al sujeto como ser social e individual, en igual medida, dar cuenta de la importancia de analizar los contextos institucionales en los que se encuentra, las relaciones con otros, y las construcciones personales a partir de estos elementos. Además, me impulsó a pensar a la institución educativa como resultado de una estructura social, política y económica determinada, que marca el camino sobre el cual la institución se forma y conduce.

Otro elemento clave fue el concepto de autoridad, el cual retomé de la propuesta de Hannah Arendt (1996). La autora cuestiona la vigencia del concepto, al mismo tiempo que describe cómo la autoridad se ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo. Además, afirma que la autoridad, supuesta como universal y única, se ha esfumado y la principal evidencia de esto es la falta de acuerdo sobre su significado. Así, sostiene que se vive como una construcción personal, yo agregaría en contexto, difícil de diferenciar de otras formas de poder.

Por lo anterior, me interesó construir una noción de experiencia, para entender y hablar de lo vivido por los diferentes actores dentro del espacio educativo, para lo cual retomé los aportes de Larrosa (2006) quien piensa la experiencia como “eso que me pasa”, propuesta que apunta a un sujeto activo que se modifica con la experiencia. Así, mi interés se centró en analizar las experiencias que docentes y estudiantes han construido en torno a las figuras de autoridad. Figuras

de autoridad pensadas como construcciones conceptuales resultado del cruce de discursos sociales, institucionales e individuales.

Todos los conceptos teóricos anteriores sentaron las bases para establecer la metodología de la investigación, la cual fue de corte cualitativo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa nunca debe ser rígida, por lo que el investigador debe estar abierto y receptivo a lo que va encontrando en el escenario y tener la flexibilidad suficiente para ir avanzando en función de eso. Este principio fue el que condujo mi trabajo de campo y me permitió ir trazando el camino conforme lo iba recorriendo, a partir de las necesidades propias del fenómeno. Para ello, utilicé varias técnicas de recolección de información como son; el grupo focal, el cuestionario, la entrevista individual, la observación, el dibujo, la autobiografía y la revisión de documentos, ya que deseaba obtener información de los diferentes elementos que conforman a la institución en cuestión y, de esta forma, poder hacer un análisis más completo rescatando discursos de diversas fuentes y haciendo un cruce de estos.

Para ubicar la problemática de mi investigación, identifiqué que a las escuelas privadas se les conoce —en el campo de conocimientos sobre la temática— como escuelas de élite porque, a diferencia de las escuelas públicas, los padres de familia pagan por los servicios educativos recibidos. No cualquier familia puede acceder a cubrir los costos de una escuela privada, de ahí que se les considere que están enfocadas a una matrícula específica. Su especificidad y homogeneización las consideré como dos cualidades que me podrían permitir conocer en profundidad la construcción que se hace de las figuras de autoridad. Pienso la escuela privada como un espacio más reducido, con un discurso institucional claro y habitado por poblaciones que comparten valores y trayectorias.

Entonces, realicé un recorrido por las diferentes líneas de investigación desarrolladas en torno a las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, y descubrí que existen diversos caminos y propuestas de acercamiento al fenómeno educativo. Así pues, con respecto a las escuelas de élite, autores como Lancestrémere y Sansone (2012), Alterman y Coria (2015) y Domínguez (2018) se han esforzado por definir a las escuelas élite y caracterizarlas. Mientras que otros autores (Ziegler, 2004:2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón, Martínez y Pérez, 2015; Cuevas, 2015; Cueva, 2017), han analizado las razones que sostienen la elección de este tipo de escuelas y el impacto que tienen en la formación subjetiva y social del sujeto. En general se les considera como espacios educativos que las familias con poder adquisitivo eligen para la formación de sus hijos que asegure, en alguna medida, su permanencia en la clase social y económica de la que parten. Muchas de las familias esperan a sus hijos formados para integrarlos en negocios familiares.

Al mismo tiempo, diversos autores (Assaél, y Cerda, 1998; Furlán, 1998; Levinson, 1998; Narodowsky, 1998; Ortega, 1998; Sús, 2005; Brandi, 2007; Díaz y Conejo, 2012; Saucedo y Furlán, 2012; Bastán, 2015) han abordado el tema de la indisciplina y la norma dentro de la escuela pública. Los aportes de estas investigaciones se centran en el impacto que tiene la norma en la relación entre docentes y alumnos, y en repensar la indisciplina y la norma como construcciones institucionales. Evidentemente, entre la escuela pública y la privada hay un conjunto de diferencias respecto de los recursos que se les ofrecen a los alumnos, así como las reglamentaciones que buscan poner en marcha para la disciplina del alumnado. Justamente, la presente investigación analiza las especificidades de una escuela preparatoria de nivel privado en sus prácticas de reglamentación de las figuras de autoridad, así como la comprensión que los actores escolares tienen en torno a las reglas.

Por otro lado, algunos autores (Fierro, 2005; Alterman, 2009; Ovalle, 2013; Hernández, Rodríguez y Saldaña, 2015) han abordado la labor docente y la función directiva como piezas claves para la construcción de un proyecto en común. Las investigaciones dan cuenta de la importancia del rol directivo dentro de la institución educativa como guía para la construcción del proyecto colectivo, como mediador del conflicto y como autoridad que visibiliza y valida la voz y la labor docente.

Concluí que el tema de la presente investigación es relevante dado que en la actualidad vemos cómo la escuela se enfrenta a grandes retos con respecto a la disciplina, el respeto, la seguridad, el establecimiento del orden, la legitimación del lugar del docente, la valoración de la escuela, entre muchos otros. Todos ellos íntimamente conectados con la relación entre docentes y alumnos, expresada en la forma en que la institución se construye y se presenta frente al alumno y padres de familia. Si bien, se han realizado diferentes investigaciones sobre los espacios educativos, todavía queda mucho por comprender, cuestionar y mejorar, ya que la escuela es un espacio en movimiento y cambio constante.

Entonces, pensar la escuela como producto del cruce entre lo individual y lo social e introducir en la dinámica escolar el concepto de autoridad resulta crucial para repensar la labor docente, la función de la escuela, la construcción del espacio institucional y el impacto de esos elementos en el individuo (alumnos y docentes).

Además, mirar al adolescente como sujeto en formación, ávido de cuestionar el mundo que le rodea para construirse a sí mismo y definir su proyecto de vida. Sujeto que al mismo tiempo que es influido por el contexto y, por lo tanto, resultado de este, modifica el espacio, cuestionando su realidad de manera más activa que el infante, demandando así respuestas a los adultos que lo rodean, contención y guía. Y, cuestionarnos sobre la importancia de las figuras de autoridad en la

formación de estos nos permite atender temas urgentes como la relación docente-alumno y la importancia del adulto como guía en el proceso de adolescencia.

Con relación a lo anterior, retomé del psicoanálisis las propuestas de diversos autores (Winnicott, 1971; Aberstury, 1987; Dolto, 1992; Flores, 2011) sobre la noción de adolescencia. Entendiendo esta como una etapa matizada por los diferentes contextos sociales circundantes del sujeto. El adolescente, que está en un proceso de construcción identitaria, a partir de la diferenciación del entorno familiar, ya no busca la respuesta del ser en las relaciones parentales, sino que explora otros espacios sociales de interacción. Estos otros espacios le permiten al adolescente saber-definir quién es y cómo construir su trayectoria de vida. En esta etapa la presencia del adulto, como guía y sostén, es de gran importancia y, en ese mismo sentido, resulta necesario repensar al docente como un adulto que impacta en la vida del sujeto adolescente tanto en el ámbito académico como en el psíquico.

Por otro lado, retomando la postura de Saucedo, et al. (2012), miro la trayectoria adolescente como un proceso único, resultado de la combinación del momento histórico que vive y de los contextos sociales, económicos y familiares en los cuales ha crecido. En esta misma lógica coloco al adolescente como sujeto en formación, al docente como un adulto-guía y a la escuela como espacio de interacción viva, en constante movimiento en la que cohabitan los alumnos con las figuras de autoridad a las cuales retomo y cuestiono para repensar la escuela y a las relaciones que ahí se gestan. En resumen, estos son los elementos que le da sentido al presente proyecto, el cual se presenta en el siguiente orden:

En el primer capítulo, ahondo sobre las diferentes líneas de investigación que se han trabajado en torno a la relación docente-alumno y la construcción del espacio educativo y así asentar el estado de conocimiento que fundamenta mi investigación. Para ello, retomé cinco líneas

de investigación, la primera hace referencia a la educación de la élite e incluyo los trabajos realizados que analizan como punto central la condición de “élite” de las escuelas privadas para entender la representación y la construcción que los diferentes actores hacen de estos espacios educativos. La segunda tiene que ver con los procesos normativos y la indisciplina en los espacios educativos. La tercera profundiza sobre el papel de los docentes y los directivos en la construcción del espacio educativo. La cuarta apunta a la importancia que tienen las miradas y tratos docentes en la construcción de la identidad del alumno y, finalmente, la quinta línea de investigación tiene que ver con el reconocimiento del vínculo afectivo en la relación docente —alumno.

En el segundo capítulo presento las herramientas teóricas que retomé. Partí del supuesto de que todo fenómeno es complejo y me di a la tarea de hacerme de herramientas que me permitieran construir un discurso a partir de establecer un diálogo entre diferentes teorías. En este segundo apartado, desgloso los elementos teóricos que me permitieron pensar al sujeto, la experiencia docente, el concepto de autoridad, la adolescencia y el proceso de identificación en el sujeto.

El tercer capítulo tiene como objetivo compartir con el lector los fundamentos de los recursos metodológicos que empleé, la pertinencia de los mismos en el proyecto, las características de la población y la institución con la que trabajé, los objetivos que perseguí y el proceso de investigación.

Además, en el cuarto capítulo expongo las características de los alumnos del Colegio B, la historia escolar de algunos de ellos, la significación que estos le han dado a dicha trayectoria académica, así como la percepción que tienen del proyecto educativo institucional del Colegio B.

En el quinto capítulo presento los testimonios de docentes y directivos, con el objetivo de dar voz a estos discursos para caracterizar al cuerpo docente del Colegio B, entender las maneras en que significan el proyecto educativo institucional y el cómo se integran o no al mismo.

En el capítulo sexto, muestro la idea que los diferentes actores del colegio tienen sobre la función que actualmente desempeñan los docentes y la escuela para después hacer un cruce de discursos sobre la forma en que los docentes, directivos y alumnos perciben de la relación docente-alumno. En el séptimo capítulo, ahondo sobre la visión que directivos, docentes, personal administrativo y alumnos tienen sobre las normas. Esto incluye la manera en que se establecen, se aplican o se infringen y cómo se vive dicho ejercicio de la norma.

En el octavo capítulo, desarrollo los elementos que intervienen en la construcción de figuras de autoridad en el Colegio B, cómo impactan en la dinámica escolar y en la relación docente-alumno. Finalmente, en el capítulo nueve presento las conclusiones que he construido a partir del cruce del trabajo de campo y el recorrido teórico-metodológico que he realizado, y enuncio algunas posibles líneas de investigación futuras. Concluyo haciendo una reflexión de los aportes y limitaciones de la presente investigación.

Capítulo I. Antecedentes: La Escuela, un Espacio Construido

Colectivamente

A lo largo del tiempo la escuela se ha convertido en un espacio de interacción, de formación, de conflicto, de saber y de reproducciones sociales, la cual ha sido pensada e investigada desde distintos ángulos. Cada aporte, cada mirada abre caminos, proporciona nuevas respuestas, propuestas de acción que permiten avanzar en el entendimiento de los procesos que ahí se viven. En el presente capítulo mi objetivo es retomar las líneas de investigación hasta ahora desarrolladas en torno al tema de interés.

La Educación de la Élite

La idea de la educación privada me llevó a pensar en la educación como producto, el cual, debe ser vendido. De tal suerte que, pensar en este componente de compra-venta implica dar cuenta de las dinámicas de mercantilización, en ese sentido lo primero que intentó esbozar es una diferenciación de las escuelas privadas. Así, situar el Colegio B como escuela élite me ayudo a generar un contorno que lo separa de las escuelas privadas en general. Por lo anterior, retomé a algunos autores (Ziegler, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Lancestrémere y Sansone, 2012; Ziegler, 2014; Ziegler y Nobile, 2014; Alterman y Coria, 2015; Gessaghi, 2015; Mancebón, Martínez y Pérez, 2015; Cuevas, 2015; Cuevas, 2017; Domínguez, 2018) quienes se han interesado en comprender cómo se organiza el discurso de los miembros en este tipo de instituciones a partir de las diferentes prácticas cotidianas poniendo en el centro la cualidad de ser escuelas de élite.

Características de los Colegios Élite

Para empezar, parto de la idea de que cada espacio educativo es distinto y sus matices lo hacen único, al mismo tiempo que existen rasgos en común y códigos que se comparten. En ese

sentido, surge la pregunta ¿cuáles son las características que hacen de una escuela una institución de élite? Alterman y Coria (2015) investigaron una escuela pública de gestión privada en Córdoba, Argentina e indican que: “En Argentina, la Ley Nacional de Educación 26206/06 define la doble condición de Escuelas Públicas de Gestión Estatal y de Gestión Privada. Las de Gestión Privada están reguladas en el Título III, Artículo 62 a 66. Los estados provinciales tienen políticas diferenciales de financiamiento de las actividades curriculares de las escuelas de gestión privada. La provincia de Córdoba es una jurisdicción en la que dicho financiamiento alcanza aproximadamente al 80% de las escuelas de esta condición” (p.4). Dicho espacio ofrece escolaridad desde educación inicial hasta secundaria. Las autoras analizaron los procesos de evaluación y sus impactos en el pasaje de primaria a secundaria y descubrieron que los criterios de evaluación son mucho más rígidos en el nivel secundaria que en primaria, lo cual complica el rendimiento de los alumnos y modifica las trayectorias escolares. Sin embargo, señalan que las causas de dichos cambios se justifican de formas distintas de acuerdo al colegio y al grupo social que se atiende, en relación con la mirada que el docente tiene del alumno. En la primaria la mirada del alumno es más integral y se contemplan aspectos sociales, académicos, emocionales, etc. Mientras que, en la secundaria, la visión del alumno es más rígida y enfocada al tema académico. Rescato de este texto la concepción de las autoras con respecto a los rasgos que ellas eligen para catalogar a esta escuela como de élite:

Escuelas de doble escolaridad, con óptimas condiciones de infraestructura edilicia; equipamiento tecnológico de última generación; figuras intermedias de gestión: coordinadores y psicopedagogos; fuerte vocación de sustentar proyectos innovadores; un sistema de becas de estudio que facilita el estudio de alumnos de menores ingresos; una formación sistemática en servicio de sus docentes. (Alterman y Coria, 2015, p. 4)

Así, a partir de lo que sostienen Alterman y Coria (2015), se puede pensar que las escuelas de élite se caracterizan por sobresalir en cuanto a sus recursos materiales y humanos, tanto en calidad como en cantidad, dado que esto garantiza (por lo menos en la teoría) una mejor formación de los alumnos. De igual forma, las actividades complementarias aparecen como requisito, ya que fomentan un desarrollo integral.

Por otro lado, Lancestrémere y Sansone (2012) reportan los hallazgos de una investigación de caso de corte cualitativa-descriptiva, la cual tuvo como objeto el Colegio Nacional de Buenos Aires, institución con mucha historia e importancia en el contexto social, debido a que es una escuela pública que forma grupos de alumnos considerados de élite. Lo que buscaban los autores era “estudiar, identificar y analizar las prácticas y representaciones de la cultura institucional del Colegio Nacional Buenos Aires que hacen de él un espacio de escolarización para las élites, así como caracterizar y analizar la experiencia escolar de sus alumnos” (p. 3).

Los autores mencionan que existen diferentes elementos que son vividos y transmitidos en la cotidianidad que hace de este espacio una escuela de élite. Primero, empiezan con un proceso de selección exhaustivo que permite al alumno construir la idea de ser un sujeto especial al lograr ingresar. Segundo, los procesos de enseñanza y la manera de manejo del currículum son completamente diferentes e independientes del resto de los colegios de este nivel, la autonomía marca una línea clara que los diferencia de los otros. Tercero, colocan al lenguaje como centro y buscan que este sea diferente al de los chicos comunes, logrando así posicionar al alumno por encima de sus pares. Cuarto, los docentes deben cubrir un perfil alto en cuanto al manejo académico y sostienen un discurso en donde el conocimiento y la intelectualidad es la base de todo. Además, la historia del colegio se fusiona con lo que el alumno vive día a día e integra en su subjetividad. La escuela se consolida como colegio de élite y transmite, a partir de discursos y

acciones, al alumno esta idea y pertenencia al espacio. Se construye una comunidad que da continuidad en el acto y en el discurso a la posición diferenciada de otros grupos de pares. Así, las autoras señalan que:

Aprendiendo a significar el presente, a través de las prácticas y representaciones puestas en juego desde la institución, se aprende a comprender la realidad y el propio sentido dentro de ella. Un lugar, una posición, que no pertenece exclusivamente al individuo, porque es producto de sus condiciones objetivas, pero se hace carne en él cuando conforma su subjetividad. La experiencia social sería, por lo tanto, la forma de relacionarse aquí y ahora, con un pasado siempre vivo y revivido, en cada una de nuestras interacciones. (Lancestrémere y Sansone, 2012, pp 4-5)

De acuerdo con las autoras, las prácticas diarias le permiten al alumno irse apropiando del espacio institucional, permitiendo que este se adhiera al espacio y al proyecto educativo. Entonces, a través de la transmisión del pasado y la tradición del colegio, se va construyendo un sentido de pertenencia en su comunidad.

Igualmente, Domínguez (2018) expone una parte de los resultados de un trabajo de corte monográfico sobre bachilleratos éliticos en Uruguay. Reporta los hallazgos relacionados con los procesos de socialización en tres instituciones de bachillerato, una católica, otra laica y una pública. Se interesa en ahondar en dos categorías: socialización (que hace referencia a las actividades institucionales hacia el exterior y las actividades extracurriculares) y vínculo de la institución con las familias (que incluyen motivos de elección, formas de participación, expectativas mutuas, vías de comunicación y estrategias de coordinación).

A través de entrevistas con directivos de las diferentes instituciones, el autor encuentra que en las tres instituciones el ingreso implica filtros de selección que apuntan a garantizar la mayor

homogeneización posible de la población estudiantil; sin embargo, dicha segmentación es mucho más clara en las instituciones privadas que en las públicas porque, en estas últimas, el autor reconoce que la población es más heterogénea. Además, refiere que en los tres centros escolares privados se generan sentimientos fuertes de pertenencia que perduran a lo largo del tiempo y que generan cierta fidelidad a la institución, convirtiéndose así en una especie de tradición familiar que se hereda de generación en generación. Dicho proceso se logra a partir de actividades impulsadas por la institución para generar comunidad entre los miembros. Otro de los elementos compartidos es la oferta de actividades extracurriculares para los alumnos y las exigencias académicas como garante de una buena educación.

Por otro lado, las diferencias que encuentra son entre los dos esquemas, privado versus público. Una de estas diferencias es la manera en que los padres se vinculan con la escuela, ya que si bien en ambos espacios los padres de familia participan, en el caso del colegio público esta participación se da en un sentido de contribución y coordinación para el mejoramiento del colegio, mientras que en el caso de las instituciones privadas esta participación familiar es más una suerte de club social para los padres. Otra diferencia encontrada fue la participación de los alumnos, mientras que en los colegios privados esta participación es motivada y gestionada por la propia institución, los alumnos del colegio público participan de forma autónoma tanto en las clases extracurriculares como en la organización y coordinación de acciones para el mejoramiento de la institución. Finalmente, otra de las diferencias refiere a las actividades asistencialistas fomentadas en ambas escuelas privadas, las cuales posicionan al alumno como diferente al otro (ese otro que está fuera de su comunidad), sustentada por el lugar social que ocupan y desde el cual se viven como capaces de ayudar al otro que es desfavorecido. El autor señala que esta acción normaliza, frente a los ojos de los alumnos, las desigualdades sociales. Afirma que, aunque existen similitudes

en las tres escuelas, los rasgos compartidos no son lo suficientemente fuertes en la escuela pública para considerarla como de élite.

A partir de las aportaciones de Lancestrémere y Sansone (2012), Alterman y Coria (2015) y Domínguez (2018) se pueden trazar algunas líneas que dibujan lo que es una escuela de élite. La primera, se habla de una escuela de élite cuando se da por hecho que no cualquiera puede acceder a ella, ya sea por razones económicas, académicas o ambas. Segundo, generan un fuerte sentido de pertenencia entre alumnos y padres, son espacios de tradición que se viven como una especie de comunidad, de familia extendida. Tercero, son instituciones que buscan sobresalir en cuanto a recursos materiales y humanos, se componen de profesores altamente comprometidos con el proyecto y preparados profesionalmente. Cuarto, buscan el desarrollo integral, por lo que es común que realicen actividades sociales, culturales, deportivas y tecnológicas complementariamente al currículum académico. Son instituciones que ponen al alumno en el centro y que buscan transmitir en el discurso cotidiano valores y preceptos morales que incluyen ciertas ideas que apunta a ser diferentes a los otros pares (más libres, más cultos, más aplicados, etc.). Y sexto, no necesariamente tienen que ser escuelas privadas para ser espacios de élite, pero sí tienen que ser escuelas con cierta tradición e historia.

¿Por Qué Elegir un Colegio de Élite para Estudiar en él?

Considero que el proceso de selección escolar, cuando éste es posible, involucra deseos, aspiraciones y cualidades tanto de los padres como de los alumnos, de modo que cada escuela ofrece diferentes cosas a su comunidad. En el caso de las escuelas privadas, uno de los objetivos que se comparten es garantizar y confirmar la pertenencia a cierto grupo social.

Ziegler (2004) quien menciona que, de una forma velada, está presente la intención de generar espacios de socialización controlada a través de diferentes filtros de ingreso que

favorezcan el desarrollo de redes sociales útiles para el futuro, al tiempo que señala que las instituciones educativas privadas están asociadas a un nivel académico superior. La autora realizó una investigación en cuatro escuelas —tres de ellas privadas y una pública— todas enfocadas en formar alumnos de élite. Encontró que en estos espacios se les da gran importancia al desarrollo de ciertas competencias que responden a las condiciones laborales actuales, al mismo tiempo que se rigen por tradiciones, las cuales proveen a los alumnos cierta estabilidad. Además, señala que se educa bajo la lógica de ciertos futuros (destinos) para los alumnos y se proyectan en ellos expectativas específicas, como son: la terminación de una carrera universitaria y el éxito profesional asociado al éxito económico. Así, el conocimiento no es el fin o el centro de la trayectoria académica. Finalmente, otro de los hallazgos en el discurso fue la falta de colectividad en los relatos, ya que el bienestar es pensado por los y las alumnas consigo y para sí mismos.

Igualmente, Tiramonti y Ziegler (2008) sostienen que la elección educativa no siempre responde a un interés por ascender socialmente, sino que en ciertas familias apunta a la intención de mantener cierto estatus ya adquirido. Afirman que la elección escolar no solamente parte de la libertad de consumo en un orden capitalista, sino que se relaciona con una interacción entre la biografía individual y la historia familiar, así como la posibilidad de elección en un mercado ampliamente fragmentado. Retoman el concepto de élite propuesto por Pincón y Pincón-Charlot (2002), quienes entienden por élite sectores sociales que combinan capital económico, social, cultural y simbólico que remiten a posiciones y trayectorias. Dichas posiciones son heredadas y transmitidas, para lo cual se requiere incidir sobre el desarrollo social de los jóvenes, ya que la escuela funciona como espacio de reproducción social que afianza y corrobora estos capitales. En el caso de la sociedad argentina, dadas las crisis económicas que ha enfrentado, las autoras señalan que no necesariamente los grupos de élite sostienen todos estos capitales simultáneamente, por lo

cual las familias generan estrategias compensatorias que les permitan seguir manteniendo cierto estatus. Dichas estrategias apuntan a la intención de un mejoramiento económico y al mantenimiento de los capitales simbólicos, culturales y sociales. Una de estas es la elección escolar, la cual permite al joven participar de un espacio social que pretende fortalecer, confirmar y limitar su pertenencia social, buscando una reproducción lo más cercana a su contexto, a su historia familiar y a su proyecto del futuro.

En pocas palabras, lo que descubrieron al entrevistar a los miembros de distintas familias es que estos justifican la elección de la escuela basada en diferentes elementos: la tradición educativa y una especie de linaje que se transmite de generación en generación y que convierte a los alumnos en miembros de una comunidad conformada desde hace muchos años. Los integrantes de estos grupos de élite prefieren escuelas que rescatan el pasado como un mejor momento, que se definen como conservadoras y que, a lo largo del tiempo, se han mantenido en el mismo tenor. Además, se ponderan aquellos colegios que priorizan el conocimiento y se prefieren escuelas de alta exigencia académica en donde se pondere el saber, los títulos y el esfuerzo por acreditar las materias. Esto es mirado como una garantía hacia el futuro de la vida profesional de los alumnos. Al mismo tiempo, se busca en el colegio un espacio en donde la cultura y el arte estén presentes como elementos que enriquecen la vida del sujeto, pero sin volverse el centro de la vida en la escuela. La cultura y el arte se toman como requisitos de pertenencia, pero no como proyecto de vida. Se pone un gran énfasis en los viajes y la educación internacional, pues las experiencias en otros espacios culturales son vistas como fuentes de conocimientos valiosos. El tiempo libre es cuidado de cerca por los padres, se busca que sea invertido en nuevos conocimientos y en actividades pensadas para un mejor futuro. En suma, lo que se pretende es dar continuidad a la

socialización de ciertos valores, principios morales, culturales y educativos (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Por otro lado, estos autores hablan también sobre el marketing que hacen las escuelas con el fin de filtrar y atraer a los clientes que desean, prometiendo en sus discursos exclusividad, privilegio, excelencia y valores afines al discurso familiar. Cada escuela oferta diferentes cosas y se dirige a diferentes públicos, pero todas estas escuelas de élite comparten la cualidad de convertirse en producto. Así hay una elección bidireccional, la escuela es elegida por los padres y alumnos y los alumnos y padres son elegidos también por la escuela.

Asimismo, Gessaghi (2015) expone los hallazgos encontrados a partir de entrevistas a padres de familia de ciertas escuelas de élite en Buenos Aires. El objetivo de dicha investigación fue entender por qué se prefieren colegios considerados de élite sobre otros colegios privados.

A partir de los resultados, Gessaghi (2015) define siete categorías que explican la razón por la cual se prefieren estas escuelas por sobre otras. La primera de estas categorías es tradición, descubre que la pertenencia al colegio se afianza en las familias como parte de su herencia, de tal suerte que generación tras generación ingresa al espacio educativo como parte de la pertenencia a la familia. Entonces, el lazo entre escuela y familia se vuelve sólido, al mismo tiempo que facilita la segmentación de la institución, garantizando la familiaridad de los miembros de la comunidad y cerrando el círculo a un grupo de familias. Otra de las categorías es familia encarnada, es decir, la escuela se convierte en un espacio de reproducción social que busca generar prácticas encaminadas a adquirir con naturalidad ciertas actitudes que son propias de su contexto socioeconómico, tales como formas de vestir, hablar, moverse, etc. La tercera categoría que encuentra es el espacio verde, en esta categoría se habla sobre la importancia que se les asigna a los espacios arquitectónicos, los cuales priorizan áreas verdes de gran amplitud, salones dotados

de equipos tecnológicos y, en general, instalaciones que vayan más allá de la funcionalidad. Los padres traducen este tipo de características del colegio como garante de una mejor educación. La siguiente categoría la denomina “el mundo como lugar de experiencias”, en la que se engloban las actividades diseñadas para ampliar los conocimientos desde la vivencia, como son; los viajes, intercambios y todas aquellas experiencias que doten al alumno de herramientas culturales y sociales. Otra categoría propuesta fue el currículo “solidario”, aquí se relata a la importancia que se les asigna a las acciones de corte asistencialista y que tenga como fondo una enseñanza moral sobre la relación y el compromiso social de las clases favorecidas para con las clases desfavorecidas. Además, está la oferta académica, en la cual se incluyen las actividades extracurriculares disponibles para los alumnos que están asociadas a una mejor calidad educativa y de nuevo se presentan como una garantía de mayor y mejor educación. Finalmente, la calidad educativa, entendida por los padres de familia como ese plus otorgado por las instituciones y que las diferencias de otros espacios educativos, como son filosofías de trato más humano, que devienen en relaciones más estrechas y perdurables a lo largo del tiempo entre los diferentes miembros del colegio y que se generan a través de interacciones sociales extracurriculares con la idea de que las relaciones entre los diferentes miembros consolide una alianza social en el futuro.

Todas estas categorías apuntan a elementos que las escuelas de élite ofrecen para garantizar la transmisión de ciertos valores y la vivencia de experiencias que le permitan al alumno confirmar su pertenencia a ciertos grupos sociales. De esta forma, lo que se oferta en estos espacios educativos es la certeza de que los chicos van a convivir con otros chicos con los que comparten valores, ideales, cualidades, posibilidades, costumbres y todo tipo de características propias del estrato social al que pertenecen, esta garantía se busca a través de acciones específicas como gestionar cierto tipo de actividades, hacer filtros de ingreso y seguir una normatividad interna que

priorice la dirección que se le quiere dar a los alumnos. Es decir, el colegio se vuelve un espacio de continuidad a la formación de casa en el sentido del capital cultural propio del estrato socioeconómico de pertenencia.

Por su parte, Villa (2011) ahonda sobre las perspectivas de la experiencia escolar recuperadas a partir de entrevistas a las familias de ciertos colegios de Buenos Aires. Sostiene que los padres de familia perciben la escuela como una extensión de la familia, un continuo en donde se fortalece la transmisión de ciertos valores, relacionados con el esfuerzo, la excelencia, el individualismo, el éxito, la solidaridad (esta vista como la ayuda al otro necesitado dada desde un lugar de poder provisto por su posición socioeconómica o solidaridad vista como un apoyo, nunca económico, a personas de su misma comunidad). Expone cómo las escuelas que valen son aquellas que promueven los mismos valores de casa, siendo una extensión que confirma, con distintas acciones y herramientas, la posición privilegiada de los sujetos, convirtiéndose en un lugar de reproducción social en donde se le muestra al joven a dónde pertenece y el código que dicha pertenencia exige.

Por otro lado, con relación a lo que dichas expectativas de la institución generan en la dinámica de la misma, Ziegler (2014) indica los resultados obtenidos en una investigación en la que entrevistó a directivos y docentes de tres escuelas secundarias privadas que llevaban a cabo el programa de Bachillerato Internacional (BI). Hace un análisis sobre cómo el BI surge como una herramienta para aquellos alumnos, hijos de diplomáticos o empresarios que, por cuestiones propias del trabajo de sus padres, debían cambiar de residencia constantemente. Más tarde, este programa se convertiría en una herramienta asociada a la excelencia académica y una garantía de pertenencia a ciertos estratos sociales. El BI es un programa en el que la evaluación del docente se hace a través de la evaluación al alumno, por lo que exige mucho trabajo por parte de ambos.

Convirtiéndose así, según la autora, en un control externo que dirige la práctica docente, las dinámicas institucionales y que transmite la idea de superioridad y excelencia al alumno. Ziegler afirma que:

Investigar a los docentes de la élite permite dilucidar el aporte que realizan estos profesores, a través de su trabajo, a la formación de los grupos que intentan arribar a las posiciones de poder y más destacadas de la sociedad, y su contribución para crear la distancia social y cultural que separa a estos grupos de los restantes, permitiendo la legitimación y naturalización de tales diferencias. (Ziegler, 2014, p. 100)

Por su parte, Ziegler y Nobile (2014) hacen una comparación de los resultados obtenidos en dos investigaciones en las que analizan la personalización como estrategia educativa. Al realizar la comparación de ambas investigaciones, encontraron que la personalización es una herramienta usada en las escuelas de la élite para facilitar la trayectoria académica de los alumnos, por lo que los docentes en este tipo de instituciones piensan a sus alumnos como sujetos privilegiados y sobreprotegidos por la institución escolar. Mientras que en las escuelas de reingreso la personalización es una estrategia que busca el trato digno, respetuoso, abierto y dispuesto al diálogo para con los alumnos, ya que estos son mirados como poblaciones vulnerables que se esfuerzan por continuar su escolarización, y se busca generar las condiciones pertinentes para permitirles a estos jóvenes reinsertarse en espacios institucionales. En ambos casos, las escuelas buscan orientar la labor docente para considerar las necesidades de los estudiantes, así como mantenerse disponibles para acompañar las trayectorias de sus alumnos y reducir factores que puedan intervenir en el abandono escolar. Esto apunta a que, por sí sola, una estrategia no se puede pensar como propia de un espacio de élite, sino que, se debe pensar en la intención de dicha

estrategia, en el discurso detrás que la sostienen y en la mirada del docente con respecto a la población que atiende.

A partir de los aportes de los diferentes autores citados (Ziegler, 2004:2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015), se puede concluir que para las familias una de las razones para la elección de colegios de élite es la garantía que estas ofrecen de construir espacios de reproducción social en donde se compartan los valores y el estatus familiar para perpetuar la pertenencia a ciertos grupos. Esto se logra a través las promesas y las tradiciones del proyecto educativo de cada institución. Así, los padres y los alumnos buscan afianzar su lugar social a partir de su pertenencia a ciertas comunidades educativas. A través de sus requerimientos de ingreso, las escuelas filtran el acceso y eligen a los integrantes de su espacio, garantizando así mantener su lugar de élite y delimitando los elementos que intervienen en la dinámica escolar.

Otro de los factores que influye en la elección escolar es la percepción de calidad educativa. Sobre esto, Cueva (2017) realizó una investigación que tenía como objetivo conocer las diferencias en cuanto a la percepción de la calidad del servicio educativo de las instituciones educativas públicas y privadas en Chosica en el año 2016. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo y el método hipotético deductivo, con un diseño no experimental descriptivo comparativo. Se aplicó como instrumento una encuesta a 250 estudiantes de 5º año de educación secundaria.

La autora piensa la calidad educativa como una especie de tensión ideal que guía el camino y tiene la intención de lograr un perfeccionamiento constante y retoma a Zeithami y Parasuraman (2004 en: Cuevas, 2017) quienes contemplan cinco factores para evaluar la calidad del servicio educativo: la fiabilidad, con este indicador se intentó medir la habilidad que tiene la institución para desarrollar el servicio que promete; la tangibilidad, que hace referencia a la infraestructura,

mobiliario y equipo con el que cuenta la institución, la higiene y la puntualidad en la atención que los usuarios reciben; la capacidad de respuesta, que hace referencia a la rapidez y eficiencia en la forma de responder a alumnos o padres; la seguridad, que implica la comodidad dispuesta para el cliente para hacer uso de los servicios (instalaciones, atención y privacidad); y, la empatía, es decir, la capacidad de la institución para vincularse con padres y alumnos de forma amigable, respetuosa y haciendo uso de valores humanos y servicios brindados. Los resultados muestran que existen diferencias en la percepción de los alumnos en cuanto a la calidad educativa. En el área de calidad educativa y empatía, las escuelas privadas fueron mucho mejor calificadas por los estudiantes.

Asimismo, Mancebón et al. (2015) realizaron una investigación que perseguía el objetivo de conocer la percepción de los alumnos sobre la calidad educativa en centros escolares públicos y privados de España (Aragón, Asturias y Extremadura). Contaron con una muestra de 15.000 alumnos que se encontraban en segundo curso de bachillerato en marzo de 2002, a los cuales se les aplicó un cuestionario con 54 preguntas organizadas en dos grupos. Uno de preguntas referentes al tipo de alumno: sus características socioeconómicas, familiares, académicas y personales; otro que recababa información sobre la percepción de la calidad que tienen los alumnos de sus centros. En concreto, se trató de 22 preguntas que medían en una escala likert distintos atributos de la calidad de la enseñanza recibida por los alumnos. Se analizaron cuatro factores: elementos tangibles, contenido y cumplimiento de la docencia, metodología docente e interés del profesorado y formación integral. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los centros públicos y privados con respecto a la calidad del servicio que reciben. Los centros privados presentan valoraciones ligeramente más altas en todas las dimensiones consideradas. Además, la dimensión mejor valorada a nivel nacional es contenido y cumplimiento de la docencia, y la peor evaluada fue metodología docente, los autores no ahondan en hipótesis sobre dichos resultados.

En conclusión, se descubrieron que sí existe una diferencia significativa en la valoración recibida entre escuelas públicas y privadas, siendo estas últimas las mejor valoradas por los alumnos.

En resumen, de acuerdo con lo encontrado tanto por Cueva (2017) y por Mancebón, et al. (2015), se puede afirmar que la percepción de calidad es más alta en escuelas privadas que en escuelas públicas. Esto puede deberse a muchos factores como los que ya se mencionaron en el primer apartado: son escuelas que, en su mayoría, cuentan con mayores recursos tanto materiales como humanos. Sin embargo, vale la pena resaltar que en ambos casos la diferencia no fue tan grande como podría esperarse.

Por otro lado, Cuevas (2015) realizó una investigación con el objetivo de explorar las representaciones que construyen dos grupos de estudiantes de instituciones educativas de nivel superior privadas en México. Un grupo de perfil bajo y uno de perfil medio, esto apunta al tipo de institución a la que asisten, siendo catalogadas como de nivel medio aquellas universidades que cuentan con REVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios) o incorporación a alguna institución de educación superior autónoma, que tienen al menos una certificación de FIMPES (Federación de Instituciones Particulares Mexicanas de Educación Superior) o de COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C.) que realizan mejoras en la institución como ampliar sus instalaciones o contratar a docentes de posgrado. Las instituciones de perfil bajo son aquellas que únicamente cuenta con el REVOE o la incorporación, son pequeñas, con matrículas reducidas y ofrecen carreras enfocadas en el área administrativa y comercial, su infraestructura es reducida.

La autora realizó 10 entrevistas a alumnos y el proceso de investigación se desarrolló en tres fases. La primera, el diseño de la entrevista semiestructurada con cuatro dimensiones de análisis: condiciones sociales del estudiante, que hace referencia al entorno en el cual el estudiante

se ha desarrollado y a la trayectoria personal y familiar de este con respecto a la formación profesional; el campo de información, se refiere a la cantidad, tipo y selección de la información a la cual el sujeto tiene acceso y usa para construir una imagen del objeto de interés; campo de aptitud, hace referencia a la disposición que se tiene frente a la institución y; el campo de representación, el cual hace referencia a la jerarquización interna de los elementos de esta que tiene un orden particular el cual resulta lógico para los actores. La segunda fase consistió en la elección de los entrevistados, los cuales se concentraron en dos grupos, cada uno de cinco integrantes, todos los entrevistados cursaban entre el tercero y cuarto año de la carrera. En la tercera fase realizó el análisis de las entrevistas a partir de la propuesta de Taylor y Bogdan (1987). Lo que encontró fue que en el caso del grupo de alumnos de perfil bajo la elección de la institución está fuertemente relacionada con los costos de la colegiatura. Todos los entrevistados reportaron haber presentado examen para universidades públicas, de modo que la universidad privada se presenta ante ellos como la única posibilidad de continuar con su proceso educativo. Todos reconocen los esfuerzos que hacen sus padres por pagar la escuela, la perciben como una buena escuela y reconocen la labor docente como una pieza fundamental para la calidad educativa. Defienden su institución argumentando que es una buena escuela porque tiene buenos maestros. Y dado el esfuerzo que requiere tanto por parte de sus padres como de ellos mantenerse en la escuela, se coloca en la categoría de privilegio el hecho de continuar con su formación porque esta les dará la oportunidad de mejorar su condición actual.

A su vez, Cuevas (2015) señala que los estudiantes de perfil medio reportaron que no habían presentado exámenes para universidades públicas porque desde nivel bachillerato tenían previsto estudiar en universidades privadas. El costo de las colegiaturas era más del doble del que pagaban los alumnos de perfil bajo. La elección de la escuela se basa en el renombre de la misma

y el prestigio que tiene. La calidad se sustenta en el nombre del colegio, la trayectoria o tradición y en el desempeño docente, que está muy relacionado con el perfil de maestros que trabajan también en el área empresarial. Los alumnos resaltan el hecho de elegir el colegio por el nombre que tiene y el impacto que este puede ofrecer al momento de ser contratados por las empresas. Aunque reconocen que no están en una escuela de élite (porque no pueden acceder económicamente a estas), catalogan su institución como buena, pero no excelente.

La autora concluye que la educación privada no se enfoca únicamente a sectores de élite, sino que responde a la necesidad-deseo de continuar su formación educativa de grupos sociales con pocos recursos. Además, resalta el hecho de que existen muchos tipos de instituciones de educación superior privadas. Y mientras que para el grupo de perfil bajo es un privilegio seguir estudiando y responde a un esfuerzo personal y familiar, para los de perfil medio la elección del colegio es una manera de consolidar una oportunidad laboral a largo plazo dado el prestigio del colegio (Cuevas, 2015).

De igual forma, Antón (2008) realizó una investigación con académicos en universidades privadas pertenecientes a instituciones que son consideradas de la tercera ola de crecimiento de las instituciones privadas y se caracterizan por ser universidades de poco renombre, con colegiaturas muy bajas que reciben a todos esos alumnos de bajos recursos que no pudieron ingresar a universidades públicas. Las cualidades de trabajo que viven los docentes que pertenecen a estos espacios son sueldos bajos, altas cargas horarias, trabajo por horas, sin prestaciones de ley. De las entrevistas realizadas concluye lo incómodo que resulta para los docentes el trabajar bajo estas condiciones y, a pesar de dichas condiciones, algunos de ellos se sienten valorados por su comunidad y consideran que su labor contribuye con el proceso de aprendizaje y que impacta positivamente en la sociedad al generar espacios de aprendizaje para estudiantes de bajos recursos.

En pocas palabras, a partir de las aportaciones de Cuevas (2015) y Antón (2008) se puede afirmar que existen otras razones que impactan en la elección de un colegio privado. Esto es, en algunos casos, resulta ser la única opción viable para continuar con la formación académica de las personas. No así cuando se elige un espacio de élite, el cual debe cubrir con otras cualidades que apuntan al mejoramiento o mantenimiento de ciertas posiciones sociales.

En conclusión, y de acuerdo con los aportes de los diferentes autores revisados (Ziegler, 2004:2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón et al., 2015; Cuevas, 2015; Cueva, 2017) puedo afirmar que las escuelas de élite son elegidas, ya que su meta formativa trasciende las áreas académicas, convirtiéndose en espacios de pertenencia, que reafirman posiciones y lugares sociales. La elección de las mismas responde a una búsqueda familiar e individual para perpetuar un lugar social a través de la consolidación de capitales culturales, intelectuales, sociales y el fortalecimiento de valores compartidos, esto se garantiza con acciones tales como la exclusión de otros diferentes, la promoción de discursos que facilitan la identificación y la pertenencia, así como las prácticas educativas que fomentan el desarrollo de ciertos conocimientos como el aprendizaje de otros idiomas, el desarrollo de actividades culturales y deportivas.

Finalmente, todos estos elementos me permiten afirmar que el Colegio B es un espacio de élite dado que: se vende como un espacio que prioriza al alumno y promueve el trato humano. No cualquier persona puede acceder a él, tiene programas asistencialistas, fomenta la interacción social entre las familias de los alumnos. Al momento de promocionarlo se pone gran énfasis en su ubicación (en medio del bosque). Además existe en los alumnos un sentimiento de comunidad y diferenciación con otros espacios educativos.

Indisciplina y Proceso de Normatividad en Espacios Educativos (Público y Privado)

En el presente apartado empiezo por señalar que las normas en los espacios escolares son dispositivos que permiten determinados tipos de relación entre los diferentes actores. Es también una construcción, la cual implica muchos retos, esfuerzos y trabajo por parte de todos los que en ella intervienen y cuando la norma falla, cuando el acuerdo no se cumple, aparece el acto de indisciplina, el conflicto. Diversos autores (Assaél, y Cerda, 1998; Furlán, 1998; Levinson, 1998; Narodowsky, 1998; Ortega, 1998; Sús, 2005; Brandi, 2007; Díaz y Conejo, 2012; Saucedo y Furlán, 2012; Bastán, 2015) han abordado el tema desde distintas perspectivas y metodologías, todos han buscado entender cómo la norma o la falta de ésta, impacta en las relaciones dentro de los espacios educativos.

Normatividad

Primero hablaré de la normatividad y, como ya lo dije, la pienso como un dispositivo con el que toda institución cuenta y que busca mediar las relaciones entre los diferentes actores. Además, retomando a Wenger (2001) y su concepto de práctica, pienso también que la normatividad se construye dentro de la práctica cotidiana de una comunidad educativa, a través de una negociación constante de significados que implican la participación de los sujetos y la existencia de ciertos estatutos establecidos que permiten cosificar la norma. Así, en teoría, la norma escrita es el resultado de la participación activa de los sujetos dentro de la comunidad educativa, al mismo tiempo que, toma sentido y se convierte en acción con la interacción constante de alumnos, docentes y directivos, es decir, la norma, aunque escrita, es susceptible de interpretación y negociación.

Sobre la normatividad, Díaz y Conejo (2012) reportaron los resultados de una encuesta aplicada a 70 alumnos de primero y segundo año de secundaria. Dicha encuesta formó parte de

una investigación que tenía el objetivo de colaborar en la elaboración del Plan de Convivencia del centro de estudios, además de dar cuenta el grado de conocimiento que los alumnos tienen de las normas, su participación en la elaboración de las mismas, la finalidad que le atribuyen y el grado de cumplimiento. Las directrices del cuestionario que aplicaron fueron: elaboración y conocimiento de las reglas, necesidad y utilidad, claridad y justicia, y finalidad y grado de cumplimiento. Descubrieron que las normas son conocidas y reconocidas como necesarias por los alumnos; principalmente son pensadas como útiles para la resolución de los conflictos entre alumnos y docentes. Los alumnos detectan que los docentes no cumplen las normas en su totalidad, reconocen que no se aplican dichas normas de manera equitativa y que no son contemplados al momento de la elaboración de las mismas. A partir de los resultados obtenidos, los investigadores implementaron nuevas figuras, recursos y actuaciones que pretenden reducir el conflicto, mejorando la relación entre el marco normativo-punitivo y la participación activa de los alumnos.

Por su parte, Sús (2005) presenta los resultados de una investigación que realizó en Argentina en escuelas de nivel medio entre 1999 y 2003, en la cual analizó las dinámicas escolares y las consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la convivencia democrática dentro de las escuelas (consecuencia de las modificaciones en las políticas educativas impulsadas en Argentina en los últimos años) la cual busca sustituir los modelos disciplinarios basados en la dualidad mando-obediencia que hasta el momento se venían manejando. La autora menciona que la democratización del espacio educativo pone en juego los roles que cada actor estaba acostumbrado a jugar, las tradiciones, los valores sociales y obliga a todos los que ahí participan a resignificar su labor, sus derechos y sus obligaciones. Esto no solamente implica cambiar jerarquías tradicionales, sino darle voz al otro (alumno), para instaurar el derecho de defensa, es decir, la ley. La norma ahora se tiene que poner sobre la mesa para ser discutida y atender a las

necesidades de todos los actores involucrados. A lo largo del texto la autora deja claro que el tránsito hacia una nueva forma de convivencia generó conflictos, ya que había una escisión entre el nuevo discurso y la práctica cotidiana la cual estaba permeada de viejas costumbres y formas de disciplina ya establecidas, pensada como una convivencia igualitaria, afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje para el cual se requiere que exista una ley, una línea que marque posibles trayectorias, pero dicho proceso parece mucho más complejo de lo que se ha pensado y requiere de un trabajo docente e institucional mucho más profundo que ponga sobre la mesa la posibilidad del cuestionamiento y que visibilice los formatos disciplinarios arraigados e integrados de formas tan naturales que se han vuelto invisibles frente a los actores dentro y fuera del aula.

En conclusión, considero que la normatividad es un elemento indispensable dentro de la dinámica escolar, es un recurso con el que cuentan los diferentes actores de la institución educativa. El docente puede emplearla para resolver los conflictos con el alumno o entre los alumnos, los alumnos pueden emplearla para liberarse de ciertas responsabilidades o protegerse frente al ejercicio del poder del otro, mientras que los padres de familia también pueden hacer uso de esta herramienta para favorecer a sus hijos o para exigir algún tipo de acción por parte de la escuela. Y, al mismo tiempo, es necesario visibilizar que la aplicación de la norma sea un ejercicio intersubjetivo, que puede o no ser justo.

Disciplina-Indisciplina

En segundo lugar, abordaré el tema indisciplina pensada en oposición con la disciplina. Comienzo señalando que, para los investigadores existe una dificultad por definirla, delimitarla y diferenciarla de otros fenómenos como son la violencia, además de las implicaciones que cada uno de los diferentes actores tiene en ella. Por otro lado, las líneas de investigación están centradas en

la indisciplina de los alumnos, desde el punto de vista de docentes y alumnos, no se habla de la indisciplina de los docentes.

Furlán (1998) habla sobre la indisciplina y de la importancia de su atención, ya que ha sido poco abordada por la pedagogía y relegada frente a otros temas como es la violencia escolar. El autor apunta a pensar la indisciplina en contexto, como síntoma de una realidad que invita al cuestionamiento y llama al movimiento dentro de los espacios educativos. El primer llamado es hacia la conceptualización de la misma, ya que señala que es un término empleado para referirse a muchas cosas y sus límites no son claros con otros conceptos como la violencia. Revisa varios trabajos realizados en México sobre temas que dan muestras de lo amplio que es y la importancia de su abordaje para poder modificar efectivamente las dinámicas escolares. Menciona que el tema de la violencia ha sido un tanto vedado y olvidado por la pedagogía, quien ha puesto mayor énfasis en asuntos relacionados con los derechos y la dignidad de los jóvenes. Pareciera que la disciplina es mirada como una transgresión a los derechos de los alumnos. Este autor subraya la importancia de darles voz a los docentes y rescatar sus experiencias para entender lo que está ocurriendo dentro de las aulas.

También, Saucedo y Furlán (2012) retoman y debaten sobre el tema de la indisciplina y la violencia escolar, a partir de diferentes investigaciones y aportes teóricos que han realizado de manera conjunta y por separado. Inician hablando de la falta de interés o pericia por parte de la pedagogía y de otras disciplinas para abordar el tema, e intuyen que puede deberse a que es un tema incómodo. Se recalca la necesidad de discutir qué se entiende por los conceptos de indisciplina y violencia porque: “En el día a día de las escuelas las diferentes acciones de los alumnos entran en el mismo saco conceptual” (p. 59). Esto dificulta el análisis, el entendimiento e incluso el abordaje de dichas problemáticas, ya que, al no tener claridad sobre lo que se está

hablando, no se pueden tomar medidas adecuadas sin correr el riesgo de la sobre generalización y, por lo tanto, el intento fallido de querer meter en el mismo saco a todos.

Saucedo y Furlán (2012) señalan que las investigaciones en torno a la violencia escolar han sido más desarrolladas que las relacionadas con la indisciplina porque parece que responde a una urgencia social, a realidades emergentes que ponen de manifiesto la urgencia de ser abordadas por lo dramático o grave de su manifestación, como son los tiroteos en escuelas. Los autores proponen una visión de la escuela como espacio en movimiento, un espacio con un contexto específico y que este involucra la integración de nuevas problemáticas. Insisten en dar cuenta de los cambios sociales que implican también un movimiento dentro de la escuela, en un mundo en donde no hay coherencia alguna, en donde la diversidad de pensamientos en todos los sentidos nos supera, en un espacio así “...la escuela no puede representar una imagen unitaria del mundo y debe sobreponerse a la carencia de coherencia que presiona su antigua autoridad cultural” (Furlán y Saucedo, 2012:65). La escuela debe ser vista como una posibilidad de resignificación del mundo social, una obra colectiva que da oportunidad al alumno para cuestionar lo que vive fuera. Frente a esto, mencionan que no hay fórmulas universales, pero que sí es importante desaparecer todo acto de violencia ejercida por el personal de las escuelas e intentar descifrar, comprender y buscar herramientas para enfrentar las violencias ejercidas por los alumnos.

A partir de los aportes de Furlán (1998) y de Saucedo y Furlán (2012), retomo la importancia de la identificación y diferenciación de la indisciplina y la violencia, es decir, para atender la problemática primero hay que saber de qué se está hablando. Además, resalto que es importante atender temas relacionados con la disciplina-indisciplina porque están íntimamente ligados con las figuras de autoridad. Así, la disciplina la pienso como un dispositivo que debe ser construido por la institución y vigilado por los diferentes actores dentro de la misma, pensando en

que la escuela es una construcción colectiva y en movimiento y, asumiendo que la disciplina, lejos de transgredir los derechos de los jóvenes, es un garante en su estancia dentro de la escuela y una acción formativa fundamental para su desarrollo como ciudadano.

Por otro lado, Ortega (1998) se cuestiona sobre de qué se habla cuando se aborda la noción de indisciplina, y plantea que se toca este tema siempre en forma negativa, es decir, cuando falta o falla. Menciona que muchas veces el maltrato o violencia entre iguales es leído como indisciplina cuando se trata de cosas completamente distintas. Continúa diciendo que la disciplina enmarca la relación docente-alumno y que está enfocada a este fin, dejando casi completamente fuera la relación entre iguales. Señala que la escuela es un espacio en donde los chicos en formación pueden experimentar y entender la negociación a partir del esquema social dominio-sumisión, en donde lo ideal es que ambas partes las jueguen en algún momento todos los alumnos, para poder entender de qué va el otro lugar. Además, la construcción de las normas que rigen las instituciones educativas no incluye la postura del alumno, colocándolo en un lugar pasivo con relación a este sistema. Una construcción colectiva de las normas ayudaría a la relación entre iguales. La autora agrega que cada escuela es resultado de la coexistencia de tres elementos psicosociales: los alumnos, los docentes y las familias, esta mezcla única dota de particularidades a cada institución educativa y matiza las relaciones interpersonales que ahí se gestan. La autora presenta la propuesta de un proyecto llamado Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), que inicia con un cuestionario en donde se detecta si existe algún tipo de violencia entre los alumnos, y después se les da la opción a los docentes de poner en práctica un programa de cuatro módulos, el cual puede ser aplicado completo o por módulos separados dependiendo de las decisiones de los docentes. Esto apunta a un elemento muy importante que es el hecho de que sea un acto voluntario y que el proyecto se pueda ajustar a las necesidades de cada escuela y no al revés.

De nuevo, el trabajo de Ortega (1998) demuestra la importancia de pensar a la escuela en contexto, como construcción colectiva única que requiere ser atendida en el caso por caso, que implica diseñar programas que se adapten a la escuela y no al revés.

Además de lo complejo que resulta su definición y delimitación, la indisciplina suele pensarse como responsabilidad de unos u otros, pero no como una construcción colectiva. Al respecto, Assael y Cerda (1998) muestran los resultados de una investigación realizada en un “liceo basurero” (p.630), considerados así por ser instituciones que brindan educación de baja calidad y que reciben a alumnos que han sido expulsados de otros colegios por bajo rendimiento o por mala conducta. Dicha investigación tenía el objetivo de conocer las concepciones sobre disciplina escolar y normatividad que subyacen a las prácticas de los docentes, así como la pertinencia del proyecto pedagógico institucional en términos del tipo de normas y valores que se privilegian en la escuela. Encontraron que los actores responsables de hacer valer la norma (docentes, directivos e inspectores) no trabajaban en conjunto, unos se anteponen sobre otros, de modo que la dirección del proyecto educativo no era clara ni compartida, la disciplina se aplicaba en función criterios e intereses personales. Sumado a lo anterior, estaba el hecho de que no siempre se les daba seguimiento a los procesos de amonestación y sanciones correspondientes, provocando en los alumnos un sentimiento de injusticia, mientras que el reglamento iba perdiendo importancia entre la amnesia y la incoherencia. Además, observaron que como respuesta a estas dinámicas, los alumnos desarrollaron ciertas estrategias para evitar la confrontación con las autoridades, como hacerse pasar por alumnos responsables, participativos, interesados o generar alianzas con sus tutores, con algún docente, directivo o inspector. Ellos descubren que hay formas fáciles de evadir las consecuencias de sus actos.

En resumen, las autoras detectaron que en el liceo estudiado las normas escritas y sancionadas carecían de sentido para los profesores y, dada la falta de un proyecto en común, se construía un espacio institucional en el que “coexiste el relajo normativo con el abuso y la arbitrariedad del poder” (Assael y Cerda, 1998: 630) Las autoras señalan que la escuela se convierte en un espacio en donde se aprende a abusar del poder y ejercerlo contra y en la relación con el otro, en lugar de aprender un lazo social o un hacer comunidad. Esto trae consigo la repetición de estos actos fuera de la escuela, en la sociedad en general. Observan que, dadas las condiciones y la arbitrariedad de los docentes e inspectores, los alumnos desarrollan estrategias para defenderse y protegerse de estos abusos a partir de la solidaridad entre ellos y la hipocresía. En este ambiente los jóvenes sienten un desamparo total, ya que no son escuchados ni considerados. Así, concluyen que el valor educativo en estas condiciones se pierde, al igual que el proyecto colectivo, porque cada actor dota de sentido su permanencia y supervivencia en el liceo, respondiendo únicamente a intereses personales. Las autoras proponen que para repensar las normativas y la disciplina en la escuela, para reconstruir el sentido de la escuela, es indispensable pensar y actuar en conjunto con docentes y alumnos.

El trabajo de Assael y Cerda (1998) es particularmente interesante para mi proyecto por la similitud que existe entre la institución que analizaron y el Colegio B, el cual también es considerado un espacio de acogida para alumnos que han tendido problemas en otros colegios. Con la salvedad de que esta acogida en ningún momento los coloca como deshecho (retomando la categoría de “liceo basurero”), sino como alumnos que no han podido ser entendidos e integrados adecuadamente en otros espacios escolares. Este movimiento discursivo le da una responsabilidad importante a la institución educativa y se la quita, al menos, en alguna medida, al alumnado. También, en el sentido de que cuando la norma carece de un sentido de colectividad, el proyecto

educativo se reduce a comprender la importancia de darle un espacio a estos chicos que han fracasado en otros espacios, pero no se extiende a la normatividad, que es aplicada desde un enfoque personal y no institucional.

Por otro lado, Narodowsky (1998) expone los resultados obtenidos de la revisión del sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de argentina impuestas entre 1976 y 1988, periodo que abarca dos momentos políticos diferentes, la dictadura militar y el gobierno democrático. El sistema de amonestaciones que el autor analizó se aplicaba en las escuelas en donde cada falta (el más común era la falta de respeto a los docentes) cometida por los alumnos era resuelta con un cierto número de amonestaciones, la asignación del número de amonestaciones era una cuestión de criterio del director a cargo. El alumno tenía derecho a un total de 25 amonestaciones por año lectivo y si sobrepasaba este número de amonestaciones perdía la condición de alumno regular y debía presentar exámenes de todas las asignaturas curriculares para poder permanecer en el colegio. Esto pone de manifiesto que la indisciplina se castiga con la academia y el alumno mal portado corre el riesgo de perder su lugar en el colegio y su derecho al estudio.

Para Narodowsky (1998) en el momento de su investigación la presencia de gobiernos democráticos no es sinónimo de menos castigo, al contrario, encontró que hubo mayor número de amonestaciones durante el gobierno democrático que durante la dictadura, el autor explica esto pensando que, ya que la normativa social dada era suficientemente represora, la escuela no tenía que hacer mucho al respecto. De acuerdo a lo encontrado, no existe evidencia de que este sistema disciplinario disminuya la indisciplina en las escuelas, ya que conforme los alumnos iban avanzando en el grado aumentaban también el número de amonestaciones que recibían. Las amonestaciones más comunes se debían a las faltas de respeto, pero el número de amonestaciones

dados dependía de la jerarquía del afectado, es decir, entre mayor rango tenía la persona a la que se le faltaba al respeto mayor era la sanción, dejando de lado el acto en sí. Además, se dio cuenta de que el sistema de amonestaciones bien empleado da pautas y tolera en los alumnos ciertos actos sin que peligre su condición de alumno regular, esto es, cierto número de faltas están permitidas. En resumen, este sistema funciona en el alumno como una especie de crédito que puede y debe gastar con cierto control, pero que no genera en él ningún tipo de conciencia o reflexión. El castigo libera al alumno de la responsabilidad de su acto, al mismo tiempo que lo coloca en el centro del conflicto, es el único que paga. El autor rescata la importancia de la implementación de recursos disciplinarios como elementos que el profesor tiene frente a los conflictos con los alumnos y la importancia de tenerlos, pero también afirma que no se puede pensar en marcos normativos generales, sino contruidos desde el espacio escolar, es decir, no se puede universalizar el cómo normativizar los procesos de disciplina.

El trabajo de Narodowsky (op. cit.) pone el acento en la importancia de comprender cómo se ejerce la norma y qué tan vigente o no es. Ya que, al no ser actualizada, se corre el riesgo de que los alumnos vaya ajustándola a sus necesidades y encuentren formas de usarla a su favor. Entonces, la norma no puede ser estática ni universal, este aporte fue fundamental para mi proyecto porque justo en el Colegio B los docentes hablan de esta problemática, de la vigencia de la norma y lo complejo que les resulta reescribirla.

Respecto de la importancia de pensar en el acto de indisciplina como manifestación de los alumnos, Brandi (2007) expone los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una escuela popular. La autora mira la indisciplina como una herramienta que los alumnos usan para interponerse en el recorrido académico que consideran mediocre y aburrido. Siguiendo esta idea, señala que la indisciplina es una manera de decir y hacer, en donde los alumnos muestran un

cúmulo de saberes cotidianos e informales, los cuales también son valiosos y que, de hacerlos visibles, podrían ser el conducto a través del cual los docentes pudieran integrar e interesar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la propuesta es repensar los actos de indisciplina como síntomas. A lo largo del texto, describe y analiza diferentes actos de indisciplina (el cuchicheo en el grupo, el uso de la ironía, el chiste y la risa, la música y el código somático), piensa la escuela como un microsistema cultural en el que no solo se intercambian saberes académicos validados, sino un espacio de interacción en donde el alumno todo el tiempo pone en juego sus saberes cotidianos, los cuales tendrían que ser tomados en cuenta para mejorar los procesos de enseñanza y darle sentido a lo que se aprende, es decir, darle significado a los conocimientos académicos dentro del contexto en donde se encuentra el alumno.

Asimismo, Levinson (1998) hizo una revisión de diferentes trabajos que han abordado el tema de la disciplina dándole voz a los alumnos con la intención de ofrecer un nuevo sentido a los actos de indisciplina que estos presentan. El autor indica que una conducta considerada por los profesores y administradores como indisciplina o violencia “irracional” puede, de hecho, ser una respuesta “racional” del alumno a una diversidad de condiciones escolares” (Levinson, 1998: 673). Estas condiciones de las que habla se refieren a acciones de los profesores que fomentan la competitividad entre los alumnos, facilitan la discriminación de algunos grupos sociales, no buscan la comunicación con los estudiantes o establecen una forma de disciplinarlos que resulta ser violenta. Es decir, muestra cómo la indisciplina es una señal que se debe atender pensando en el sistema escolar, no únicamente en el alumno como responsable absoluto.

En su caso, Bastán (2015) realizó una investigación en donde retoma diferentes testimonios tanto de docentes como de alumnos de un colegio privado y analiza los actos de indisciplina de estos. Recabó testimonios y realizó observaciones de campo correspondientes al curso de 3º año

de la escuela privada del nivel medio superior, en la provincia de Córdoba. La escuela caso fue un establecimiento bilingüe de la zona norte de la ciudad de Córdoba, con una matrícula de aproximadamente 200 estudiantes en todo el nivel medio. La población que asiste a dicho establecimiento procede de zonas aledañas. Se trata de barrios que concentran familias de clase media alta y alta, algunos countries y barrios cerrados. Descubrió que el acto violento o de transgresión es leído por el alumno como resultado de la situación, más no lo utilizan para el proceso identitario, es decir, ellos viven las faltas de respeto a los docentes, las reacciones agresivas, las bromas o las peleas como algo que sucede por el cúmulo de elementos, pero no como algo que tenga que ver con lo que son, asumen que ellos son chicos buenos porque pertenecen a buenas familias y a una buena escuela. En el caso de los alumnos pertenecientes a escuelas de élite, el sujeto se sabe sujeto de bien, con buena educación porque pertenece a un grupo social de clase alta, lo cual lo autoriza para sustentar su buena educación.

Además, señala cómo la violencia y otros actos transgresivos son asociados como condición de vida de otros sujetos, quienes pertenecen a estratos sociales bajos y quienes no pueden acceder a colegios privados. Así, el colegio es una continuación de la educación en casa, es elegido por los padres y alumnos como espacio que garantiza la convivencia con otros jóvenes que comparten los mismos valores, es decir, un lugar que les permita saber que su condición se nutrirá con la convivencia de otros iguales o similares a él. Lo “élite” apunta a estos sectores alejados del otro común, que asisten a colegios inaccesibles para otros, dadas sus ubicaciones y costos, cualidades que permiten establecer un filtro de ingreso. Son sujetos pertenecientes a espacios apartados en donde construyen sus relaciones, en donde hacen comunidad que busca fortalecer su identidad a través de la reproducción social. Por todo lo anterior, la construcción y la interpretación que se hace del acto transgresivo es diferente a otros espacios, ya que estos alumnos

no asumen que son lo que hacen, sino que son por herencia y pertenecía a ciertos espacios sociales así. Ellos pueden reaccionar violentamente, faltarle al respeto a sus compañeros o maestros o incluso meterse en problemas por romper las reglas, sin embargo, ellos siempre serán chicos buenos porque pertenece a buenas familias.

Por otro lado, sobre la gestión directiva y la disciplina, Fierro (2005) presenta los resultados de una investigación realizada a partir de la perspectiva biográfico-narrativa, dentro de una metodología de corte hermenéutica. La cual consistió en recabar narraciones de conflictos morales a los que se enfrentan directores de diferentes instituciones educativas de nivel básico al momento de tener que dar respuesta al mal comportamiento de los alumnos, específicamente la de expulsar al alumno o no. Lo que encuentra la autora es que el comportamiento disciplinario se basa en dos ejes: obediencia, que responde al acatamiento de ciertas normas fundamentales dentro del aula de clase, como guardar silencio, poner atención y trabajar en su lugar; y el respeto que tiene que ver con la forma de dirigirse a los demás. Se incluye como respeto asumir ciertas convenciones sobre el arreglo personal que sean consideradas adecuadas (relacionadas con la vestimenta, al corte de cabello, maquillajes, etc.).

Además, observa que el director resulta ser el último eslabón de la cadena disciplinaria, de tal suerte que estas figuras se convierten en definitorias, aunque no estén presentes a lo largo del proceso. También la autora da cuenta de que la indisciplina se aborda desde una perspectiva centrada en el problema, lo cual pone de manifiesto que llega a la escuela a través de algunos alumnos. Esto quiere decir que es un asunto individual y no institucional y, de igual forma, las propuestas de solución apuntan a acuerdos y compromisos con el alumno, lo cual hace responsable al alumno tanto del problema como de la solución. Este tipo de negociaciones dejan de lado al docente como agente activo, al salón como espacio de construcción posible y a la institución como

lugar de contención y formación del alumno. Otras acciones apuntan a lograr que el alumno se comprometa con las normas del colegio, no como imposición sino como identificación con la institución, es decir, una labor de convencimiento sobre los beneficios de adherirse a la normatividad del colegio. Todas estas medidas aparecen como un asunto individual, en donde el director se tiene que hacer cargo y responsable del éxito o fracaso con estos alumnos. En todo caso, la institución nunca se pone en juego, el único que está a cargo de estos alumnos, si es que decide hacerlo, es el director.

En relación con la participación de los docentes y directivos en el proceso disciplinario, Alterman (2009) expone los resultados obtenidos en una investigación, interesada en indagar dos aspectos en una experiencia de transformación de los procedimientos de regulación de la disciplina en una escuela en Córdoba, Argentina. Por un lado, las características de los nuevos procedimientos y, por otro, las estrategias de los sujetos ante los cambios. Sobre el colegio en donde se realizó la investigación, la autora señala que era una institución que generaba un fuerte sentido de pertenencia en sus miembros, dicho rasgo identitario propicia una construcción de vínculos interpersonales de mayor familiaridad entre los adultos y los alumnos, lo cual genera un conflicto en cuanto a acatar las reglas y el respeto de las jerarquías pedagógicas. El cambio que realizan en el procedimiento de regulación de la disciplina consiste en pasar de un proceso en donde la responsabilidad únicamente recae en el director a uno en el cual, el docente, el director y el alumno resuelven el problema de manera conjunta. Además, se mantiene un espacio de diálogo que no sustituye a la sanción, sino que, más bien, invita a la reflexión. Estos cambios trajeron al colegio diferentes reacciones, sobre todo con relación a las posiciones docentes, algunos de ellos se sintieron con mayor autoridad, mientras que otros lo vivieron como una intromisión y una

pérdida de autoridad ante los alumnos, ya que la figura del director entró en el proceso como testigo, mediador y responsable.

En resumen, la indisciplina-disciplina requiere ser pensada y analizada en el contexto educativo, empezando por su definición, delimitación y diferenciación de otros procesos como lo es la violencia. Además, rescatar la importancia de la disciplina en la relación docente alumno como puente y guía, el primero en el sentido que permita a los diferentes actores establecer un diálogo y un acuerdo para poder llevar a cabo las actividades diarias y una guía para conducir al sujeto dentro de la institución. Así también, pienso la disciplina en relación estrecha con las figuras de autoridad y la indisciplina como un síntoma de que estas figuras no están bien establecidas.

Por otro lado, es necesario mirar la normativa como una herramienta con la que docentes, directivos y alumnos cuentan para guiar sus actos y prácticas, para regular su comportamiento y garantizar la seguridad de todos. Sin embargo, las normas escolares deben ser pensadas en contexto, no como universales, únicas e inamovibles. Al igual que la indisciplina, son construcciones colectivas que vale la pena ser miradas y cuestionadas desde diferentes ángulos a partir de la inclusión y la posibilidad de acción, es decir, para explicarlas y modificarlas se debe asumir la responsabilidad del alumno, del docente y de la institución por igual.

Así, cada acto de indisciplina deberá ser leído desde un contexto y responde a los discursos circundantes, al colegio y al alumno que pertenece al mismo. Esto es importante porque nos da la pauta para pensar la disciplina-indisciplina como una construcción institucional y que puede o no generar un proceso de identificación en el alumno.

El Papel de los Directivos en la Construcción del Espacio Escolar

La labor docente y la función directiva dentro de un colegio son piezas claves para la construcción de un proyecto en común. Respecto a actividades tales como el manejo, las

implicaciones y las consecuencias de la labor de ambos actores diversos autores (Fierro, 2005; Alterman, 2009; Ovalle, 2013; Hernández, et al., 2015) han realizado investigación para conocer un poco más al respecto. En este apartado ahondaré más sobre la labor docente y directiva en los colegios.

En primer lugar, sobre el liderazgo, Hernández, Rodríguez y Saldaña (2015) presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en Nuevo León, en donde realizaron un diseño no experimental transeccional descriptivo que tenía el objetivo de analizar el liderazgo ejercido por directivos en instituciones de educación media y superior del municipio de Cadereyta Jiménez, N.L., en el cual aplicaron un cuestionario tipo Likert de 17 preguntas a 10 directivos de escuelas de nivel medio superior y superior privadas y públicas. A lo largo del artículo, las autoras sostienen que existen diferentes tipos de liderazgo y que los líderes deben poseer características tales como: ser proactivo, tener ganas de aprender, escuchar y, sobre todo, actuar, además de que en este tipo de figuras la capacidad de comunicación es muy importante. Los resultados que obtienen muestran cómo la mayoría de los directores encuestados afirman que para ser un buen líder se tienen que capacitar y actualizar constantemente, dan muestras sobre la autopercepción que tienen algunos directivos con respecto a su trabajo y liderazgo, y la mayoría piensa que es importante contemplar la opinión de su equipo de trabajo para llevar a cabo su labor directiva. Así, la aportación de Hernández et al. (2015) da cuenta de la importancia de la capacidad de liderazgo de un directivo dentro de una institución educativa, la cual incluye una excelente capacidad de comunicación, la inclusión de sus colaboradores en la toma de decisiones y la capacidad de transmitir confianza y generar lealtad entre sus docentes buscando construir un discurso de inclusión y de compromiso.

Asimismo, Ovalle (2013) realiza una comparación entre la percepción y la autopercepción del liderazgo transformacional en el personal administrativo de una universidad. Realizó un

estudio tipo ex post facto descriptivo, su variable independiente fue el estilo de liderazgo y comportamiento organizacional y su variable dependiente la percepción de los empleados hacia el estilo de liderazgo. Trabajó con una muestra de 60 participantes que formaban parte de los diferentes equipos de trabajo y siete responsables. El instrumento que se empleó fue un rediseño del cuestionario de Bass, que consiste en 25 preguntas tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta. Los resultados muestran que el liderazgo transformacional se percibe de forma regular para un 70% de los empleados y un 93% de los jefes. Esto da muestra de que, si bien la mayoría de los empleados percibe de manera regular un liderazgo transformacional, en los jefes existe una mayor seguridad en cuanto a la percepción de que se está ejerciendo un liderazgo de este tipo. Se concluye que en lo que más se debe trabajar, en esta institución, es en el fomento de la participación de los colaboradores, porque en este apartado la percepción de los empleados apunta a no sentirse tan tomados en cuenta en la toma de decisiones.

Los trabajos revisados dan cuenta de la importancia del rol directivo dentro de la institución educativa como guía para la construcción del proyecto colectivo, como mediador del conflicto y como autoridad que visibiliza y valida la voz y la labor docente.

Construcciones Identitarias en el Proceso de Aprendizaje

La cuarta línea de investigación que analicé fue la interesada en visibilizar al alumno y su sentir con respecto a la escuela. Sobre este tema, Saucedo (2005) expone los resultados de una investigación en la cual analizó los discursos en torno a la relación entre profesores y alumnos, y el impacto que dicha dinámica generaba en sus procesos de identificación (tanto de los alumnos, como de toda la plantilla de trabajadores dentro de una secundaria pública de México). Los estudiantes con los que trabajó pertenecían al turno de la tarde y eran considerados más conflictivos que los alumnos de la mañana, incluso eran tratados de maneras diferentes por el personal docente

y de apoyo. Según la autora, existía una fuerte crítica y descalificación por parte del personal hacia los alumnos de la tarde en comparación con los de la mañana, ante lo cual propone que dichos discursos forzaban al adolescente a generar una identidad y personificar la misma, esto es, pensar la identidad como un posicionamiento social. Ellos se debatían entre reconocerse como alumnos problemáticos o bien resistir la identidad impuesta para rescatar el hecho de que también eran valiosos, no solo los alumnos del turno matutino.

Los resultados muestran que la forma en que los profesores trataban a los alumnos de la tarde y de la mañana era distinta, siendo los primeros tratados con más ligereza en cuanto a la enseñanza y permitiéndoles conductas irrespetuosas como parte de la dinámica diaria, mientras que en el caso de los alumnos de la tarde los profesores se encargaban de descalificarlos frente a la investigadora en las reuniones entre profesores y frente a los propios alumnos, haciéndoles saber que no había nada que hacer con ellos. Además, los castigos infligidos eran más fuertes y los enfrentamientos entre los alumnos y profesores se caracterizaban por ser totalmente directos y parte de la dinámica habitual de clase. Así también, los profesores consideraban que los culpables de los problemas de los alumnos eran los padres de familia (desintegración familiar, violencia, falta de preparación de los padres, bajos recursos económicos, entre otros), nunca se plantearon la posibilidad de ser parte del problema, ni de la solución. En relación con los discursos de los alumnos, encontró que los alumnos están al tanto de cómo son catalogados y considerados por el personal de la escuela, expresan un cierto rechazo a figuras de estudiantes responsables debido a que son con estos con los que los comparan, y algunos niegan que este tipo de comentarios o descalificaciones sean relevantes para ellos. Existen algunos chicos que afirman en sus discursos que la forma de auto-definirse está ligada con la manera en que son catalogados, y emplea adjetivos otorgados por los maestros al momento de describirse a sí mismos. De igual manera, los alumnos

muestran en sus discursos que la interacción con sus pares y la forma en que estos los miran son parte importante para la elaboración de una identidad. Finalmente, encontró que algunos chicos asocian las conductas de fumar y beber al proceso de maduración y utilizan estos recursos para colocarse lejos de los niños de secundaria (categoría que les asignan a los alumnos de la mañana), esto es, este tipo de conductas los ayudan a diferenciarse y a encontrar un espacio de existencia.

Igualmente, Saucedo, et al. (2011), exponen los resultados de una investigación que realizaron en una escuela secundaria pública de México, que tenía el objetivo de comprender las posturas personales de los estudiantes de segundo año en torno a cómo sienten/piensan/actúan la forma en que son tratados por sus maestros, con el fin de ayudarlos a regular su comportamiento. Para dicha investigación se empleó un método etnográfico, se hicieron observaciones en dos diferentes grupos a dos maestros diferentes (un hombre y una mujer) a lo largo de seis meses, después se entrevistaron a 15 alumnos de cada grupo.

Los resultados muestran que al expresar ideas sobre estos dos maestros, los alumnos también manifestaron opiniones de sus otros maestros. Los aspectos que los adolescentes hablan sobre sus maestros no solamente hacen referencia a sus métodos de enseñanza, también hablan sobre su carácter, el tono de su voz, si se acercan o no a ellos, si son rígidos o no, si son felices o no, etc. Se encontró que los alumnos reconocen y demandan que sus maestros los controlen, esto es, se reconocen como personas que requieren regulación externa. Sin embargo, dicha regulación (según el discurso de los alumnos) debe darse desde un lugar en donde los alumnos sean tratados como personas valiosas.

Para resumir, con base en los resultados reportados por los diferentes autores (Saucedo, 2005; Saucedo, et al., 2011), puedo afirmar que la conceptualización que el docente va construyendo de los alumnos con los que trabaja sesga el trato que le asigna al alumno y eso incide

en cómo se construyen procesos identitarios. Resulta de vital importancia que el docente reconozca el impacto que tiene en sus alumnos y que tome una postura más activa en cuanto su responsabilidad en la dinámica dentro del aula y en el comportamiento de sus alumnos.

Por otro lado, Salum, et al. (2011:207) realizaron una investigación que tenía como objetivo “comprobar la asociación existente entre el autoconcepto y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) con el rendimiento académico de alumnos de educación secundaria de escuelas públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, considerando su sexo y el tipo de escuela a la que asisten”. Aplicaron un cuestionario para medir el autoconcepto, el cual estudia esta categoría desde una perspectiva multidimensional compuesto por cinco factores como cinco contextos significativos en su formación: académico, social, emocional, familiar y físico. La muestra fue de 140 estudiantes de 3º grado de educación secundaria, pertenecientes a 22 escuelas diferentes en Ciudad Victoria, Tamaulipas, de las cuales 11 eran privadas y 11 públicas.

Encontraron que existe una correlación entre el rendimiento académico y el autoconcepto general. También se descubrió que existe una diferencia entre alumnos de escuelas privadas y escuelas públicas. Así, el autoconcepto general se asoció significativamente con el rendimiento académico de los hombres de las escuelas públicas y en las mujeres de las escuelas privadas. Mientras que el autoconcepto académico presentó una relación significativa con el rendimiento académico en las mujeres de las escuelas públicas y en los hombres de las escuelas privadas. Y el autoconcepto en las dimensiones emocional y familiar se asociaron significativamente con el rendimiento de las mujeres de las escuelas privadas. Finalmente, el autoconcepto físico únicamente se asoció significativamente con el rendimiento académico de los hombres en escuelas privadas.

Con base en lo encontrado por los autores, se puede afirmar que la construcción que los alumnos hacen de sí mismos está en íntima relación con su desempeño y su desarrollo dentro de

los espacios educativos. Y esta relación es bidireccional, ya que la construcción identitaria que han construido también afecta su desempeño académico.

La quinta línea de investigación que indagué para sustentar el campo de discusión de mi estudio, fue la relacionada con el vínculo afectivo que se pone en juego en la relación docente-alumno. Sobre esto, Fazio (2013) articula conceptos que considera claves como: lazo social, vínculo educativo, transferencia, deseo, goce y síntoma, aterrizando dichos conceptos en las situaciones socio educativas. Piensa la transferencia como vehículo para el vínculo educativo, es decir, propone mirar la relación docente-alumno como herramienta de enganche que promueva el deseo de saber y de estar en el aula. De igual forma enfatiza la importancia de que el docente reconozca el efecto que tiene en los afectos del alumno. Además, mira la educación como transmisión de lo social que posibilita el lazo y la relación con el otro, por lo que resulta indispensable para la vida. También advierte sobre la imposibilidad en la educación porque siempre queda fuera algo, siempre se escapa e invita a pensar en el actuar del alumno desde la singularidad, evitando así generalizaciones que más que resolver condenan.

Por su parte, García (2009) expone los componentes afectivos de la docencia y su vinculación con el proceso de aprendizaje. Sostiene que la relación docente-alumno está impregnada del componente afectivo y que los procesos afectivos, a su vez, intervienen en la manera en que se construye el clima social dentro del aula. Partiendo de este supuesto, señala la importancia de la reflexión docente en torno a este aspecto y, a partir de la reflexión, el ejercicio mucho más consciente dentro de la práctica docente del aspecto afectivo. Para García (2009), existen diferentes elementos que impactan en la afectividad del docente, las cuales van desde ser cortés con los alumnos, hasta mantener una escucha activa. El autor hace énfasis en contemplar la parte afectiva en el desarrollo del aprendizaje sin olvidar la parte académica, ya que el poner

demasiado peso en uno u otro dificulta la relación docente o el proceso de aprendizaje de los alumnos.

También Ramírez (2010) habla sobre la relación docente —alumno desde la afectividad. La autora sostiene que los docentes son depósitos de afectos y, por lo tanto, impacta en la vida del alumno de maneras profundas. Señala que la figura del docente es esencial por su papel en la sociedad como “Promotor del saber, garante de la ley y representante cultural” (p.86). Esta propuesta pone el acento en la importancia de que el docente reflexione sobre el papel que desempeña en la vida del alumno, a partir de escuchar la demanda de este, lo cual implica dar un lugar a la subjetividad del alumno, entender cómo se pone en juego la subjetividad del docente y utilizar estos recursos para enganchar al alumno al proceso de aprendizaje.

En su caso, Franco (2016) expone los resultados de una investigación la cual tuvo como objetivo analizar los relatos de profesores que trabajan con adolescentes en escuelas medias. La recolección de datos se hizo a partir del desarrollo de historias de vida focalizadas y del análisis documental de los diseños curriculares de los planteles de estudio de los profesores. Pone el énfasis en la importancia de desarrollar en el profesor la capacidad de analizar el vínculo transferencial con el alumno, ya que dicho análisis resulta una herramienta útil para entender la relación con este, para favorecer el proceso de aprendizaje y para permitirle al docente afrontar dificultades dentro del aula.

Concluye que la transferencia puede abrir posibilidades o convertirse en un obstáculo en el desarrollo del aprendizaje. La edad es un elemento que ayuda a los profesores a generar más fácilmente un vínculo con el alumno porque la trayectoria personal tanto de formación profesional como de estudiante es un elemento que define y dirige la transferencia. La transferencia no es algo estático, va cambiando con el tiempo y con la experiencia y, finalmente, da cuenta del constante

cambio de los ambientes escolares y lo que esto demanda al profesor. Así, el autor da pie a pensar en la importancia del proceso subjetivo tanto en el docente como en el alumno.

Los diferentes autores revisados reconocen el elemento afectivo que está presente en la relación docente-alumno y rescatan su importancia en el proceso de aprendizaje. Invitan al docente a reconocer que tanto la subjetividad del alumno como la propia se pone en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En conclusión, a partir del recorrido realizado de estas cinco líneas de investigación puntualizo lo siguiente: sobre las escuelas de “élite” considero importantes los hallazgos en torno a que son espacios en donde convergen chicos con cualidades similares, similitudes que permiten un proceso de identificación y comunidad. Son espacios elegidos por los padres como lugares seguros, en donde, por lo menos en la promesa, se garantiza la convivencia con personas de la misma condición social, y que se busca formar a los alumnos para perpetuar un lugar en dicho estrato. En las escuelas de élite los docentes y directivos saben la importancia de mantener filtros de ingreso, en donde se elige al alumno y se edifican programas que se diferencien de otros espacios escolares. Así, se convierte la escuela en un espacio de reproducción social, ya que se educa para pertenecer y para seguir siendo parte de un grupo social reducido. El Colegio B claramente presenta estas características: es un espacio que, incluso en los casos de acogida a alumnos que han presentado dificultades sociales o académicas en otros colegios, garantiza el bienestar del alumno, la integración a espacios sociales similares, la estancia en espacios arquitectónicos únicos, programas de asistencialismo que fomentan en el alumno conciencia social, la presencia de docentes comprometidos y preparados y, un mapa curricular que va más allá de las materias obligatorias.

Sobre lo dicho acerca de la disciplina-indisciplina y la normatividad, retomo para el presente proyecto la urgencia de diferenciar los procesos de disciplina-indisciplina y normatividad, de la violencia, al mismo tiempo que se piensan en contexto, como procesos institucionales y requieren ser atendidas desde el caso por caso. Comparto la mirada de los autores con respecto a pensar la indisciplina como un síntoma institucional más que como un problema del individuo. En el presente proyecto, la disciplina-indisciplina y la normatividad están fuertemente vinculadas con las figuras de autoridad.

De igual forma, retomo la importancia de un liderazgo compartido, en donde se construyan ideales y metas colectivas, como requisito necesario para edificar un espacio educativo en donde opere la norma y las figuras de autoridad. Asumiendo así el papel de los directivos como fundamental, por lo que, en el caso del Colegio B, los directivos fueron tomados en cuenta para las entrevistas justo por ser pensados como piezas claves para comprender el proyecto educativo y por ser mirados como impulsores de dicho proyecto.

Finalmente, parto del supuesto de que en la relación docente-alumno lo que se pone en juego va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, la pienso como un vínculo impregnado de afectos, en donde el alumno en formación se ayuda de la mirada docente para construir una identidad, la cual repercute en su desempeño académico y en su andar por el mundo social, sin embargo, esta relación es de ida y vuelta porque, el docente también pone en juego su historia, sus ideales, entre otras cosas, es decir, su subjetividad se juegan en esta labor docente. Por lo anterior, pensar la trayectoria docente fue fundamental para el presente escrito para comprender el posicionamiento subjetivo del docente como figura de autoridad, asumiendo que esta construcción identitaria se va armando a partir de las experiencias personales, profesionales y los afectos que se depositan en la docencia, en la institución educativa y en los alumnos.

Capítulo II. Marco Teórico

En el presente capítulo ahondaré sobre las herramientas teóricas que retomé para lograr la comprensión del fenómeno de mi interés, el cual fue analizar la forma en que se construyen las figuras de autoridad dentro de una preparatoria privada de la ciudad de México a partir de la relación entre docentes y alumnos. Partiendo del supuesto de que todo fenómeno es complejo, me di a la tarea de hacerme de herramientas que me permitieran construir un enfoque con aportaciones de diferentes perspectivas disciplinarias —y que busqué darles coherencia en mi análisis de datos— el cual, en los siguientes renglones será expuesto al lector con el fin de compartir la lente teórica desde donde fue construido el objeto de estudio de la presente investigación. Cuando planteé mi objeto de estudio, caí en cuenta de que esto implicaba responder diversas preguntas: ¿qué iba a entender por figuras de autoridad?, ¿cómo iba a pensar la escuela?, ¿cómo iba a pensar al sujeto?, y, ¿desde dónde iba a analizar la relación docente-alumno? A continuación, esbozo mis planteamientos conceptuales.

Socioclínica

Iniciaré hablando de la socioclínica y los aportes que esta propuesta teórica metodológica dio a la presente investigación. Es una orientación que busca la comprensión del objeto de estudio desde un enfoque multidisciplinario, le interesa construir una idea amplia del objeto de estudio y para conseguirlo pone en juego lo individual con lo social, entendiendo ambos elementos como irreductibles y complejos:

La singularidad de nuestra orientación radica principalmente en la introducción del procedimiento clínico, que lleva a ponerse a la escucha de la vivencia, a considerar que la exploración de la subjetividad, consciente e inconsciente, es necesaria para el conocimiento de los fenómenos sociales, que el investigador está involucrado en sus objetos de

investigación y que la sociología tiene por objeto la exploración de la dimensión existencial de las relaciones sociales (De Gaulejac, 2008, p. 12).

Esto nos ayuda a entender que la socioclínica en lugar de eliminar elementos con el fin de simplificar u objetivar la investigación, busca ampliar los límites del análisis y abarcar los elementos implicados en los fenómenos de investigación (lo social y lo individual del objeto, del investigador y de la relación entre estos).

En palabras de Taracena (2010), la socioclínica: “corresponde a una manera posmoderna de hacer ciencia” (p.2). Se construye desde la multireferencialidad y/o transdisciplinariedad como la psicociología, el análisis institucional, el sociopsicoanálisis, el socioanálisis, el psicoanálisis grupal, el esquizoanálisis, entre otros.

Desde su origen la socioclínica es una propuesta teórico-metodológica que busca abrirse al discurso de distintas corrientes y enriquecer el trabajo de investigación; permitiéndose romper las barreras entre las teorías y logrando tomar de cada una los elementos que le sirven para ampliar la comprensión de los fenómenos.

De acuerdo con Taracena (2013), De Gaulejac y Roy subrayan la importancia de producir métodos que permitan, al mismo tiempo, aprehender el peso de los determinismos sociales en las conductas humanas, describir la evolución de sistemas sociales y tomar en cuenta la singularidad del trabajo psíquico que lleva a actuar al sujeto de manera diferenciada. Así, la socioclínica entiende que las personas se mueven en un espacio psíquico, social e histórico y que ningún elemento debe estar subestimado o sobrestimado cuando se intenta tener una comprensión real de los procesos que se analizan.

A continuación, describiré tres conceptos de la socioclínica que fueron imprescindibles en el desarrollo de la presente investigación.

Irreducible Psíquico e Irreducible Social

Los primeros conceptos que retomé son el irreducible psíquico y social. Sobre estos, De Gaulejac (2003) señala que la dialéctica entre lo social y lo psíquico es necesaria para comprender la construcción del sujeto. Así, habla de la importancia de reconocer que cada sujeto existe en un tejido social específico que le da un lugar y le asigna una serie de valores y designios. Lo social dirige la conciencia del individuo hacia lo que es deseable o no, de modo que lo colectivo está depositado en cada uno de nosotros. Esto quiere decir que somos siempre a partir de otro, del deseo de otro, el niño es deseado e idealizado por sus padres, desde pequeño aprende a ser deseado y a desear, jugando en un vaivén entre ser el objeto de deseo y el sujeto que desea.

Una vez que el sujeto surge, siempre a partir del deseo del otro, aparece el “deseo de ser”, dicho deseo impulsa al sujeto a posicionarse de un lugar activo con respecto de su historia y contexto, lo psíquico es lo que le permite construir de manera activa una singularidad. De esta forma, poco a poco y en un ideal, todos vamos matando y reviviendo al niño ideal que es producto y deseo del otro, para abrir paso a la existencia de uno mismo, uno deseoso de ser, posicionándonos en un lugar activo que permite la creación e ir de ser producto a productor, uno y otro siempre de la mano.

Lo que De Gaulejac propone, con la introducción de estos dos conceptos interrelacionados, es entender que todo fenómeno psicológico es al mismo tiempo sociológico en la medida en que no se puede pensar al sujeto sin objeto, sin ideología, sin el orden simbólico a través del cual éste existe. Entonces, se puede decir que de todo hecho social lo que se rescata es la experiencia vivida, la cual responde a la incidencia sobre la conciencia del individuo y solo se puede acceder a esta a través de la palabra del sujeto. Estos conceptos interrelacionados son mi punto de partida para

comprender al sujeto, compuesto por elementos sociales y psíquicos, ambos indispensables y siempre presentes.

A partir de lo anterior, retomé el discurso elaborado por cada uno de los diferentes actores que participa en el espacio escolar, pensado dicho discurso como producto de un proceso subjetivo, el cual se sostiene en elementos sociales como son las familias a la que pertenecen, los designios que les han sido asignados, los espacios culturales y sociales a los que están inscritos, su trayectoria escolar, e incluso el contexto socio-cultural del país. Cada uno de ellos me permitió mirar la construcción de las figuras de autoridad desde su propia vivencia, la cual tiene puntos de unión con los otros, pero también tienen cualidades únicas que responden al proceso personal que cada uno de ellos lleva a cabo para elaborar los conceptos.

Historicidad

El segundo concepto que retomé de la socioclínica es el de historicidad. Sobre esta, De Gaulejac y Silva (2002) señalan que la memoria es un elemento importante en la construcción de la subjetividad, ya que el sujeto recuerda, narra y elabora lo que ha vivido. Indican que los procesos de apropiación y resignificación le permiten al sujeto construir su propia historia. Introducen el concepto de historicidad, que piensa al sujeto como producto de una trayectoria de vida (individual, familiar y social) y, al mismo tiempo, como productor de su propia historia. La historicidad da cuenta de la apropiación de lo social que implica un trabajo psíquico por parte del sujeto, una elaboración de lo vivido, es entonces pensado como un sujeto activo.

La historicidad es un concepto que toma vida en la construcción del relato que los alumnos y maestros hacen sobre su trayectoria escolar y profesional, en la cual ellos hablan de lo que les pasó, rescatando elementos significativos para ellos y dando una serie de interpretaciones a los hechos pasados que son producto de un trabajo psíquico. Así, mientras que para algunos un fracaso

escolar es su responsabilidad o un evento que marca una nueva forma de hacer las cosas, para otros es el resultado de una falta de capacidad de la institución educativa a la que pertenecían. De esta forma, cada uno se apropia de lo vivido, lo interpreta y lo moviliza.

Análisis de los Tres Registros

Por último, el tercer elemento que retomé de la socioclínica es el análisis de los tres registros. Este se realiza entendiendo al sujeto inmerso en los registros, que a continuación se describen:

Primero, el registro macro tiene que ver con aspectos histórico-estructurales que afectan a nuestro país y que impactan a las instituciones responsables de la socialización del individuo. Ejemplos de este tipo de registro son los tipos y cambios de gobierno a nivel nacional e internacional, las condiciones económicas de cada país, el sistema económico predominante, los conflictos bélicos, los desastres naturales, las reformas legales, los avances tecnológicos, entre otros.

El registro medio se refiere al de las instituciones que sostienen a la sociedad en su conjunto; es decir, la familia, las organizaciones educativas, empresariales, políticas, lúdicas, etc. Los movimientos en el registro macro, repercuten en el funcionamiento de estas instituciones que, a su vez, influyen en el individuo

El registro micro tiene que ver con lo individual o lo subjetivo. Este es el registro que se ha asociado más a la psicología. Sin embargo, si pensamos que la subjetividad es la expresión de lo social internalizado, podemos decir, retomando a Castoriadis (1986), “que somos un fragmento ambulante de la sociedad”, lo que significa que no debemos escindir lo individual de lo colectivo, ni lo subjetivo de lo social (Taracena, 2013). Mirar al sujeto desde estos tres registros nos permite contextualizarlo y comprender mejor sus características.

Por ejemplo, estos tres registros se podrían utilizar para analizar la elección vocacional de los alumnos de preparatoria. Primero, en cuanto al registro macro tendríamos que situar a la población. Esto se puede hacer planteando algunas preguntas tales como: ¿qué características son predominantes de esta generación?, ¿cuáles son las tendencias mundiales en cuanto a carreras profesionales?, ¿cuál es el momento histórico y social al que pertenecen?, ¿en qué país viven?, ¿qué ciudad habitan?, y ¿cuáles son las condiciones socio-económicas en las que se vive ahí?, entre otras. Segundo, en un registro meso, tendríamos que incluir información más específica, es decir, ¿a qué clase social pertenecen estos alumnos?, ¿a qué colegio asisten?, ¿cuál es la tradición familiar de cada uno de ellos?, ¿cuáles son las carreras profesionales mejor aceptadas por sus familias? Y, por último, en el registro micro, tendríamos que responder preguntas tales como, ¿cuál es la trayectoria escolar de cada uno?, ¿cuáles son sus gustos, habilidades y aptitudes?, ¿cómo se imaginan en el futuro?, ¿qué tipo de proyecto de vida les gustaría tener?, entre otras.

En resumen, en la presente investigación la socioclínica me permitió mirar al sujeto como ser social e individual en igual medida, dar cuenta de la importancia de analizar los contextos institucionales en los que se encuentra, las relaciones con otros y las construcciones personales a partir de estos elementos. Además, me impulsó a pensar a la institución educativa como resultado de una estructura social, política y económica determinada, que marca el camino sobre el cual la institución se forma y conduce. Finalmente, pienso al sujeto como producto y productor de historia, sujeto capaz de pensarse en el tiempo y de apropiarse de lo vivido.

Concepto de Autoridad

Una vez construida la idea de sujeto a partir de los aportes de la socioclínica, aparece la urgencia de posicionarme con respecto al concepto de la autoridad, para lo cual retomé la propuesta de Hannah Arendt. La autora cuestiona la vigencia del concepto, al mismo tiempo que describe

cómo la autoridad se ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo. en su escrito ¿Qué es la autoridad?, advierte:

Para evitar equívocos, tal vez habría sido más sensato preguntarse qué fue y no qué es la autoridad, pues considero que tenemos el estímulo y la ocasión suficiente para formular así la pregunta, porque la autoridad se ha esfumado del mundo moderno. (Arendt ,1996, p. 101)

Después menciona que la primera muestra de que la autoridad se ha esfumado, es la falta de acuerdo sobre su significado y que, más allá de apuntar hacia un concepto general, se vive como una construcción personal, la cual, en muchas ocasiones, se confunde con otro tipo de ejercicios de poder. La autora continúa su texto haciendo un recorrido acerca de la formación del concepto y la relación del mismo con la política, señala que existe una autoridad pre-política que estaba presente en la relación entre adultos y niños o alumnos y maestros. Al mismo tiempo que puntualiza algunas de las características de la autoridad:

La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se le confunda con ciertas formas de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. (Arendt, 1996, p.102)

Con respecto a lo anterior, se puede afirmar que la autoridad no es violenta, pero tampoco es igual a la persuasión, ya que esta requiere partir del supuesto de igualdad entre uno y otro y la autoridad apunta a la jerarquía:

La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón en común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable. (Arendt, 1996, p. 103)

Entonces, la autoridad es una forma de tratar los asuntos políticos, se construyó como punto medio entre la persuasión y la coacción; además, está unida a la religión y a la tradición.

Por lo tanto, la pérdida de la autoridad implica que el fundamento del mundo también se desdibuje, ya que según Arendt (1996), “la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos” (p.105).

Esta misma autora señala que Platón generó el concepto de autoridad, pensando la sociedad en dos lugares, en lo público y en lo privado, y a la ley como eso a lo que se deben someter los gobernantes (pensando en una relación amo/esclavo). Es decir, la ley como algo que guía y somete a todos. Planteando así la obediencia como una garantía de la libertad. Así, la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad.

Además, Hannah Arendt considera que se comete un error constante apuntando a la funcionalidad de las cosas y no a su verdadera construcción o su sentido más allá de la función, y que dicha generalización da origen a la idea de si la violencia funciona para la obediencia, entonces la violencia cumple la función de la autoridad. Para Arendt, la autoridad es un elemento fundante en la sociedad y en el sujeto, ya que permite a los hombres ser libres y convivir.

Por otro lado, la autoridad está siempre ligada y regulada por las leyes que son un poder que va más allá del hombre mismo, la ley es palabra escrita, por tanto, palabra muerta y omnipresente. La ley enmarca las acciones humanas más allá del juicio personal; la arbitrariedad, la corrupción, la injusticia, la creencia de superioridad entre los hombres viene a echar abajo toda posibilidad de vida que pueda tener la autoridad en nuestros días.

Por lo anterior, tomé la idea de Arendt respecto a que la autoridad universal ya no existe. Pienso la autoridad como una construcción social y subjetiva, una noción y una práctica

heterogénea que toda institución educativa se esfuerza en construir en el día a día a través de distintos caminos. Además, como una herramienta necesaria e indispensable para la formación de los sujetos-ciudadanos, un elemento fundante tanto para la psique como para los contextos sociales. Considero a la ley como elemento fundamental para que la autoridad opere y a la autoridad como representante de esa ley que permite al sujeto un sustento, un orden y, al mismo tiempo, una libertad.

Finalmente, rescaté el elemento social como fundamental en la construcción de la autoridad, ya que dicha construcción se hace siempre en relación con un otro, como menciona Arendt, hay una relación de obediencia en donde una parte obedece y otra ordena. Pongamos por caso la figura del docente y del directivo como figuras de autoridad, las cuales se construyen en la práctica cotidiana dentro del espacio educativo a partir del establecimiento y ejercicio de la normatividad interna, y es legitimada o no por cada uno de los actores. Esto apunta a que no son figuras fijas, sino que cada docente y directivo se inviste o no de ella a partir de sus actos, decisiones, discursos y de sus capacidades de negociación con los constreñimientos normativos de la institución escolar en la que participan.

La Persona Situada en Contextos de Práctica Social

Para poder entender el lugar que juega cada actor dentro del contexto educativo, retomé las ideas de Dreier (1999), que apuntan a pensar al sujeto como participante en una práctica social específica. Propone que para estudiar al sujeto se debe preguntar ¿de qué estructura de práctica social es parte?, y ¿cómo forma parte de esta? El autor considera que la participación es un concepto que sirve para teorizar sobre la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos como fenómenos parciales en relación con la práctica social concreta de la que son parte. Sostiene que el sujeto es participante de forma simultánea en diferentes contextos sociales,

para lo cual apunta que: “un contexto social sólo puede entenderse a través de sus interrelaciones —conexiones, así como separaciones— con otros contextos en la estructura práctica social. Los contextos sociales dependen, para su reproducción y cambio, uno de otros en formas particulares” (Dreier, 1999, p. 30).

Dreier (1999) distingue tres aspectos de la participación del sujeto. La ubicación, que hace referencia al lugar particular en el mundo en donde está el sujeto en el presente, marca el carácter situado y concreto de la práctica personal; la posición, que se refiere al lugar que ocupa dentro de su contexto social presente y, la postura personal, que se refiere a los puntos que el sujeto adopta “sobre su compleja práctica social personal” (p. 36). “Las posturas guían a los sujetos para actuar flexiblemente sin convertirse en camaleones” (p. 37).

Asimismo, rescaté de Dreier (1999) la idea de un sujeto participante de diversos contextos sociales, pensando la participación como diferenciada dentro de cada contexto, y retomando la importancia del proceso individual de asimilación y significación que cada sujeto hace de su acto participativo dentro de estas prácticas sociales. Por ejemplo, cada alumno pertenece simultáneamente a diferentes contextos sociales (familiar, escolar, religioso, deportivo, amistoso, etc.) y que en cada uno de estos contextos ocupa un lugar diferente, desde esos diferentes lugares se construye una postura personal que se logra a partir de asimilar y reflexionar cada una de estas prácticas sociales personales y le permiten al sujeto interactuar en cada ubicación y posición de forma diferente pero guiada desde sí mismo.

A manera de cierre puedo concluir que, para iniciar el camino por este texto, el lector debe tener presentes nociones claves como son, que a lo largo de todo el escrito miré al sujeto como un ser social, participante y perteneciente a contextos sociales determinados que matiza sus experiencias y las diferencian de otros, permitiéndoles construir posturas personales que responde

a la reflexión de sus prácticas sociales personales. Enfatiqué la importancia de la otredad. Di gran peso a la experiencia personal que, considero, es resultado de un proceso subjetivo que implica la asimilación de lo vivido y la puesta de esto en una narrativa que hace posible al otro acceder a este conocimiento personal. Y mantuve como una constante la idea de la capacidad y necesidad de resignificación y actualización de los conceptos y constructos sociales existentes.

En el análisis de la escuela privada en la que llevé a cabo mi investigación, los elementos conceptuales nos permiten una mirada a la escala meso: las escuelas de élite y su uso por parte de determinadas poblaciones en respuesta a su necesidad de reproducción familiar, financiera, sociocultural y de proyección a futuro de sus hijos. En la escala micro, veremos cómo los estudiantes se apropian del sentido de la escolarización para cumplir con metas familiares, a sabiendas de que la mayoría de ellos cuentan con un futuro económico garantizado, pero no por ello olvidan su camino hacia la adultez. Por su parte, los docentes y directivos de la escuela de élite son conscientes de la población a la que atienden como clientela, establecen relaciones entre las demandas sociales de la población a la vez que movilizan sus subjetividades pedagógicas que han ganado en sus trayectorias formativas. Todos estos aspectos los iré desglosando a lo largo de los capítulos. Sirvan estas ideas para indicar al lector cómo mi postura teórica permitió enlazar lo colectivo social con lo subjetivo individual.

Noción de Experiencia

Una vez resuelto el tema de la autoridad, me interesó construir una noción de experiencia para entender y hablar de la experiencia docente. Retomé los aportes de Larrosa (2006) quien piensa la experiencia como “eso que me pasa”, en donde “eso” hace referencia a que lo que ocurre necesariamente tiene que ser externo al sujeto, algo que sucede fuera del sujeto, y el sujeto está abierto a mirar y vivir. El “me”, se juega en el sentido subjetivo, eso que acontece fuera, llega a

mí de una manera única en la que sólo yo puedo vivirla e interpretarla. Y, finalmente, el “pasa” hace referencia a una transformación en el sujeto, quien después de la experiencia se transforma, muta en otra cosa que es diferente a lo que antes era.

Además, Larrosa (2003) propone mirar a la experiencia como valiosa y significativa. Discrepa con la postura de la filosofía clásica que mira la experiencia como una forma de conocimiento inferior al conocimiento científico, invita a legitimar la experiencia en el campo de la pedagogía, propone explorar el par experiencia, sentido como alternativa o suplemento a un pensamiento de la educación elaborado desde el par ciencia— técnica o teoría— práctica.

Por lo anterior, pensé a la experiencia como un proceso subjetivo, único y transformador, como un acontecimiento que requiere ser retomado y puesto en lenguaje para el mejoramiento del proceso pedagógico y la reconfiguración de los espacios educativos y como una herramienta en la formación y transformación docente. Concretamente, rescaté las trayectorias escolares y laborales de los docentes para comprender cómo dichas experiencias han constituido la forma en la que ejercen su labor docente, cómo han construido la idea de alumno, de docente y de relación dentro del aula, ya que no es lo mismo un docente que fue un alumno problemático, que un docente que fue alumno ejemplar o uno que llega a la docencia por accidente. La suma de esas experiencias ayudan al docente a construir una identidad y una práctica dentro del aula, dan pauta para pensar la construcción de las figuras de autoridad, que como ya lo mencione, van más allá de la instauración de la norma.

De igual manera, las experiencias de los estudiantes ocurren en un recorrido de vida en el que viven y “les pasa” un conjunto de acontecimientos en los que participan. Las experiencias significativas son las que atrapan, que conservan y las consideran definitorias de su estar en la

escuela. Y este conjunto de experiencias darán contorno a la relación de cada alumno con las figuras de autoridad.

Noción de Adolescente

Por otro lado, para la presente investigación miré el origen de la adolescencia como un constructo que respondió a una serie de movimientos en el orden social. Retomando el recorrido que hace Le Breton¹, Taracena en su conferencia titulada “Una mirada socio clínica sobre la violencia”, señala que:

La adolescencia tiene una historia que se inscribe en el siglo XVIII en los medios burgueses, hasta la edad media no se reconoce la infancia y aún menos la adolescencia. El niño participaba en las tareas junto con los adultos en la medida de sus fuerzas y a menudo se convertía en adulto a través del trabajo, siendo aprendiz de algún oficio. Esto es válido aún en la actualidad para algunas etnias mexicanas o africanas, en donde el pasaje a la vida adulta se hace mucho más rápidamente que en las sociedades con un funcionamiento más occidentalizado. Cuando se propone la escuela, la obligación escolar introduce las nociones de infancia y de adolescencia, lo que retrasa la entrada a la vida adulta del adolescente, pues, se considera que todavía no está maduro y es puesto en espera. (Taracena, 2013,19)

He retomado las propuestas conceptuales de algunos psicoanalistas y psicólogos socio-culturales que coinciden en pensar la adolescencia como un fenómeno social e individual simultáneamente. Retomo ambas propuestas teóricas en congruencia con la propuesta socio clínica que apunta al diálogo teórico y a la construcción de la multidisciplinariedad. Es decir, la

¹ Le Breton, D. (2014). Una breve historia de la adolescencia. Buenos Aires: Nueva Visión.

construcción teórica a partir de una dialéctica entre diferentes propuestas que puedan complementarse. Enseguida desgloso algunos de estos elementos.

Dolto (1992) señala que la adolescencia es una fase de mutación, tan importante y crucial como los primeros 15 días de nacido para el bebé. En esta mutación pasa por una muda respecto de la cual no puede hablar y que es para los adultos objeto de preguntas. La duración de dicho estado está en relación con las expectativas que los adultos tienen del adolescente y con los límites que el espacio social que habitan les permita explorar. El adolescente es un ser que debe irse introduciendo poco a poco a las responsabilidades, guiado y motivado por el adulto. El papel que juegan los mayores en el desarrollo del adolescente es de vital importancia desde esta visión. La autora ahonda en el tema de la adolescencia y habla de la relevancia del contexto, específicamente de la labor del adulto.

Por su parte, Winnicott (1971: 120) señala que:

En la época de crecimiento de la adolescencia, los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse hacia su condición de adultos. El crecimiento es un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador. Si se puede usar la familia, se la usa, y mucho, si no se puede, es posible que existan pequeñas unidades sociales que contengan el proceso de crecimiento adolescente.

De acuerdo con lo anterior, la implicación y la guía de alguien en el proceso de crecimiento, facilita el camino hacia la vida adulta. Winnicott nos habla de la existencia de un ambiente facilitador, en el sentido que permita al sujeto colocarse en un lugar distinto al de la infancia y al de la adultez. Más adelante, en el mismo texto escribe:

Afirmo (de manera dogmática, para ser breve) que el adolescente es inmaduro. La inmadurez es un elemento esencial de la salud en la adolescencia. No hay más que una cura para ella, y es el paso del tiempo y la maduración que este puede traer. La inmadurez es una parte preciosa de la escena adolescente. Contiene los rasgos más estimulantes de pensamiento creador, sentimientos nuevos y frescos, ideas para una nueva vida. La sociedad necesita ser sacudida por las aspiraciones de quienes no son responsables. Si los adultos abdican, el adolescente se convierte en un adulto en forma prematura, y por un proceso falso. Se podría aconsejar a la sociedad: por el bien de los adolescentes y de su inmadurez, no les permitan adelantarse y llegar a una falsa madurez, no les entreguen una responsabilidad que no les corresponde, aunque luchen por ella. (Winnicott, 1971, p. 120)

Winnicott, al igual que Dolto, plantea a un sujeto dentro de una diversidad de ambientes, resalta la importancia del adulto y la necesaria inmadurez que debe vivir el sujeto.

A su vez, otros autores sostienen que:

Entrar en el mundo de los adultos —deseado y temido— significa para el adolescente la pérdida definitiva de condición de niño. Es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento.

Los cambios psicológicos que se producen en este período y que son el correlato de cambios corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia. (Aberastury, 1987, p. 15)

A partir de lo anterior, afirmo que las modificaciones corporales que el adolescente vive son acompañados por cambios psicológicos y tiene un impacto en la vida subjetiva del adulto y en las dinámicas familiares y sociales.

Además, Aberastury (1993) habla de la interacción entre el adulto y el adolescente como posibilidad o freno de crecimiento para ambos. Plantea al adolescente como un sujeto de cambio social que cuestiona el orden y que responde con violencia frente a un mundo de adulto que lo violenta. Rescata el elemento creativo y el potencial de cambio social de los adolescentes, planteando una mirada mucho más incluyente de este grupo etario.

Desde su perspectiva, Flores (2011) señala que existe una diferencia entre adolescencia y pubertad, la segunda tiene que ver sobre todo con la biología y el proceso natural de desarrollo del sujeto, y la primera es de índole subjetiva y de posicionamiento social. Sostiene que las modificaciones que han tenido los sujetos llamados adolescentes son una respuesta a los movimientos sociales y momentos históricos. Además, piensa al adolescente como un sujeto capaz de mover su mirada y su actuar a lo largo del tiempo, y no sólo en la diversidad de contextos, lo mira como el reflejo de los movimientos sociales y no como un problema.

En resumen, retomé del psicoanálisis la noción de adolescencia como proceso subjetivo matizado por los diferentes contextos sociales circundantes del sujeto, en el cual la presencia del adulto como guía y sostén es de gran importancia; es una etapa de cambios, negociaciones y movimientos, internos y externos, con respecto a lo que se es y al lugar que se ocupa en el espacio social; es reflejo, consecuencia y producto de la sociedad, como un constructo situado históricamente y, también, posible agente de cambio dentro del contexto al que pertenece. Concretamente, esto se mira en el sentido de que cada colegio promueve valores y acciones diferentes, creando guiones o caminos en donde el alumno transita a su manera, pero con ayuda

del adulto. Negociando entre ellos constantemente, en el caso de la escuela, esto se da mucho entre docentes y alumnos, en donde el alumno y el docente llegan a acuerdos en temas escolares y disciplinarios cotidianamente y en donde las figuras de autoridad resultan para el adolescente una referencia, un adulto-guía en quien confiar necesario para la formación y para la libre vivencia de la adolescencia.

Por su parte, Saucedo, et al. (2012:91), piensan al adolescente como el resultado de la imbricación entre la construcción de lo psicológico y los contextos históricos, sociales y culturales. Los autores definieron el desarrollo psicológico “como la construcción de procesos cognitivos, emocionales y psicosociales que caracterizan las transformaciones de las personas, pero que tienen lugar en contextos sociales de práctica situados”.

La propuesta desde esta perspectiva apunta a mirar la trayectoria adolescente como un proceso que es el resultado de la convergencia del momento histórico que vive el sujeto, de las condiciones sociales y económicas en las cuales ha crecido, de los contextos familiares a los que pertenece y los cuales demandan ciertas acciones y depositan en el joven expectativas específicas que responden, a su vez, a la trayectoria familiar, al nivel socioeconómico y a la conformación de la misma. De igual forma, explican cómo la experiencia y el tránsito dentro de los espacios escolares dependerá de la institución en la cual estén inscritos, las dinámicas propias del aula, los significados que ellos y los familiares le otorgan al desarrollo académico.

A partir de lo anterior, conceptualicé al sujeto como participante de un contexto social de práctica situada, mismo que entiendo como un contexto específico y diferenciado que da sentido a la vivencia. Desde este enfoque asumo que existe una pluralidad de experiencias adolescentes. Por ejemplo, la manera en que se construye el fracaso escolar en la preparatoria depende de la forma en que este se resuelva, así la solución puede ser el cambio de colegio o la salida de la vida

académica, lo cual arrojaría al chico a la búsqueda de un trabajo o de otro tipo de actividades diferentes a las escolares. Esto se ve claramente en el caso de algunos de los adolescentes entrevistados, quienes fueron expulsados de colegios anteriores y ahora se encuentran cursando, como alumnos regulares, su último año de preparatoria. Para ellos la idea de no estudiar una licenciatura ni siquiera cruza por su cabeza, esto responde en gran parte al nivel socioeconómico al que pertenecen, pero también al contexto histórico en el que viven y las demandas del mismo con respecto a la formación profesional y la necesidad de una carrera hoy en día.

Proceso de Identificación

Con respecto al proceso de identificación de las personas, considero que, al ser sujetos sociales, la relación con el otro siempre está presente e impacta en la construcción subjetiva de todo individuo. El otro funge como espejo, es un recurso que permite mirarnos, pensarnos e identificarnos. Además, en los espacios educativos el proceso de identificación juega un papel fundamental en la construcción, significación y ejercicio de la labor docente. Y, por su parte, los alumnos, en el proceso de identificación, toman la mirada del adulto para ir construyendo su identidad.

Sobre la identificación, Freud en 1923 señala que:

La identificación es conocida al psicoanálisis como la manifestación más temprana de enlace afectivo a otra persona, y desempeña un importante papel en la prehistoria del complejo de Edipo. El niño manifiesta un especial interés por su padre; quisiera ser como él y remplazarlo en todo. Podemos, pues, decir que hace, de su padre, su ideal. Esta conducta representa, en absoluto, una actitud pasiva o femenina con respecto al padre (o al hombre en general), si no que es estrictamente masculina y se concilia muy bien con el complejo de Edipo, a cuya preparación contribuye. (Freud, 1923, p. 37)

La identificación no es algo, sino, más bien, es una tarea que el sujeto debe ir realizando. En un primer momento, es un enlace afectivo con el otro, ese otro en este primer enlace siempre será el padre o la madre o ambos y sobre esto Freud (1923) señala que:

Los efectos de las primeras identificaciones, las producidas a la edad más temprana, serán universales y duraderas. Esto nos reduce a la génesis del ideal del yo, pues tras este se esconde la identificación primera, y de mayor valencia, del individuo: la identificación con el padre de la prehistoria personal. (Freud, 1923, 33)

Jeammet (1992) señala que más adelante, en la adolescencia, se revelan todas estas identificaciones previas, en donde asumimos una elección sexual y finalmente un momento que asegure la independencia de los padres. Además, habla de dos posibles caminos que puede tener la identificación en el adolescente, estos se definirán por la forma en que se haya desarrollado la infancia: uno de estos caminos es la incorporación, el sujeto introyecta al objeto en su totalidad o en su mayoría, impidiendo así el desarrollo del propio sujeto; el otro, facilita una elaboración identitaria autónoma, es la introyección, sólo partes del objeto son incorporadas en el sujeto, sin ser absolutas y permitiendo la adhesión de otros objetos parciales.

De igual manera se puede hablar de identificaciones primarias e identificaciones secundarias. Las primarias hacen referencia a aquellas totales, que se presentan cuando el sujeto incorpora la totalidad del objeto (no hay diferencia entre la madre y el hijo, son uno mismo). Las secundarias se llevan a cabo cuando existe una elección, son parciales y transitorias (Blum, 2015).

Hasta aquí se puede decir que la identificación es un proceso mediante el cual el sujeto puede, siempre a partir de otro, ir construyendo sus maneras de pensarse a sí mismo. Una posibilidad de existencia y de integración en un orden que lo lleva a ser alguien y a querer ser alguien. La elección de los objetos con los cuales se identifica el sujeto, está determinada por la

historia de vida, los modelos parentales y el contexto. Vale la pena señalar que como producto de las identificaciones se produce la identidad. Eso que el sujeto es, viene de afuera y se incorpora a través de un proceso, todos esos procesos identitarios generaran una identidad (Jeammet, 1992).

Por otro lado, Larraín y Hurtado (2003) sostienen que la identidad es un proceso de construcción que el sujeto logra siempre y necesariamente en la interacción con el otro, de modo que piensan la identidad como un discurso o narrativa sobre sí mismo. Es, para ellos, un proceso cultural, material y social. Cultural, en el sentido de que se logra en un lugar situado a partir de significados compartidos; material, dado que se recurre a recursos tales como el cuerpo y las pertenencias materiales, familiares, entre otros, para reforzar o refutar dicha narrativa sobre sí mismo; y social, en el sentido de que siempre se realiza a partir de otro, como punto de referencia que permite acoplamiento colectivo.

Además, Larraín y Hurtado (2003) sostienen que existen identidades colectivas e individuales, ambas necesarias y puntos de referencia una para la otra, y señalan que las identidades colectivas no pueden ser pensadas como relatos generales ni como estructuras psíquicas o de carácter. Mencionan que estas identidades culturales no son estáticas, se construyen en el discurso público y en las prácticas cotidianas de las personas, concluyen que la cimentación de dichas identidades se construye con base en el pasado y en el futuro, ya que toman la forma de proyecto, de posibilidad de ser.

A partir de lo anterior, a lo largo del texto, se entenderá la identificación como un proceso de co-construcción constante que se expresa en una narrativa que el sujeto va tejiendo sobre sí mismo, en donde el otro es necesario, le permite al sujeto ir construyendo su identidad, la cual es resultado de una trayectoria de vida que se va integrando, asimilando, interpretando y reinterpretando a lo largo del tiempo. Además, retomo la noción de identidad colectiva, como el

discurso compartido y en movimiento, que matiza las cualidades de los contextos (en este caso del espacio educativo) y penetra en los discursos y prácticas cotidianas de los diferentes actores.

Considero que en la relación docente-alumno la identidad es una constante, ya que a partir de este vínculo tanto el docente como el alumno van creando una idea de lo que son para el otro y frente al otro. Es en esta interacción en donde el alumno se puede convencer de ser un alumno problema, un alumno excelente o un alumno promedio y el docente a su vez mirarse como valioso, respetado o ignorado.

Capítulo III. Metodología

Del latín methōdus, y del griego μέθοδος métodos, se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. Su significado original señala el camino que conduce a un lugar (Gardey, s.f.), de modo que podemos pensar la metodología como la ruta, una que se construye sobre el paso del tiempo, y es sobre la marcha que uno va descubriendo cómo ir avanzando y haciendo camino. El objetivo del presente capítulo es compartir con el lector la postura y los fundamentos metodológicos para el abordaje de la población con la que trabajé, la pregunta de investigación, los objetivos y el camino recorrido.

Fundamentación Metodológica

La primera postura que asumo es la de realizar una investigación de corte cualitativo, respecto de la cual Sandoval (1996) señala que: “Un primer e importante rasgo que identifica el proceso de recolección de datos en la investigación cualitativa es su relativa y frecuente inestructuración, entendida en dos sentidos diferentes y complementarios: no homogeneización y como no predeterminación” (p.134).

Así, la recolección de datos siempre fue un constante construir, un constante movimiento, fue un ir haciendo camino pensando en el escenario, en el fenómeno y en los informantes. Es decir, aunque partí con una estructura, la cual también es necesaria para empezar a andar, el plan de recolección se fue complementando y precisando conforme fui avanzando. Esto dado que, como afirman Hernández-Sampieri, et al. (2014): “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (p. 396).

Justamente, estos autores consideran que las unidades de análisis que se tienen que contemplar para la recolección de datos son: los significados, es decir, las interpretaciones y

simbolismos que van más allá de la conducta y se busca describirlos y analizarlos; las prácticas, las cuales son unidades de análisis que se refieren a una actividad continua y definida por los integrantes de un sistema social como rutinarias; los episodios, que implican sucesos dramáticos y sobresalientes; los encuentros, los cuales son unidades dinámicas y pequeñas que se dan entre mínimo dos personas de manera presencial; los papeles o roles, que son unidades articuladas conscientes que definen el lugar social que ocupa cada miembro de la comunidad; las diadas, las cuales son parejas que interactúan por un tiempo prolongado o que forman algún tipo de vínculo, de estas se analiza su origen, intensidad y proceso; los grupos, que son pensados como conjuntos de personas ligadas entre sí y que interactúan por un período extendido; las organizaciones, las cuales se organizan con fines colectivos, su análisis suele centrarse en el origen, el control, las jerarquías y la cultura; las comunidades que tratan de asentamientos humanos en un territorio definido socialmente; las subculturas, que contienen a una población grande y prácticamente “ilimitada”; los estilos de vida, que son ajustes o conductas adaptativas que realizan un gran número de personas en una situación similar; y, finalmente, los procesos, los cuales hacen referencia a un conjunto de actividades, tareas o acciones que se realizan de manera sucesiva o simultánea con un determinado fin.

Las unidades de análisis (Hernández-Sampieri, et al.; 2014) centrales para el presente proyecto fueron: los significados en torno a la normatividad y las figuras de autoridad que expresaron diferentes actores escolares, algunos componentes de las prácticas, la institución enfocados en la aplicación de la norma y la función de las figuras de autoridad, los roles de los diferentes actores (maestros, directivos y alumnos) y aspectos de la organización educativa, por ejemplo, elementos del proyecto educativo, partes de su historia y dimensiones de la vida cotidiana que fueron referenciadas en las entrevistas.

Sandoval (1996:121) recomienda que antes de la elección de los medios para la construcción de los datos plantearse tres preguntas: “¿Qué tan profundo y qué tan extenso debe ser el proceso de recolección de datos?, ¿por dónde iniciar y por dónde terminar el proceso de recolección de datos?, ¿a quién incluir y a quién excluir de la recolección?”. El autor ofrece pistas para responder estas preguntas y señala que, con respecto a la extensión, se debe tener siempre claro que en una investigación cualitativa se prioriza la profundidad sobre la extensión, y la explicitación de la calidad sobre la magnitud de la cantidad. Sobre el inicio y el cierre, afirma que hay que contar con una fase de exploración que dará las pautas para ir construyendo el resto, y que el cierre está relacionado con el logro del límite de comprensión. Sobre la inclusión y la exclusión, apunta a que se tiene que responder a los objetivos y las dinámicas generadas y que, en muchas ocasiones, responde a una cuestión de convivencia, de manejo de la información, disponibilidad actitudinal y de tiempos, entre otras.

Además, Taylor y Bogdan (1987) afirman que un diseño cualitativo nunca debe ser rígido, que el investigador debe estar abierto y receptivo a lo que va encontrando en el escenario y tener la flexibilidad suficiente para ir avanzando en función de eso. También sostienen que los primeros encuentros son fundamentales y que desde el primer momento el investigador debe tomar notas porque esto le ayudará a comprender lo que acontece con el fenómeno.

Al seguir los postulados de la investigación cualitativa, decidí utilizar diferentes estrategias metodológicas para adentrarme al campo. Realicé un grupo de enfoque con 14 estudiantes, todos ellos del último año de preparatoria. Enseguida realicé observación en campo en algunas clases para seleccionar a mis informantes. Mi siguiente paso fue solicitar a los alumnos, en una sesión grupal, que realizaran dos actividades: una autobiografía y dos dibujos en los cuales retrataran a las figuras de autoridad que ellos reconocían en su día a día. Después llevé a cabo entrevistas a

profundidad con alumnos y con docentes. Los datos que los estudiantes me proporcionaron en las entrevistas me dieron la pauta para aplicar un cuestionario y recabar datos socioeconómicos que complementarían la visión que construí de cada uno. A la par que desplegaba estas estrategias, revisé documentos sobre la escuela: publicidad y reglamentos escolares.

Pregunta de Investigación

La pregunta de investigación que dio cauce a mi recorrido fue:

¿Cómo es que docentes y alumnos interpretaban el significado de las figuras de autoridad existentes en una escuela privada y a partir de las cuales negociaban diversos aspectos de las interrelaciones escolares?

En este sentido, el contexto escolar que me interesaba investigar era una institución educativa privada de “élite”. No es banal mi elección de escuela porque, como analizaré a lo largo de mi tesis, la construcción de las figuras de autoridad en el colegio privado de “élite” se regía en gran medida por la lógica de relación entre la oferta educativa y el alumno visto como cliente y, a su vez, los docentes como guías y soportes de una estructura que respondía a un modelo educativo con tradición específica. Vale la pena hacer notar que parto de la idea de que existen diferentes tipos de instituciones privadas en México las cuales, responden a diferentes necesidades. En el caso del Colegio B, lo que observé fue que es una escuela habitada por alumnos cuya trayectoria escolar ha transcurrido siempre en escuelas privadas de élite (algunas de ellas de la comunidad judía o de núcleos sociales de clase alta). La demanda a la que responde el colegio es la de una educación privada de calidad que priorice al alumno y su bien-estar en el colegio, de tal consigna surge la pregunta sobre la construcción de figuras de autoridad en un espacio educativo en el cual el alumno debe ser procurado y tratado de formas “muy humanas”, tratos que le permitan un recorrido educativo en donde se sienta cómodo, comprendido, apoyado y cuidado. Asumiendo así

la escuela como una extensión de las dinámicas en casa en donde reciben por parte de los padres o del servicio doméstico un cuidado y atención a todas sus necesidades.

Objetivo General

Analizar las experiencias que docentes y estudiantes de una preparatoria privada han construido en torno a cómo se viven las relaciones de autoridad en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

1. Elaborar una reconstrucción histórica de la escuela para poder dar cuenta de los valores que permanecen en el tiempo como parte de la imagen colectiva de esta.
2. Identificar las normas explícitas e implícitas que los docentes y estudiantes reconocen a partir de su participación en la preparatoria.
3. Analizar los usos de la norma dentro del espacio educativo y las distintas relaciones que se establecen en torno a estas entre directivos, profesores y alumnos.
4. Identificar las características que se les asignan a las figuras de autoridad dentro de los discursos de alumnos y maestros.
5. Conocer las posturas sobre la función educativa y docente de los diferentes actores de una institución educativa de nivel medio superior privada.
6. Analizar los significados que los estudiantes le otorgan al hecho de estar estudiando en una escuela privada y sus proyecciones a futuro.

Método

Inicio de la investigación

El primer movimiento que hice fue acercarme a dos instituciones educativas privadas de nivel medio superior ubicados en la Ciudad de México. En ambos espacios expuse mi intención de investigar la construcción de las figuras de autoridad, solicité el permiso para realizar un grupo

de enfoque que me daría datos sobre las posturas que los alumnos tenían sobre el tema. Me autorizaron la entrada al campo de indagación. Ambas escuelas contaban con un grupo pequeño de estudiantes del último año de preparatoria, así que pude realizar dicha actividad con toda la generación de las dos instituciones.

Después de analizar la información obtenida, decidí seguir adelante en el Colegio B porque el Colegio A me pareció un espacio más tradicional, en donde los chicos tenían un concepto, tanto de autoridad como de normatividad, más claro y delineado. Al mismo tiempo, me parecía que en el Colegio B la relación docente-alumno era más compleja, las normas menos claras y la postura de los alumnos más diversa. En conclusión, el Colegio B me parecía una institución diferente, porque se trataba de una institución que, desde su origen, tuvo la intención de integrar a su comunidad a chicos que otros espacios habían rechazado, ya sea por su rendimiento escolar o su conducta. En su momento esto me pareció una marca simbólica de la trayectoria del colegio porque se construían formas específicas de relacionarse entre los docentes y los alumnos, los objetivos que se persiguen y las maneras de establecer la normatividad de acuerdo con el modelo inicial de la propia escuela (escuela para alumnos rechazados).

Una vez elegido el colegio, a partir de los grupos focales que realicé, seleccioné a los docentes que los estudiantes habían catalogado como a los que más respetaban, o a los que consideraban los mejores profesores. Me acerqué a cada uno de ellos y solicité el permiso para entrar a observar alguna de sus clases. A partir de estas observaciones, seleccioné a los alumnos a entrevistar, elegí a aquellos que sobresalían, ya sea porque eran contestatarios frente a las indicaciones de los docentes, presentaban conductas disruptivas y discutían con sus compañeros o, eran alumnos catalogados de excelencia, los de mejores notas o comportamiento.

Una vez elegidos los informantes (tanto docentes como estudiantes) inicié con el proceso de entrevista individual a profundidad con cada uno. Antes de iniciar con las entrevistas con alumnos, realicé una sesión grupal con los informantes para solicitarles la realización de dos actividades, dos dibujos y su autobiografía. Comento que fue todo un reto generar los espacios para llevar a cabo las entrevistas, ya que algunas veces las pude realizar en algún salón, otras en la sala de maestros, en las oficinas del director o subdirector o en el patio, fue complicado generar espacios libres de interrupciones, distractores y de disponer de tiempo ilimitado.

Conforme fui avanzando en las entrevistas con alumnos, me di cuenta de que algunos elementos de la trayectoria académica tenían ciertas similitudes, de las más importantes los motivos de ingreso al colegio. Además, encontré discrepancias con relación a la normativa explícita e implícita que los alumnos reconocían dentro del colegio, porque los alumnos hablaban de una normatividad, mientras que en la letra había otra. Estos dos elementos llamaron mi atención y me llevaron a desarrollar un cuestionario con el objetivo de conocer las razones de ingreso del alumnado y las normas reconocidas por ellos. Entonces, identifiqué la necesidad de recabar y sistematizar datos socio demográficos de sus padres o tutores.

Por otro lado, mientras avanzaba en las entrevistas con docentes, presté atención a nuevos informantes que no había contemplado al inicio, como la prefecta, la secretaria de dirección general y una exalumna que ahora era docente en el colegio. Estos tres informantes fueron claves para reconstruir la historia de la institución y para pensar la relación entre docentes y alumnos desde la mirada de un tercero.

A la par de las entrevistas y el cuestionario, en la escuela me proporcionaron documentos tales como reglamentos, publicidad antigua e información del sitio web del colegio; material que

me ayudó a ubicar el discurso de los informantes y entender mejor el proceso que ha vivido la escuela a lo largo del tiempo.

Este recorrido, aunque acortado para fines prácticos, tiene el objetivo de dar cuenta del trayecto y tejido que fue dando como resultado el presente escrito. Durante todo el proceso tuve la puerta abierta del colegio y eso me permitió entrevistar y levantar datos de manera libre. Desafortunadamente, la dinámica propia del espacio hacía complicada la generación de espacios y tiempos para entrevistas. Sobre todo, con los profesores el tiempo era un problema, ya que tenían actividades que atender.

En general mi experiencia en el campo fue fluida, la institución participó de forma activa, los docentes y alumnos accedieron fácilmente a las entrevistas (solo una docente me dio largas y al final no pudimos concretar la entrevista). La comunicación de parte de todos la percibí abierta, el único tema tabú en el caso de los docentes fue la salida del exdirector y fundador del colegio. Los directivos entrevistados fueron muy generosos con los datos compartidos sobre su trayectoria académica y profesional. Durante 11 sesiones de observación en los grupos de 5º y 6º, fui bien recibida en los espacios, los alumnos no cuestionaron mi presencia porque se mostraron en aparente continuidad a sus actividades. Esta postura abierta de la institución me permitió recabar datos con distintas herramientas (grupo de enfoque, observaciones, dibujos, autobiografía, entrevistas, cuestionarios, revisión de documentos).

Consideraciones Éticas

Desde mi primer acercamiento con la institución expliqué mis objetivos y temas de interés, respondiendo a todas las preguntas de los directivos. De igual forma a todos los informantes les solicité su consentimiento informado para ser grabados durante las entrevistas, para ingresar a los salones a observar la dinámica en clase y, para conservar las evidencias elaboradas durante las

sesiones en donde se trabajó la autobiografía y los dibujos de las figuras de autoridad. De igual forma, informe a los directivos y solicité su aprobación para la aplicación del cuestionario a todos los alumnos, garantizando siempre el anonimato de todos ellos.

Sostuve siempre una actitud respetuosa frente a las diferentes posturas y afirmaciones de cada informante, busque espacios privados para llevar a cabo las entrevistas. Asimismo, mantuve una discreción total con la información obtenida y el anonimato de todos los informantes y del colegio.

De igual forma, la flexibilidad me permitió observarme a mí misma en los distintos momentos para distinguir como proceder, cuidando no interferir con las actividades y dinámicas que los informantes ya tenían previamente programadas.

Recolección de Datos

Grupos de Enfoque. Primero, empleé la técnica de grupos de enfoque, para acercarme de manera general a la idea que los alumnos tenían de las figuras de autoridad y de las dinámicas escolares, así como de la relación docente-alumno. Sobre estos, algunos autores señalan que:

Algunos autores los consideran como una especie de entrevista grupal, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres o 10 personas), en donde los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández-Sampieri, et al., 2014, pp 408-409)

Por su parte, Creswell (2005: en Hernández-Sampieri, et al., 2014) habla sobre el tamaño adecuado del grupo, recomienda que esta decisión se tome en función del tema a tratar, así, los temas sensibles son preferible trabajarlos en grupos pequeños, mientras que los asuntos generales o más universales pueden ser tratados en grupos más grandes.

El centro de esta técnica es la narrativa colectiva (Ellis, 2008: en Hernández-Sampieri, et al., 2014). La forma en la que se emplea esta herramienta de recolección varía de acuerdo con el objetivo que se persigue, esto implica que se puede tener un grupo que asista a varias sesiones, varios grupos que asistan a una sola sesión, un grupo con sesión única o varios grupos con sesiones únicas. Las características de los integrantes responden a los objetivos que se persigan, en mi caso la información que buscaba obtener era un panorama general de la visión que los alumnos tenían sobre los docentes y las figuras de autoridad.

En el caso de la presente investigación, el grupo de enfoque fue con los alumnos del último año de preparatoria de dos escuelas. En el Colegio A participaron 12 alumnos y en el Colegio B participaron 14, ambos grupos fueron de una sola sesión en la que se abordaron los siguientes temas:

1. ¿Qué son las figuras de autoridad?
2. ¿Los docentes son figuras de autoridad?
3. ¿Qué características tienen las figuras de autoridad?
4. ¿Cuáles son los principales conflictos entre docentes y alumnos en tu escuela?
5. ¿Cómo son las normas en tu escuela?

Durante esta sesión los chicos hablaron de las características que ellos consideraban debían tener las figuras de autoridad, mencionando a docentes que consideraban que cumplían con estas características y los que no cubrían con ellas. Este fue el primer eslabón para la elección de los docentes a entrevistar. Después, empecé con las observaciones en el aula durante distintas clases.

Observación Pasiva. Por lo que se refiere a la observación, de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014:399), los objetivos de la observación son:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas, y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y los actores que la generan.
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan.
- c) Identificar problemas sociales.
- d) Generar hipótesis para futuros estudios.

Hay cuestiones importantes a tomar en cuenta al momento de observar como son: los ambientes físicos, los ambientes sociales, las actividades individuales y colectivas, los artefactos que utilizan los participantes y sus funciones, los hechos relevantes e historias y los relatos humanos de los participantes. Así, la observación y sus formatos avanzan conforme se progresa en la inmersión en el campo, es decir, al inicio es una observación abierta y a partir de eso se deciden categorías o elementos.

Específicamente sobre la observación pasiva cabe señalar que es una forma de observación en donde se está presente con un nivel de interacción mínimo (Valles, 1997), como fue mi caso, estuve presente en el aula, en la sala de espera de la dirección y en un evento de día de muertos sin ser partícipe de las dinámicas, ni interactuar directamente con los alumnos o docentes.

Para la presente investigación entré a observar 11 clases, una de ellas con alumnos de 5º A, una con 5º B y nueve con alumnos de 6º (tres con 6º A, cinco con 6º B y una clase en donde se mezclan ambos grupos). Observé en total a 9 docentes diferentes. Además, asistí a un evento de día de muertos al colegio, en donde estaban presentes alumnos y padres de familia. Si bien los datos derivados de la observación no fueron los centrales de mi investigación, sí fue un medio que me dio pistas para poder elegir a los informantes, para entender cuáles elementos eran

importantes, abordar en las entrevistas, comprender algunas dinámicas de las que se hablaban en las entrevistas y algunas de las que no se hablaban.

Dibujo. Uno de los elementos que empleé con los alumnos seleccionados, previo a las entrevistas, fue el dibujo, el cual lo entiendo como una representación gráfica, llena de simbolismo y discurso. Uribe (2009) habla sobre el dibujo desde un enfoque psicoanalítico y señala que tiene dos funciones: la de indagación y la de herramienta terapéutica. El dibujo permite poner en operación procesos de simbolización mediante los cuales se sustituyen unas representaciones por otras, esto es, si se ligan psíquicamente a afectos penosos de ciertas vivencias, mediante estos procesos de simbolización se crean nuevas representaciones fantasmáticas de dichas vivencias, en las cuales los afectos penosos se distribuyen y tramitan mediante asociaciones de pensamiento que permite organizar nuevos sistemas simbólicos. El mismo autor señala que el uso clínico del grafismo requiere de la repetición en la elaboración de dibujos y sus relatos correspondientes, ya que solo con la repetición se pueden establecer retrospectivamente conexiones significantes.

Tales procesos de simbolización, a diferencia de la formación de síntomas, son elaborativos e implican operaciones que permiten la mediación y el establecimiento de diferencias y semejanzas entre las situaciones traumáticas y la representación de las mismas, al igual que mecanismos y procesos preconscientes y conscientes. Se puede pensar el dibujo, retomando aportes de Lacan, como un elemento que une el registro imaginario y simbólico (Uribe, 2009). Desde un enfoque psicoanalítico, el dibujo puede ser una herramienta que facilite la representación y significación de ciertas vivencias o elementos de la trayectoria de vida de una persona. Epelde (2009), por su lado, realiza una reflexión sobre el arte y su aplicación dentro de la clínica, ella es una Psicoanalista y galerista que ha trabajado con la pintura y señala que: El arte es una necesidad, tanto para el creador como para el espectador. Está en cada uno de nosotros asumirlo, apropiárselo para

comprender mejor el mundo en el que vive y afinar su percepción, su imaginación y su pensamiento creativo (p. 2).

La misma autora sostiene que emplear la pintura dentro de la terapia es entender que esta permite expresar lo que no puede ser dicho en palabras y que contribuye a una elaboración de significados de los conflictos psíquicos, permitiendo su resolución (Epelde, op. cit.). El arte, en sus múltiples representaciones, permite al sujeto objetivar, resignificar y, por lo tanto, moverse de posiciones o estructuras que tal vez antes de ser expuestas no eran cuestionadas.

Por lo anterior, consideré que el dibujo sería una herramienta útil para objetivar las construcciones imaginarias y simbólicas que los alumnos tienen de las figuras de autoridad y que facilitaría la construcción del diálogo.

Antes de iniciar las entrevistas individuales con alumnos, organicé una sesión grupal con ellos y les pedí realizar dos actividades, una de ellas fue la elaboración de dos dibujos, el primero era sobre las figuras de autoridad (que ellos reconocían) con las que cotidianamente convivían, y en el segundo les solicité que dibujaran una escena en donde estuvieran interactuando con alguna de estas figuras que había dibujado anteriormente. Los dibujos que les solicité a los alumnos fueron dando las siguientes instrucciones:

Por favor, realiza dos dibujos, en el primero retrata a las figuras de autoridad de tu vida diaria, pueden ser dos o más personas, pueden ser personas que conozcas o que consideres que son figuras de autoridad en general. En el segundo, elige a una de estas figuras y representa una escena en donde estés con esta figura haciendo algo que cotidianamente haces. (Anexo)

Autobiografía. Otra herramienta que empleé, previa a la entrevista con alumnos, fue un breve relato autobiográfico, procedimiento que está incluido dentro de los diseños narrativos.

Sobre estos Czarniawska (2004: en Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) menciona lo siguiente:

Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes las experimentaron. Se centran en “narrativas”, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos cronológicamente (p. 487).

Las narrativas pueden referirse a biografías o historias de vida de personas o grupos, pasajes o épocas de vida, o uno o varios episodios, experiencias o situaciones vinculadas cronológicamente. Finalmente, algunas de las consideraciones que se deben tomar en cuenta al emplear esta herramienta de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014: 490) son:

- El elemento clave de los datos narrativos lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores (cada participante debe contar su historia).
- La narración debe incluir una cronología de experiencias y hechos (pasados, presentes y perspectivas, aunque a veces solamente se abarcan sucesos pasados y sus secuelas).
- El contexto se ubica de acuerdo con el planteamiento del problema (puede abarcar varias facetas de los participantes como su vida familiar, laboral, aficiones, sus distintos escenarios).
- El investigador revisa memorias expresadas en el propio lenguaje de los participantes sobre las experiencias significativas relacionadas con el planteamiento.
- Para revisar los sucesos es importante contar con varias fuentes de datos.

En la misma sesión grupal en donde se realizaron los dibujos, solicité a los alumnos realizar un breve relato autobiográfico enfocado a su trayectoria escolar. El relato fue elaborado por todos de manera escrita y siguiendo la cronología de las etapas educativas. Esto me ayudó para la posterior realización de la entrevista individual, ya que funcionó como una guía y, al mismo tiempo, un detonante de los recuerdos para los participantes. El escrito autobiográfico se realizó bajo las siguientes instrucciones:

Ahora, por favor, escribe tu autobiografía, tomando como centro tu trayectoria escolar.

Es decir, tu historia, lo que has vivido a lo largo de estos años, retomando los elementos que consideres más relevantes y con la extensión que desees.

Entrevista. La entrevista es una herramienta que me ayudó a conocer los significados que cada uno de los actores le daba a sus experiencias dentro del colegio y a cómo percibían las figuras de autoridad en el mismo, entresacando algunos otros elementos como la historia del colegio y su normatividad. Estos datos lo que buscan es dar cuenta del registro micro, es decir, de los sujetos.

Sobre la entrevista cualitativa, Taylor y Bogdan (1987) señalan que no es estructurada, rígida y cerrada, al contrario, busca ahondar en las intervenciones del entrevistado, es el investigador quien debe, de acuerdo con las necesidades y objetivos de su investigación, seleccionar a los participantes. Además, señalan que para lograr una buena entrevista se debe generar un ambiente específico y agradable en donde el investigador siempre esté atento del discurso y establezca desde el principio elementos tales como: los motivos de la intervención, hacer saber que su identidad será protegida con un seudónimo, informar que la palabra final sobre los elementos que quiere o no se publique la tiene el participante, si es que hay dinero de por medio establecer las condiciones de este acuerdo (no fue el caso de la presente investigación), explicar la importancia de la honestidad en el proceso de entrevista y establecer la logística de trabajo, tales

como horarios, lugar, duración, frecuencia, entre otros. Por último, mencionan que la postura del entrevistador siempre debe ser abierta y reflexiva, al mismo tiempo que debe ser capaz de generar un ambiente de confianza y tranquilidad, y en la parte técnica se recomienda emplear elementos tales como grabadoras y diarios del investigador para que la información sea más completa y rica.

De acuerdo con Baz (1999), la entrevista puede pensarse como una situación interventora, en donde el investigador se juega de forma activa en el proceso, una excelente opción metodológica cuando se busca analizar la singularidad de un caso en la complejidad de su emergencia y constitución. La autora considera al sujeto como sujeto social, el cual tiene una subjetividad que se elabora con este vínculo social y que es a partir de esta colectividad que se organiza la singularidad, enfatiza el elemento de la teoría como contenedor y como guía que permite trazar un camino y mirar desde un lugar. Además, plantea que dentro del proceso de entrevista se va dando la construcción de los datos, piensa que hay que salir al campo y saber que, a partir de la demanda del investigador hacia el entrevistado, este último irá elaborando un discurso sobre ciertas vivencias que antes no estaba ahí, esto significa que al momento de ir hablando el sujeto estará creando estos datos. Pensar así nos libera un poco del pensamiento positivista en donde se cree que los datos existen de manera natural y en donde el investigador únicamente se juega como recolector parcial. Señala la importancia de una posición metodológica llamada de escucha, en donde se intenta rastrear sentidos, más allá del discurso informativo, pensando a los sujetos, como sujetos de inconsciente y pensando en que cada uno existe por un Otro y que ese otro nos inserta en una comunidad (Baz, 2000). En suma, puedo decir que la entrevista permite, justo dentro de un trabajo de investigación, darle la palabra al sujeto y funciona en dos sentidos, como investigadores nos permite acceder a esta información que nos dará la posibilidad de entender cómo el sujeto ha elaborado sus vivencias y cómo las ha significado y, por otro lado, al

sujeto le permite escucharse y realizar una elaboración de su propia vivencia lo cual le dará un saber sobre sí mismo que antes no existía.

En la tabla 1 se pueden ver la lista de los informantes entrevistados; el rol que desempeña y los años que ha pertenecido a la institución Como se puede ver en la tabla, elegí entrevistar tanto a directivos, personal administrativo y docentes de distintas materias con la finalidad de tener diferentes visiones sobre los temas que me ocupan en la investigación.

Para este proyecto retomé los discursos de los alumnos, los docentes, directivos y personal administrativo de una preparatoria privada. Entrevisté a seis alumnos, dos de ellos los elegí porque presentaron algún tipo de conducta disruptiva o de confrontación hacia los docentes durante las sesiones de observación. También elegí a dos alumnos que, según los maestros, tenían un muy buen desempeño académico y, finalmente, dos alumnos que se encontraban becados al 100% y que vivían en el pueblo aledaño al Colegio (más adelante explico esta condición).

Las preguntas que guiaron estas entrevistas fueron las siguientes:

Datos generales: Nombre completo, edad, datos sobre la familia, con quién vives

Trayectoria escolar.

1. ¿Cómo llegaste a este colegio?
2. ¿Cómo definirías a las figuras de autoridad?
3. ¿Quiénes son figuras de autoridad dentro y fuera del colegio?
4. ¿Cómo funcionan las normas dentro de tu escuela?
5. ¿Cómo definirías al colegio y a sus alumnos?
6. ¿Para qué sirve la escuela?
7. ¿A quién admiras y por qué?
8. ¿Cómo miras a los jóvenes?

9. ¿Qué piensas de tu país?
10. ¿Cómo te ves en el futuro?

Con relación a los docentes y personal administrativo, entrevisté a todos los mandos directivos que tenían relación con la preparatoria (el director general, la directora y el subdirector de secundaria y preparatoria). Durante el período en que se llevaron a cabo las entrevistas, el subdirector estaba siendo capacitado por la directora (quien solo tenía un año en la escuela, pero contaba con una amplia experiencia en puestos directivos en otras instituciones privadas, por lo que le solicitaron apoyar en dicha capacitación) para ocupar el siguiente año el puesto de director. Elegí entrevistarlos por el impacto que tienen en las dinámicas del colegio, para conocer la visión sobre del proyecto escolar y la percepción que tienen de la población con la que trabajan (incluidos padres de familia), al mismo tiempo porque ellos son el puente entre la junta directiva (dueños del colegio), padres de familia, docentes, alumnos y staff en general.

Además, entrevisté a cinco docentes. Dichos informantes fueron seleccionados considerando el número de años que tenían laborando en el colegio, la percepción que los alumnos expresaron sobre ellos y, finalmente, como resultado de las observaciones que realicé dentro del aula. Las preguntas que guiaron estas entrevistas fueron las siguientes:

Datos generales: Nombre completo, edad, tiempo que lleva en la escuela, puesto dentro del colegio.

1. Trayectoria laboral y académica.
2. Figuras de autoridad.
3. Padres de familia y alumnos.
4. Adolescentes en la actualidad.
5. Normas del colegio.

6. Tipo de alumnos.
7. Labor docente.
8. Conflictos en el aula.
9. Función de la escuela.
10. Escuela y país.

Conforme el proyecto fue avanzando y a partir de las entrevistas realizadas decidí incluir en las entrevistas a tres informantes claves para saber más sobre la historia del colegio, el proyecto original y los cambios administrativos a lo largo del tiempo. Estas informantes fueron la prefecta, la secretaria de dirección general y una docente que fue alumna del colegio en los primeros años de este. Los temas que guiaron estas entrevistas fueron los siguientes:

Datos generales: Nombre completo, edad, tiempo que lleva en la escuela, puesto dentro del colegio.

1. Historia del colegio.
2. Ex directivos.
3. Dinámicas institucionales.
4. Generaciones a lo largo del tiempo.
5. Relación docentes y alumnos

En resumen, lo que busqué al momento de seleccionar a los informantes fue poder hacer un cruce de los diferentes discursos para, a partir de este, poder entender las experiencias que los diferentes actores del contexto construyen en torno a las figuras de autoridad y cómo estas atraviesan la relación entre docentes-alumnos.

En definitiva, la entrevista fue una herramienta muy útil para poder generar espacios de escucha con docentes, alumnos y directivos, que me permitió en un mismo momento pensar el

discurso subjetivo y el colectivo que actúa constantemente en los espacios sociales en general y en los espacios educativos en específico.

Cuestionario. Meneses y Rodríguez (2011) señalan que el cuestionario es una herramienta que permite al investigador plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. Partí de pensar el cuestionario como un conjunto de preguntas estructuradas y enfocadas a la recolección de información (Salkind, 1998; García, et al, 2006), y fue una herramienta que me ayudó a dos cosas: caracterizar a la población que asistía al Colegio B y conocer la percepción que los estudiantes de bachillerato tenían de las normas internas de la escuela.

Dados los tiempos y cualidades de la población con la que trabajé, elegí preguntas cerradas, ya que, de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014), son más fáciles de codificar, requieren menor esfuerzo y menos tiempo de parte del encuestado. El objetivo era no interrumpir las actividades académicas en general, sino presentarle al alumno un cuestionario sencillo que le fuese fácil responder.

En cuanto a la elaboración de las preguntas, seguí las recomendaciones de Hernández-Sampieri, et al. (2014), quienes señalan que deben ser:

- a) Claras, precisas y comprensibles para el sujeto
- b) Lo más breves posible
- c) Deben formularse con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes.
- d) No deben incomodar a la persona o hacerlo sentir juzgado
- e) Las preguntas no deben referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica
- f) No deben inducir las respuestas

g) No deben apoyarse en instituciones o ideas respaldadas socialmente, ni en evidencias comprobadas

h) Es aconsejable evitar redactar preguntas que nieguen el tema que se interroga

i) No deben hacerse ningún tipo de preguntas que ofenda a los participantes

j) Cuando se ponen las mismas categorías en varias preguntas, es recomendable rotar el orden para no generar ningún tipo de tendencia en el participante

Además, de acuerdo con Meneses y Rodríguez (2011), existen dos tipos de preguntas factuales, las que buscan recabar información sobre acontecimientos que puedan ser comprobados, y las preguntas subjetivas, que pretenden obtener información sobre las opiniones, creencias o sentimientos de ciertos grupos. Opté por las preguntas subjetivas, ya que lo que me interesaba era conocer la percepción que tienen los alumnos de la aplicación, instauración y la construcción de las normas dentro del colegio.

Para el presente proyecto se aplicó un cuestionario a todos los alumnos de bachillerato, en total se aplicaron 75 cuestionarios. El objetivo del cuestionario era recabar información general de los alumnos sobre sus padres, los motivos de su ingreso al colegio y la percepción que tenían en cuanto a la aplicación de las normas (Anexo 2). Posteriormente, solo retomé los datos del cuestionario que me ofrecieron los seis alumnos a los que entrevisté.

Revisión de Documentos. Finalmente, utilicé la revisión de documentos como otra herramienta para la recolección de datos porque son recursos disponibles que permiten de alguna forma complementar y mejorar el entendimiento de los fenómenos. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987:149):

El investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimiento sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos

personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen.

De acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014), dada la naturaleza subjetiva del contenido de los documentos, la revisión de los mismos abre caminos para la comprensión de los fenómenos, además ayudan a la investigación a conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él, y su funcionamiento cotidiano y anormal. Otra de sus ventajas es que facilita al investigador conocer el lenguaje escrito y gráfico de los participantes de una forma menos intrusiva, y puede ser consultada en cualquier momento y cuantas veces sea necesario. “Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actual” (p. 415).

Por lo anterior, los documentos revisados fueron las normas de comportamiento vigentes al momento de la investigación y publicidad (actual y pasada) sobre el Colegio B que se emplea para ofrecer una visión del mismo a los posibles alumnos que buscan inscribirse. Esta documentación me permitió tener información sobre los valores que se promueven y las normas que se busca construir (de manera explícita) para guiar las interacciones dentro del espacio educativo, así como los cambios que han sufrido a lo largo del tiempo.

A partir de toda la información obtenida, realicé una triangulación contrastando los diferentes discursos de los informantes y de los otros datos obtenidos por las otras vías de recolección previamente mencionadas. Esta triangulación de la información me permitió comprender el tejido discursivo de una manera más fina, dar cuenta del efecto en el discurso subjetivo del proyecto institucional.

Para atender la cuestión de la fiabilidad de los datos, retomé la información obtenida vía entrevistas e hice un cruce con la historia del colegio, los datos arrojados por el cuestionario, las observaciones realizadas y los documentos revisados. De tal suerte que, al acercarme por diferentes vías, pude dar cuenta de la constancia de la información obtenida. Así, la validez del presente proyecto está sustentada en el contraste de toda la información obtenida por diferentes caminos que me permitió ubicar claramente aquellas categorías discursivas que se repiten y son relevantes en la construcción de las figuras de autoridad en la relación docente-alumno.

Finalmente, el tejido que realicé a partir de la varios hilos me permitió reconstruir las experiencias de los diferentes actores en torno a la construcción que se hace en el colegio de las figuras de autoridad y los efectos que dicha construcción tiene en las relaciones docente-alumno. Poder escuchar las diferentes voces que se entrecruzan en el espacio educativo, nos permite pensar la escuela como un espacio que se construye con los diferentes discursos, que se habita de formas particulares y que, por lo tanto, no es estático, sino que se transforma a lo largo del tiempo.

Capítulo IV. Alumnos: Historias Escolares, Pertenencia y Futuro

Considero que cada uno de los actores que participan dentro de las dinámicas del colegio son parte de un rompecabezas. Al igual que los docentes y los directivos, los alumnos tienen una historia familiar, personal y académica que da sentido a sus interacciones con otros alumnos, con los docentes, con los directivos y con la institución como espacio que habitan. Así, la escuela es una construcción colectiva, colaborativa, viva y en movimiento, como señalan Saucedo y Furlán (2012).

Desde mi perspectiva, en la relación docente-alumno, alumno-docente, las historias personales convergen, dialogan y se transforman, ayudando a la construcción de un espacio institucional único como lo es el Colegio B. Al igual que en el caso de los docentes, los alumnos son sujetos con un irreductible psíquico y un irreductible social (De Gaulejac, 2002), con posibilidades de movimiento y de-construcción.

Además, los alumnos son jóvenes, cualidad que los convierte, de acuerdo con Knobel (1993), en sujetos en formación, en desarrollo, en un momento de elecciones, en un proceso de identificación, de construcción de sus propios esquemas, en un punto de ruptura de lo familiar, en la búsqueda de la diferenciación y de un espacio de pertenencia. Los jóvenes son personas para las cuales los espacios fuera de la familia son de gran importancia para la formación.

Este capítulo tiene como objetivo escuchar las voces de los alumnos, los cuales se encuentran en un momento de transición, de camino hacia lo que promete ser su futuro profesional. El capítulo expone algunas características que, en general, poseen los alumnos del colegio, la percepción que tienen del proyecto educativo institucional y, finalmente, la historia escolar de algunos y la significación que estos le han dado a dicha trayectoria. En este capítulo y en el siguiente daré cuenta de los diferentes actores para después poder hacer un cruce de los discursos

e ir reconstruyendo los conceptos de figuras de autoridad, normatividad y la relación docente alumno.

Datos Generales

En este primer apartado ahondaré sobre las características generales de los alumnos, con el fin de darle al lector una idea más clara sobre el tipo de población que atiende el Colegio B.

Con relación a la edad, se observó que no todos los alumnos del colegio son alumnos regulares, de hecho, una gran parte, sobre todo de sexto y quinto grado, son un año mayor de lo esperado. Además, pertenecen a familias nucleares y sus padres son, en su mayoría, licenciados y profesionistas enfocados en áreas administrativas y económicas.

Por otro lado, los alumnos del colegio son personas que practican diferentes religiones y pertenecen a diferentes nacionalidades. Por ejemplo, de los seis alumnos entrevistados individualmente, dos son judíos y una es de nacionalidad argentina, esta diversidad permite que los alumnos encuentren en su escuela la posibilidad de conocer otro tipo de costumbres, tradiciones y culturas, lo cual podría resultar favorable para el desarrollo del mismo.

De acuerdo con Arguedas y Jiménez (2007), la permanencia escolar está determinada por factores: personales, familiares e institucionales. El Colegio B parece responder a las necesidades educativas, afectivas y de convivencia que los alumnos y los padres buscan en una institución, ya que la mayoría de los alumnos que están en preparatoria tiene en el colegio más de dos años y 15 tienen menos de un año. Esto quiere decir que una vez que entran permanecen dentro del colegio hasta concluir por lo menos con la secundaria.

Según directivos y profesores, la población que asiste al colegio son personas pertenecientes a clase media alta y clase alta, la mayoría no tiene ningún tipo de beca. Únicamente 14 están becados, de los cuales seis especificaron el porcentaje de beca que tienen, que va del 15

al 50% de beca. Los alumnos becados al 100% son únicamente 4, que equivalen al 5% del total de alumnos.

En resumen, la mayoría de los alumnos del colegio viven con ambos padres o con la madre, pertenecen a familias en donde el grado académico mínimo es licenciatura, provienen de familias de clase media alta y alta, existe una diversidad en cuanto a las religiones que profesan, algunos son de otras nacionalidades, no están becados, los campos laborales en donde están insertos sus padres son principalmente en áreas económicas, administrativas y comerciales.

Alumnos Diversos

Como parte de la entrevista individual, les pedí a todos los participantes que describieran a los alumnos del colegio, buscando así rescatar el concepto que como alumnos se han formado. Cómo se definen a sí mismos y a sus compañeros. Lo que encontré fue que muchos de ellos mencionan que los alumnos del Colegio B son muy diversos, que es difícil tipificarlos porque son muy diferentes entre sí. Rescatan la diversidad, la autonomía de pensamiento, la capacidad de diferenciarse entre ellos, la tolerancia. También agregan cualidades, sobre todo, en el desarrollo humano de los estudiantes como personas solidarias, comprensivos, sin prejuicios, respetuosos e incluyentes. A continuación, presento algunos de los testimonios de las descripciones que los alumnos hacen para definir o caracterizar a los alumnos del colegio:

Alumna Andrea: “Relajado, comprensivo, o sea bueno. Sobre todo, en sexto, comprensivos, relajados, amables, la verdad, que sé que ahí van a estar cuando yo los necesite”.

En este testimonio se evidencia la solidaridad que percibe Andrea de sus compañeros, al afirmar que “ahí van a estar cuando yo los necesite” me permite afirmar que expresa confianza en la respuesta de sus compañeros en caso de necesitarlos. Durante las observaciones que realicé

dentro del salón de clases pude notar que, efectivamente, la dinámica entre ellos es de cercanía y confianza. En los discursos noto cierto sentido de comunidad, de identidad:

Alumna Mariana: “Pues abierto, humano, moldeable, la mayoría son extrovertidos porque, pues a nadie le importa si te vistes de verde o de azul, pues a ellos no les importa vestirse naranja. Entonces, como muy abierto, muy moldeable, muy capaz, siento yo que soy, que somos aquí”.

En su relato, la alumna señala que la mayoría son extrovertidos porque “a nadie le importa si te viste de verde o de azul”, lo cual me hace pensar que ella explica esta extroversión como consecuencia de cierta libertad de ser, vestir o hacer dentro del espacio educativo. Al mismo tiempo, me permite afirmar que, de fondo, hay una idea de tolerancia frente al otro, es decir, una sensación de que uno puede ser quien decida sin sentirse juzgado o excluido.

Alumna Daniela: “O sea, son personas buenas, que tienen sentimientos, (ríe) bueno, son buenas personas”.

En su relato, la alumna presenta a los alumnos del colegio como buenas personas, las cuales manifiestan sentimientos y buenas intenciones frente al otro. Esto me hace pensar que los alumnos construyen una aceptación social de su grupo, de la cual no se pueden desmarcar cuando hablan de sus compañeros, es decir, hablan del otro y al mismo tiempo hablan de sí mismos, ellos (todos) son buenos. Se manifiesta lo que Knobel (1993) denomina tendencia grupal, que apunta a pensarse junto con el otro y darle cualidades generales al grupo, en la construcción de una identidad comunitaria en la que ellos mismos están insertos, cada cualidad que denotan la consideran propia. Ya Kaës (2004) ha sostenido que la institución liga, sostiene y tiene una función psíquica, al mismo tiempo que como tarea primordial debe construir una identidad y hacer que cada uno de sus miembros sea un fragmento de la misma.

Sin embargo, no todos los alumnos hablan de las cualidades de sus compañeros. José nos ofrece una visión diferente, en donde se plantea el tema de la aceptación de alumnos expulsados o rechazados de otros espacios educativos, que han tenido problemas en las escuelas anteriores.

Alumno José: “Pues la mayoría son así como, creo que el colegio acepta muchos alumnos rechazados, creo que han sido expulsados de otras escuelas y así. Entonces creo que son alumnos revoltosos, de fiesta y todo eso y la mayoría fuman y todo eso”.

En este testimonio, José, a diferencia de los otros relatos, manifiesta un distanciamiento entre él y los otros alumnos. Este distanciamiento considero que responde a que él es un chico del pueblo en el que se ubica el Colegio B y, que está becado al 100%. José, a diferencia de sus compañeros, tiene exigencias de buenas calificaciones por parte de sus padres desde muy temprana edad, expresa una urgencia por continuar sus estudios universitarios ya que crecido con recursos económicos más bajos y, para él, estudiar una carrera es la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas.

En general, los alumnos del colegio se perciben y describen como chicos relajados, tolerantes, solidarios, respetuosos de las diferencias, que se expresan con libertad, sin miedo a ser juzgados por sus compañeros, sociables y que hacen comunidad. Esta información nos da una perspectiva de la visión que han construido los alumnos del colegio de sí mismos, esta identidad colectiva que se arma a partir de un diálogo entre lo institucional, lo colectivo y lo individual, es decir, dar cuenta de la capacidad que tiene la institución construir una identidad y hacer comunidad con la participación activa del sujeto.

La construcción identitaria que los alumnos han ido armando da pautas para pensar que, a pesar de la supuesta diversidad que existe (religiones y nacionalidades diversas), hay cierta idealización de sí mismos y de sus compañeros. Estos datos confirman lo propuesto por diversos

autores (Ziegler, 2004, 2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón, et al., 2015; Cuevas; 2015; y Cueva,2017), que sostienen que la elección de colegios privados por parte de las familias busca generar ciertas identificaciones y garantizar la convivencia con personas similares a ellos.

Por último, cómo ya lo han expuesto autores como Saucedo (2005), Saucedo, et al. (2011) y Salum, et al. (2011), esta mirada de alumnos; diversos, tolerantes, solidarios, respetuosos, buenos chicos, da cuenta de los juegos identitarios que se ponen en acción en los procesos educativos. Al tener que responder ¿quiénes somos?, los chicos se ven convocados a construir una definición del otro que también les corresponde a ellos, esa mira que se va armando con las interacciones entre pares y con los docentes, directivos y personal administrativo, esa mirada que se vuelve espejo y les ayuda a construirse. Así, las palabras de José toman mayor peso, ya que es el único alumno que marca el *ellos son*, el único que pertenece a otra clase social.

El Colegio: Un Espacio de Acogida

El Colegio B, como toda institución, tiene sus propias formas de trabajo, estrategias de resolución de conflictos, lineamientos, dinámicas que lo rigen y cada uno de los miembros que lo conforman le dan una lectura, la procesa y se apropia de esta dinámica al mismo tiempo que la influye y modifica con su participación. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, Neyra (2010) menciona que el proyecto educativo institucional se construye a partir de las aspiraciones de la comunidad educativa sobre el modelo de escuela que se necesita para atender las necesidades de la población con la que se trabaja. En el caso de los alumnos y los maestros, esta información de alguna forma se significa y se integra logrando salir a flote en el discurso, lo cual permite dar cuenta de cómo los diferentes actores le dan lectura al proyecto educativo institucional en el que se encuentran. Además, de acuerdo con Manota y Melendro (2016:56), el clima escolar se

configura por “*múltiples factores en diferentes niveles: organizativo o institucional, de aula e intrapersonales.*”. La percepción individual del clima escolar es, entonces, el armado personal que el sujeto organiza empleando experiencias personales, lo que observa y lo que se dice dentro de la institución, que le permite posicionarse y construir una opinión sobre el entorno y las dinámicas que se arman dentro del mismo. En este apartado lo que se pretende es exponer la percepción que tienen los alumnos del clima escolar y cómo esto se puede ver influido por el proyecto institucional.

Es Una Escuela Única

En primer lugar, los alumnos del colegio consideran a la escuela como un espacio único, diferente a otros sistemas educativos que los dota de otro tipo de valores y que les permite una buena convivencia. Al preguntarle a uno de los alumnos cómo definiría al colegio, él dice:

Alumno Eitan: “¡Es única!, porque no, no ves una escuela así en otro lugar, no. Es una escuela así que está desde todo, ¿no?, desde que está a la mitad de un pueblo, desde que está en el bosque y todo la hace única. Yo el día que llegué, es muy común que para intentar llevarte con la gente tienes que hacer cosas que hacías antes para ver si funciona o no funciona; entonces, pues yo intentaba hacer, pues chistes que hacía en mi escuela pasada, la gente se me quedaba viendo de ¿qué haces?”.

De acuerdo con el testimonio anterior, puedo afirmar que el proyecto institucional tiene un efecto de seducción porque Eitan únicamente tiene seis meses en el colegio y ya tiene en gran estima al espacio. Esta condición de *única* también favorece la construcción de la idea del Colegio B como escuela élite, Lancestrémere y Sansone (2012: 4) sostienen que a partir de los discursos y las prácticas el alumno “*aprende a comprender la realidad y el propio sentido dentro de ella*”, Eitan encuentra un espacio diferente, en una escuela en donde lo que él mismo era ya no funciona

para interactuar con los otros y lo invita a cambiar sus formas de interacción, cambio que él considera positivo.

Además, lo dicho por el alumno, me permite afirmar que las interacciones entre los alumnos son percibidas por él como respetuosas o, por lo menos, distintas a las de sus escuelas anteriores, al punto que le implicaron un ajuste en sus formas de socialización previamente aprendidas.

Otro alumno, cuando le pregunto sobre cómo es el ambiente del colegio, menciona:

Alumno José: “Pues con mis compañeros me llevo bien, bueno a veces. Por ejemplo, es de que nadie molesta a nadie, entonces yo nunca he visto un caso de bullying aquí”.

En efecto, desde el punto de vista de José, aunque las relaciones entre alumnos no son totalmente armónicas o amistosas, no se percibe un ambiente hostil o violento. Si retomo a Molina y Pérez (2006), el testimonio de José me hace pensar que para él el clima en el aula es favorable. Cuando las cosas se presentan así para los alumnos, se posibilita una formación integral desde el punto de vista académico, social y emocional.

Por otro lado, los alumnos perciben que existe una diversidad en cuanto a las personas que asisten al colegio y la consideran valiosa, en sus relatos describen el espacio como habitado por personas pertenecientes a diferentes clases sociales, a diferentes religiones y con diferentes formas de pensar, esta diversidad se sostiene a partir del principio de solidaridad y comunidad que promueve el colegio:

Alumna Andrea: “Al menos, bueno, yo no hago interacciones con los demás grupos solamente sexto para arriba, cuando yo iba en primero de secundaria, todos los de arriba yo me llevaba muy bien. Pero al menos yo siempre vi igualdad, nunca fue el que más o menos tiene, al menos en mi generación es ¡ah sí, no tienes, yo te presto, no te preocupes

cuando puedas me lo pagas! O sea, como que todos se ayudan entre todos y no hay ni un más ni un menos que, todos somos iguales”.

Este testimonio me hace pensar que la alumna percibe un ambiente en donde todos son importantes o valiosos sin importar los recursos económicos que tengan y, al mismo tiempo, como un espacio en donde la solidaridad es parte fundamental de la relación. Al mismo tiempo, pongo en cuestionamiento dicha diversidad en el sentido de pensarla como una ideología propia del proyecto institucional, que no necesariamente es tan concreta en la realidad.

Otro alumno nos ofrece en su relato una visión de los valores que promueve el colegio y los efectos que tienen en los alumnos:

Alumno Adif: “Fomentan muchísimo el respeto, yo antes de entrar en esta escuela tenía otros compañeros que estaban en escuelas laicas, que decían que se habían metido a varias peleas, porque los molestaban, porque eran judíos. Yo llego a esta escuela y nunca pasa nada ni siquiera cercano a eso. Entonces, como que es evidente por parte de la diversidad y el respeto que existe aquí y cuando una persona sufre bullying, pero no por segregación sino porque ¿me explico?, no es bullying porque eres judío, no es bullying porque eres del pueblo, nada, es bullying porque me caes mal, o sea tampoco está bien, pero existe esta tolerancia a las diferencias. Bueno, o sea, en general hay demasiado poco bullying en comparación con otros lugares, no hay bullying dentro del colegio”.

En este segundo testimonio, Adif presenta en su relato al colegio como un espacio que le proporciona un ambiente seguro, quien siendo de la comunidad judía sabe que hay espacios escolares en donde esa condición es motivo de burla o segregación. Si bien no niega la existencia del acoso escolar, lo mira como un problema menor, esto me hace pensar que, al no ser causado por temas de discriminación, Adif asume que no es un problema tan grave, aunque reconoce que

“tampoco está bien”, pondera la tolerancia a la diferencia (religión, nacionalidad, estrato social) como cualidad y, pasa por alto los problemas que puedan existir entre los alumnos. Esto me hace pensar que su pertenencia a la comunidad judía lo hace más sensible al tema de discriminación que de acoso escolar y pone el acento en eso que le parece bueno del colegio y le atañe directamente.

Estos dos testimonios dan cuenta de que los alumnos, por lo menos en el discurso, consideran que el espacio escolar es solidario, equitativo, en donde el respeto a las diferentes religiones o condiciones sociales está presente. Esto confirma lo que algunos autores han sostenido respecto de que en la escuela los sujetos buscan aprender a convivir, a coexistir con el otro, a integrar valores y formas de interacción que les permitirán adaptarse e integrarse a la sociedad (Fazio, 2013; Díaz y Conejo, 2012; García, 2012; Ávila, 2005).

Por otro lado, la docente y exalumna del colegio, al cuestionarla sobre cuáles cree que son los valores que promueve el colegio, señala:

Docente y Exalumna Fernanda: “Pues yo creo que es como la honestidad, el respeto, la igualdad, la inclusión. Pues formar como seres humanos, éticos, con moral, en los mismos valores, más humanistas, ¿no?, más que la competencia y el éxito y, ¿sabes?, como ahora es que todo es por competencias, más no sé, siempre es más bien enfocado a tú como persona y qué le vas a dar a los demás y el respeto sobre todo el respeto y la inclusión ¿no?”.

En este fragmento, Fernanda expresa a la par un discurso como docente y como alumna. Habla desde su vivencia e integra en su práctica diaria la manera en que ella fue formada en ese mismo colegio, es un ejemplo claro de los afectos que se depositan en las instituciones. En el caso de Fernanda es una relación bidireccional, ella como docente empatiza con los alumnos al haber

pertenecido a la misma comunidad, cree en el proyecto y se identifica con el mismo, se ha convertido en un fragmento ambulante del Colegio B, es decir, la institución ha logrado generar en los sujetos una identidad y esto, de acuerdo con Kaës (2004), es uno de los principales objetivos de toda institución.

Además, los alumnos describen o reconocen como objetivo del colegio el desarrollo humano, así lo muestra el siguiente testimonio:

Alumna Daniela: “Pues siento que siempre ha sido hacer alumnos humanos, humanistas o no sé cómo decirlo, que tengan valores, que respeten, obviamente, el ambiente, que tengas un buen futuro, que salgas de aquí preparado, que encuentres aquí, pues una familia ¿no? Yo siento que también es el propósito de la escuela; enseñarte, pero a la vez enseñarte también cosas como de respeto, tipo el trabajo social”.

Así, Daniela rescata en su relato la cualidad del colegio de ser un espacio de acogida para el alumno, un lugar que se preocupa por su desarrollo emocional y por fomentar no solamente conocimientos académicos sino valores. Esto es importante porque genera en los alumnos cierta afinidad con el colegio y con lo que ahí se desarrolla, esto da cuenta de la importancia de la parte afectiva en el proceso de aprendizaje y en la construcción de las instituciones educativas, señalada por García, (2009).

Otro elemento que se hace presente es la horizontalidad en el trato, es vista como una cualidad del colegio que permite una mejor convivencia entre docentes y alumnos, sobre esto un alumno señala:

Alumno Adif: “No es una escuela como otras, que existen niveles estudiantes, nivel profesor, si no todos están en el nivel personas, solo en la hora de evaluar, yo te evaluó a

ti, pero todos estamos en el nivel persona o en el nivel miembro de la comunidad del colegio”.

Adif da cuenta de la importancia del buen trato entre alumnos y maestros, pero también refleja que, aunque el trato sea igualitario entre todos los miembros de la comunidad, se reconoce una asimetría en el proceso de evaluación, ahí el alumno reconoce al docente como responsable de llevar a cabo esta tarea al mismo tiempo de poseer este poder. De acuerdo con Bleichmar (2008), esta asimetría permite al adulto hacerse responsable y al alumno le da la oportunidad de ser guiado y sostenido por otro con mayor saber. En el Colegio B esta asimetría únicamente se reconoce al momento de la evaluación.

Al mismo tiempo, los alumnos de mi muestra se sienten afortunados por haber ingresado al colegio, lo consideran un espacio en donde han podido sentirse cómodos y entendidos por la institución.

Alumna Mariana: “Y al final terminé aquí y yo creo que ha sido lo mejor que he hecho en mi vida, ha sido el colegio, la mejor escuela en donde he estado, yo creo”. Y continúa: “una, yo creo que primero son muy humanos, muy humanos, o sea, ninguna escuela te sienta y te dice ¡oye, ¿qué tienes?, te veo triste!, no lo hacen. Porque yo en el otro colegio era un manojito de nervios y nadie se dio cuenta nunca y aquí apenas hago ¡jags!, y ya es como de ¡ay, ¿qué pasa?, ¿qué tienes? Entonces, eso es algo muy padre, son tratos muy personales, muy personal, te conocen perfecto. Todo el ambiente es muy alivianado, hay tanta gente diferente junta en un lugar, conviven con muchos tipos de personas”.

En el testimonio anterior, la alumna da cuenta de la importancia que tiene para el desarrollo del alumno el sentirse mirado por el colegio. Este proceso de inclusión, que también en otros

fragmentos se expresa, parece ser aprendido de la institución gracias al acto de integrar a alumnos que en otros espacios son descalificados o descartados.

Alumna Daniela: “Pues no sé, para mí siempre ha sido como tipo una segunda casa (ríe). Sí, lo siento en este aspecto en el que te apoyan muchísimo. Es una escuela en la que sí se preocupan académicamente por ti, pero también el saber, pues, cómo estás, ¿no?”.

Como se puede observar en los dos testimonios anteriores, las alumnas relatan su agrado por el colegio, dado que lo consideran un espacio de acogida, de escucha, en donde se sienten atendidas, cuidadas, protegidas, entendidas, “una segunda casa”. Estos fragmentos muestran claramente la importancia de lo afectivo dentro de las instituciones, es la escuela un refugio y un espacio de desarrollo emocional, no únicamente académico (Richard, 1972; García, 2009; Manota y Melendro, 2016). Considero que esta cualidad de colegio impacta en alumnos con trayectorias académicas de fracaso o exclusión, ya que les permite encontrar un lugar en donde puedan reconstruir sus identificaciones.

Alumna Andrea: “Un ambiente muy liberal, la verdad, ha cambiado muchísimo desde que yo entré, desde primero de secundaria. No te voy a mentir, era un relajó, todo mundo hacía lo que quería, de verdad era un despapaye y ha cambiado bastante. Y las personas, la gente te escuchan, no te trata como un número como en otras escuelas, de verdad, te trata como personas. Si tienes un problema, te llevan a la oficina, te apoya y no son regaños simplemente, te apoyan en sentido como persona, te ayudan a superarte a ti misma y todo eso. La verdad, yo siempre he hablado muy bien del colegio y la verdad no porque me estén grabando digo esto, porque, pues, podría decir lo que yo quisiera, pero yo la verdad admiro muchísimo el colegio porque me ha enseñado muchísimas cosas como persona

afuera y adentro de la escuela, con mi familia, con mi pareja. La verdad admiro mucho el colegio”.

En el testimonio anterior, la alumna da cuenta de los cambios que ha tenido la institución a lo largo del tiempo, reconoce que cuando ella ingresó al colegio había cierto desorden. Esto me permite afirmar que los ajustes administrativos que ha sufrido el colegio desde su nacimiento hasta la actualidad han tenido repercusiones notorias en el clima escolar, ya sea relajando las normas o perdiendo de vista ciertos aspectos académicos.

Sin embargo, Andrea reconoce un mejoramiento en las dinámicas y las formas de convivencia entre los alumnos. Además, en este y en los anteriores fragmentos, los alumnos reconocen y admiran el proyecto educativo. Esto me hace pensar que dicho aprecio está ligado al hecho de ser una escuela que procura escucharlos, atenderlos, entenderlos y aceptarlos, al tiempo que les da las herramientas necesarias para continuar con sus estudios profesionales. Considero que mantener un equilibrio entre la academia y la parte afectiva es complicado, y que, si bien el colegio atiende ambas partes, al ser un espacio en donde los chicos llegan un tanto segregados de otras escuelas, la institución se centra en restablecer la confianza y aceptación de los chicos a través exigencias académicas no punitivas. Cabe señalar que, con este objetivo de integración, la institución puede llegar a descuidar la parte académica, como señala García (2009).

Por otro lado, parece ser que el colegio fomenta entre los alumnos lazos afectivos fuertes que continúan a lo largo de los años. Cuando le pregunto a una de las entrevistadas qué es lo que le ha dejado el colegio, ella responde lo siguiente:

Docente y Exalumna Fernanda: “¡Ay! Pues muchas cosas (ríe) pues, muchísimo aprendizaje a nivel personal y a nivel profesional y mis mejores amigos. Ayer acabo de ver amigos que conocí aquí a los 12 años, 13 años y a pesar de que viven en otros países, en

otras ciudades del país, (somos) como hermanos, entonces sí, mis mejores amistades se las debo al colegio”.

En el fragmento anterior, Fernanda expresa cómo fue para ella la construcción de vínculos con pares en su etapa adolescente, le asigna al colegio cierto papel en dicha interacción, es decir, asume que gracias al colegio conoció a estas personas que ahora son tan importantes para ella. Esto me hace pensar en la importancia de generar espacios escolares en donde la convivencia les permite a los alumnos vincularse de formas cercanas, establecer amistades profundas y perdurables, establecer lazos sociales fuertes, es decir, hacer comunidad.

En definitiva, los alumnos reconocen que el colegio pondera el valor de lo humano sobre lo académico, la importancia del respeto y la tolerancia, la importancia de la unidad e identificación con la institución. La mayoría lo percibe como un lugar en donde se sienten comprendidos, apoyados y un espacio en donde la convivencia se lleva de manera cordial, en donde todos valen lo mismo y juntos forma una comunidad. El apoyo emocional y afectivo parece ser un elemento que tanto la escuela promueve como los alumnos reconocen en las acciones y las dinámicas cotidianas dentro de la institución.

En conclusión, los testimonios que dan cuenta del colegio como una *escuela única* suman a los proyectos de diversos autores (Ziegler, 2004, 2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón, et al., 2015; Cuevas; 2015; y Cueva, 2017) quienes han encontrado que uno de los efectos de las escuelas élite es el gran sentido de pertenencia que se construye en los alumnos, la idea de comunidad y al mismo tiempo de diferenciación frente a otros espacios escolares. En el caso de los alumnos del Colegio B, la construcción de una identidad como grupo y como persona, esta idea de ser chicos buenos, solidarios, muy humanos, tolerantes. Así, puedo hipotetizar que la pertenencia a un colegio élite de alguna manera garantiza

la construcción de una mirada positiva de sí mismo, una idea de sujeto valioso y de elemento social diferente en el sentido del más.

Trayectoria Escolar

De acuerdo con el texto *Directores que Hacen Escuela (2015)*, “mirar la trayectoria escolar permite descubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que, a su vez, es acompañado por un supervisor” (p.1). Así, cada sujeto posee una trayectoria de vida singular y dicha trayectoria se entrelaza siempre con el otro. En el caso de los alumnos, la trayectoria escolar puesta en discurso es de vital importancia para comprender cómo se posicionan frente a la institución educativa, cómo van significando su estancia dentro del colegio y qué valor de dan a la escuela.

En este apartado, ahondaré sobre cada una de las trayectorias escolares de los alumnos, pensadas como la percepción de su participación a lo largo de su escolaridad (*Directores que Hacen Escuelas, 2015*) a partir de sus experiencias en la educación formal, con el objetivo de encontrar entre ellos puntos de encuentro y poder así caracterizarlos. Al mismo tiempo, estos discursos particulares, me permitirán en capítulos posteriores hacer un entrecruzamiento de la experiencia personal y el proyecto educativo, para comprender la importancia de dichas experiencias en la construcción de las figuras de autoridad dentro de un espacio educativo.

Fernanda

Para empezar, expondré la trayectoria escolar de Fernanda, una exalumna del colegio, quien actualmente es docente en el mismo. Retomé su trayectoria escolar para hablar de las características de los alumnos que antes asistían al colegio. Por ahora no considero su relato acerca de su participación como docente, sino como exalumna.

Al momento de la entrevista tenía 30 años, fue alumna fundadora del colegio, y cursó desde el kínder hasta la preparatoria. Después estudió psicología en la UNAM y danza en el INBA. Durante un periodo corto, al salir de la universidad, trabajó en el colegio en el área de psicopedagogía. Posterior a esto se fue a Estados Unidos a estudiar algunos cursos de danza-terapia y a seguir bailando, para después regresar e integrarse al cuerpo docente. Actualmente, es profesora de inglés en el kínder del colegio.

Fernanda fue una informante clave para conocer la historia del colegio y la formación que tenían los alumnos en los inicios del mismo. Cuando era niña, llega al colegio porque vive cerca y cuando su familia se entera de que lo abrirán, su mamá va a pedir trabajo y solicita que entren sus hijos. Sobre el inicio del colegio ella menciona que:

“Bueno, ha cambiado muchísimo de cuando empezó el colegio. La verdad había muy poquito presupuesto, había muy poco personal y justo como, bueno, lo que a mí me gusta del colegio es que siempre ha sido como un ambiente de comunidad. O sea, como que no importaba qué puesto tuvieras, todos ayudaban en todo, sobre todo cuando inició el colegio, para que saliera adelante y bueno, físicamente también ha cambiado, ¿no? Ha crecido mucho”.

En su relato, Fernanda describe los inicios del colegio como un momento de colaboración, en donde el poco presupuesto existente se compensó con el trabajo colaborativo. Considero que, por lo menos en sus inicios, el colegio fomentaba una relación fuerte entre su comunidad porque se construyó como un proyecto común, lo cual pudo favorecer a la construcción de la identidad de los alumnos y también de la institución. En el caso del Colegio B, ha sucedido que exalumnos retornen a él como docentes, personal administrativo o padres de familia. Esto deja al descubierto

la acción y función del colegio como espacio de convivencia, un lugar de transmisión de valores, de aprender hacer comunidad (Ávila, 2005; Díaz y Conejo, 2012; García, 2012).

Por su parte, Fernanda muestra mucha empatía con la escuela, reconoce que le aportó mucho a su desarrollo como persona. En su narrativa se refiere al gusto por estar en esa escuela. Así, al describir la escuela rescata la ubicación de la misma como algo que hace al espacio único.

“Y poco a poco fue creciendo mucho. El beneficio del colegio, o lo que me gusta del colegio, es que está en el bosque. Entonces, casi ninguna escuela tiene esas instalaciones y para mí eso como alumna me gustaba mucho, y ahora que lo veo también como maestra y a través de mis alumnos, creo que es algo que, pues no sé, te da mucho, te aporta muchísimo estar en un ambiente así, en la naturaleza que no es como estar en un edificio, en un salón o en un patio de cemento o estas cosas”.

En el testimonio anterior, la docente, primero como alumna y después como maestra, considera que el tipo de instalaciones “que está en el bosque” aportan al alumno, además de diferenciar a la escuela de otras en donde los alumnos habitan en salones y patios de cemento. Así, en la página de internet, al señalar las razones por las cuales se debe elegir el colegio se suma la frase “instalaciones con bosque propio”, es decir, la ubicación y características del espacio escolar son elementos que se subrayan para la promoción y diferenciación del colegio, pensados como cualidad que aporta a la dinámica escolar.

Por otro lado, ella percibe el cambio de generación y describe a su generación de la siguiente manera:

“Siento que éramos, no sé, éramos como más ñoños (ríe), como más el mundo, así rosita y demás. Digo que siempre ha existido la otra parte, pero siento que ahora es una actitud general, como de, no sé, como de cambiar las cosas rápido, de poco compromiso”.

En el testimonio anterior, Fernanda afirma cómo cada generación tiene sus cualidades, esto coincide con lo propuesto por Margulis (2001), quien expresa que cada generación *“socializa en la época que le toca nacer y vivir”*. Así, ella señala que su generación era más ñoña y que veía el mundo rosita, esto me hace preguntarme si en esta afirmación hay un dejo de autocrítica, en el sentido de pensar a su generación como más sumisa e ingenua y si estas cualidades facilitaban que la escuela fungiera como una comunidad.

Además, para Fernanda, algo que ha cambiado es que los alumnos de ahora son más desapegados del colegio de lo que lo era su generación, habla del colegio como “el proyecto” y lo piensa como un resultado de la colaboración colectiva. Parece ser que antes la identidad del colegio era más clara y fuerte entre los alumnos:

“No, justo no, también un poco a eso me refería, como que hay menos identidad, ¿no? O sea, sobre todo en la época que yo estaba como que sí te sentías identificado con el colegio y te gustaba y era tu espacio y demás, y ahorita siento que las generaciones que van llegando vienen más por un ratito porque los corrieron de otro lugar, o porque ya no están contentos en otro lado o porque los papás los trajeron y siempre con esta actitud de: bueno, vengo por un año y ya de ahí me cambio. Pero lo curioso es que se queda, como que al final sí se identifican ¿no?, supongo que como todos traían, más o menos la misma problemática, el mismo background, pues entre ellos se identifican y justo eso hace que se queden ¿no?”.

De acuerdo con lo anterior, ella percibe ahora que los chicos se identifican entre ellos, haciendo comunidad por afinidad entre pares, más que con el proyecto o los ideales del colegio; sin embargo, es importante resaltar que el proyecto escolar parte de la aceptación de chicos rechazados de otras escuelas, esto es lo que permite que alumnos con los mismos antecedentes

coincidan en este espacio escolar. Por lo tanto, esta identificación entre alumnos se construye dentro del contexto social y escolar establecido por el proyecto educativo del Colegio B. Lo anterior me permite afirmar que el mérito o la importancia de la escuela no es tan reconocido como antes (en la generación de Fernanda) pero la alianza entre alumnos sigue siendo fuerte. Esto coincide con lo propuesto por Manota y Melendro (2016), quienes señalan que el colegio también puede ser un espacio de acogida, un lugar en donde se prevengan y se rompan procesos de fracaso y exclusión, ya que el sentido de pertenencia es primordial para los chicos. De acuerdo con los testimonios de Fernanda, el Colegio B proporciona, por diferentes medios, esta identificación entre los alumnos y facilita el sentido de pertenencia.

Como alumna fundadora, Fernanda tuvo como director general en toda su estancia dentro del colegio, al fundador del mismo. Cuando la cuestiono acerca de personas que ella considera significativas o muy importantes para la historia del colegio, señala lo siguiente:

“El fundador es el más importante. La idea que yo tengo de él, o más bien mi perspectiva, mi percepción de él (y es totalmente como alumna), es de admiración por completo, ¿no?, y ya con el tiempo me he ido enterando de otras [perspectivas] y así que, pues en realidad a mí, pues no me identifico con ello porque no, no es lo que él me aportó ¿no? A mí me enseñó muchísimas cosas como alumna”.

Según el relato de la ahora maestra, recuerda al fundador como alguien que tuvo un gran impacto porque le “enseñó muchísimas cosas como alumna”, imagen que permanece en ella a pesar de enterarse de otras cosas que tal vez como alumna no percibía. Deja claro que lo que a ella le aportó el fundador no se ve afectado o disminuido por la nueva información que como docente ahora conoce.

Fernanda en sus narraciones describe al colegio como un espacio que le aportó mucho como persona, el lugar en donde hizo a sus mejores amigos y, desde su perspectiva, la esencia del colegio sigue presente hoy en día. Menciona en otra parte de la entrevista la importancia que tuvo para ella su participación en proyectos de desarrollo social promovidos por la escuela. Así, los testimonios de la docente, me permiten afirmar que el colegio genera en el imaginario de sus alumnos una idea-recuerdo de un espacio amable, en donde se crece como persona y es percibido como un espacio interesado en el desarrollo humano y de la conciencia social de los alumnos. Esto refleja la postura pedagógica del colegio, en donde se prioriza el desarrollo humano sobre el académico, en donde se busca enseñarle al alumno a socializar, a convivir con el otro a través de la transmisión de valores y de acciones sociales, es decir, el colegio es también, y en este caso sobre todo, un lugar en donde se les enseña a los alumnos habilidades y herramientas que les permitirán coexistir con el otro e integrarse a la sociedad (Ávila, 2005; Díaz y Conejo, 2012; García, 2012).

A continuación, iniciaré con las trayectorias escolares de los alumnos actuales del colegio, los cuales, a diferencia de Fernanda, han llegado al colegio en grados académicos más avanzados y por diferentes razones.

Adif

Al momento de la entrevista tenía 17 años, cursaba el último semestre de la preparatoria. Vivía con ambos padres y sus dos hermanas, pertenece a la comunidad judía mexicana. Dentro del colegio era considerado uno de los mejores alumnos, participaba de manera activa en los programas voluntarios de desarrollo social promovidos por la escuela y tenía buenas calificaciones. Fuera de la escuela se estaba capacitando como paramédico dentro de un programa de la comunidad judía a la que él pertenece, también participa en movimientos religiosos de manera activa.

Sobre su trayectoria escolar menciona que estudió la mitad del preescolar en un colegio Montessori, después lo cambiaron a un colegio judío en donde estuvo los últimos meses del kínder y la primaria completa. Posteriormente, lo vuelven a cambiar de colegio (a otro colegio de la comunidad judía) y ahí cursa dos años de secundaria y sale de ahí para entrar al Colegio B.

En su autobiografía menciona que en el Kínder la relación entre docentes y niños es cariñosa, escribe *“invitaba a las maestras de inglés a comer”*, si traigo a colación, lo que dice Richard (1972), sostengo que las relaciones de afecto entre docentes y alumnos sobre todo en los primeros años escolares juegan un papel fundamental.

Después, en la primaria considera que las clases se vuelven tradicionales, el maestro al frente y el alumno como aprendiz. En 4º año de primaria cambia el sistema a guías *“para que cada quien trabaje los temas a su ritmo”*. Después, en secundaria, menciona *“solamente 2 años, muy mal socialmente. Época inestable. Maestros prepotentes”*. Adif después de dos años de estar en una secundaria se cambia al Colegio B, sobre este cambio escribe: *“Gran cambio. Comencé a formar parte del grupo de Apoyo Médico Pre Hospitalario. Gran período de autodescubrimiento. Relación muy amistosa entre docentes y estudiantes”*.

Estos fragmentos de la autobiografía de Adif expresan su sentir sobre la estancia en la secundaria y la comparación de ambientes escolares, el primero él lo describe como “época inestable”, el segundo (su entrada al Colegio B) como un “gran cambio” al que se le suma su entrada al grupo de apoyo médico. Esto me permite hipotetizar sobre la importancia de los espacios escolares para el desarrollo psicosocial de los alumnos, es decir, el bien-estar en una escuela le permite al alumno abrirse a nuevas experiencias o vivir estas experiencias como placenteras. En el caso de Adif que la había pasado mal a nivel social-escolar, llegar al colegio le permitió generar movimientos en su vida. Además, en estos fragmentos se puede apreciar cómo Adif se percibe

más afín a espacios educativos con modelos centrados en el aprendizaje, que son aquellos centrados en el alumno (Gargallo, et al., 2010).

En su relato, a pesar de no manifestar problemas en el rendimiento académico, describe diversos cambios de escuelas. No explica a fondo los motivos de estos cambios, pero deja entrever que el clima escolar no era ideal para él en cuanto a la relación con sus pares. Así, considera que su manera de ser alumno implica:

“Sí, o sea, sí, cumplir con los trabajos, ser responsable, participo en la clase, pero, sobre todo en prepa, yo cumpla, pero tomo la clase a mi manera, ¿no? O sea, no me voy a sentar y callar y tomar apuntes. No, voy a sentarme y voy a comentar y voy a discutir para poder tomar lo más que se pueda. Y también, de repente, por todas las actividades que tengo, no duermo bien y pues estoy un poco muy disperso durante la clase, pero al final, pues, entrego”.

Así, él nos ofrece una visión de sí mismo en donde su forma de aprender no es desde un papel receptivo, sino activo, él “comenta y discute”, es decir, se implica y participa del aprendizaje. Sin embargo, reconoce la importancia de cumplir cuando dice: *“pero al final, pues entrego”*. Adif se muestra como un alumno no subordinado, que busca aprender lo más que se pueda, pero no a través del sometimiento y el silencio, sino de la participación. Además, se reconoce como un alumno saturado de actividades, las cuales son académicas y extracurriculares.

Cuando lo cuestiono sobre por qué cree ser considerado un alumno sobresaliente, él habla de sí mismo de la siguiente forma:

“Pues yo creo que la parte de que soy una persona muy perfeccionista y eso hasta, cierto punto, puede ser malo, pero me gusta entregar los trabajos bien y en realidad no son tantos trabajos, entonces, no me cuesta tanto trabajo hacerlos. Creo que la diferencia entre yo y

otros compañeros, que también son muy brillantes, es que yo tengo mucha energía, o bueno, expreso mucha energía y estoy como en movimiento, no sé, entonces, yo creo que eso hace una diferencia”.

En su relato, Adif se identifica y reconoce en él cualidades que lo hacen ser un alumno perfeccionista e implicado. Al mismo tiempo, admite que la escuela no pide tantos trabajos y, por lo tanto, no es tan difícil obtener buenas calificaciones. Se puede reconocer la seguridad sobre sus capacidades. En el caso de Adif, su entrada al colegio no se debe a problemas académicos o de conducta, sino al malestar provocado por las formas de ser de los docentes “prepotentes” y a su poca integración social. Esta energía y forma de ser perfeccionista es algo que ya traía y le permite destacar en el colegio, esto me permite hipotetizar que el colegio no solo genera o ayuda a los alumnos a desarrollar ciertas habilidades, sino también a fortalecer o mostrar aquellas que ya poseen.

Por otro lado, al hablar con relación a su generación, Adif se considera a sí mismo y a los jóvenes cercanos a él como personas interesadas, comprometidas, con valores y con muchas herramientas, pero, al mismo tiempo, se da cuenta de que no todos los jóvenes son así, él menciona lo siguiente:

“Pues cuando lo discuto y digo que todo es maravilloso, me doy cuenta de que lo que yo veo es un sector muy pequeño, porque lo que yo veo es maravilloso. O sea, gente con valores y muchas ambiciones, comprometida, responsable, o sea, la gente con la que me llevo es así y veo mucha vanguardia con la población con la que yo me relaciono. Y cuando discuto con estos argumentos me empiezo a dar cuenta que la juventud que yo veo no es toda la juventud, sino que es un sector extremadamente pequeño de la juventud el que a mí me tocó vivir y ver”.

Con relación a la visión sobre sí mismo y sus pares más cercanos (amigos del colegio y jóvenes de la comunidad judía) muestra una actitud reivindicatoria y una tendencia grupal propia de la etapa adolescente descritas por Knobel (1989), en donde reconoce que existen otro tipo de jóvenes, pero que él y su grupo son personas interesadas y preocupadas por el mundo que los rodea y activos en cuanto a los trabajos sociales que su propia comunidad promueve. Y, fortalece la idea previamente expuesta, de que un colegio élite favorece la construcción de identidades positivas y diferenciadas del resto de la población.

Entonces, en su relato, nos ofrece una visión de sí mismo, de un joven seguro de sus capacidades intelectuales. A lo largo de su discurso habla y entremezcla dos partes de su vida, el colegio y la comunidad judía, hipotetizo que su pertenencia a la comunidad es de gran importancia para su formación porque esta comunidad genera diferentes actividades y grupos de convivencia. Menciona que sus dos grupos sociales importantes son jóvenes que pertenecen a un movimiento juvenil y el grupo de paramédicos que también son parte de la comunidad judía. Así, considero que la pertenencia a la comunidad judía le otorga a Adif herramientas que le ayudan en otros espacios, además del escolar.

Sobre sus proyectos a futuro, Adif menciona que no ha pensado mucho en lo que hará después de la preparatoria, sabe que saliendo se irá un año a Israel a hacer servicio y luego regresará a estudiar la universidad. Dice lo siguiente: *“pues de mi futuro cercano nada, o sea, acabando prepa me voy a Israel un año, regreso y estudio, no hay más planes por ahora, no sé en qué voy a trabajar, ni siquiera cuándo voy a empezar a trabajar”*.

En su relato se muestra una tranquilidad en cuanto a su futuro, aunque no tiene planes a largo plazo, él piensa que las cosas se van dando poco a poco y que no se requiere ser tan estricto. Su postura apunta más a vivir el momento y después preocuparse por lo demás. Esto puede

explicarse debido a lo que menciona Grosser (2006) quien señala que uno de los trabajos que debe realizar el adolescente es pasar el Yo Ideal al Ideal del Yo, lo cual significa que renuncia a estar completo e introduce nuevos horizontes sobre lo que se desea ser. Adif muestra una proyección a futuro incierta, sabe que no lo sabe todo, sin embargo, reconoce su capacidad para ir resolviéndolo:

“Como el ahorita, yo estoy estudiando prepa echarle huevos a estudiar prepa y sacar las calificaciones. Lo que venga, después me preocupo, ahorita, estoy aquí haciendo esto”.

Esta visión sobre el futuro puede responder a la estabilidad económica, a la red de apoyo social con la que cuenta (especialmente la de la comunidad judía), las herramientas culturales y sociales que tiene, e incluso a los discursos parentales con relación a la productividad económica que esperan de él. Así, no se muestra ni interesado, ni preocupado por obtener un empleo saliendo de la universidad o por terminar pronto sus estudios. Su discurso apunta a estar en el momento, vivir el presente, enfocarse en lo que está haciendo y da por hecho que todo lo demás se irá resolviendo poco a poco.

En resumen, Adif se presenta en su relato como un chico con mucha seguridad en sí mismo, capaz de realizar y cumplir sus metas, que valora a los miembros de su comunidad, con una trayectoria escolar académica según la cual siempre se ha vivido como un alumno sobresaliente, que llega al colegio después de una estancia en otro espacio en donde considera a los “docentes prepotentes” y a él “socialmente mal”. Un alumno que lo que ha obtenido del colegio es un espacio de acogida y aceptación en lo que respecta a su relación con sus iguales y con los docentes, que le permite participar de forma activa en su proceso de aprendizaje y no sentarse y callar.

Eitan

Al momento de la entrevista tenía 17 años, cursaba su último año de preparatoria. Desde pequeño ha vivido con su madre y con su hermana, sus papás están divorciados desde que él tenía

cuatro años. Su papá vive en otro país desde hace muchos años. Eitan quiere estudiar psicología en una universidad privada, pertenece a la comunidad judía, por lo cual antes de ingresar a la universidad pasará un año en Israel, de este año cuatro meses estará en una escuela, luego tres meses hará servicio social y después pasará unos meses en un Kibutz que es un lugar en donde todas las personas de la comunidad judía viven en igualdad de condiciones y deben trabajar de forma colaborativa. Durante la entrevista esto es lo primero que menciona y señala que está muy emocionado por la experiencia que está por vivir.

Sobre su trayectoria escolar menciona que fue empeorando su rendimiento académico a lo largo del tiempo; en tercero o cuarto año de primaria empezaron los problemas académicos y fue sobrellevandolos con bajas calificaciones hasta primero de prepa en donde reprueba por primera vez. Y en secundaria se agravan los problemas de conducta y sociales, sobre todo conflictos con sus compañeros. Mejora un poco la parte social al integrarse a un movimiento juvenil sionista, que son grupos parecidos a los Scouts, pero de la comunidad judía. No habla de cambios de escuela a lo largo del tiempo hasta primero de prepa, cuando lo expulsaron por fumar marihuana. Después de ser expulsado, cursa el segundo año de preparatoria en un sistema abierto que no le gusta y empieza a buscar escuela para poder regresar al sistema escolarizado. Es en tercero de preparatoria cuando ingresa al Colegio B.

En su biografía se describe a sí mismo como una persona muy activa que le gusta hablar mucho y moverse también. Escribe: *“desde el kínder fui muy activo y me encantaba pararme y jugar, pero a la hora de trabajar me costaba mucho trabajo, en primaria también fui muy juguetón y ahí empecé a ser un poco problemático”*.

En su relato, sobre su trayectoria escolar, él se describe diciendo:

“Mis primeros recuerdos de trayectoria escolar. Yo la verdad es que nunca fui bueno para la escuela, o sea, nunca se me dio la escuela, se me dio aprender de cierta manera divertida, pero no, nunca fui bueno en la escuela menos en matemáticas. O sea, en primaria me iba bien hasta cuarto, quinto y sexto de primaria porque ahí empezaron los problemas”.

Eitan considera que su forma de ser alumno está relacionada con los problemas, con dificultades en el aprendizaje; así, va construyendo una identidad de alumno al que le costaba trabajo aprender y presentaba conductas contrarias a las esperadas dentro del aula. Considero que la construcción identitaria de Eitan fue a una edad muy temprana, “ese nunca fui bueno” impregna su discurso como alumno a lo largo del tiempo, como señala Freud (1923) las identificaciones se producen desde edades muy tempranas y estas pueden permanecer en los procesos identificatorios durante un tiempo del desarrollo de la persona. Para Eitan, ese “nunca” sostiene un tiempo continuo, es decir, siempre fui malo, con esa afirmación de fondo el alumno va trazando su trayectoria escolar, su relación con el saber académico, con sus pares, con sus maestros y con la institución educativa.

Sobre el manejo que se hacía en casa de la situación escolar señala:

“Mi mamá nunca me castigó, jamás en la vida me castigó. Porque mi mamá no cree en el castigo, mi mamá cree que, de cierta manera, aprendes de tus errores y estoy muy de acuerdo con ella, pero nunca me castigó. Siempre me dijo, ¡no quiero dieses, solo no me repruebes las materias! Así me decía. Ella también muy cómoda con la idea, con el seis, porque ella también era igual con la escuela, hacía lo que quería. Entonces, en cuarto de prepa tampoco le echaba tantas ganas, muy flojo igual, todavía más flojo y en segundo de prepa igual, seguía con un extraordinario, no había pasado el extraordinario, lo seguía

teniendo, y acabé el primer semestre de segundo de prepa porque después me expulsaron porque fumé en la escuela”.

En este testimonio, Eitan menciona el parecido a su madre como una especie de herencia, la identidad como eco de las identidades parentales. Al mismo tiempo, las identidades como posibilidad inscrita en los discursos familiares *“Ella también muy cómoda con la idea”*, los límites dibujados desde el gesto, el silencio, la aprobación explícita o implícita.

Sobre su relación con sus compañeros menciona que desde la primaria empezó a tener conflictos con otros niños (nada grave) y un promedio medio. En secundaria escribe que se volvió más tranquilo *“y ya no causaba problemas”*, en esta etapa de su vida comienza a ir a un movimiento juvenil de la comunidad judía, él considera que esto le ayudó mucho a abrir su círculo social. Sobre la escuela escribe: *“no me iba bien, tenía un promedio muy bajo y no me ayudaba en mucho, ya que siempre fui mejor en la parte social que en la parte académica, era muy flojo”*. En la entrevista narró que durante la etapa de la secundaria los problemas con sus compañeros y amigos tenían que ver con que él se enojaba mucho por cosas que catalogó como “tonterías” o bromas. Pone énfasis en el hecho de que académicamente no era bueno y era flojo. Después habla de que en tercero de secundaria se fue de viaje a Israel y esta experiencia lo marca mucho porque le encantó el país y su cultura. Después, en preparatoria, menciona que hizo nuevas amistades, las cuales le hacían daño, sus calificaciones seguían siendo malas y en segundo de preparatoria lo expulsaron del colegio porque lo encontraron fumando marihuana dentro de la escuela. Sobre este evento en su autobiografía señala:

“Segundo de prepa fue el año más difícil y lleno de experiencias, las cuales cambiaron mi vida y mi forma de ser, radicalmente: me expulsaron de la escuela por fumar marihuana

y desde ese momento no fumo nada y me da asco, también ingresé a la prepa abierta y era horrible, mis amigos (algunos) se comenzaron a distanciar y yo me sentía solo”.

Durante la entrevista expresó lo siguiente:

“Ahí fue cuando me descubrieron fumando en la escuela, pero no estaba fumando solo y fue algo realmente impactante porque yo en ese momento había pensado que ahí se había acabado mi vida, ¿qué iba a hacer?, que ese acto iba a ser toda mi vida. Entonces, como que yo estaba muy perdido en todas las ideas, por ejemplo, no entendía, no sabía quiénes realmente eran mis amigos, quién sí estaban y quiénes no. Pensaba que otras personas que me hacían daño iban a ser los que realmente iban a estar ahí para mí cuando los necesitara y no estuvieron”.

En su relato, Eitan expresa la importancia que para él tenían sus amigos, el impacto que tuvo en su vida el sentirse solo y traicionado, esto se puede entender dada la tendencia grupal (Knobel, 1993) característica en esta etapa de la vida y que él resuelve después uniéndose a un grupo de jóvenes de la comunidad judía con los cuales hace diferentes actividades y servicio social.

Por otro lado, este evento también obligó a la madre de Eitan a cambiar la dinámica y la postura que hasta ese momento había tenido frente al rendimiento escolar de su hijo, eso lo explica el alumno al decir que después de que lo encontraran fumando y lo expulsaran, su mamá reaccionó completamente distinto:

“Mi mamá reaccionó muy mal porque era la primera vez que algo así había pasado en la familia, o sea, de que mi mamá. Ahí sí me castigó, me quito el teléfono, me ¡uff!, no. Es uno de los peores momentos en mi vida”.

Nuevamente, aparece en el discurso los límites a los que Eitan podía llegar, “era la primera vez que algo así había pasado en la familia”, lo permitido está construido desde una historia

familiar. La importancia de no traspasar esos límites, me recuerda lo propuesto por algunos autores (Ziegler, 2004:2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón et al., 2015; Cuevas, 2015; Cueva, 2017) con respecto a la búsqueda de la reproducción social en los contextos familiares de escuelas élite.

Después de ser expulsado, Eitan entró a la prepa abierta para terminar su segundo año de preparatoria, pero no le gustó. Sobre su experiencia en el sistema abierto menciona que:

“Bueno, pasaron muchas cosas, entré de repente a la prepa abierta y de repente mi mamá se enojaba. Tuve que hacer muchos cambios, aprender un buen de cosas, me di cuenta de un buen de cosas. Empecé a valorar las cosas, empecé a darme cuenta, o sea, valorar la educación, valorar que tengo una familia que me cuida, que tengo amigos que se preocupan por mí, valorar toda esa parte. Entonces, pude convivir con personas que, por ejemplo, yo jugaba tenis y jugaba tenis con los de mantenimiento de donde yo vivo. Entonces, era como una experiencia completamente diferente porque veías cómo jugaban, cómo se enojaban, o sea, es como otro tipo de carácter y como que pude de cierta manera relacionarme con personas de distintos lugares, ¿no?”.

En este fragmento Eitan narra algunas experiencias durante sus estudios en la prepa abierta, su relato me permite afirmar que él, a no tomar clases en un sistema escolarizado, buscaba espacios de convivencia que encontraba en estos juegos de tenis con las personas de mantenimiento de su casa. Él menciona que se da cuenta y empieza a valorar todos los cuidados que recibía de su familia, amigos y hasta de la propia escuela. Así, él expresa que quería regresar a un sistema escolarizado, por esta razón decide entrar al Colegio B, en el cual menciona que se siente bien y que le gusta mucho.

Sobre sus planes a futuro, Eitan señala que:

“No puedes decir qué vas a hacer, no puedes predecir lo que vas a hacer y para qué te predispones. O sea, yo soy una persona muy espontánea, pues yo digo: ¡lo que sea soy, voy a hacer lo que sea, me gusta y pues lo que sea voy a hacerlo! No me quiero predisponer a ser algo que probablemente no lo sea, como que no me gusta eso”.

Así, en este testimonio Eitan manifiesta la falta de un ideal del yo, se encuentra en una restructuración de sus identificaciones (Rodulfo,1989, como se cita en Grosser, 2006) y aún no tiene una planeación de su futuro. Esta falta de un ideal del yo me hace cuestionarme sobre lo que se espera de un chico a la salida de la preparatoria, es decir, la preparatoria es pensada como un espacio que prepara al adolescente para tomar la decisión de su futuro, para elaborar un plan de vida que le permita ir tomando acciones para encaminarse a este. Eitan no existe tal cosa, tiene claro que su siguiente paso es un viaje de un año a Israel, y tal vez este año fuera del contexto escolar sea una especie de tiempo extra que lo salva de tener que definir un proyecto de vida hacia una perspectiva de futuro más elaborada.

En resumen, Eitan se presenta en su relato como un joven con mucha seguridad en sí mismo, al cual le gusta viajar y ser miembro activo de la comunidad judía. En el movimiento juvenil en el cual participa es responsable de guiar a niños y diseñar dinámicas para ellos. Considera que su manera de ser alumno implica que es flojo y mal alumno. La expulsión de su último colegio fue una experiencia que le permitió, según él, madurar y cambiar para bien la forma en que estaba llevando su vida. De los alumnos entrevistados él es el que tienen menos tiempo dentro del colegio y que no está familiarizado con el sistema pedagógico de escuelas como el Colegio B, pero parece ser que su forma de pensar y su historia familiar y personal le ha permitido adaptarse fácilmente al sistema y se siente cómodo dentro del colegio.

Andrea

Al momento de la entrevista tenía 19 años, se encontraba cursando su último año de preparatoria. Vivía con ambos padres y dos hermanos, ambos mayores que ella. La relación que Andrea tiene con cada uno de los miembros de la familia es diferente. Sobre su mamá dice que se lleva bien con ella y le tiene mucha confianza. Su hermano es un personaje al cual admira mucho porque lo considera culto, mientras que con su hermana tiene una relación cercana y de complicidad, mantiene una comunicación muy buena. Con su papá menciona que se lleva bien, pero no le cuenta sus cosas, aunque lo quiere mucho.

Sobre su trayectoria escolar, Andrea escribe en su autobiografía que del kínder no recuerda mucho, pero que ella supone que fue una etapa divertida. Sobre la primaria dice que estudió en un colegio privado en donde, ella considera, que le enseñaron muchas cosas y tuvo maestras muy buenas. Una vez concluida la primaria, ingresa a primero de secundaria en el Colegio B.

Primero, sobre su trayectoria de primero a sexto de primaria, menciona que fue mejorando y que durante esta etapa siempre estudiaba con su mamá, este dato es interesante porque confirma lo propuesto por Richard (1972), quien señala que el apoyo emocional y la relación afectiva en el aprendizaje mejora el rendimiento académico de las personas, lo cual puedo advertir en el relato de Andrea, para la que era muy importante estudiar con su mamá y sentirse apoyada y motivada, acompañamiento que ella asocia con el mejoramiento de sus calificaciones. Sobre su trayectoria académica relata lo siguiente:

“La verdad te puedo decir en primaria me fue muy bien, nunca reprobé ni tuve ningún problema, o sea, académico en sí. Y en secundaria había cosas que sí me costaba, que era como la historia, pero nunca reprobaba y en prepa lo único que me costaba era mate, mate uno, mate dos, mate tres y mate cuatro, pero mate uno y mate dos me fui a extra y las pasé

y mate tres y cuatro me fue superbién y calculo ahorita va bien ¡He mejorado muchísimo, bastante!”.

Andrea se presenta en proyección temporal y en función de las diferentes materias. Se posiciona en desventaja respecto de su desempeño en matemáticas en momentos iniciales, empero, al final se visualiza que ha mejorado. Es interesante que los alumnos entrevistados respondieron tanto a los relatos de sí que se les pidieron como en las entrevistas, de una manera proyectada a lo largo del tiempo; ello nos permite pensar que no se es un alumno con características únicas, sino que van dándose conforme se participa en diferentes materias, en relación con sus diferentes docentes.

Después, en primero de secundaria llega al Colegio B, de esta etapa recuerda que hizo amigas con facilidad, a las cuales aún mantiene; además, rescata el hecho de que probó el cigarro y el alcohol. En su relato narra su entrada a la secundaria de la siguiente manera:

“Yo al principio era muy ruda, una persona muy agresiva, muy como que quería controlar a todo el mundo; no sé, o sea, como que muy mala onda, muy agresiva y como que he cambiado con el tiempo, me he vuelto callada, antes de hablar pienso, como que he cambiado. O sea, literalmente un giro de 180° a como era, o sea, claro sigo siendo, obviamente no me dejo cuando me afecta a mi persona, pero soy muy tranquila, muy callada, muy responsable. Entonces, he cambiado totalmente”.

Así, cuando habla del cambio que ha tenido a lo largo de su estancia en el Colegio B, resalta que considera que ha madurado mucho en el sentido académico, presume que le darán una beca por su promedio. También opina que ha sido una etapa en donde ha aprendido mucho de la vida, cosas referentes a controlar su carácter y guardar silencio o no gritar todo el tiempo. En ese sentido nos habla no solo de su desempeño escolar, sino de sus maneras de ser como persona, e identifica

grandes cambios en sí. Considero que esta reflexión es muy importante porque da cuenta de su transición hacia un momento de juventud en el que los alumnos se detienen a pensar más en quiénes son y cómo deben reaccionar. Este testimonio muestra el proceso de reconstrucción identitaria (Rodulfo1989, como se cita en Grosser, 2006) que ha tenido Andrea a lo largo de su adolescencia en su transitar por la secundaria y preparatoria. Se ha desprendido de ciertas cualidades con las cuales se identificaba y ha encontrado otras que le permite entenderse y responder distinto.

Además, Andrea quiere estudiar leyes saliendo de la preparatoria, igual que su hermano mayor, quien actualmente estudia esa carrera. Sobre su elección vocacional ella dice que: *“[Voy a estudiar derecho] como mi hermano, de hecho, yo escogí primero derecho que él, que es lo más chistoso. Y yo la verdad tengo tres opciones (se refiere a los campos laborales en donde le gustaría insertarse); quiero entrar al gobierno, [aunque] mi hermano me dijo que no [ya que] él está en el gobierno, y mejorar como las cosas [porque] dicen ¡vamos a mejorar esto! [y no lo hacen] me da rabia ver cómo la gente, más bien el gobierno se sobrepasa con la gente. Otra [área laboral que] me gustaría es la ONU, internacional, como relaciones internacionales. Y otra [área laboral que] me gustarían derechos humanos, o sea, que los niños [y] que todo mundo se dé cuenta de que todos tenemos derechos y obligaciones”*.

Este testimonio muestra una actitud social reivindicatoria que, de acuerdo con Knobel (1993), se refiere a una postura característica de los adolescentes en donde intentan reconstruir los espacios y preceptos sociales, ser agentes de cambio. En el caso de la alumna se muestra un interés por mejorar las condiciones sociales, por disminuir los abusos de poder. Además, cuando la cuestiono sobre cómo miran los adultos a su generación, ella menciona que:

“Por supuesto, los papás y toda la gente quieren lo mejor de nosotros, o sea, hasta en dirección nos apoya en ese caso de becas o cosas. Así como que sí ven futuro hacia nosotros”.

En este fragmento Andrea habla de cómo percibe el apoyo por parte de padres de familia y de la escuela, ella dice *“cómo que sí ven futuro en nosotros”*. Lo anterior me hace pensar en la importancia que tienen los estímulos y el acompañamiento de los adultos en general para motivar a los adolescentes y darles cierta seguridad sobre su futuro y capacidades. Por otro lado, con respecto a la forma en la que en su casa se han instaurado las normas y los límites, Andrea menciona:

“A mí no me ponen límites, o sea, yo en mi casa no tengo ningún límite. Obviamente, no lo hago y jamás lo voy a hacer, pero, pon tú que fumara marihuana, no fumaría en mi casa, tampoco es al grado de eso”.

En este fragmento la alumna habla de la forma en la que ella ha interiorizado los límites, aunque afirma *“no me ponen límites”*, reconoce que hay comportamientos que no serían correctos o que no los haría dentro de su casa. Esta mirada que tiene sobre los límites me hace pensar en el proceso de autorregulación y responsabilidad que ha transitado la alumna dentro de un espacio familiar en donde los límites son sutiles a la vista de ella, pero suficientes para generar líneas de comportamiento claras y bordes que sabe que no se debe sobrepasar. Es decir, Andrea nos comparte una mirada sobre los estilos de crianza de sus padres, en donde ella no se sintió limitada, sino que creció con libertad de elegir; así, señala:

“Pues es que nunca me dijeron ni eso sí y eso no, o sea, nunca tuve un sí ni un no. O sea, te digo que yo fui muy comportada y muy buena estudiante entonces, como que nunca fue un no. Nunca en mi vida”.

Este fragmento, en donde la alumna habla de sus buenas notas y su buen comportamiento como la razón de nunca recibir un no por parte de sus padres, me recuerda la afirmación de Knobel (1993) sobre la necesidad de los adolescentes de desmarcarse de la influencia de los padres asumiendo como únicos responsables de sus formas de ser a ellos mismos. Sin embargo, esta mirada adolescente no implica una verdad absoluta, es decir, en definitiva, el contexto delimita y dirige el actuar de las personas. Como ya lo expliqué en otros capítulos, parto de la idea de un irreductible psíquico y un irreductible social, esto quiere decir que bajo esta lógica sería imposible la construcción de posturas y preceptos individuales sin la influencia del contexto, en este caso, inicialmente la postura de los padres.

Sobre sus expectativas del futuro, Andrea piensa que quiere ser una mujer exitosa, no quiere ser mantenida por un hombre a pesar de que viva con él, quiere tener hijos y acabar su carrera. Expresa la necesidad de alcanzar el éxito profesional y aunque no explica con mucha claridad su plan a futuro, habla claramente sobre qué tipo de persona quiere ser.

En resumen, Andrea es una joven que habla de cómo a lo largo de su trayectoria escolar ha mantenido un rendimiento en general alto, aunque reconoce haber tenido problemas con algunas materias, reconoce en ella mejoras tanto académicas como personales que son producto de un trabajo personal, constantemente resalta su autocontrol y el mérito que se otorga a sí misma por lo que hasta ahora ha logrado. Es una alumna que disfruta su estancia en el colegio al igual que sus otros compañeros.

Mariana

Al momento de la entrevista tenía 18 años, se encontraba cursando su último año de preparatoria. Vivía con su madre, sus hermanas y la pareja de su madre. Sus padres son extranjeros y se divorciaron cuando ella tenía dos años, desde entonces vive con su madre; con su padre tiene

una mala relación y una figura importante para ella es su abuela materna. Elegí entrevistarla porque durante las observaciones que realicé dentro del salón noté que Mariana en repetidas ocasiones confrontaba a los docentes, solía gritarles a los maestros y oponerse a las instrucciones que le daban.

Sobre su trayectoria académica, Mariana narra que durante la etapa del Kinder estuvo en dos escuelas diferentes, lo único que recuerda es que era traviesa y que una vez la regañaron por morder a una de sus compañeras de clase. Después explica que durante 1º y 2º de primaria era tranquila, pero a partir de 3º su comportamiento fue empeorando poco a poco. Sus principales problemas se debían a que se peleaba con todos y contestaba mal a los maestros. Al concluir la primaria se va a una nueva escuela para cursar secundaria, este cambio se debe a que en la escuela donde estudiaba solo tenían hasta nivel primaria, en la secundaria cursa 1º y 2º año y luego es expulsada. Después de ser expulsada entra al Colegio B.

Durante la entrevista, al preguntarle sobre su trayectoria académica, explicó lo siguiente:

“Pues bueno, nunca me gustó mucho la escuela (ríe) y no me encanta el sistema educativo, pero, pues se puede decir que normal, o sea, no soy como la alumna estrella ni nada, al contrario, luego me va un poquito mal (ríe), pero, pues, sigo viniendo e intentando acabar la escuela”.

El caso de Mariana es interesante porque durante toda su trayectoria y en distintos espacios expresa haber tenido conflictos y, de acuerdo con lo que sugiere Fazio (2013), entender el porqué de las acciones de esta alumna requeriría pensarla desde sus diferentes participaciones en los ciclos escolares, entender el cómo se dio esta construcción y por qué sigue sosteniendo esta posición. Además, es interesante rescatar el hecho de que, a pesar de no agradarle la escuela, se ha esforzado

por mantenerse dentro, lo cual da muestras de cómo ha incorporado la idea de la importancia de concluir cierto grado académico y de que tiene una identificación escolar que no se ha roto.

Después, para la secundaria cambió de colegio, en esta secundaria estuvo únicamente dos años, sobre esta escuela escribe en su autobiografía:

“No me gustaba nada esa escuela, no tenían control de nada y tenía muchos problemas por mi actitud”.

En este fragmento Mariana expresa un claro ejemplo de las repercusiones que tiene el control o el manejo de conflictos de la institución, ella dice *“no tenían control de nada”* esto apunta a que su mala actitud era al mismo tiempo consecuencia de la dinámica institucional. La exigencia de control que los alumnos hacen es interesante porque ellos tienen mala conducta y mal desempeño escolar, a pesar de lo cual identifican que la escuela debe ponerles límites. Se posicionan como participantes de un contexto escolar que les debe regular y cuando lo encuentran laxo, la queja y la demanda les permite cuestionar a la institución escolar. Sobre su salida de esta escuela menciona lo siguiente:

“Me corrieron por peleonera, por estarme peleando con la generación más arriba que la mía, con mi generación y con la de abajo y con todas, porque tenía una actitud como fuerte. Entonces, también si fue mucho problema, me peleé con las generaciones de arriba cuando yo tenía doce años y me le ponía al brinco a las de dieciocho. No me iba tan bien en calificaciones porque el nivel académico es muy alto. Se salió mi amiga a la que yo defendía contra todo, se salió y yo me quedé sola al final. O sea, al final me terminaron pidiendo perdón toda la generación, estaba yo sola y me llevé con los de una generación arriba. Entonces, como que los odiaba a todos, me sentaba sola y me ponía mis audífonos;

así, odiaba ir a la escuela y entonces un día me bajaron de malas y no sé qué hice y le empecé a gritar a la directora muchas cosas, entonces me corrieron y ya”.

A partir de lo anterior y retomando a Brandi (2007), quien señala que ciertas conductas de indisciplina son un síntoma que tiene que ver con la dinámica institucional, podemos observar cómo en su relato la alumna se presenta a sí misma como rebelde y enojada con sus pares, docentes y directivos. Esta manera de describir las cosas puede ser leída como un síntoma, como un grito de atención por parte de ella para con la institución y las formas de control de la misma. Síntoma que no fue leído y más bien fue sancionado con la expulsión de la alumna. Esto saca a flote cómo en algunos espacios educativos el alumno es excluido antes de ser escuchado, es pensado como el problema en aislado y la institución no asume su parte de responsabilidad.

Después de ser expulsada de este colegio, Mariana llega al Colegio B y sobre esto recuerda:

“Yo ya conocía el colegio [habla de Colegio B] por mi amiga que ya se había venido para acá y porque yo cuando también salí de esa primaria ya había venido a conocer esta escuela, pero no me había gustado tanto, porque, pues, está muy lejos, o sea, tienes que cruzar todo el pueblo. Tenía un muy mal nivel de inglés en ese entonces, la reputación tampoco era muy buena. Entonces no, dije, ¡no, me voy a ir al otro!, aparte ya conocía gente. Y al final, pues, terminé aquí y yo creo que ha sido lo mejor que he hecho en mi vida, ha sido el colegio, la mejor escuela en donde he estado”.

En este fragmento Mariana reconoce el Colegio B como un lugar de bien-estar para ella, como señalan Manota y Melendro (2016), la escuela puede ser un espacio de acogida y en donde se resignifiquen los fracasos escolares anteriores. Como Mariana indicó, el Colegio B no cubría ciertas expectativas académicas (nivel de inglés, quizá reputación académica), a pesar de no ser ella una alumna de buen desempeño. Sin embargo, a su ingreso encuentra que es un sitio en el

cual, por primera, vez se siente cómoda. De igual forma, expresa una reelaboración del colegio, los elementos negativos que de primer momento detecta, son sustituidos por los aspectos positivos, principalmente enfocados en la parte de la aprobación y valoración de los alumnos, esto lo expresa más claramente en el siguiente fragmento:

“Son muy humanos, muy muy humanos, ninguna escuela te sienta y te dicen: oye, ¿qué tienes?, te veo triste. No lo hacen, porque yo en el otro colegio era un manojito de nervios y nadie se dio cuenta nunca y aquí apenas hago jags!, y ya es como de: ¿que pasa?, ¿qué tienes?, entonces eso algo muy padre. Su trato es muy personal, muy muy personal, te conocen perfecto todo, el ambiente es muy alivianado [ya que] hay tanta gente diferente, junta en un lugar y convives con muchos tipos de personas. En el otro colegio, era muy pesado el ambiente, te denigraban muchísimo así de jay, no, no pudo!, ¡uy esa mochila!, ¿no traes dinero? Y yo soy una persona de verdad que, si me ves, no das un peso por mí, porque de verdad vivo así despeinada, así sin cepillarme el pelo y como que no podía sentirme yo, no podía ser tan fresca y tan libre como soy ahorita, me sentía reprimida. Ahorita que me acuerdo cómo era antes y cómo soy ahorita, antes era toda enojada. Y así yo era, podía llegar hasta ser grosera con la gente sin querer serlo, pero porque estaba en un ámbito social que me enseñó que ser así estaba bien. Entonces, yo cuando llegue aquí dejé de ser tan peleonera, me liberé un poco, sobre este problema lo arreglé; o sea, no es que llegaron y me ayudaron, pero como que el ambiente es muy padre, no les importas si traes el pelo verde o azul o si te sacaste un ojo en la noche, no les importa esas cosas, te ayuda, entonces sí me gustó mucho”.

En este fragmento, Mariana compara dos espacios escolares en los que habitó y da cuenta de la importancia del ambiente escolar, del proyecto institucional, el discurso dentro de la

institución para con los alumnos y las disposiciones que se hacen para desarrollar cierto tipo de convivencias. Hipotetizo que ese grito de malestar que expresó en la primera secundaria en donde estuvo era la forma de cuestionar todas estas acciones hostiles que vivía con sus pares y en general dentro del colegio. También da cuenta del cambio que tuvo al ingresar a un colegio con un ambiente más relajado, que le permitió estar menos enojada y sentirse atendida por la escuela y no descartada-expulsada. Mariana destaca el contexto escolar como espacio de acogida no solo académica, sino emocional, social y de asistencia a sus preocupaciones personales. El enganche que tuvo con el Colegio B le permitió valorar lo escolar de una manera distinta y también verse a ella como alumna que podía participar de un modo diferente:

“Desde chiquita (ríe) o sea, toda mi vida, no me ha gustado la escuela, no me gusta levantarme a las seis de la mañana, no me gusta también parte del sistema, es, yo digo, ¡tú eres sumiso y tienes que hacer todo lo que se te diga!, no me gusta. Entonces, como que desde chiquita siempre fui alguien que iba en contra de todo”.

Esta parte del relato de la alumna, sugiere una actitud temprana de rechazo de la normatividad escolar que le significa como un acto de “sumisión” y que podría tener una relación con la historia y la dinámica familiar. En este fragmento la alumna deja al descubierto la violencia implícita en el acto educativo de la que habla Pasilla (2005), ya que para lograr educar se tiene que someter al alumno a un proceso de “des-individualización”, en busca de que adopte conductas y actitudes que lo conviertan en ciudadano. Mariana se ha caracterizado por tratar de oponerse constantemente a dicho proceso, cuando habla de sus problemas en la escuela y de las confrontaciones que frecuentemente tenía con los maestros se muestra orgullosa. Parece ser que este tipo de conflictos la caracterizan y, al mismo tiempo, le dan identidad “desde chiquita”. En el siguiente fragmento habla de su mamá y de las similitudes entre ellas:

“Bueno, mi mamá es diseñadora de modas y trabaja en Televisa y desde que estoy chiquita, o sea, yo tenía como un año y se separó de mi papá, mi mamá es Argentina, mi mamá no es mexicana. Y nada, mi mamá es una persona alegre, o sea, cuando se enoja, ¡se enoja! Se parece un poquito a mí y también es una persona que dice mucho las cosas. Sí, tiene ese don como de decir las cosas, más no es tanto como yo, porque yo soy un poco más emm... es que no es agresiva, como que no tengo un filtro a la hora de hablar. Entonces, yo saco más las cosas, pero si mi mamá es, pues, es muy parecida a mí en ciertas cosas, es amable, es bondadosa. Y pues mi abuelita es igual, bueno, mi abuelita es argentina también, se vino aquí porque es actriz, entonces vino a trabajar. También dices las cosas y se hacen a su forma, entonces como que siempre ha sido así mi vida y, también es muy bondadosa, digamos respetuosa. O sea, mi familia es muy de: “¿necesitas ayuda?, toma, ¿necesitas dinero?, toma, si tengo para ayudarte lo algo”. Es algo con lo que he crecido y he aprendido mucho.”

Mariana se presenta a sí misma en función de su linaje familiar materno. Habla de su madre y su abuela como dos personas que se parecen a ella en la forma de ser, dos mujeres de carácter fuerte, que dicen las cosas de frente y *“también dice las cosas y se hace a su forma”*. Considero que Mariana ha aprendido esta forma de ser y reaccionar en casa, dentro de la dinámica familiar y que tal vez incluso en casa, ella sea la que se tiene que someter a los deseos de la madre y de la abuela. Ya Freud (1923) señalaba que en la etapa infantil es cuando se empieza a construir la identidad frente a los otros y frente a sí mismo, identidad que perdura. Para Mariana, esta forma de decir y hacer las cosas similar a su madre y su abuela pasa por un proceso de apropiación y es llevada al acto en la escuela, ella dice *“yo saco más las cosas”* en comparación con su madre, esto podría pensarse como un esfuerzo que hace para diferenciarse, en este caso ser más (directa,

enojona, agresiva, etc.) que su madre y su abuela. Ya hemos visto que en otros alumnos su proceso identitario tiene que ver con el grupo social de pertenencia, por ejemplo la comunidad judía, mientras que en el caso de Mariana son las trayectorias de vida, la nacionalidad y las formas de ser persona de su abuela y su madre las que incidieron en su manera de ser. Interesante combinación que realizó para pensarse no en lo individual, sino en función de las herencias sociales y culturales que le ofrecieron su abuela y su madre y que terminó usando en su participación en contextos escolares.

Lo anterior se refuerza con el siguiente fragmento:

“Si ha sido mucho mi mamá de enseñarme que mis ideas son mis ideas y nadie me las quita, o sea, yo pienso como yo quiera y yo no voy a ser un robot más. Entonces, en mi casa siempre me enseñaron de: si te gusta, dilo, si no te gusta, pues también”.

Además, se describe como una persona con ideas propias, líder, de carácter fuerte y piensa que eso hace que su relación con los demás sea complicada.

“Pero si soy una persona que todo el mundo me lo ha dicho, sí soy como muy líder, soy como de carácter muy fuerte, de expresión corporal muy fuerte; entonces, luego si suelo como jalar y cosas así, que luego las hago sin querer, sin darme cuenta. Siempre va a haber alguien con ideas diferentes a la mía, siempre va a haber desacuerdo, siempre voy a tener un problema, siempre va a haber alguien que va a querer ser mejor que yo o yo mejor que esa persona porque, no estoy diciendo que yo no sea competitiva y así, yo también soy a veces súper competitiva y me choca perder”.

Para Mariana fue importante enfatizar sus maneras de ser persona en relación con los demás. Explicó sus reacciones de oposición ante los desacuerdos dado el liderazgo que busca ejercer. Con toda seguridad los alumnos de cualquier nivel tienen ideas acerca de quiénes son y

qué les caracteriza y desde ese posicionamiento se relacionan con los demás y con lo que cada contexto escolar les demanda. En ese sentido, no se comportan solo en función de su ser estudiante en relación con lo académico, sino también en su ser persona y cómo —desde ahí— negocia las influencias personales que puede tener y las que puede recibir.

Además, en su biografía escribe: *“Me corrieron de esa escuela por mi actitud y calificaciones y luego vine al Colegio B. Conocí a amigos increíbles y me la he pasado bien, pero sigo teniendo problemas por mi actitud, soy contestona y prepotente y luego choco mucho con los demás, mi expresión física es muy fuerte y a veces la gente se siente agredida. Puedo ser grosera si me hacen enojar y tal vez eso es por lo de quedarme sola. He tenido muchos problemas en cuanto a lo social y eso afecta mi actitud y desempeño académico”*.

En este último fragmento, Mariana se define a sí misma dentro del espacio escolar como una alumna con problemas de actitud (contestona, enojona, prepotente) los cuales le han generado conflictos (con docentes y compañeros). Expresa cómo estas conductas provocaron que la “corrieran” de la escuela anterior, observo que sí bien ella no expresa valores como la tolerancia y el respeto hacia el otro que promueve el colegio, este discurso institucional se hace presente al poder darle cabida a alumnos con este tipo de conductas sin expulsarlos o descartarlos. Así, retomando a Fazio (2013) puedo afirmar que la educación es fundamental para lograr una vida en sociedad y un lazo con el otro, esto lo ha posibilitado el colegio al permitirle a la alumna habitar un espacio escolar en donde sus formas de reaccionar y responder no son motivo de segregación, tal vez esta actitud tolerante por parte del colegio ha permitido que estas reacciones hayan disminuido. Sin embargo, ella muestra una cierta resistencia por cambiar sus conductas que considera son parte de lo que es, aunque reconoce que estos conflictos afectan su relación con los demás y su desempeño académico, pero en ningún momento expresa la necesidad de cambiar, al

contrario, por momentos en su discurso se muestra al otro como culpable de leerla mal e interpretar su fuerza de carácter como algo agresivo.

En resumen, la alumna ofrece una visión de sí misma como alguien a quien le es difícil ajustarse a ciertos rasgos de la escuela como institución en general: los horarios de entrada, el que le den órdenes, el estudiar. Pero, al mismo tiempo, reconoce que su estancia en el Colegio B ha sido grata, ya que es un espacio “muy humano”, en donde se preocupan por ella y sus emociones, un lugar en donde se siente aceptada a pesar de su carácter y sus formas de reaccionar frente a ciertas cosas. Ella dice: “*no podía ser tan libre y fresca como soy ahorita*”, es decir, la forma de trabajo que tiene el colegio le viene bien y le ha permitido permanecer en un espacio escolar y tener amigos. El Colegio B es, entonces, también un espacio de acogida que busca contener la mala conducta de la alumna, sin aumentar el conflicto, permitiéndole ser a la vez que dándole oportunidad de sentirse con límites.

Daniela

Al momento de la entrevista tenía 17 años, cursaba el último año de preparatoria y había sido alumna del Colegio B desde el kínder. Vivía con su abuela materna, quien se había hecho cargo de ella junto con un tío desde que tenía 7 años, ya que su madre falleció. Sobre su abuela menciona que es sobreprotectora con ella, ya que no quiere que cometa los mismos errores que su mamá. Su papá vive con otra familia y ella tiene dos medios hermanos. Daniela expresa que tiene una buena relación con su papá, pero que nunca ha vivido con él. Su madre murió cuando ella estaba en la primaria a causa de un accidente automovilístico. Cuenta que a raíz de la muerte de su madre tuvo algunos problemas académicos, pero rescata el hecho de que el colegio siempre la apoyó, esto rescata el valor de la escuela como espacio afectivo y de elaboración, como señala Richard (1972).

Daniela llega al Colegio B por recomendación de una maestra de kínder.

“Yo iba antes a una escuela, en kínder, y tenía una maestra a la que era muy apegada. Entonces, esta maestra se va y les dice a mis papás que me cambiaran a este colegio, que era una nueva escuela, que estaba buena, que eran pocos niños, que era un trato más especial. Entonces, por eso eligieron cambiarme acá”.

En este testimonio, Daniela da muestras de la importancia y el impacto que puede tener la opinión de un docente, en este caso, una docente con la que ella tenía un fuerte lazo afectivo es la razón de su llegada al colegio. Esto coincide con lo propuesto por Richard (1972), sobre la importancia de las figuras docentes en el aspecto afectivo, sobre todo en etapas tempranas de la infancia. Además, este elemento afectivo se hace más fuerte, ya que ella está becada porque su madre murió (el colegio tiene una regla que estipula que si alguno de los padres o tutores del alumno fallecen, la escuela becará al 100% al alumno en cuestión hasta el término de su educación dentro de la institución), y esta beca no está sujeta a ninguna condición, por lo que este apoyo es muy importante para la alumna y la hace sentir valiosa para la institución.

Sobre su trayectoria académica, narra que después de la muerte de su madre siente que cursó la primaria *“como desconectada de muchas cosas”*. Después entró a la secundaria, en donde lo que mejor desarrollaba eran sus habilidades sociales, sus amigos eran muy importantes para ella, en esta etapa recuerda que la escuela le parecía muy difícil:

“Sí, estuvo bien mi niñez ¿Académicamente?, la verdad es que es una etapa en la que académicamente no me acuerdo mucho, como que siento que vivía como no sé, como desconectada de muchas cosas, ¿no?, pero me sentía bien. Luego entré a la secundaria y fue como otra etapa, otra etapa en donde yo me llevaba más con amigos, yo siempre me he llevado como mucho con mis amigos de aquí y me desenvolvía más, pero

académicamente se me hace muy difícil, o sea, era como ¡no puedo con nada! O sea, me frustraba mucho porque, pues no entendía mucho las materias, iba no muy bien”.

El fragmento anterior es un ejemplo de la importancia de la tendencia grupal en los adolescentes que señalan Knobel (1993) y la función de la misma para el sostenimiento del sujeto. Hipotetizo que, en el caso de Daniela, la ausencia materna y las dificultades académicas fueron compensadas con la relación con sus pares. Así, la alumna expresa lo difícil que le parecía enfrentar las exigencias académicas y, en la misma frase, resalta el hecho de que siempre ha tenido una buena relación con sus amigos.

Además, durante la entrevista habló sobre su etapa en la secundaria, ella menciona que: *“Y ya en la secundaria sí, la escuela era así de: no puedo, no se me daba, pues sí entendía más o menos y pasaba exámenes, pero era como después no, nada ¿no? O sea, como que vivía en un limbo, ¿no?”.*

Para muchos alumnos el vínculo con la escuela se confronta a partir de cómo perciben sus habilidades académicas. Vivir las dificultades de aprendizaje, el *“no se me daba”* hace que el alumno se cuestione su ser en la escuela. A pesar de pasar los exámenes, se llega a sentir en un vacío que Daniela identifica como el limbo. Estar en la escuela participando, siendo alumna, pero desconectada del saber y del quehacer educativo.

Después, cuando cumplió 15 años, se fue de viaje a Europa. Ella considera que este viaje cambia muchas cosas, sobre todo su perspectiva de la escuela. Regresa con ganas de esforzarse más. Sobre esto dice:

“Después, como en tercero de secundaria, bueno en sí, cuando cumplí 15 años, me fui de viaje y regresé de ese viaje pensando muchas cosas, como de ‘ponle más foco a la escuela’,

pero, pues ya, mi cumpleaños fue en marzo me fui en marzo y yo me graduaba de secundaria en junio, julio”.

Lo que Daniela relata me hace recordar la desubicación temporal propuesta por Knobel (1993) como una de las características de los adolescentes, que tiene que ver con la falta de claridad por parte de los adolescentes sobre el manejo del tiempo, las urgencias se vuelven enormes y la postergación irracional. Además, habla de la importancia que en casa le dan al espacio educativo, y que en el caso de Daniela implicó que interrumpió sus clases para irse de viaje y es decisión de su familia, o por lo menos una decisión apoyada por su familia.

Después del viaje, Daniela y su familia asisten a un curso de coaching que, según su perspectiva, le ayudó mucho a darse cuenta qué estaba haciendo con la escuela. Como parte de las actividades dentro del curso realizó servicio social en una fundación y esa experiencia es muy significativa en su formación.

Después, cuenta que en la prepa en el primer año siguió como en el limbo, pero ya empezando a ponerle más atención a la escuela y a los estudios, reconoce que en esta etapa también le parecía muy pesada y difícil la escuela.

“Ya después, como en la prepa, como el primer año, sí fue igual como en el limbo total, o sea, no en el limbo total, sino que ya empezaba ahora sí a sentir todo. Como [que] la escuela ya se me hacía más pesada, ya le ponía más atención y ya le echaba más ganas, pero si me entraba (los conocimientos) ¿no?, pero ya después tuve novio, bueno, tengo novio”.

Daniela reitera la dificultad que le representaba la parte académica, ahora en preparatoria. Se reconoce como la alumna a quien el estudiar sigue siendo complicado. El desempeño académico no responde solo a qué tanto los alumnos ponen manos a la obra para realizar las actividades

escolares, sino también las capacidades que reconocen en ellos, las carencias y dificultades que dicen tener y que, en muchos casos, las viven en soledad y reflejadas en notas bajas. A ello se le suma que Daniela saca a colación el tema del novio, con el cual distrajo su atención de los estudios y se convierte en un elemento central en su vida:

“Entonces también esa parte del tener novio como que es raro (ríe), o sea, al principio sí era como raro, ¿no? Y yo pensaba por lo que había vivido con mi familia, que los problemas que yo tenía con él no eran sanos para mí y que yo sentía que iba a pasar lo mismo que pasó antes con mis papás. Entonces, yo vivía mucho con ese miedo, pero después lo solté y preferí vivir mi vida, ¿no?, o sea, tener mis experiencias. Porque mi abuela es muy precavida en ese sentido conmigo de que vaya a pasar lo mismo que pasó con mi mamá, ¿no?, que no tuvo como buena, o sea, mi mamá era muy rebelde y cuando se juntó con mi papá no vivieron cosas buenas como pareja y, eso le afectó mucho a mi mamá. Entonces, ella (se refiere a su abuela) piensa que por todo eso que pasó y que ella no pudo hacer, mi mamá terminó así. Entonces, ella piensa que va a ser lo mismo conmigo, también ha sido difícil esa parte que [quiere] que no viva. O sea, como que quiere evitar que pase lo mismo conmigo y por eso también ella como que tiene mucho miedo de muchas cosas, pero a mí también me aleja de ella, ¿sabes? Entonces, eso tampoco me gusta, pero también he aprendido como a sobrellevarla”.

Para Daniela la historia familiar también es un precedente que se juega en su ser actual. Saca a colación los errores señalados por la abuela y las precauciones que esta desea tener. Esa historia la persigue, la hace reflexionar y pensar en las perspectivas que se juegan: la de su madre que tuvo errores, la de la abuela que se preocupa, y la de ella misma que reflexiona sobre su noviazgo en el que tiene problemas. Como ya he dicho, los alumnos traen una historia familiar, de

sus hogares, de sus comunidades de pertenencia, que se entrelazan con su participación en el contexto escolar y les hacen pensarse como cierto tipo de persona. Son, en la escuela, no solo en función de lo académico, sino también de sus preocupaciones que traen a las entrevistas y con quien los escuche, para detenerse y pensar qué les condiciona y qué tienen que negociar, para construir una perspectiva personal ante cada decisión a tomar.

Sobre sus planes del futuro, ella señala que planea salir de la prepa y estudiar derecho en la Escuela Libre de Derecho:

“O sea, estudiar ahí, echarle ganas, tener un trabajo y empezar a crecer, empezar a tener mis cosas propias, ¿no?, también tener una familia y todo eso, viajar y así”.

El plan que dice tener de continuar en la escuela y terminar una licenciatura nos da cuenta de los intrincados caminos que tiene la identidad escolarizada. Ella no se reconoce como buena alumna, y siente que ha vivido en el limbo en diversos momentos, a pesar de lo cual la escuela sigue siendo parte de su identidad y se proyecta a futuro.

En resumen, Daniela se presenta a sí misma como una chica sencilla, abierta y con muchas ideas sobre su futuro y sobre su historia. Explica con facilidad qué elementos de su historia la han ayudado a mejorar en la escuela y en su vida en general. Reconoce sus problemas académicos y no se considera una alumna excelente. Sobre su futuro es clara y, a diferencia de la mayoría de sus compañeros entrevistados, tiene un plan de vida más lineal que apunta al trabajo y a la adquisición de bienes personales. Considero que este plan de vida es un armado que requiere de varias piezas, unas que tienen que ver con la historia de la alumna y otras que el colegio le ha posibilitado construir a través de ciertos gestos de apoyo, atención y contención a lo que le acontece en otros espacios de su vida, esto es una muestra de lo propuesto por autores como García (2012), quien señala que la educación escolar también es una forma de transmitir valores, actitudes, conceptos y

aquí agregaría aspiraciones, ideales y metas que les permitan a los chicos integrarse a la sociedad. Para Daniela el colegio ha sido un espacio de apoyo afectivo que la ha ayudado a sobrellevar la ausencia de su madre y por esta razón ella al inicio de la entrevista señala que es como una segunda casa.

José

Al momento de la entrevista tenía 17 años y se encontraba cursando su último año de preparatoria. Él vive con ambos padres y con su hermano menor de 10 años. Sobre su familia, indicó que no llevaba una relación tan cercana con su padre, dado que durante su infancia sus padres se separaron durante un tiempo y él se quedó a vivir con su mamá.

Es el único alumno del pueblo cercano a la escuela, está becado al 100% como parte del acuerdo que el colegio pactó con el pueblo para que permitieran su construcción. Sus padres se dedican a la venta de uniformes y su condición económica es distinta a la de sus compañeros. En su relato no manifiesta sentirse fuera de lugar o tener problemas para llevar una buena relación con sus compañeros, pero hace énfasis en la importancia que tiene para sus padres que él estudie en escuelas privadas, lo cual lo obliga a tener buenas calificaciones para mantener las becas. Ha sido alumno del colegio desde Kinder y en su autobiografía escribe muy poco y todo referente a su sentir sobre su desempeño académico:

“Desde que tengo memoria, mi mayor objetivo en mi vida como estudiante ha sido tener buenas calificaciones, ya que desde muy temprana edad mis padres me han exigido eso. Antes eso me agradaba y me era sencillo de conseguir, pero ahora se me dificulta más, no porque sea extremadamente difícil sino porque, la verdad, me da mucha flojera aplicarme”.

En su relato, José se describe a sí mismo como un alumno que siempre ha buscado sacar buenas calificaciones a petición de sus padres, esto se puede deber a que para mantener la beca debe tener un promedio mínimo de 8.5, lo cual ha cumplido. Acá encontramos también una historia familiar que le acompaña, que le transmite la necesidad de los estudios como exigencia. La familia aprovecha la beca escolar para cumplir la meta de que José avance. Empero, ¿qué tanto se engancha y se integran estos alumnos al proyecto-comunidad educativa? En la entrevista, al cuestionarlo sobre qué tipo de alumno ha sido, señala que:

“Pues según yo sí, porque prácticamente como en la mitad de los años creo que he sacado diploma y todo esto, he estado en la escolta y antes no me costaba trabajo porque, pues, era más fácil, pero ahorita sí. No es extremadamente difícil, pero sí me da mucha flojera estudiar todo eso”.

José expresa cómo ha construido el concepto de buen alumno relacionado con el desempeño académico, los diplomas y las calificaciones. Al igual que otros de sus compañeros, reconoce que las exigencias del colegio no son altas y admite que su limitante no es su capacidad, sino su flojera. Este concepto de buen alumno es un deseo de sus padres, José ha creado así una identidad a partir de las demandas de sus padres sobre su lugar y papel dentro de la escuela, sobre los logros que se esperan y sobre lo que debe hacer. Esta identidad se empezó a formar desde la infancia y es ahora en la adolescencia en donde José se cuestiona la vigencia de la misma. Lo que José reflexiona sobre la flojera que le da continuar esforzándose para obtener buenas calificaciones me permite retomar lo que señalé arriba, los alumnos participan en lo escolar de muy diferentes maneras a lo largo de los años, de las materias, de su apreciación por los contenidos académico y su relación con los docentes. Si José se vio a sí mismo teniendo un buen desempeño en los primeros ciclos escolares, la flojera pasó a definir un vínculo distinto ahora en la preparatoria. No se ha

desvinculado de lo escolar, pero sí se perdió el tipo de participación que tenía antes, misma que incluso lo hizo ser parte de la escolta de la escuela.

Sobre su futuro, José menciona que quiere estudiar la carrera de Química Farmacéutico Biológica y que tiene que hacerlo en la IBERO:

“Pues sí, mis papás quieren que vaya a la IBERO” Y continua. “Porque también me dijeron (habla de sus papás) que hay otro convenio ahí, bueno con la IBERO que si sacas intentando porque prácticamente me da mucha flojera estudiar, pero tal vez sí valga la pena”.

En este fragmento José nos expresa como la elección de la escuela tiene que ver con recomendaciones-exigencias de sus padres porque ellos estudiaron en la UNAM y consideran que puede tener mejores oportunidades si estudia en una escuela privada. En este fragmento él termina con la frase *“tal vez sí valga la pena”*, la cual me hace pensar que acepta esta orientación de sus padres asumiendo que a lo mejor sí es algo bueno para él. Además, el Colegio B tiene un convenio con esta universidad que le permitirá ingresar con una beca. Expresa que a él le gustaría estudiar en la UNAM. Él dice: *“mis papás están clavados en la IBERO, ¿tienes que ir ahí! Entonces, me están presionando”.*

Es el primero de los entrevistados que habla de una presión por parte de los padres relacionada con su futuro profesional, a la cual le otorga mucha importancia. Estas afirmaciones de José me hacen pensar en autores como Knobel (1993) y Rodolfo (1989, citado en Grosser, 2006) quienes señalan que a partir de la adolescencia los chicos buscan diferenciarse y separarse de su núcleo familiar, lo cual en el caso de José no es tan evidente como en sus otros compañeros, ya que a pesar de no estar de acuerdo con las opiniones de sus padres permite que ellos decidan sobre su futuro y su elección profesional, aunque a lo largo de la entrevista expresa su malestar

frente a la escuela y frente a las exigencias que implica mantener una beca para poder permanecer en una escuela privada.

Además, sobre el cómo se ve José en el futuro dice lo siguiente:

“Pues me veo con una vida promedio. O sea, no espero tampoco tener una mansión, pero quiero tener una buena vida, que no me falte nada. Poder sostener a mis papás así sin problemas. Pues también con una buena convivencia”.

En este fragmento José habla de sus aspiraciones y lo que piensa lograr, da muestras de la importancia que tienen sus padres para él y cómo en el futuro quiere poder sostenerlos. Lo anterior se pone en contraste con lo que señala Ávila (2005), con relación a que la escuela es un espacio de socialización y de reproducción cultural, un lugar dominado por los grupos de poder, un marco sociocultural que ayuda a la construcción de la realidad y las circunstancias sociales que la determina. En José la construcción de metas, logros y capacidades, a pesar de considerarse un buen alumno y tener una trayectoria académica de éxito, parecen estar más influida por su dinámica familiar, es decir, es el único de los alumnos que habla de una preocupación por la estabilidad económica de sus padres y de un interés por construir un futuro laboral que le permita tener dinero suficiente para mantenerlos lo cual pretende lograr a través de estudiar una carrera (la misma que sus padres) e insertarse en el campo laboral. Siendo el único chico que pertenece a la comunidad del pueblo y el único alumno becado por una condición económica, es importante rescatar su discurso para poder hacer notar que a pesar de tener la misma educación que sus compañeros, él no aspira a lo mismo que ellos. Siguiendo la afirmación de Ávila, puedo afirmar que en el caso de José la escuela no ha logrado socializarlo para ser como sus compañeros. Empero, tampoco hay que olvidar que sus padres tienen un nivel de licenciatura, ya que estudiaron en la UNAM, de modo que las aspiraciones no están solo vinculadas a lo que ofrece el Colegio B, sino a sus propias

trayectorias como padres profesionistas. Incluso identificaron ya la posibilidad de conseguir beca para los estudios universitarios de José. Se trata, aquí, de un movimiento escolar en familia. Quizá José no esté tan convencido porque su flojera actual le mueve a sentirse presionado, pero no se presenta con escapatoria a lo que sus padres dicen.

De acuerdo a lo anterior, José planea dedicarse de lleno a estudiar la universidad y luego entrar a trabajar e ir ascendiendo de puesto poco a poco. Sus planes incluyen tener una familia propia, pero cuando él esté más grande:

“Sí, pero ya no tan joven porque sí sé que eso de tener familia, es tener que gastar mucho dinero, prefiero tener una economía estable y ya después tenerla”.

A lo largo de su discurso, José expresa su preocupación por la parte económica, la aspiración de una vida sin aprietos económicos es una prioridad en su plan de vida, en este y en otras partes de su discurso él reconoce la importancia de estudiar una carrera y luego trabajar para, en el futuro, tener los recursos económicos que le permitan ofrecerle cierta estabilidad a sus padres.

En conclusión, percibí a José como un chico tímido y callado, en comparación con sus compañeros. En su discurso resalta la importancia que su familia y él le dan a la escuela, específicamente a estudiar una carrera para poder tener recursos económicos, construir así una estabilidad económica y continuar con el propio legado de estudios universitarios que sus padres tienen. Para la familia de José parece ser muy importante que estudie en una escuela privada, él habla de la insistencia de sus padres para que estudie en la IBERO y expresa la flojera que le genera esforzarse en la escuela actualmente para tener buenas calificaciones, condición necesaria para mantener su condición de becado. En él la clase social a la que pertenece matiza sus discursos, aspiraciones y visión sobre el futuro de formas diferentes al resto de los entrevistados. Es un chico que reconoce la presión de sus padres y la inestabilidad económica en la que vive. Para José, la

escuela aparece como una herramienta para poder construir esa seguridad en el futuro, pero al mismo tiempo implica una obligación, ya que, al seguir el deseo de sus padres de estudiar en una escuela privada con beca, las calificaciones se convierten en una presión que debe atender para poder mantenerse dentro del plan.

En resumen, en los testimonios de los alumnos encuentro coincidencias. Son chicos que se describen de forma positiva a sí mismos y a sus compañeros (excepto José quien sí habla de él, diferenciándose de sus compañeros a quienes percibe como “*fiesteros*” o “*rechazados*” de otras escuelas), algunos hablan de sus defectos, pero priorizan sus cualidades. Además, describen el ambiente escolar como tranquilo y tolerante, el cual, según ellos, tiene que ver con las acciones de los alumnos, ya que todos respetan las particularidades de los demás. Este respeto y solidaridad no implica afiliación, es decir, reconocen que no todos son amigos, pero que, como generación y comunidad, cuando alguien necesita ayuda se la dan.

Sobre su trayectoria educativa, varios de los entrevistados han cambiado de escuelas a lo largo de su historia debido a problemas de conducta, bajo rendimiento académico o inconformidad con la institución. Es así que llegan al colegio con ciertas experiencias de fracaso en otros espacios escolares. Otros más han estado desde kínder en el Colegio B y tienen una identificación previa con el mismo.

Al momento de describir o hablar del colegio consideran que existe un buen trato a los alumnos, una buena relación con los docentes, un ambiente relajado en donde la parte académica no es vista como punitiva o demandante y, una escuela con pocas reglas.

Todos hablan de un futuro educativo, es decir, parte de su proyecto de vida es terminar una carrera, la cual ya eligieron. Exceptuando a José, no hablan de la carrera como una forma de

garantizar una estabilidad económica sino como algo que está dado por hecho, esto puede estar relacionado con la formación educativa de sus padres, en su mayoría son profesionistas.

Al hablar de sus relaciones familiares, en general cuentan con el apoyo de su familia para realizar los proyectos que se han planteado para el futuro. Solo José aborda la presión que siente de sus padres para que estudie en una escuela privada, los demás se perciben con cierta libertad de acción y decisión sobre su futuro. El discurso en general es positivo con respecto a lo que les espera más adelante, hablan desde un lugar esperanzador.

Dos de los entrevistados pertenecen a la comunidad judía y, en ambos casos, su participación dentro de esta es importante, hablan de actividades extracurriculares, las cuales les han provisto de herramientas o experiencias que consideran valiosas. Miran el espacio escolar como un lugar en donde no se han sentido segregados por ser judíos y valoran eso como un atributo importante del colegio.

Varios de ellos hablan de una mejoría en su vida anímica o social al entrar al colegio, la cual, relacionan con la manera de manejar las exigencias académicas, las normas, la convivencia dentro y fuera del aula, la atención por parte de docentes y directivos a las demandas o malestares de los alumnos. En este sentido, el colegio parece darles a los alumnos un espacio seguro y de contención emocional, dicho lo anterior valdría la pena preguntarnos, en la actualidad, ¿cuál es la función de la escuela?

Las narrativas de los alumnos dan cuenta de los diferentes lugares que ocupan en los diversos contextos sociales a los que pertenecen y, como señala Dreier (1999:30), *“un contexto social sólo puede entenderse a través de sus interrelaciones —conexiones, así como separaciones— con otros contextos en la estructura práctica social. Los contextos sociales dependen, para su reproducción y cambio, uno de otros en formas particulares”*, de tal suerte que,

entender el proyecto institucional y los efectos del mismo en sus alumnos, únicamente es posible si consideramos que toda institución educativa está inserta en un contexto social y económico que lo contiene y le da sentido.

En conclusión, como ya se ha mencionado algunos autores (Ziegler, 2004:2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011; Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015; Mancebón et al., 2015; Cuevas, 2015; Cueva, 2017) la elección de un colegio élite responde, entre otros factores, a la búsqueda de una reproducción social, es decir, lo que se persigue es perpetuar ciertas formas de pensamiento, conductas e ideales que sostienen al sujeto y le permite ocupar un lugar social específico. A partir de lo anterior, podemos afirmar que el Colegio B facilita la convivencia y la reproducción de discursos positivos con respecto a los alumnos que lo habitan, este trato humano enfocado en el desarrollo de valores aparece en el discurso de los estudiantes como una forma de pertenencia. Ellos son chicos valiosos, independientemente de su trayectoria escolar o de sus fracasos anteriores. Son parte de un grupo social, una comunidad que es respetuosa, solidaria, tolerante, diversa. Entonces, puedo afirmar que parte de lo que oferta el colegio es la posibilidad de sostener un lugar social y un futuro exitosos sin importar la trayectoria educativa.

Asimismo, Saucedo (2005) y Saucedo, et al. (2011) reportaron cómo impactaba en el sentir, vivir y actuar de los alumnos de secundaria los tratos derivados de los prejuicios negativos de los docentes hacia su población, en el caso de los alumnos del Colegio B se muestra un sentir, vivir y actuar sostenido en una narrativa en donde resaltan las virtudes lo que les permite reconocerse como sujetos y grupo valioso para la sociedad, capaces, con futuros casi garantizados. Estos hallazgos permiten reforzar la idea del impacto que el espacio educativo tiene en la construcción de identidades. El Colegio B es insertado en la trayectoria de varios de los alumnos como un espacio favorable para su desarrollo, un cambio de vías en su trayectoria educativa, la

posibilidad de habitar un lugar con sus cualidades y defectos sin que se les excluya. ¿Es a caso un privilegio consignado a los grupos élite la posibilidad de un proceso de resignificación identitaria como alumno después de un proceso de fracaso escolar? ¿Es posible esta resignificación únicamente vía el Colegio o, es también, una consecuencia de los discursos parentales que no le permiten al sujeto adherirse fuertemente a discursos de descalificación o exclusión?

Capítulo V. Voces del Cuerpo Docente: Quiénes Son y Cómo Miran la Institución a la que Pertenecen

El presente capítulo tiene como objetivo caracterizar al cuerpo docente del Colegio B, entender las maneras en que le otorgan significados al proyecto educativo institucional y el cómo se sienten integrados o no al mismo. Comparto la visión de Ortega (1998), quien considera que la escuela es un contexto en el que ocurren procesos de co-construcción y colaboración entre docentes, directivos, alumnos y padres de familia. El resultado de esta co-construcción es único y, al mismo tiempo, dialoga con otros espacios educativos; es decir, como señalan Saucedo y Furlán (2012), cada escuela tiene sus propios matices, pero comparten prácticas y rutinas con otros espacios educativos. Asimismo, retomé de De Gaulejac (2002), los conceptos de irreducible psíquico e irreducible social para entender cómo cada actor da lectura e interioriza la institución en la que está inserto y, simultáneamente, modifica al sistema escolar con su participación.

Además, este proceso en el caso de los docentes y directivos le da sentido y dirección al proyecto educativo. Cada cuerpo docente es un conjunto de personas diversas que comparten ciertas características que se articulan, consciente o inconscientemente, para construir y reconstruir el espacio educativo. Cada docente, cada directivo, trae consigo una historia que les permite, o no, integrarse al proyecto educativo original. La apropiación de tal proyecto implica un proceso de significación por parte del sujeto, la lectura e interpretación que este le dé guiará su labor dentro del colegio y las relaciones que establece con el resto de los actores.

En el presente capítulo se expondrán los testimonios del cuerpo docente, con el objetivo de dar voz a estos discursos que, considero, son parte fundamental de la forma en la que la

institución se va construyendo, modificando y transmitiendo a través de diversos mensajes y prácticas al alumno.

Caracterización de Cuerpo Docente

Para llevar a cabo el presente proyecto realicé entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y personal administrativo que tuvieran contacto con los alumnos de bachillerato, con la intención de hacer un cruce de discursos de actores dentro del espacio educativo. A la asistente de dirección general la entrevisté para recuperar y reconstruir la historia del colegio, ya que ella ha estado desde la apertura del mismo. Por otro lado, la prefecta fue una informante que consideré clave, ya que interviene en los conflictos entre docentes y alumnos.

Después de realizar las entrevistas, noté que el cuerpo docente del Colegio B es sumamente variado en cuanto a edad, sexo, formación académica, experiencia profesional y dentro del colegio (van desde uno hasta los veintiocho años de trayectoria en el Colegio B); sin embargo, la mayoría comparte una trayectoria escolar como trabajadores desde educación básica o media superior en escuelas privadas, han tenido o tienen empleos no relacionados con la docencia y cuentan con estudios de maestría o alguna especialización. Estas dos últimas características coinciden con los reportes del INEE (2011).

También se puede observar que casi todos los docentes y directivos han formado parte de universidades públicas como la UNAM, la UAM y el IPN ya sea como estudiantes, docentes o investigadores. Por otro lado, las dos empleadas administrativas del colegio (asistente de dirección general y prefecta) son hermanas y forman parte de la comunidad cercana al colegio, son las únicas que no cuentan con licenciatura y son las dos empleadas con más años dentro del colegio.

En su página de internet, el Colegio B describe a sus docentes como profesores hábiles y con amplio conocimiento de su materia y que invitan al alumno a adquirir conocimientos,

preocupados por desarrollar la curiosidad de los alumnos y siempre pensando en formar hombres y mujeres libres. Atentos y cuidadosos con la autoestima del alumno y enfocados en que las normas se respeten por convicción más que por obligación.

A partir de las entrevistas, puedo afirmar que el Colegio B busca docentes preparados profesionalmente y dentro de ciertas lógicas educativas, ya que, en su mayoría, provienen de universidades públicas que se caracterizan por sistemas educativos críticos, reflexivos y humanistas. Deduzco que el colegio tiene un perfil para la contratación docente que apunta a una buena formación académica, preferentemente con posgrados, y a una postura activa frente a la educación.

Así, se puede decir que los docentes del Colegio B, son profesores especializados en sus campos de formación y que incursionan en otros contextos laborales. Que acuden a la práctica docente como un complemento en su vida laboral, complemento que, en algunos casos, ocupa la mayoría del tiempo y en otros unas pocas horas. Sin duda, la preparación académica y profesional es un elemento que enriquece sus prácticas docentes y tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje. Aunque en esta investigación no se ahonde sobre el tema, es importante señalarlo y pensarlo como un elemento más en la dinámica institucional.

Finalmente, considero que la formación en universidades públicas de muchos profesores del Colegio B es un elemento que incide en la manera en que visualizan la educación, las dinámicas con los alumnos y los procesos de enseñanza. De igual manera, la formación en educación básica y media superior en escuelas privadas puede proporcionar a los docentes las herramientas que los familiarizan con el sistema educativo privado y que los acercan a las realidades y formas de pensamiento de los alumnos con los cuales trabajan. Enseguida me extiendo en las características del personal docente que acabo de resumir. La intención es ofrecer un marco analítico para

entender cómo viven ellos su participación en el colegio a partir de sus historias y sus motivaciones para la enseñanza.

Antecedentes Educativos y Laborales

En el siguiente apartado haré un desglose de cada uno de los informantes, rescatando las narraciones de estos sobre sus trayectorias profesionales y educativas. Intentando rescatar los puntos de encuentro que permitan al lector tener una idea más clara del tipo de docente que habita el espacio institucional y que, en conjunto, hacen del Colegio B un espacio único e irrepetible.

El criterio utilizado para el orden de presentación de los casos fue los años que llevan dentro de la institución, de acuerdo con la información que me han proporcionado, empezando con los docentes que menos tiempo llevan en el colegio.

Adriana. Ella es una mujer joven de aproximadamente treinta años, con poca experiencia docente. Tiene menos de un año en el colegio al momento de la entrevista. Imparte la materia de derecho a los alumnos del sexto semestre. Durante las observaciones que realicé en el colegio pude entrar a su clase, noté que tiene un buen control de grupo, muestra interés por resolver las dudas de los alumnos y pone mucho énfasis en mantener el orden dentro del salón. Es egresada de la Facultad de Derecho de la UNAM, antes de entrar a la UNAM estudió un par de años en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Al terminar la carrera, durante cinco años, se dedica a trabajar en una consultoría privada enfocada en la estratégica político-legislativa. Sobre esta experiencia comenta:

“Es una consultoría privada que hace, digamos, estrategia político-legislativa y de acercamiento con actores, con funcionarios públicos para obtener ciertos beneficios en favor de algunas cámaras de comercio o empresas particulares. La idea es básicamente

hacer la estrategia y luego cabildear la estrategia, con quien fuera necesario nos teníamos que acercar. Estuve ahí cinco años y, como te platicaba, un poco era ya, ya no estaba muy a favor de cómo se manejan ciertos, pues, rubros en las empresas y decidí salirme de trabajar porque no estaba bien, de acuerdo con mis principios, lo que estaba haciendo ¿no?”.

En este fragmento del relato de la profesora, ella resalta la importancia de la correspondencia de su labor profesional y sus principios y, al mismo tiempo, es una evidencia del valor que le da a su práctica profesional, la cual va más allá de un asunto económico. En pláticas informales me contó que este trabajo de la consultoría era muy bien remunerado, pero que el dinero que recibía no le era suficiente para pasar por alto ciertos actos de corrupción en los que estaba implicada la empresa.

Por otro lado, Adriana narra algunas experiencias en su educación que la marcaron, específicamente la relación con un docente en la secundaria, sobre él, ella menciona que:

“Si hay gente que me marcó en el camino, pues sí muchísimas personas. Así de entrada me salta a la cabeza uno de mis profesores de la secundaria de física, que bueno de física ya no sé nada, pero él me marcó mucho porque siempre él, o sea, porque fue una persona que se acercó, que era muy cercana justo a los alumnos. Y eventualmente cuando yo estaba en la prepa y seguía teniendo contacto con este señor que era mi profesor, pues él me acercó mucho a reuniones de líderes zapatistas y a tertulias que se armaban, en el centro en donde había discusión política y debate. Y creo que mucho del porqué hoy pienso políticamente como pienso se lo debo a él, ¿no?”.

Este recuerdo da idea del impacto que Adriana reconoce que el docente tiene en la vida de los alumnos. Ella misma reconoce que su trayectoria profesional y la elección de su carrera, estuvo influenciada por este profesor. De aquí también surge su interés por la docencia, ella piensa la docencia como una acción positiva:

“Cuando el maestro está de verdad interesado en su tema y te lo enseña bonito y te platica cómo es que funciona, entonces, se te queda muy grabado, más allá de si el examen o la materia era muy difícil, cuando el profesor está emocionado y se le nota que le gusta lo que hace, entonces ya te marca”.

La visión de Adriana sobre la docencia está relacionado con un ejercicio profesional apasionado, que involucra una postura activa y consciente del docente comprometido con su tema. Considero que estas líneas dan cuenta de los cimientos en los que está asentada la práctica profesional de la docente.

Acerca de su primer acercamiento a la docencia, Adriana comenta que, durante sus estudios universitarios, dio clases en el verano en comunidades indígenas sobre derecho familiar, constitucional y agrario a jóvenes de entre 12 y 18 años. Este trabajo fue parte de un proyecto del CIDE y aunque ella ya no era alumna de esa institución, decidió participar en esta actividad. Sobre esta experiencia menciona lo siguiente:

“Específicamente estuvimos en la huasteca potosina, pero bueno, ese proyecto es mucho más grande, va a Oaxaca, Chiapas, etcétera. A mí personalmente me tocó ir a la Huasteca y estuvimos un par de veranos, dábamos los cursos para secundaria. Te digo, los chicos están entre los 12 y los 18 años, y pues era un poco acercarse al estudiante. Entender cuáles eran sus derechos y pues el respeto a los mismos, ¿no? Porque, por las condiciones

en las que viven, pues no tienen mucho conocimiento sobre, por ejemplo, cosas básicas como pedir alimentos a sus papás, qué pasa si me embarazo y quiero que el papá me apoye, etcétera, ¿no? Entonces, tratamos de hacer cursos como muy cercanos a las vivencias diarias de los estudiantes”.

Por lo que relata, Adriana tuvo un interés, desde su primera experiencia como docente, por situar el conocimiento y hacerlo significativo para sus alumnos. Es probable que esta primera práctica docente le permitiera aprender a ser empática con sus alumnos y a usar las vivencias diarias de los mismos para darle sentido al aprendizaje.

Después, Adriana entra al Colegio B como docente impartiendo la materia de Derecho. Llega al colegio por recomendación de un amigo que es docente de historia. Sobre su experiencia en el colegio y como docente señala que:

“Y bueno, pues ha sido una experiencia muy interesante, muy diferente, primero porque los estudiantes del colegio son muy diferentes a los estudiantes que yo había tenido, por ejemplo, en las comunidades indígenas, de entrada por el nivel socioeconómico que tienen y las capacidades, pues, económicas de sus papás, tenemos que decirlo así”.

Aunque menciona que hay diferencias entre los chicos de las comunidades indígenas y los alumnos de su actual colegio, específicamente relacionadas con las capacidades económicas de sus padres, señala lo siguiente:

“Las carencias se parecen, por ejemplo, haciendo un análisis comparativo de ambas experiencias. Me ha tocado ver que carecen de las mismas cosas, o sea, estructuras lingüísticas, no digamos todo lo que es ortografía, les cuesta muchísimo trabajo, ¿no? Atención, tienen bastante déficit de atención, tienen problemas con la autoridad, por

supuesto, y ese es igualito en las comunidades [indígenas], pero creo que se da por situaciones diferentes”.

Este ejercicio reflexivo de Adriana incide en lo importante que le resulta tratar de entender las similitudes y diferencias, y analizar las causas de estas carencias educativas y formativas de sus alumnos. Habla de que en la Huasteca lo que ella observó es que las condiciones en las que deben estudiar los chicos, como el calor, la falta de ventilación, la pobreza, son elementos que dificultan el aprendizaje:

“Entonces, tienen muchas carencias porque la situación es complicada, porque viven en condiciones bastante difíciles y porque, pues, vamos, ni siquiera tienen dinero a veces para poder desayunar, ¿no? Entonces un niño, tú sabrás, que no desayuna, pues, claro que su atención es completamente diferente”.

Por el otro lado, están los alumnos del Colegio B, sobre ellos la profesora comenta:

“Y en específico en el colegio [aquí hace referencia a las causas que ella encuentra de las carencias educativas de los alumnos] es un poco por desinterés, o sea, sencillamente no generan, o no han generado a lo largo de su vida académica ganas de aprender ¿no? No les interesa estudiar más, no les interesa leer más, no les interesa preguntarse cosas, ¿no? Y entonces, además, aunado a eso, pues salen mal. Y entonces, cuando uno como profesor trata de decirles, ¡es que estás mal!, ¿no?, vas a reprobar o vas mal o ¡tienes que estudiar! ¡Se enojan!, porque sienten como si fuera un ataque”.

En estos dos fragmentos, que son parte de un proceso de reflexión de Adriana para tratar de entender a las poblaciones con las que ha trabajado, habla de la falta de interés de los alumnos como el principal problema para el aprendizaje en espacios educativos privados, mientras que en el caso de chicos que viven en comunidades indígenas estas deficiencias las explica como consecuencias de las dificultades que enfrentan debido al contexto. Ella toma una postura frente a los alumnos porque, responsabiliza a los de escuelas privadas por sus deficiencias, mientras que a los otros (los indígenas) los justifica. Entonces, ¿será que los alumnos con bajos recursos estén destinados a asumir sus carencias como consecuencia de la situación en la que viven? Y ¿será que los problemas y carencias de los alumnos de escuelas privadas solo tengan que ver con la falta de interés? Por último, ¿cuál es el papel del docente en todo esto?

En las explicaciones de la docente, la escuela no aparece como elemento responsable o como agente de cambio. Esto me lleva a lo propuesto por Fierro (2005:1144) quien señala que:

En síntesis, si se trata de un problema de rendimiento, comportamiento o necesidades educativas especiales de los alumnos, no necesariamente esto es considerado por los agentes que laboran en la escuela, como un asunto que corresponde atender a la institución (Fierro, 2005, p.1144)

En conclusión, Adriana se describe en su relato como una docente que al reflexionar en sus alumnos piensa también en los contextos sociales, culturales y económicos en los que se encuentran para explicar lo que pasa con ellos. Una docente en formación que empieza a delinear sus estilos educativos basándose en su propia experiencia como estudiante y que intenta transmitir conocimientos que ayuden a mejorar las dinámicas sociales; es decir, piensa la docencia como una profesión que impacta en la sociedad a partir de la formación de sujetos, pero no se visualiza como responsable del bajo rendimiento académico de sus alumnos.

Diana. Es una mujer de sesenta años y señala que lleva 40 años dedicados a la educación. Es la directora de secundaria y preparatoria. Llega al colegio ya estando jubilada, a petición del director general, a quien llamaré Rey. La consigna con la que Diana es contratada es formar al subdirector Alberto para que asuma el puesto de director el siguiente ciclo escolar.

Según narró, empezó a dar clases a la edad de 19 años en una universidad en donde se mantuvo 13 años. Empieza como directora en un colegio religioso, privado y pequeño, de tan solamente 120 alumnos. Al nacer su hija deja de trabajar, pero luego, a causa de las pérdidas que tiene en el terremoto de 1985, regresa a trabajar nuevamente como directora de un colegio privado en el cual estuvo 11 años. Después, cambia de colegio a uno más grande (980 alumnos y 90 profesores) en donde conoce el bachillerato internacional (BI). Al entrar ahí, deja de dar clases en la universidad debido a las exigencias del colegio. Luego se cambia a otro colegio y ahí se queda 5 años, después decide jubilarse.

Diana se considera afortunada porque nunca tuvo que pedir trabajo, ya que en su trayectoria laboral fue solicitada por diversos colegios para ocupar puestos directivos. Señala que nunca ha sido docente de tiempo completo a nivel secundaria y preparatoria. Para ella ser directora significa que *“de todo eres responsable”*, ella dice:

“De lo que pase o no pase, yo me siento absolutamente responsable. Me siento con un gran compromiso ante los chavos, ante los profesores, ante los otros directivos, eres un ejemplo a querer o no, no hay manera, por lo menos en mi caso, de que me lo quite. Afuera y adentro tengo que ser alguien que si digo algo lo cumplo y en eso soy muy severa; entonces, caigo no mal, lo que le sigue. Porque pobrecitos chavos con la severidad de mi persona, que yo no la entiendo como severidad, la entiendo como congruencia de decir ¡a ver, si yo digo algo lo cumplo! Y es como pelear contra de todo”.

Según Diana, desde que entra a escuelas secundarias y bachilleratos siempre ocupa puestos directivos y recuerda haber sentido una gran responsabilidad, a la vez que vislumbra las posiciones directivas como fundamentales para el desarrollo de las instituciones. En su discurso, rescata la “*severidad*” de su persona entendida como congruencia, es decir, la importancia de cumplir con lo que se dice como parte fundamental del ejercicio directivo para lograr controlar la conducta de los alumnos, cumplir con compromisos y buscar que el personal de la escuela acate las normas de la organización escolar.

Lo anterior concuerda con lo señalado por algunos autores en el sentido de que existen diferentes tipos de liderazgos por parte de directivos, y cada tipo genera diferentes formas de relación y reacción dentro de los espacios educativos (Ovalle, 2013). Específicamente, Diana alude al liderazgo transformacional, que implica la habilidad de motivar a sus colaboradores para trascender los intereses personales y trabajar en un proyecto común (Hernández, Rodríguez, y Saldaña, 2015; Ovalle, 2013). En su caso, también se observa un interés que va más allá de mantener un papel dentro de la escuela por una cuestión laboral, ya que muestra un alto compromiso con la institución educativa.

Por otro lado, en varios momentos de su entrevista, ella habla con poca esperanza hacia el futuro por las condiciones actuales de la sociedad y de su entorno escolar:

“A veces me enoja muchísimo porque no veo la respuesta, pues ni en profesores, ni de los padres de familia, ni de los alumnos, entonces digo ¿pues qué estoy haciendo? ¡Pues mejor, ya me voy!”.

Aunque la trayectoria de Diana dentro del colegio es corta, es la que más años lleva en la docencia, su relato tiene implícita una mirada desesperanzadora y un sentimiento de impotencia frente a lo que considera la ausencia de interés por parte de su equipo de trabajo, de los padres de

familia y de los alumnos. Además, considero que percibe a las nuevas generaciones con falta de valores, interés o empuje, en las cuales su labor o impacto es mucho menor que en el pasado. Esto me recuerda a Margulis (2001:46) quien señala que “cada generación se socializa en la época en que le toca nacer y vivir, internaliza los códigos de su tiempo y da cuenta del momento social y cultural en que cada cohorte ingresa a un sector social determinado”. De acuerdo con lo anterior, si Diana está más alejada en cuanto a edad de sus alumnos, es posible que la brecha generacional provoque esta desesperanza y le dificulte entender o reconocer los valores sobre los cuales se fundan las nuevas generaciones.

Además, explica que cada colegio en donde ha estado ha sido diferente y le ha dejado aprendizajes. Al respecto, menciona lo siguiente:

“No te puedo decir cuál fue mejor que otro. Sí, te puedo decir que hubo un colegio donde hice todo lo que se me dio la gana y no me paraba nadie, porque además tenía todos los recursos habidos y por haber, y además tenía todas las coordinaciones, los profesores tenían unos sueldazos y puff era, les digo ¡es como tener la lámpara de Aladino!”.

El fragmento anterior conlleva que los recursos económicos son pensados como fundamentales para poder hacer de un colegio una institución en la que el directivo pueda echar a andar actividades que le parecen importantes. Así, Diana habla del valor de los recursos económicos y la autonomía de acción que se les da a los directivos como elementos indispensables.

Diana también habló de su experiencia con adolescentes encarcelados, ya que realizó una investigación sobre consumo de drogas. Al pensar en sus experiencias con poblaciones en cárcel y en escuelas privadas, menciona que:

“Porque sí he estado en un ambiente de niños económicamente muy, muy privilegiados económicamente, pero emocionalmente no tan privilegiados. Y fíjate que sucede lo mismo, al principio tienen como un trato los que están afuera de la casa como muy despótico, pero en cuanto ellos te sienten y te viven como alguien interesada por ellos y que realmente los estás formando para su bienestar y todo. Mi experiencia ha sido impresionante con límites, con límites, porque si te responden, y te responden más de lo que cualquiera pudiera imaginarse. No siempre te va bien, pero la mayoría del tiempo sí. Entonces eso ha sido muy hermoso, pero las diferencias es que unos están en la cárcel, muchos de ellos injustamente, que se queda sin ayuda y que otros que no están en la cárcel, no tienen ayuda y entonces no responde y entonces se te van, es un poco mi experiencia”.

En las líneas anteriores, Diana reflexiona sobre las poblaciones de adolescentes con las que ha tenido contacto y piensa que los adolescentes, aunque se encuentren en contextos distintos e incluso opuestos, responden frente al interés que las personas les brindan, frente al compromiso de los docentes o directivos. Lo expresado por la directora me recuerda a Brandi (2007) quien define la indisciplina como una manera de manifestar inconformidad y dar escucha, es una forma de interesar al alumno en el proceso de aprendizaje. Así también Diana, apunta a no descartar al alumno y hacer un compromiso con él, son herramientas para involucrarlos e integrarlos a la institución, o por lo menos lo que ella ha intentado hacer a lo largo de su carrera. Además, de acuerdo con Fierro (2005), el comprometerse personalmente con los alumnos es una estrategia que algunos directivos han usado y han visto que ayuda a mejorar el comportamiento y rendimiento académico de los alumnos. Esto alude a la manera activa en la que Diana asume la postura

directiva, en donde busca interesarse en los alumnos y los proyectos educativos en los que participa.

En resumen, Diana a lo largo de su trayectoria laboral únicamente transita como profesional directivo por escuelas privadas. Expresa cómo cada escuela es diferente y tiene componentes que la hacen única. En su relato se describe como una profesionista que se compromete con su labor, busca generar mejoras en las instituciones que dirige y ha descubierto que voltear a ver a los adolescentes y mostrarse interesada en ellos es la mejor manera de acercarse; además, piensa que la congruencia debe ser una guía dentro y fuera de la institución educativa. Considero que la vida personal y profesional de la directora no tienen un borde, en el sentido de que ella involucra a todo su ser en su labor docente y directiva, dentro y fuera de la escuela, busca mantener ciertos estándares de comportamiento y compromiso.

Gerardo. Es un hombre joven, de aproximadamente treinta años. Al momento de la entrevista lleva menos de un año en el colegio. Habló de su formación académica, la cual desde primaria hasta preparatoria la llevó a cabo en colegios privados a los que él llama “tradicionales”. Se gradúa de la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública en la UNAM, pero antes de entrar a esta universidad, estudia en dos instituciones privadas y deja inconclusos sus estudios. Sobre su decisión de entrar a estudiar a la UNAM señala:

“Y después una mala decisión, decidí cambiarme a la UNAM y yo soy politólogo”.

Sobre su experiencia profesional señala que:

“Cuando estaba en la facultad era asistente de profesor, le ayudaba al que era mi director de tesis y más que dar clases era dar como asesorías, en realidad esta es la primera vez

que doy clases como tal. He trabajado durante cuatro años en consultoría política, después estuve un año en el senado, después estuve tres años como asistente de investigación en la UNAM y ya estoy acá y estoy trabajando como consultor”.

Gerardo nos da un resumen de su trayectoria laboral y expone algunas ideas a tomar en cuenta: es un docente nuevo que nunca había dado clases, no había trabajado anteriormente con adolescentes, tiene experiencia en campos laborales diferentes a los educativos, complementa su labor docente con otro trabajo. Así, la llegada a la docencia no es una meta en primera instancia, sino un punto de encuentro en su trayectoria como egresado de su licenciatura.

Por otro lado, al hablar de su experiencia docente, pone énfasis en que la dinámica entre docentes y alumnos es más relajada en comparación con la experiencia que él tuvo como estudiante y constantemente se queja, a lo largo de la entrevista, de la falta de límites y de la ausencia del respeto por parte de los alumnos. Cuando le pregunto cómo se ha sentido en este corto tiempo dando clases menciona que:

“¿Cómo me he sentido? Ha sido diferente a lo que yo había pensado. Tiene unas cosas muy buenas, otras no tanto. Por ejemplo, esta dinámica entre profesor alumno dentro de la clase me parece bastante divertida, creo que es parte de la soltura que ahora tienen, yo no recuerdo cuando estaba en la preparatoria tener esa soltura con los profesores. Y, por la otra, el lado contrario, pero por la misma vertiente, cada vez hay una falta de disciplina más grande y más marcada. Y, al mismo tiempo, que intentas hacer más dinámica la clase. No me pasó a mí, pero he escuchado comentarios de profesores que les faltan al respeto literalmente, o sea, directamente, lo cual ya no hay límites. No sé si sea nada más en esta escuela, pero el hecho de que nos les pongan límites desde su casa y aquí los haces, sí muy extrovertidos, pero para las dos vías, tanto como para beneficio como perjuicio”.

Gerardo en su relato habla de su experiencia en el colegio como *“diferente a lo que yo había pensado”*, con lo cual alude al proceso de idealización con el que pueden llegar los nuevos docentes. Después, habla de su experiencia laboral en comparación con su experiencia como alumno, ya que a partir de su experiencia en escuelas privadas *“tradicionales”* va construyendo su vivencia como docente, explicando los comportamientos de su población como algo generacional, como algo que provoca el colegio y como consecuencia de la educación o falta de la misma en casa. Así, sostiene que el colegio permite faltas de respeto e indisciplina en los alumnos, *“aquí los haces sí, muy extrovertidos, pero para las dos vías, tanto como para beneficio como perjuicio”*.

Así, me parece que su trayectoria, en cuanto a formación académica, lo hace más propenso a no comprender el estilo institucional propio del colegio y a sentirse en conflicto ante el mismo. A pesar de haber estudiado en escuelas privadas toda su formación básica y media superior, no se siente identificado con los alumnos con los que trabaja. Cuando le pregunto si piensa que las características que observa en sus alumnos sean propias de la generación actual, menciona lo siguiente:

“No creo que sea particular de esta generación, creo que sí es muy particular del ambiente escolar. Y dos, no lo creo tampoco, porque si me pongo a pensar para atrás, ¿cómo tienen que ser las generaciones? Tienen que ser disruptivas, pero a fin de cuentas tienen que ser disruptivas propositivas, no disruptivas, siendo disruptivas nada más. Y aquí no, aquí son disruptivas por el simple hecho de ser disruptivas, no hay un, no hay un discurso atrás. O sea, lo único que quieren literalmente es estar pegados a su celular, punto. Incluso en clase, que les diga deja tu celular, es una gran afrenta, por un tema de preocuparte de

ellos y no más. E insisto, esta es mi primera experiencia, tal vez no sea general, pero sí creo que es propia del ambiente y de la zona donde estamos”.

Según Gerardo, no logra empatizar con sus alumnos o entender sus acciones, asume ideales de comportamientos “disruptivos” pero “disruptivos propositivos”. Su reflexión pone en primer plano lo complicado que podría ser para el docente relacionarse con sus alumnos, ya que parte de una desaprobación de los mismos. A lo largo de toda la entrevista hace una crítica al estilo del colegio, los alumnos y padres de familia, pero no reflexiona sobre la labor docente, no se cuestiona sobre las acciones posibles como maestro. Hipotetizo que el profesor rivaliza con la generación de alumnos con los que trabaja, en el sentido de que desaprueba sus acciones en comparación con su historia como estudiante.

En resumen, Gerardo es un docente joven, en su relato percibo ciertas dudas e inconformidades sobre lo que vive como maestro en el Colegio B; no se siente cómodo con el proyecto institucional y no se identifica con él. Al igual que Adriana, responsabiliza a los alumnos por su mal comportamiento y no cuestiona si la dinámica del aula tiene algo que ver con las maneras en que se comportan, es decir, la práctica docente y la intervención pedagógica no son contempladas como herramientas para modificar la conducta del alumno (Fierro, 2005). Frente a una propuesta pedagógica como la que plantea el colegio, los roles docentes tradicionales se cuestionan, las jerarquías se desdibujan y el alumno es un sujeto de derecho. Como señala Sús (2005), todo esto demanda por parte del profesor un cambio en su postura docente y en su actuar diario, a veces esto se contrapone con lo vivido por los docentes, sobre todo aquellos acostumbrados a un sistema educativo más “tradicional”, como es el caso de Gerardo.

Armando. Es un hombre joven, de treinta años aproximadamente, egresado de la carrera de Psicología de la UNAM de la facultad de psicología. Es el psicólogo del colegio y también imparte algunas clases a nivel preparatoria. Al momento de la entrevista, tenía tres años trabajando en la institución. Sus funciones dentro del colegio son variadas, van desde el apoyo emocional hacia los alumnos (sobre todo contención y canalización), exámenes de admisión, orientación vocacional, comunicación y resolución de algunos asuntos con padres de familia, problemas de aprendizaje y actividades docentes. Sobre su experiencia docente señala que:

“Como docente informalmente doy regularizaciones desde que estaba yo en la prepa. Sobre todo, para exámenes extraordinarios y cosas por el estilo y ya con la formación de psicólogo muchas veces doy tutorías, un poquito más integrarles, ¿no? Donde trabajo algún aspecto académico, pero también ayudo a que hagan procesos de reflexiones sobre su cognición, ¿no?, sobre su toma de decisiones, sobre sus hábitos, etcétera”.

En estos fragmentos Armando habla un poco de su trayectoria. Me llama la atención la forma en la que habla de su labor como “docente informalmente”, él se autodenomina de esta forma. Lo comparo con Gerardo, quien constantemente afirma no tener experiencia como docente, aunque haya dado tutorías dentro de una universidad. Encuentro que la identidad docente se asume desde la formalidad o informalidad, es una postura que impacta en la construcción del sujeto y, asumida o no, impacta en la forma de trabajo con el alumno.

Por otro lado, a lo largo de la entrevista, Armando expresa sus ideas con respecto a la importancia de la crítica y reflexión de nuestra realidad, sostiene una postura resistente frente a los grupos de poder y habla de su desacuerdo frente a las desigualdades sociales. El siguiente fragmento de entrevista refleja un poco su forma de pensamiento:

“Todo mundo habla a favor y en contra de la Wikipedia, pero lo que yo digo es por qué carajos, perdón la expresión, de la enciclopedia británica escrita por racistas, escrita por eugenistas, escrita por académicos de corte, digamos alineados a los poderes en turno dentro de las universidades y dentro de los gobiernos, y nadie se puso a cuestionar que esa información era tendenciosa. Oye, lo lamento, prefiero la Wikipedia y sus datos medio disparados, que la política ideológica de los poderes más amplios, profundos y muchas veces perversos del mundo occidental del siglo XX. La neta, prefiero lidiar con el error y la oportunidad de encontrar yo el sendero, el dato, el camino adecuado a tragarme la ideología ajena y ese mismo funcionamiento es parte de la ideología que yo adopto”.

En su relato, Armando se presenta como una persona crítica de las estrategias actuales de búsqueda de información y valorización de esta. De ahí que opte por una búsqueda personal que no vaya acorde con tendencias, a su parecer, poco reflexivas. Su discurso tiene una postura activa frente a la búsqueda de información, lo cual se refleja frente a otras cosas, por ejemplo; al proceso de aprendizaje. Así, hipotetizo que esta forma crítica y activa impregna también su labor docente, de ahí que él se autoasigne docente, incluso antes de formar parte de una institución educativa que le otorgue esta etiqueta.

Por otro lado, a pesar de no tener mucha experiencia como docente dentro de instituciones, Armando parece retomar muchos elementos de su propia formación académica para elaborar su identidad y labor docente:

“Yo soy de formación escuela Montessori, yo soy escuela activa y ahí todavía hay mucho que ver. Esta concepción de que niños de diferentes edades conviven permanentemente y

hacen cosas en conjunto, tiene una razón de ser muy puntual, cuando tú sales al mundo, tú no vas a estar nada más con la gente que nació el mismo año que tú, es estúpido pensar que solamente puedes aprender en compañía de personas que tienen tu edad. Con un pelado que es el profesor ahí parado o con una serie de pelados que son los profesores y directivos que representan a la autoridad y la represión que los jóvenes sienten en el despertar de su identidad y es el caso, perdóname, muchas veces las personas que más te aportan son, o mucho más viejos que tú o mucho más jóvenes que tú, o vienen de un contexto totalmente diferente al tuyo o no han vivido nada de lo que tú has vivido y, por lo tanto, te complementan ¿no? O sea, la pregunta no es sencilla, ¿qué posicionamiento tomo? Hay que reinventar la escuela a partir de la reinvención permanente de quiénes somos y cómo los demás pueden acudir a nosotros, para construirnos en colaboración. O sea, yo soy socio constructivista, ¿me explico?''.

El discurso de Armando apunta al aprendizaje crítico, activo y reflexivo, que retoma su experiencia como alumno y la lleva a su práctica docente como una herramienta que le da posibilidades de acción. Es posible deducir que la trayectoria como estudiantes de los docentes ayuda o no en el proceso de integración a los proyectos educativos. Asimismo, en docentes jóvenes, es punto de partida para delinear su labor.

En conclusión, el relato de Armando expresa que es un docente que, dada su formación en escuelas Montessori, es afín a la dinámica y al proyecto institucional en donde se encuentra. Es un docente que organiza su práctica a partir de sus ideas políticas y sociales y que busca impactar en sus alumnos más allá de la academia. Asume una postura activa en el aprendizaje, se autodenomina docente, se asume como docente. Así, dadas estas cualidades, adopta con facilidad las directrices

pedagógicas del colegio, es decir, su formación y trayectoria influyen en la manera en la que él se integra el discurso del colegio. Esto me recuerda a Sús (2005), quien señala que la trayectoria juega a favor o en contra de la integración que el docente logre hacer del proyecto educativo al que pertenece.

Rey. Es un hombre de mediana edad. Al momento de la entrevista llevaba cinco años en el colegio como director general y menciona que estudió toda su educación preuniversitaria en México y en escuelas privadas. La universidad la estudia en Filadelfia, la Licenciatura en Matemáticas con estudios paralelos menores en educación. Regresa a México cuando termina su carrera y empieza a dar clases en la escuela en la que estudió la secundaria y la preparatoria. Ahí pasa de ser profesor de matemáticas a coordinador de computación y matemáticas, luego a director de prepa y finalmente a director general. Ya como director, decide estudiar la maestría en matemáticas educativas en el CINVESTAV, habla sobre este espacio educativo de la siguiente manera:

“Y eso me abrió muchas puertas, fue una experiencia maravillosa, tuve profesores extraordinarios, profesores con una trayectoria maravillosa y con experiencia en investigación en proyectos internacionales”.

Rey expresa una percepción positiva de su experiencia como estudiante de posgrado en México, al mismo tiempo que reconoce el valor e impacto del trabajo docente en otros niveles educativos. Después, al terminar la maestría, y dadas las relaciones que ahí hizo, empieza a trabajar en Enciclomedia, en el desarrollo de software educativo para el área de matemáticas, en donde conoce a más personas enfocadas en la educación y luego escribe un libro junto con ellos.

Menciona que le gusta dar conferencias sobre matemáticas educativas a profesores de diferentes niveles y que ha impartido clases de matemáticas a todos los niveles. Todas estas actividades las desarrolló paralelamente a su trabajo como director en preparatorias o director general en diferentes instituciones. Es un hombre con una trayectoria importante en el área de educación, lo que se puede pensar de su carrera es que es una persona interesada por ir más allá del aula y pareciera que busca tener un impacto mayor en los temas de educación. Sobre el papel que tiene como directivo y los retos que enfrenta señala lo siguiente:

“Bueno, el reto creo que siempre es, que como no tienes una bola de cristal, entonces tienes que pensar hacia dónde conduces a una institución educativa y qué es lo que debes de hacer diferente para preparar a estos chicos hacia su futuro”.

En este fragmento las palabras de Rey identifican el contexto y las demandas sociales como parte importante al momento de generar cambios en la escuela a nivel académico, disciplinario y formativo en general, de tal forma que la educación que les ofrece a sus alumnos les sea de utilidad en el futuro. Además, sobre su forma de dirigir y cómo esta se ve influida por la institución en donde labora, señala que:

“Hay un sello personal, mi sello personal ha cambiado, me puedo adecuar a las exigencias de cada colegio en donde yo he trabajado, puedo ser un director muy estricto siguiendo reglas y reglas y reglas, me siento muy incómodo cuando estoy en un colegio así. Me siento muy a gusto cuando estoy en un colegio en donde las reglas se pueden amoldar a las circunstancias”.

Rey tiene una visión de sí mismo como directivo capaz y con las habilidades necesarias para adaptarse a los distintos espacios educativos en los que ha trabajado, además de acoplar su forma de dirigir a las reglas y estilos de cada institución. Sin embargo, reconoce también tener ciertos parámetros personales con los cuales se siente más cómodo, es decir, él se identifica más con proyectos educativos con normativas flexibles y que le permitan una libertad de acción a partir del caso por caso. De acuerdo a estas descripciones, dice poseer cualidades que lo hacen un buen líder como son su capacidad de comunicación con todos los miembros de su comunidad, ser proactivo, pensar y proyectar algunos cambios en la escuela a la que llega, es un hombre que en el discurso manifiesta un interés por escuchar a sus alumnos y docentes. Al respecto, retomo a Hernández, Rodríguez y Saldaña (2015) quienes consideran la comunicación como un elemento fundamental para desempeñar un buen papel directivo.

Más adelante Rey menciona que:

“¡Ehm!, pues no es mi estilo hacerlo de una manera en donde se crea una barrera de o por el puesto, ¿no? Yo creo que mientras puedas comunicarte de la manera más sencilla posible con todos, pues es bonito. Acabo de llegar tarde a tu entrevista porque los chiquitos de primero de primaria me invitaron a su clase a ver sus experimentos científicos. Entonces, yo entro y los observo y ellos me llaman por mi nombre, y no soy el director, simplemente soy un invitado, y luego al final se tomaron la foto conmigo y están muy contentos. Y, o sea, yo no me llevaba así con mis directores de escuela, eran como figuras muy distantes y muy lejanas y muy poco amigables. Y yo creo que se logran mejores resultados cuando no hay diferencias en los roles y cuando lo que quieres simplemente ser

parte de la de la escuela, en la convivencia y en la educación y en el tratar de que cada vez aprendan más y que quieran aprender más”.

Así pues, lo que expresa el director en estas líneas se relaciona con la convivencia democrática propuesta por Sús (2005), ya que Rey busca generar un espacio de aprendizaje adecuado para todos sus alumnos, pero desde un lugar cercano a ellos, con jerarquías desdibujadas y en donde sean un sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Además, al igual que otros docentes, toma sus experiencias personales como alumno para construir su labor como docente y directivo del Colegio B.

Finalmente, a partir del relato de Rey, puedo afirmar que se percibe a sí mismo como interesado en mejorar las condiciones educativas de la institución a la que pertenece, con la capacidad de adaptarse a los estilos pedagógicos y normativos de cada institución, lo cual implica reconocer la particularidad de cada proyecto educativo y como un director abierto al diálogo, que busca ser cercano con sus docentes y alumnos. Un profesionalista interesado en participar activamente en las actualizaciones educativas y convencido del progreso que debe ir teniendo la escuela, podría decirse que parece que concibe la escuela como un espacio vivo e inacabado. Es posible que su trayectoria como docente y luego directivo le permita tener una idea más clara sobre el tipo de director que quiere ser y la importancia de conocer y asumir el proyecto educativo al que pertenece antes de mover cualquier pieza del lugar. Así, el director general del Colegio B, se presenta como un sujeto con amplia experiencia en puestos similares, con ideas claras y concisas que aplican a toda escuela y, al mismo tiempo, con una capacidad de adaptación y flexibilidad para responder a las demandas específicas de cada contexto educativo.

Isaac. Es un hombre de mediana edad. Es el docente que imparte las materias del área físico-matemáticas en el colegio, Ingeniero Mecánico Electricista egresado de la UNAM y tiene una maestría en Ciencias de la Educación. Menciona que también ha tomado muchos cursos, talleres, ha asistido a congresos, ha sido congresista y tallerista. Lleva 23 años dando clases, casi todos en nivel bachillerato. Al momento de la entrevista, Isaac lleva 8 años laborando en el colegio. Comenta que comienza a dar clases porque lo invitan a abrir un colegio de bachillerato tecnológico en un municipio conurbado en Chimalhuacán. Cuenta que recién había egresado de la carrera y estaba trabajando en una empresa francesa en Polanco cuando una amiga, que estudió en la normal, lo contactó. Sobre esta primera experiencia dando clases comenta:

“Te comparto: cuando empecé a dar clases, que empecé una escuela, la empezamos de hecho de ir a tocar a casas, o sea, no creas que el colegio como alguna vez les platicaba a los chicos: No crean que era de ya tener las instalaciones y ahora que vengan los alumnos, no. ¡A ver, casa por casa!

—Hola señora, nos dijeron que tiene un hijo que terminó la secundaria el año pasado o hace un año o este año, ¿está estudiando? —no, pues no —Fíjese que vamos a abrir un bachillerato - ¿Cuánto cuesta? —No, es gratis. Fíjese que va a ser por parte del gobierno”.

En su relato, Isaac se presenta a sí mismo en sus inicios docentes como un joven con iniciativa, proactivo, con gusto por la educación de jóvenes sin recursos y pocas posibilidades educativas. Esta experiencia narrada proyecta la imagen de un docente con una visión de la educación inclusiva, como una figura activa, como factor de cambio. Señala que decidió dar clases porque:

“Dije: ¿por qué no esto?, porque precisamente hablando de matemáticas siempre he pensado que ha habido profesores muy malos para enseñar. O sea, finalmente los alumnos sabemos que podemos aprender con el profesor, sin el profesor o a pesar del profesor. Entonces, yo quería más bien que aprendieran conmigo, pensaba: bueno, he tenido la habilidad durante años de matemáticas. Sabía que había alguna manera de dar clase en donde los chicos entendieran y que les fuera absolutamente claro. Y bueno, fui con emoción, iba yo solamente por dos horas y de ahí me iba al trabajo, normalmente como no tenía que ir a la oficina a checar, sino que andaba yo en campo, pues no tenía así un horario estricto de entrada. Entonces iba yo, daba dos horas de clases y me iba a mi trabajo normal y ahí empecé”.

En su relato nos ofrece una visión de sí mismo como un profesional muy comprometido con su labor, interesado en cambiar la construcción social que se ha hecho en torno a las matemáticas, motivado para ayudar a la enseñanza de las mismas desde un lugar más amable, entendible y con pasión. Al mismo tiempo, expresa que al inicio la docencia era para él más un pasatiempo que un trabajo de tiempo completo, esto cambia con el paso de los años porque actualmente dedica el mayor tiempo de su vida a dar clases.

Además, es el único de los docentes que impartió clases en escuelas públicas en zonas marginadas, aunque algunos docentes tenían experiencia con alumnos de otras clases sociales, estos trabajos apuntaban más a servicio social que a trabajo como docente. Él señala que hasta hace poco procuraba mediar trabajos tanto en escuelas (secundarias o bachilleratos) públicas y privadas, pero por políticas tuvo que retirarse de las escuelas oficiales. En total ha trabajado en cinco escuelas privadas. Sostiene que haber trabajado en escuelas públicas y privadas le permite

tener una mirada más amplia de la adolescencia y le brinda herramientas respecto a las formas en que se acercan los alumnos.

En resumen, a partir del relato de Isaac puedo afirmar que su trayectoria docente se diferencia de las de otros profesores del colegio dada las poblaciones y espacios en donde ha laborado. Desde el inicio había un interés genuino por mejorar la calidad educativa en el área de matemáticas y mejorar la formación de chicos en nivel bachillerato y secundaria. Cabe mencionar que él es considerado, por los alumnos, un muy buen maestro. En el grupo focal con alumnos que realicé antes de las entrevistas individuales, ellos expresan que es un profesor que enseña muy bien y lo reconocen como una figura de autoridad importante a la cual respetan. Es sustancial dar cuenta cómo se coloca en un lugar de autoridad en un espacio educativo en el cual constantemente se habla de desdibujar a la autoridad. Esta situación me recuerda a los conceptos de irreducible psíquico e irreducible social propuestos por De Gaulejac (2002) porque, a pesar de que Isaac reconoce y asimila el proyecto educativo en el que está inserto, lo hace de tal forma que se puede construir como figura de autoridad frente a los alumnos. Con esto muestra cómo un actor puede incidir de manera dramática en el sistema, al menos, dentro de su clase. Es decir, lo social está presente pero traducido por la psique de cada sujeto. En donde otros profesores ven problemas y relajamiento de las normas, Isaac encuentra espacios y formas para dar sus clases de la mejor manera, manteniendo el control de grupo y el respeto de los alumnos.

Alberto. Alberto es un hombre de casi cuarenta años. Egresado de la carrera de Ciencias Políticas de la UNAM. Al momento de la entrevista era docente y subdirector de secundaria y bachillerato. Este era su primer año en un puesto directivo y estaba en formación para asumir la dirección. Lleva 13 años dentro del colegio. Cuando le pregunto sobre su formación, señala que

para él es importante hablar desde su formación de niño y adolescente porque considera que eso ha influido en su formación y ejercicio docente. Señala que asistió a una escuela activa, la cual describe de la siguiente manera:

“Era una escuela muy bonita porque no nos dejaban tarea, ni un solo día de primaria hice tarea, escribíamos en hojas blancas, no había uniforme. No sé, como que era una escuela muy abierta. La secundaria y la prepa también las llevé en escuelas activas, era una escuela donde nos podíamos volar clase, donde eran puertas abiertas, nos podíamos salir a la calle, a la tienda, a comprar una torta en la esquina, en secundaria no, pero en preparatoria sí. Y eso estuvo muy interesante porque era una escuela abierta, completamente”.

En esta parte de su relato, Alberto retrata su paso por la escuela abierta como una experiencia “interesante”. De esta escuela activa resalta cualidades como la flexibilidad y la apertura de márgenes de movimiento de los alumnos. Para este docente, los espacios educativos deberían ser flexibles, mientras que la escuela activa que vivió la posiciona como un ideal.

Después, en la licenciatura, ingresa a la UAM y luego se cambia a la UNAM a la Facultad de Ciencias Políticas. Señala que siempre fue su sueño ir a la UNAM porque su papá es académico de la UNAM. A partir de ese momento ha hecho muchas cosas en cuanto a su formación, como diplomados y cursos en México y en el extranjero, relacionadas con derechos humanos, educación popular, educación para adultos y con pueblos indígenas. Actualmente, además de ser docente y directivo del colegio, imparte clases en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y es uno de los coordinadores de una asociación civil.

El relato de Alberto habla de su trayectoria como alumno, de primaria hasta preparatoria, como una experiencia atractiva para él. Describe la escuela como un espacio amigable, interesante y en donde él se sentía cómodo. Me parece que esta experiencia como alumno sienta las bases de su labor docente y de la visión que construye de escuela. Esta puede ser una de las razones por las cuales lo eligen para convertirse en el director, la concepción que tiene de la escuela y la dirección que desde ese lugar le puede dar a la institución, ya que dicha visión coincide con el proyecto educativo del Colegio B.

Además, desde la prepa inicia y luego continúa, ya como profesionista, un proyecto de alfabetización en el verano, proyecto que después se convierte en una organización para el desarrollo comunitario que se encarga de dar cursos y talleres sobre educación y alfabetización. Llega al Colegio B promocionando su proyecto de alfabetización, el cual sigue vigente como una de las actividades de asistencia social que realizan los alumnos. No habla de ningún otro tipo de experiencia docente dentro de una institución formal antes de entrar al colegio, únicamente de las clases que impartía de alfabetización en el verano.

Cuenta que entró a la escuela por petición del director y fundador, la idea original es que entrara para desarrollar el área de servicio social del colegio; sin embargo, Alberto pidió que le asignaran alguna materia. Menciona que:

“Empecé a dar una clase, la de introducción a las ciencias sociales y no me dieron esa, me dieron una que se llama individuo y sociedad para quinto de prepa. ¡Nada más una materia! Era tres horas a la semana con un grupo y tres horas a las semanas con otro. Y yo lo pedía y lo busqué y ya entonces empecé a dar clases y me gustó, me gustó mucho dar

clases, me gustó mucho esa experiencia, creo que salí bien calificado con los alumnos. Muchos alumnos hasta a la alfabetización se fueron, me los llegué a llevar conmigo, muchos alumnos. Como que discutía muchos con ellos. Yo me acercaba mucho con ellos y les preguntaba: ‘Oigan, ¿y cómo ven la educación? Y ¿cómo ven mis clases? ¿Qué le mejoro, qué no le mejoro?’

Y todo eso me fue dando un espejo de lo que yo estaba haciendo. Y total que me gustaba mucho, me gustó mucho dar clases y pues así se fue, ¿no? Y ya me quedé aquí en el colegio desde el 2003 que llegué a eso. Al año siguiente ya tuve una carga de muchísimas horas y muchísimas horas y hasta el año pasado, hasta julio del año pasado, daba como 25 horas de clases, y el servicio social. Este año empecé en la subdirección, ya no estoy dando tantas clases y estoy intentando delegar lo de servicio social a otros maestros y maestras”.

Si bien la forma en que Alberto llega al colegio es un tanto accidental y con otros fines, recuerda que se enganchó rápidamente con la docencia y desde el inicio buscó establecer con los alumnos un espacio de intercambio, de escucha. Ejercicio que le ha resultado bien con la población del colegio en general y que lo ha puesto en la mira para ocupar un cargo directivo. La afinidad que tiene el docente con el proyecto institucional es evidente y resalta la importancia de esta para desarrollar su labor directiva. Sobre sus objetivos en su labor señala:

“Pues mi mayor propósito es desescolarizarla y hacer un grupo de chavos bien pensantes que van a construir, no sé, nuevos paradigmas, no sé, jeso ya está muy viajado!, pero, creo que un poquito primero que se la pasen bien, si uno no está bien en un lugar ya valió, que se la pasen bien y que podamos de verdad hacer acciones que ellos vean que de verdad les están sirviendo para algo, una clase, algo. Y que podamos dialogar entre maestros, qué queremos, qué entendemos por educación, qué entendemos por alumno, qué entendemos

por una clase, qué entendemos por transmisión de conocimiento, o sea, discutir entre todos que entendemos por varios conceptos y también discutirlo con los alumnos porque no más discutimos a nivel directivo, a nivel profesor. No, a ver con alumnos”.

En este fragmento, Alberto nos comparte su misión personal dentro del colegio, su meta como director, que incluye generar un espacio de bienestar para sus alumnos y docentes, en donde el diálogo y el cuestionamiento sean parte fundamental de la dinámica diaria, en donde se abra el micrófono a todas las voces y se construya una comunidad dispuesta al trabajo colaborativo. A Alberto lo podemos posicionar como un idealista que busca transformar el espacio a pesar de estar tan de acuerdo con el estilo, es decir, es afín al proyecto, pero, al mismo tiempo, aporta a este desde su propia experiencia personal, desde sus ambiciones, ideales e ideologías.

Finalmente, considero que en su relato Alberto se muestra a sí mismo como un docente y subdirector con un gran interés por promover en sus alumnos actividades que estén relacionadas con la labor social. De igual forma, muestra interés por escuchar a sus alumnos con la intención de mejorar su trabajo docente. Ofrece una visión de sí mismo como un docente comprometido, apasionado de la educación y que mira la escuela como un espacio vivo, que se tiene que disfrutar, en donde los saberes cotidianos de los alumnos (como los llama Brandi, 2007) y sus opiniones son elementos que él toma en cuenta como herramientas para mejorar su labor docente.

Ernesto. Es un hombre de mediana edad, es el docente con más años dentro del colegio, al momento de la entrevista tenía 16 años trabajando en el mismo. Empieza diciendo que a lo que se dedica además de dar clases es a ser escritor. Luego inicia un recorrido por su trayectoria laboral y académica. De joven trabajaba en un parque de diversiones en la parte de espectáculos. Su

primera carrera fue Arquitectura, la cual dejó trunca. Después estudió ingeniería en audio, teatro y técnico en iluminación. También tiene estudios como técnico en urgencias médicas y menciona que fue paramédico en sala de urgencias y en ambulancias. Estudió también protección civil y literatura. Después formaliza sus estudios como escritor en la Sociedad General de Escritores de México. En pláticas informales, el director general me comentó que Ernesto es uno de los docentes que no tiene una licenciatura terminada.

Así, el Colegio B es el primer espacio en donde da clase formalmente. Cuenta que tiempo antes de llegar al colegio, daba clases a paramédicos de entre 18 y 20 años, sobre esta primera experiencia como docente señala que:

“Ya había dado clases como paramédico, había sido instructor de nuevos paramédicos, pero me parecía muy fácil, porque como son grupos para militares y llevan disciplina militar, entonces, si un chico no te hacía caso, tenías la libertad de sacarlo a correr y hacer lagartijas, sí, porque el entrenamiento es militar. Entonces, no había mucho reto de control de grupo y cosas así. No había mucho reto, simplemente tenías un rango más alto y te tenían que hacer caso, aunque ahí daba teoría”.

En testimonio anterior, sobre esta primera experiencia docente, Ernesto da cuenta de cómo la dinámica institucional traza las líneas de la disciplina, en este caso militar; así, se convierte en una herramienta que facilita al docente el control de grupo. Él señala que: “no había mucho reto, simplemente tenías un rango más alto y te tenían que hacer caso” esto apunta a la jerarquía que la misma institución asigna al docente, lo valida y le da un lugar de autoridad. Dicha vivencia, poco retadora en su momento, pudo otorgarle al docente un lugar de autoridad, un rango que después asumió en su labor docente en el Colegio B.

Después, Ernesto llega al Colegio B para organizar el área de multimedia y hablando con el entonces director general le pide que forme brigadas dentro del colegio para el asunto de protección civil. Ya estando dentro del colegio con dos actividades asignadas, Ernesto empieza a dar clase como ayudante de un cirujano que daba la clase de ciencias de la salud:

“Había una materia, ciencias de la salud, que la daba un cirujano. Este cirujano necesitaba de vez en cuando ayuda porque era muy bueno para la teoría, pero su control de grupo era a fuerza de gritos y sombrerazos, entonces lo empecé a ayudar a dar su clase”.

Desde sus inicios en el colegio, se reconoce a sí mismo como un docente con control de grupo, con la capacidad de tratar a los alumnos. Alude a la acción del cirujano como un docente sin control de grupo, que usaba estrategias de “gritos y sombrerazos”, de modo que él entró al auxilio para dar las clases. En el siguiente ciclo escolar el cirujano se va y le piden a él que se quede como responsable de la materia de ciencias de la salud:

“Yo creo que caí en el lugar correcto por el tipo de escuela que es esta. Y por toda mi formación previa y todos mis conflictos como estudiante, en un momento te cuento. Creo que llegué al lugar perfecto, me fue muy bien, quitando las modestias. Ese primer año, dando clases aquí, los alumnos de esa generación me escogieron como padrino de su generación y cosas así de más. Hasta ahí yo pensé que era porque era demasiado barco o demasiado buena onda, pero no, resultó que no, los resultados de esos alumnos fueron muy buenos con sus evaluaciones y me di cuenta de que me era fácil dar clases y además que me resultaba muy enriquecedor”.

En el fragmento anterior, Ernesto expresa su afinidad con el proyecto educativo de la escuela, él dice “caí en el lugar correcto”, también hace un ejercicio de reflexión sobre esta idea,

es decir, afirma que la escuela embona bien con él por su formación y trayectoria como estudiante. Sostengo que, como hemos visto también en casos previos, las trayectorias escolares que traen los docentes les permiten lograr una integración o no a los proyectos educativos en los que participan. Y, al igual que otros profesores, da cuenta de que su experiencia como alumno influyó en la forma en la que va construyendo su perfil docente. Así también, expone la buena relación que desde el principio estableció con los alumnos y cómo esto lo motivó a continuar con la labor docente. Él cierra diciendo, “me di cuenta de que me era fácil dar clases y además que me resultaba muy enriquecedor”. No cabe duda que la llegada a la docencia no está atravesada por una formación explícita, sino que las experiencias previas, la motivación y el gusto por el conocimiento, y la integración a un proyecto escolar específico, permitió que varios de los docentes que entrevisté encajaran con el proyecto del Colegio B y destacaran los aspectos positivos de su desempeño.

Por otro lado, Ernesto también habla acerca de su pasado como estudiante y señala que tuvo una formación un tanto “tradicional” que no le permitía muchas cosas y que era un estudiante complicado porque nunca se llevó bien con los profesores porque, según él, se caracterizó por cuestionarlo todo y por querer saber más. Habla en especial sobre un par de docentes que a él lo marcaron mucho y dice:

“Y así algunos profesores son los que me acuerdo su nombre que fueron importantes para mí. En la misma prepa, mi maestra de literatura era la esposa del profesor de historia y los dos estaban en una compañía de teatro. Y habían pedido que sus clases estuvieran ligadas una a la otra y habían arreglado, en ese momento que yo estaba en la prepa era algo inconcebible, habían cambiado el orden de los programas para que coincidieran las fechas históricas con el orden de las obras literarias. Al grado de que, a veces, llegaban con vestuarios y entonces la época de la que estaban hablando en historia, la época que

estábamos revisando al mismo tiempo era lo que estábamos viendo en literatura. Pero al salir de una clase, de una a otra, hacían una pequeña escena de teatro de la época o citaba algún evento histórico con vestuarios”.

Al igual que otros docentes, Ernesto retoma algunas experiencias como alumno que lo marcaron y que impactan en la manera en la que va construyéndose como docente. El que rescate a estos dos docentes como personajes importantes en su trayectoria comprende el estilo que él busca. Durante la entrevista me pareció ser un docente interesado en romper esquemas tradicionales y darles a sus alumnos un aula más libre y considero que esto responde justo a este recuerdo, a estos docentes que rompieron con lo esperado y trascendieron en su memoria.

En resumen, en su relato de Ernesto se describe a sí mismo como un docente que lleva una buena relación con los alumnos, que tiene control de grupo y que se identifica con el proyecto educativo, al mismo tiempo reflexiona sobre su propia trayectoria y la vincula con su práctica docente y su sentir con respecto al proyecto educativo. Su discurso apunta a la búsqueda del docente por trascender, por cuestionar lo establecido y por impactar en la vida de sus alumnos. Su labor va más allá de transmitir conocimientos teóricos porque mira la docencia como algo que se le da fácil, que lo enriquece, y la escuela como el lugar adecuado para él por su estilo e historia.

A modo de cierre, se puede observar que los docentes del colegio B comparten ciertas características, entre ellas, una formación variada y la mayoría especializada. Casi todos son provenientes de universidades públicas y con un discurso de crítica o preocupación sobre el sistema político, económico o social de nuestro país.

Tanto Alberto como Ernesto, que son los docentes con más años dentro del colegio, comparten las propuestas pedagógicas del colegio mucho más que los docentes con menos trayectoria, como son Adriana, Gerardo y Diana, quienes critican mucho las dinámicas dentro de

la institución y las formas de comportamiento de los alumnos. Mientras que los docentes que tienen entre tres y ocho años que son Armando, Rey e Isaac son más neutrales sobre sus opiniones tanto de la escuela como de los alumnos, los tres detectan con mayor facilidad puntos buenos y malos de la dinámica institucional. Es importante señalar que solo tres de los ocho docentes y directivos tienen experiencias profesionales en otros colegios y son estos los que hablan comparativamente de sus otros trabajos. Esto también nos habla de que el colegio no solicita experiencia previa a sus docentes para ser contratados.

Después de realizar el recorrido por las diferentes trayectorias docentes, puedo subrayar la importancia de pensar en la propuesta teórica de Dreier (1999), para pensar a los sujetos como participantes de prácticas sociales. Entender como cada docente coexiste en diferentes contextos sociales y participa en ellos, tiene sentido cuando pensamos en las diferentes posiciones que se toman en torno al proyecto educativo, a la práctica docente, a la construcción imaginaria de la población con la que se trabaja. Así, cada docente participa desde un lugar particular, se aproxima a la práctica social específica del colegio atravesando por los otros lugares sociales que ha ocupado y que ocupa. Un docente que apenas está conociendo el contexto se vive menos arraigado, más incrédulo y crítico frente a lo que considera errores del colegio, mientras que otros docentes pueden negociar su participación desde un sitio más particular, me parece que los docentes que llevan más años en el colegio han logrado encontrar un lugar dentro del mismo, espacio que han construido a partir de un diálogo entre las exigencias institucionales y sus valores, vivencias e ideales. Al mismo tiempo, esta posición de aceptación, rechazo o negociación con la institución responde a una construcción histórica, que le va dar al sujeto puntos de guía para su estar y actuar como participante en diferentes prácticas sociales.

De igual forma, a partir de este recorrido retomo el concepto de historicidad propuesto por De Gaulejac y Silva (2002), en el sentido de pensar como el sujeto va extrayendo de sus experiencias fragmentos que se quedan en la memoria y que se tramita a través de procesos de apropiación y resignificación, lo que le permite al sujeto ir escribiendo su propia historia. Este ser producto de una historia y productor de su propia historia. Si bien todo el tiempo se está escribiendo la historia, a partir de la petición propia de la entrevista, los participantes se ven empujados a armar un relato sobre su trayectoria profesional, relato que busca responder y explicar el cómo llegaron al lugar docente, qué elementos de su pasado son tomados para sus prácticas cotidianas y cómo ha sido dicha historia hasta el momento.

Finalmente, en algunos casos las experiencias previas como estudiantes han influido en su manera de concebir la forma de ejercer su labor, la concepción que se tiene de la función de la escuela y el cómo se va construyendo la relación con los alumnos. Esto me recuerda la propuesta de Jeammet (1992) con respecto a la construcción de la identidad durante la adolescencia, ya que los docentes que reconocen la influencia de su historia en su labor narran recuerdos de sus docentes de secundaria y preparatoria. Además, retomando a Larrain y Hurtado (2003), esta identificación no es de una vez y para siempre, sino que se construye dentro de un proceso cultural, material y social. Por lo tanto, podemos pensar que los docentes al estar siendo, siguen moviendo esa construcción identitaria que les permite reconocerse como buenos docentes, con control de grupo, como agentes de cambio social, como docentes barco, docentes queridos. Sostengo que, pensar la trayectoria docente es puntualizar el hecho de que los docentes, como cualquier otro actor social, no son de una vez y para siempre, son participantes de prácticas sociales que se mueven con el tiempo. Hipotetizo que, también la construcción que ellos hacen de sí mismo (como docentes y actores sociales en diferentes contextos) tendera a moverse a lo largo del tiempo.

La Escuela como Negocio

En este apartado ahondaré sobre las condiciones de trabajo del personal del Colegio B. Lo primero es entender que los recursos económicos con los que cuenta la escuela dependen de la cantidad de alumnos inscritos, las compras en la cafetería, los pagos de servicios extras como transporte, los materiales, entre otros. Y, por lo tanto, las condiciones de trabajo de los profesores están íntimamente relacionadas con la matrícula. Sobre esto, el director general señala:

Director General Rey: “El problema de una escuela particular es que tiene que ser necesariamente un negocio para los dueños y, entonces, tampoco puedes subir el nivel académico tanto que te quedes sin alumnos, tampoco puedes correr alumnos muy revoltosos, porque te quedas sin alumnos, entonces la escuela tiene que sobrevivir económicamente”.

El testimonio anterior apunta a que el factor económico constituye la dinámica de un colegio privado, ya que implica generar estrategias para mantener el mayor número de alumnos-clientes, las cuales también influyen en la relación docente-alumno.

Con respecto a lo anterior, en el caso del colegio, la cantidad de alumnos ha variado a lo largo de los años y, por lo tanto, ha pasado por diferentes momentos económicos. Estos cambios son importantes porque inciden en los salarios y en las condiciones en general en las que son contratados los docentes. Al inicio, con pocos alumnos, y siendo un colegio nuevo, no tenía tantos recursos, pero poco a poco fueron mejorando sus condiciones:

Asistente de Dirección General Alejandra: “Entonces, (al inicio) hubo muchos puestos, ¿no? La coordinación de tal, muchas coordinaciones, muchas direcciones, subdirectores, había yo creo personal de más, ¿no? Y al final de cuentas yo creo fue una de las cosas por lo que fue el cambio [habla del cambio de director general], porque fueron muchas

personas involucradas, muchas cosas, muchas formas de pensar, algunas que sí iban por el trabajo, otras que no iban por él. Entonces, fue como una reorganización cuando fue el cambio [de director general] por eso te digo sí, fueron subiendo muchas cosas, pero, al final de cuentas, yo siento que era muy buen proyecto, teníamos muchos alumnos, teníamos 500 o algo así, era muy grande la escuela”.

Alejandra (quien ha formado parte del colegio desde su apertura), reconoce la relación entre aumento de alumnos y aumento de personal. Así también, tres momentos del colegio: sus inicios, los cuales fueron con pocos recursos, un momento de mucho éxito y prosperidad y el momento de quiebre. Identifica también que hubo un gasto excesivo de recursos, lo que hizo insostenible el proyecto bajo esa lógica de trabajo.

Después, cuando sale (obligado por inconformidad de parte de la asamblea de socios) el primer director general y fundador del colegio, muchos alumnos y docentes se van con él (él abre otro colegio). Esto representó para la escuela una baja en los ingresos y, por lo tanto, un ajuste de personal.

Asistente de Dirección General Alejandra: “A algunas gentes las corrieron, y a otras les dieron las gracias, gracias por participar, pero, ahorita ya el proyecto que viene, ya no necesitamos tanta gente y así ¿no? Entonces, siempre, pues, pensando [a] quién van a despedir ahorita. Entonces, el cambio de un ciclo, obviamente, pues a lo mejor no me funcionan, entonces va el cambio, y pues sí”.

Alejandra nos deja ver que durante estos cambios administrativos y debido a la pérdida de alumnos hubo momentos de incertidumbre para todo el personal. Después de dos años llega el

actual director general del colegio, al cual le asignan la tarea de aumentar la plantilla de alumnos. Sobre esta consigna habla Diana y menciona:

Directora de Preparatoria Diana: “Rey ha hecho un trabajo increíble porque el colegio se estaba hundiendo, el colegio se lo entregaron con 130 alumnos, vamos en 370 y vamos, ¡va él! Pero él, para mí, es una figura admirable, después de haber sido el director que fue, en el colegio que fue, asumir esta responsabilidad y este liderazgo aquí en el colegio donde lo ha hecho, digo: ¡no, me tienes doblada!”.

Diana sugiere que la labor directiva en los espacios educativos es fundamental para el buen funcionamiento de las instituciones, es decir, el director tiene la gran responsabilidad de definir una meta y construir los caminos para llegar a esta, dirigiendo a todos los miembros de la comunidad. Así, es necesario reconocer la importancia de la capacidad creativa y creadora de los directores para impulsar un proyecto educativo y hacerlo prosperar.

En los relatos anteriores se narran puntos de éxito, de decadencia de la escuela y de su posterior levantamiento. Además, se reconocen momentos de éxito en el que hubo tantos alumnos que permitió la contratación de diferentes profesionales para atender diversos departamentos de apoyo a la docencia y al control de grupo. Sin embargo, también se identifica un tiempo de quiebre cuando, ante las tensiones políticas propias del cuerpo colegiado, el directivo se retira y con él parten otros docentes. En los relatos se ubica al actual directivo como la persona que ha realizado acciones para sostener la escuela, organizarla y elevar el número de alumnos inscritos. Se reconoce la importancia de su liderazgo, y Rey logra generar en sus colaboradores admiración y compromiso con el proyecto educativo, esto me recuerda a Ovalle (2013) y a Hernández, Rodríguez, y Saldaña (2015) quienes reconocen estos rasgos como propios de un liderazgo transformacional.

Otro punto por tomar en cuenta, para pensar en las condiciones de trabajo de los docentes, es el lugar que ocupan dentro del organigrama, de acuerdo con el cual primero se sitúa la asamblea de socios y un asesor, después el director general y la asistente de dirección, después aparecen las direcciones por área y la gerencia de administración, seguida de las prefecturas y las asistentes de dirección y, finalmente los docentes. En el organigrama, el último lugar lo ocupan los docentes, los cuales, jerárquicamente hablando, tienen a muchas personas arriba de ellos, lo cual condiciona su poder frente a los alumnos dentro y fuera del aula.

A esto se le suma que, en específico, los docentes de preparatoria y secundaria, a diferencia de preescolar y primaria, son contratados por horas, lo que permite a la institución no asegurarlos, ni darles prestación alguna. De acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas, los docentes ganan aproximadamente \$110 pesos la hora, pocos son los docentes que trabajan de tiempo completo en el colegio. De los cuatro entrevistados que únicamente son docentes (Adriana, Gerardo, Isaac y Ernesto), solamente dos están de tiempo completo y los otros dos van por menos de 5 horas a la semana. Sobre la existencia de otros trabajos aparte de la docencia, todos los docentes reportan tener otro tipo de actividades laborales, las cuales van desde clases privadas hasta negocios propios.

Además, la carga horaria varía en los diferentes entrevistados, por ejemplo, el director general no imparte ninguna clase, el subdirector de secundaria y preparatoria impartía antes veintitantas horas y ahora únicamente un par de materias, dados los requerimientos administrativos de su puesto. El psicólogo imparte solamente la materia de psicología. Los otros docentes no especificaron cuántas horas tenían a la semana, pero exceptuando a Ernesto, todos hablaron de otras actividades laborales.

Dentro de las entrevistas, únicamente la directora de preparatoria y secundaria abordó el tema de la paga y las condiciones laborales de los docentes como algo que no consideraba justo. Con respecto a su situación mencionó lo siguiente:

Directora de Preparatoria Diana: “Te digo, porque lo puedo hacer, porque ya me jubilé y entonces lo que me pagues es de más, ¿no sé si me explico? Era algo que yo ya no esperaba, era algo que yo me iba a tener que ganar de otra manera, entonces no me importa, a mí ya no me importa lo que me paguen”.

Diana no considera la paga que recibe como justa o correspondiente a su labor, admite que acepta el trabajo porque para ella ya no es indispensable esa paga, sino que es un extra. Es decir, asume su entrada al colegio como un favor o un lujo que se puede dar por estar jubilada y recibir otros ingresos.

En otras palabras, pareciera que la labor docente está fuertemente vinculada con el gusto y la pasión por enseñar, pero no está vinculado como un trabajo muy bien remunerado. Esto deja manifiesto, sobre todo en el caso de los profesores del Colegio B, el interés y la vocación de los mismos por la labor docente. La labor realizada dentro del colegio se piensa como valiosa dados los resultados de éxito y las satisfacciones que los logros de los alumnos le brindan al personal de la escuela:

Alejandra Asistente de Dirección General: “Pero yo creo que al final, pues, se ve cuando ellos terminan, cuando ellos son exitosos, cuando logran muchas cosas. Y digo, fueron muchas personas que hemos salvado en cuanto a la parte académica, y también la humana porque trabajamos mucho esa parte también”.

El docente como salvador del alumno, como figura principal que sostiene la parte humana y académica, son componentes de la labor profesional que Alejandra nos ofrece en su reflexión.

Las quejas están puestas en otros elementos, como la dinámica con los alumnos o la falta de compromiso de los padres. A lo largo de todas las entrevistas no se expresó mucho sobre los acuerdos económicos, la carga horaria o problemáticas entre docentes o directivos como un elemento que afecte el trabajo de los maestros. Las condiciones laborales con respecto al asunto económico no parecen ser una problemática para los docentes del colegio. Esto se puede deber a que la docencia no es la única fuente de ingreso, y todos reciben ingresos de otros espacios laborales. Y que, justamente, el formato laboral que se plantea, como el hecho de trabajar por horas y un par de días a la semana, les resulta conveniente a la mayoría.

Por otro lado, sobre los docentes y la relación con el personal administrativo, la prefecta señala que:

Prefecta: “Pero después es tan estresante, yo digo que el trabajo, porque no sabes cómo van a reaccionar de repente [los docentes]. A veces, nosotros tenemos más problemas con los maestros que con los alumnos”.

De acuerdo con lo que ella relata, las discusiones o problemas que se presentan muchas veces son entre el personal administrativo y los docentes o entre los mismos docentes, más que con los alumnos. A lo largo de la entrevista, menciona que los docentes se molestan cuando tienen que suplir a otros docentes y que en ocasiones le responden mal. Las narraciones de la prefecta aseveran que la jerarquía entre el personal aquí se hace evidente y conflictiva. Señala que ella cree que esta actitud se debe al desgaste de los docentes:

Prefecta: “Yo sé que es trabajo, pero también es muy desgastante, yo creo que es parte de, pero también es que se han reducido un poquito de todo lo que es económicamente hablando, el dinero ¿no? Aquí, no hay nunca, no hay para esto, no hay para el otro. Entonces, es una época en la que ahí vamos, pero también se han reducido todos los

presupuestos. Yo siento que sí, los maestros están muy desgastados algunos, y algunos, pues, ya saben, de repente no les gusta como que trabajar”.

De acuerdo con este testimonio de la prefecta, las condiciones laborales en las que los docentes se encuentran no son las ideales en la relación carga de trabajo-remuneración y eso genera en ellos actitudes de apatía y de falta de compañerismo. Algo que es importante rescatar de este testimonio es el hecho de la rivalidad entre docentes y la falta de apoyo hacia las prefectas. Así también la negativa por parte de los docentes frente a la asignación de tareas como cubrir a otros docentes. Entonces, desde las posturas que cada docente nos ofreció, se presenta su compromiso y gusto por la docencia, pero no destacaron los problemas que la prefecta sí menciona. En ese sentido, cada uno habla desde el puesto y lugar de trabajo dentro de la institución escolar.

Otro elemento que aparece relacionado con las condiciones laborales de los docentes es la capacitación, uno de los profesores señala que:

Docente y Psicólogo Escolar Armando: “¿Quién conoce mejor a mis alumnos que yo? ¿Quién conoce mejor a la comunidad educativa que quienes estamos todo el día en la comunidad educativa? Y entonces, no hay mecanismos porque una vez más los grupos de poder han expropiado la legitimidad de los procesos de desarrollo de la sociedad, y han expropiado la capacitación, y ahora todo es certificaciones vacías que no responden a las necesidades de la vida cotidiana del docente, del alumno y de la comunidad educativa”.

Para Armando existe inconformidad con respecto a los formatos de capacitación y la exigencia de certificaciones, la crítica que hace el docente a las capacitaciones existentes es que son consideradas fuera de contexto y que responden a necesidades ajenas a las comunidades educativas. Desde su formación política, Armando elabora un discurso crítico que va más allá de los confines del contexto del Colegio B.

En conclusión, podemos ver que varios los elementos que influyen en las condiciones laborales en las que viven los docentes: el factor económico que está directamente relacionado con la afluencia de alumnos, la dinámica entre docentes y las formas de relacionarse que estos tienen con personas de diferentes jerarquías a las de ellos (superiores e inferiores), la carga horaria y las obligaciones docentes y, finalmente, la capacitación, que se les pide o se les otorga, no siempre responde a sus necesidades.

Como docentes de una institución que ha tenido distintas épocas, reconocen las dificultades y el hecho de que el director actual ha hecho una labor importante para sostener y aumentar la matrícula. Las escuelas privadas son, a final de cuentas, un negocio para los dueños, al alumno y a su familia se les asume como clientes que hay que conservar. Empero, los docentes no se guían por esa lógica, ellos hablan de su gusto por la docencia, de sus posturas críticas a lo que acontece a todo docente, más allá de la institución particular en la que se encuentran. Nuevamente, en esta posición docente que va más allá del contexto, podemos pensar en los conceptos que De Gaulejac (2002) de irreductible psíquico e irreductible social que implican a un sujeto en contexto, pero no definido pasivamente, un sujeto capaz de posicionarse frente a eso que le acontece y construir un lugar particular.

Compromiso y Afinidad con el Proyecto Educativo Institucional

Por lo que se refiere al proyecto institucional, se puede decir que toda institución se construye sobre ciertos cimientos e ideales que trazan caminos e intenciones. Una de las labores de la institución es elaborar una identidad y *“hacer de sus miembros sujetos parciales”* (Kaës, 2004:655). De acuerdo con Neyra (2010), el proyecto educativo institucional se construye a partir de las aspiraciones de la comunidad educativa sobre el modelo de escuela que se necesita para atender las necesidades de la población con la que se trabaja, este incluye la identidad de la escuela

(visión, misión, valores y perfil ideal del estudiante), un diagnóstico sobre los alumnos que se atienden, la propuesta pedagógica y una propuesta de gestión. En este apartado se exponen los testimonios de los docentes que dan cuenta de sus posturas sobre el proyecto educativo y la forma en la que lo viven e integran a su labor docente.

Para empezar, podemos decir que los docentes que forman parte de una institución educativa tienen que ceñirse y generar formas de resolución en función de las líneas del colegio. La mayoría de los entrevistados iniciaron su trayectoria docente dentro del Colegio B, uno de ellos es Ernesto, quien lleva 16 años en el colegio y se considera a sí mismo anarquista, en el sentido de que quiere cambiar muchas cosas del sistema social, político y económico en el que vive. Con respecto a su experiencia como docente, menciona que el colegio siempre le ha dado libertad sobre muchas cosas y que, gracias a eso, encontró en la docencia una de sus pasiones:

Docente Ernesto: “Yo no sabía hasta mi segundo año dando clases aquí, que iba a ser lo que más me iba a gustar en mi vida, pero lo fui descubriendo. Uno, porque me funcionaba muy bien, tal vez si lo hubiera probado en otra escuela con una manera diferente de trabajar, tal vez, no me hubiera gustado nada”.

El relato de Ernesto muestra que la afinidad con el colegio puede llegar a determinar la manera en que se vive la docencia y en la continuidad de esta profesión. Él expresa su gusto por dar clases en este colegio por la forma de trabajo que le permite la institución, incluso reconoce que tal vez si hubiera comenzado su ejercicio docente en otro espacio no le habría “gustado nada”.

En cuanto al proyecto pedagógico, un punto importante es que al centro de todo el proceso educativo y de la forma en la que se trabaja, está el alumno:

Asistente de Dirección General Alejandra: “Aunque así, pues si como dicen lo primero es el alumno y siempre se lo he dicho y eso siempre se me ha quedado, el fundador de la escuela [decía] ¡lo primero es el alumno, no hay más!”.

De acuerdo con el relato de Alejandra, desde sus inicios el colegio fue pensado como un espacio de acogida para aquellos alumnos que en otros espacios educativos no tuvieron éxito o fueron rechazados. La parte humana se recupera como un elemento importante, visualiza al alumno como un sujeto con potencial único y diferente a todos. Cuando habla de cómo inicia el colegio, menciona que el fundador llega con docentes con los que ya había trabajado o que eran sus exalumnos, y sobre los niños que llegaban al colegio dice lo siguiente:

Asistente de Dirección General Alejandra: “Niños nuevos que bueno, a través de los primeros años eran niños que eran como excluidos de otras escuelas ¿no? Por eso mucho tiempo estuvo como eso de ¡no, el colegio es escuela de niños corridos! Que al final de cuentas te voy a decir que a mí me costó mucho entender, porque yo decía: ¡hijole! ¿Cómo reciben a estos niños?, si son tremendos. Pero después de todo los conoces y no nada más es eso, hay muchas cosas atrás, muchas cosas que sabes de ellos y que creo que nosotros hemos aprendido a traducir qué es lo que tienen ellos y por qué son así, por qué están así, ¿no?”.

Este testimonio implica que es clara la propuesta de la escuela por convertirse en un espacio de aceptación de los chicos que han tenido fracasos escolares y “ayudarlos” para que se desarrollen, en el sentido de funcionar para ellos como un espacio en el que puedan acreditar su preparatoria. Considero que esto les resulta atractivo a los docentes, porque en sus discursos hablan de la importancia que tiene para ellos incidir en poblaciones excluidas. Muchos de los docentes

entrevistados tienen experiencias previas de trabajo con poblaciones vulnerables. Esto me recuerda a lo propuesto por Manota y Melendro (2016), quienes sostienen que la escuela puede ser un espacio de acogida para alumnos con trayectorias de fracaso y lograr que los jóvenes terminen sus estudios. Así, la cabeza del colegio sostiene un discurso de inclusión:

Directora de Preparatoria Diana: “Entonces es como mi Pepe Grillo [se refiere a Rey] que me está diciendo, ¡estás en un lugar distinto!, aprende también a que saquemos a estos chicos adelante y que seamos un puente para que puedan ser universitarios en un momento dado de su vida por las grandes broncas que tienen ¿no?”.

Diana sostiene que aquí Rey, el director de la escuela, ejerce la dirección de la escuela desde un compromiso con todos los alumnos e invita a sus colaboradores a tratar de entenderlos y darle otra lectura a las conductas de indisciplina o conflictivas que puedan presentar los alumnos, es decir, mirar la indisciplina como algo que se debe escuchar y traducir, así como lo proponen autores como Fierro (2005) y Brandi (2007).

Por otro lado, existen docentes que están mucho más convencidos de la importancia de abrir espacios para chicos rechazados de otros espacios y que, incluso, han logrado resignificar la idea de escuela para rechazados, entendiéndola como una oportunidad, como una salvación para aquellos chicos que otras escuelas no han podido apoyar. Un ejemplo de esto es Isaac, quien señala que:

Docente Isaac: “El chavo que viene aquí con esta situación, que busca un lugar que no ha encontrado en otras escuelas. Que no somos una escuela que recoge gente que no quieren otras escuelas, no, más bien tenemos chicos que otras escuelas no los han entendido y

podría hablarte de muchas personas que han pasado en estos años conmigo, que llegaron de escuelas vapuleados y que aquí poco a poco los fuimos sacando hasta que sacaron la preparatoria, lo que seguramente en otra escuela, tal vez sí la hubieran terminado, pero si les hubiera costado mucho”.

Este fragmento del testimonio de Isaac enuncia que, para posicionar el valor del colegio, los docentes realizan comparaciones con otras escuelas. De este modo, se han apropiado de una visión según la cual el problema no es tanto el alumno, sino el o los contextos educativos que no logran integrarlos de manera que permanezcan y logren terminar la preparatoria. Hay que hacer notar que esta posición deja de ver al alumno como el problema y trata de entender y leer las acciones de este como respuestas a un contexto educativo.

Además, después de casi 30 años y con tres cambios de directores generales, la filosofía del colegio actual sigue rescatando la parte del valor de la persona y la importancia de darle a cada alumno un lugar y entender la diferencia entre los alumnos como algo positivo:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Pues lo bueno es que no hay un alumno del colegio y es algo que hemos buscado mucho, no hay un alumno tipo del colegio. Yo creo que un alumno del Colegio B es un alumno que es diverso entre sí. Digo, yo sé que de entrada en una escuela los alumnos siempre son creativos, indagativos, pero aquí lo importante es que sean diferentes entre cada uno, eso para mí es muy importante, muy valioso de los alumnos del colegio. Que no hay un alumno tipo, si no son tipos de alumnos”.

Alberto (docente y directivo), reconoce la diversidad de los alumnos, al mismo tiempo que rompe con el estereotipo del “*mal alumno*”, que llevan algunos estudiantes cuando llegan al colegio. Asumiendo que lo que ellos buscan como institución es esta diversidad entre sus alumnos.

Con relación a las funciones que cumple la institución dentro de la sociedad, Fernández (1994:17) afirma que “*la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento*”. En el caso del Colegio B, de acuerdo con los datos obtenidos en su página de internet, se busca desarrollar el máximo potencial humano de los alumnos en un ambiente de respeto y civilidad. Lo más importante del proyecto pedagógico de la institución es generar seres humanos pensantes y preocupados por estar bien informados y que busquen un bienestar para sí mismos y para su comunidad. Otro elemento que se destaca es la convivencia con la naturaleza y el respeto de la misma. Esta forma de pensamiento se replica en los discursos docentes. Sobre esta labor de generar reflexión y el desarrollo de la persona, Isaac menciona lo siguiente:

Docente Isaac: “Más allá de cuestiones memorísticas, aquí yo creo que salen reflexionando sobre su mundo, salen con la confianza de poder relacionarse con cualquier nivel y tener esta parte de poder, sobre todo, decir lo que sienten, argumentar, argumentar, ellos saben argumentar con bases sólidas”.

También se habla mucho de que no todo es la calificación y que cada uno de los alumnos tienen diferentes talentos que tendrían que ser reconocidos al igual que los méritos académicos. Que sigue apuntando a una visión humanista, en el que la persona y su desarrollo humano está en el centro.

Director General Rey: “Yo creo que lo que estamos haciendo es formar seres humanos.

Entonces, si tuviera que haber un cuadro de honor, tendría que haber un cuadro de honor de toda la cantidad de valores que queremos que los alumnos tengan”.

En este fragmento Rey expresa la importancia que tiene para él reconocer todo tipo de virtudes y desarrollar las cualidades individuales de cada alumno. Hipotetizo que esto impacta en su estilo directivo y las decisiones y acciones que lleva a cabo como cabeza del colegio y, que el colegio busca ser un espacio que fomenta, valora y respeta la diversidad.

Prefecta: “Siempre han sido el sello del colegio aquí, todos llegan y entran al aro y se vuelven iguales. Yo no he visto que sea algo diferente en ese aspecto, si los atrapa el colegio y todos entienden qué es el colegio. De hecho, las chavas que, no sé, han llegado de quinto o han llegado de sexto, de repente te dicen: es que el colegio es distinto porque tienen una esencia que tú no la encuentras en otras escuelas, son muy humanos. O sea, te tienden la mano, tú puedes llegar y platicar como con la gente y te escuchan, desde el que barre, hasta el que está aquí-”.

Los relatos expresan que hay un esfuerzo por parte de los docentes y el personal administrativo para desdibujar el hecho de que es una escuela que recibe alumnos “rechazados” de otras escuelas, de modo que resaltan el sentido humano en el trato y que los diferentes tipos de alumnos lo perciben y lo agradecen. Sin embargo, considero que escuelas de este tipo son el medio que tienen las familias que cuentan con recursos económicos para sostener a sus hijos estudiando. Se aprecia el valor de la escolaridad y se espera que en esta institución logren terminar el nivel medio superior.

Al mismo tiempo, esto de la formación humana es visto como formar buenos seres

humanos, y así la prefecta señala que:

Prefecta: “Te digo, yo siento que los atrapa, es algo muy del colegio. Salen todos iguales en el mismo carácter, en la misma forma de ser, se vuelven nobles, se vuelven gente bien y los que realmente no llegan a querer cambiar o no te escuchan, no quieren escuchar un consejo, pues yo creo que son los menos, son los que llegan a irse, no terminan los ciclos o que dicen no me gustó, pero te digo yo creo que son los menos”.

La prefecta enuncia cierto nivel de éxito que tiene la escuela en la transformación de estudiantes rechazados de otras escuelas. La noción de “noble” la indica como una manera de cambio, de aceptación para estar en la escuela. Esto habla sobre la intención que, en teoría, tiene la escuela de fomentar valores y principios que respondan al mejoramiento de las personas y del mundo en general, parece ser que uno de los objetivos del colegio es formar personas que busquen mejorar el mundo constantemente y que mantengan una actitud humana y cálida frente al otro. Esto coincide con lo propuesto por García (2012) quien señala que la escuela se convierte en un espacio de trasmisión de valores, actitudes y conceptos que permiten a los jóvenes integrarse a la sociedad:

Prefecta: “Casi todos los chavos que han salido de aquí que yo conozco, tienen proyectos de vida muy humanos, todos son muy cálidos. Siempre están ¿cómo decirlo?, pues sí, muy humano, hacen labor social. Tú los ves y todos sencillos, donde anden te saludan”.

Aunque pareciera que la actitud humana de la que hablan es la sencillez, le otorga gran valía a esta cualidad, dadas las características socioeconómicas de la población.

Por otro lado, algunos docentes, aunque inconformes con la manera en la que se lleva el

colegio, dan muestras de un compromiso con los alumnos. Una docente platica sobre una conversación que tuvo con uno de sus alumnos:

Docente Adriana: “He tenido un par de conversaciones a nivel personal con algunos de ellos y me han llegado a decir cosas como: - Es que ¡soy un tonto!

Y yo pues: Pero ¿por qué dices eso?

—Pues, porque sí, no sé qué carrera estudiar.

—Ok, ¿para qué?, o sea, ¿qué te gusta?

—¡No es que yo no soy bueno para nada! Porque mi papá es doctor y bla y mi mamá es bióloga, ¿no?, y bla y, yo nací tonto”.

Para Adriana, estos acercamientos con los alumnos dan a los maestros una razón para comprometerse con su labor dentro del colegio. Vale la pena reflexionar que el compromiso con los ideales del colegio puede venir después de estas interacciones con los alumnos, es un poco como si los docentes al insertarse en un espacio así terminaran seducidos por la causa que en un inicio fue la base para la construcción del colegio, seducidos por estos alumnos que han sido rechazados hasta por sus propias familias y colocados en lugares de descalificación. Como bien señala García (2009), la relación entre docentes y alumnos desata ciertas emociones y actitudes, es decir, el afecto siempre está presente en la labor docente. Por otro lado, esto coincide con lo propuesto por Fernández (1994:20) quien señala que:

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta —los establecimientos institucionales— definen un espacio geográfico imaginario y simbólico en

el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. (Fernández, 1994, p. 20)

Es decir, el docente puede no estar de acuerdo con algunas cosas e incluso vivir con cierta inconformidad, pero, al mismo tiempo, adherirse al proyecto institucional y encontrar en él un lugar de pertenencia.

Como ya se ha visto, muchos de los docentes y directivos del colegio están identificados y comprometidos con el proyecto institucional y pedagógico, se lo apropian y reproducen en su discurso. Los docentes con menos tiempo en la escuela manifestaron en varios momentos y con diferentes temas su desacuerdo con la institución y las inconsistencias que ellos veían dentro de esta.

En contraste, respecto de la capacidad de reflexión y crítica de los alumnos, Gerardo habló sobre la incongruencia en el discurso y en la acción por parte de los alumnos. Mencionó que a pesar de que la institución busca una libertad de expresión en sus alumnos y la reflexión como parte fundamental de su desarrollo, en su clase, por lo menos al inicio, los chicos no preguntaban nada, únicamente escribían lo que anotaba en el pizarrón. Después empezaron, con ayuda y motivación de él, a preguntar sobre los temas de las clases hasta el punto de que al final de la clase muchos lo rodean y desean continuar cuestionándolo sobre el tema visto:

Docente Gerardo: “Y aquí me parece paradójico porque, por un lado, están buscando una libertad absoluta [se refiere a los alumnos], pero por el otro están ¡eh! ¿Cómo decirlo?, por ejemplo, les llega mucho el tema del bullying, de acoso escolar o de faltas de respeto de personas mayores hacia ellos, pero, por el otro lado, no lo aterrizan, no saben hasta dónde va a llegar eso. Sí, a mí no me gusta que maltraten a los niños o a los animales,

pero ¿qué haces tú al respecto?, absolutamente nada”.

Para Gerardo, el discurso de la escuela sí es replicado en la palabra, pero no se lleva a la acción, se queda en discurso y dicha incongruencia muchas veces no es vista ni por los alumnos, ni por otros miembros del colegio. Este y otros fragmentos del relato de Gerardo señalan una postura periférica y totalmente pasiva con respecto a la formación de sus alumnos porque asume que es responsabilidad de la institución o del alumno, pero pareciera que no reconoce en su labor docente una posibilidad de incidencia en la formación del alumno.

Por otro lado, un elemento que resalta en el discurso docente tiene que ver con que se piensa el colegio como un organismo vivo, inacabado, en constante cambio, sobre esto Armando señaló:

Docente y Psicólogo Escolar Armando: “Yo creo que la misión y una labor que ya se hace es la labor de reinversión, hay muchas escuelas que están en una crisis profunda y están simplemente muriendo y pues de una u otra manera el colegio está muy vivo y eso es lo más que podemos aportar, que estamos en permanente cambio, que tenemos, aunque con discrepancias internas, una visión de cómo ir juntos adelante, con optimismo sano, no ciego, pero que, pues, está arriba”.

Esta visión del cambio como posibilidad expuesta por Armando apunta a dos hechos: uno, que el colegio es cambiante y, dos, que esos cambios son manejados como formas de mejora y crecimiento. Cabe la posibilidad de que no todos los docentes lo vivan como algo bueno, pero este testimonio da evidencias de que algunos de ellos sí lo piensan como algo positivo y los mantiene comprometidos con el colegio. Esta visión de la escuela como un espacio en movimiento, como

una producción colectiva, me recuerda a la propuesta de Saucedo y Furlán, (2012), quienes hablan de la importancia de rescatar las realidades propias de cada escuela y construir desde ahí herramientas para el mejoramiento de las mismas.

En resumen, los discursos de los docentes y el personal administrativo del colegio, suponen que los elementos del proyecto institucional que son validados y reproducidos son: la importancia de crear una escuela para niños que en otras escuelas han fracasado o no han desarrollado su máximo potencial, la búsqueda de formar alumnos reflexivos y críticos del mundo que les rodea, el gran valor que tienen la diversidad y la importancia de formar seres humanos diferenciados, es decir, pensar a los alumnos como individuos y no como un colectivo. Al mismo tiempo, para el colegio parece ser importante transmitir la idea de ser humano y de responsabilidad social. Es claro también que los docentes se comprometen con el colegio y con los alumnos, no siempre con ambos, pero el asunto del compromiso puede estar relacionado con el tiempo que tienen laborando en el colegio, con sus propias experiencias y, sus posturas académicas y personales. Y las contradicciones en cuanto a los ideales del colegio y su aplicación en la realidad están presente, aunque no son observadas por muchos integrantes de la comunidad.

Para finalizar, se puede concluir que el cuerpo docente del Colegio B está conformado por profesores y profesoras bien preparados, los cuales en su mayoría cuenta con estudios de posgrados. Personas interesadas en temas sociales (muchos de ellos con antecedentes de trabajo en poblaciones vulnerables o de bajos recursos), con una visión crítica de lo que acontece en el mundo, interesados en impactar en sus alumnos de manera positiva a partir de estrategias que resaltan lo humano y que ponen en el centro al alumno. Docentes interesados en escuchar a sus alumnos, en busca de mejorar constantemente sus prácticas docentes, quienes mantienen una

relación cercana con sus alumnos, la cual les permite hacer una apreciación positiva de su labor docente. Profesionistas provenientes la mayoría de ellos de universidades públicas, con enfoques humanísticos.

Así también, son docentes que traen a sus enseñanzas actuales experiencias que han tenido en otros espacios labores y en sus propias trayectorias escolares. Dichas vivencias les permiten realizar comparaciones y cuestionarse lo que ocurre dentro del colegio, de modo que la mirada que despliegan sobre su participación en el Colegio B no es exclusivamente a partir de lo que ahí hacen, sino desde una perspectiva que se mueve en el tiempo. Quienes se asumen en su papel de enseñanza y promotores de la reflexión. Reconociendo la importancia del control de grupo como herramienta para el establecimiento de límites y desarrollo del proceso de enseñanza.

Además, los directivos del Colegio B se destacan por ser personas comprometidas con la educación, se asumen en su papel de liderazgo y son críticos de dicho lugar, son personas interesadas en mejorar la formación que ofrecen a su población, líderes propositivos que buscan impactar y motivar a sus colaboradores para que se comprometan con el proyecto institucional, son sujetos consientes de las implicaciones y obligaciones que conllevan el trabajo en instituciones privadas. Se reconocen a sí mismos como responsables del colegio, como figuras de referencia y como mediadores frente a los conflictos.

Por otro lado, las trayectorias docentes muestran cómo las experiencias que tuvieron como alumnos marcaron fuertemente la construcción de su propia labor docente: las relaciones que ellos mismos establecieron con los docentes, los diferentes estilos docentes a los que ellos se enfrentaron como estudiantes, las dinámicas o estrategias que algunos de sus maestros emplearon en las clases y que ahora les ayudan a configurar sus prácticas diarias. Así como esta trayectoria escolar les ha

ayudado a construir un concepto de docencia como una profesión que posibilita el cambio, un lugar de influencia hacia el alumno, una tarea que va más allá de la transmisión de conocimientos, una labor valiosa que impacta en la vida del otro. De igual forma, el estilo de escuelas a las que han asistido les facilita o dificulta entender e integrarse al proyecto institucional del Colegio B.

En cuanto a las condiciones laborales en las que viven, los docentes del Colegio B no muestran una inconformidad con relación al pago, la carga horaria o las exigencias de la institución, sin embargo, manifiestan cierta inconformidad con relación a la ausencia de los padres de familia, conductas disruptivas de los alumnos y la relación entre docentes y personal administrativo. Es importante señalar que la labor docente, en la mayoría de los maestros, no es la única actividad económica que realizan y esto puede ser un elemento que aligera e incluso elimina las inconformidades relacionadas con la paga.

Finalmente, con relación al proyecto educativo institucional, los docentes, directivos y personal administrativo se muestran comprometidos con los alumnos, aunque no todos estén de acuerdo con las acciones institucionales y con el proyecto educativo. Reconocen que los objetivos que persigue la escuela implican proporcionarle al alumno un espacio de acogida y aceptación, promover valores como el respeto, la tolerancia y la diversidad, construir una convivencia en donde se priorice el trato humano. Los docentes con menos tiempo en la institución reconocen con más facilidad las contradicciones dentro de la misma y conforme más tiempo pasan en la institución más validan la labor que ahí se realiza y más empatía muestran hacia los alumnos.

Si bien los directivos, el personal de la escuela y los docentes tienen claro en todo momento que la población es un “*cliente*” al cual atender dado que la escuela es privada, no por ello dejan de lado valores asociados a la enseñanza en la que se proponen un carácter humano, crítico, con

énfasis en lograr aprendizajes valiosos en sus alumnos. Al mismo tiempo, reflexionan sobre la importancia de la relación docente-alumno a partir de límites que les permitan ser figuras de autoridad. Todos mis entrevistados se posicionaron como educadores con habilidades para dirigir a los alumnos, ya sea como directivos que les entienden y comparten con ellos espacios de aprendizaje, como docentes que les ayudan a controlarse para realizar las actividades del día a día, o como personal de la escuela quien los llegan a conocer más allá de su condición estudiantil.

Así, la construcción de las figuras de autoridad fue una temática importante que buscaré analizar en los próximos capítulos, para entender cómo la viven los propios estudiantes. Por ahora, adelanto que ser una figura de autoridad en el Colegio B, tanto para directivos, personal escolar y docentes, implicó un trabajo de reflexión que incluyó sus historias y experiencias en otros contextos educativos, la comprensión del tipo de escuela en la que actualmente están, la apropiación personal de las implicaciones de la relación con los adolescentes, así como el análisis de las demandas de la propia institución para impulsar a los estudiantes a sentirse libres al mismo tiempo son contenidos y guiados para concluir sus estudios de bachillerato.

Capítulo VI. La Construcción y Aplicación de la Normatividad desde la Perspectiva de Directivos, Docentes, Personal Administrativo y Alumnos

Pensar la escuela como espacio de convivencia nos obliga a preguntarnos sobre las condiciones en las que esta se inscribe y se regula, partiendo del supuesto de que las relaciones humanas son complejas y variadas. Entonces, voltear la mirada hacia la construcción de la normatividad y el ejercicio institucional que la valida es inevitable.

De acuerdo con Landero y Chávez (2015:28), uno de los objetivos de la educación en México es formar sujetos de derecho, conscientes y responsables que “se reconozcan como actores de su tiempo, con capacidad de tomar decisiones y modificar su entorno”. Las normas y las figuras de autoridad forman parte de los elementos que deben estar presentes para la conformación de ciudadanos. Así, las autoras proponen que las normas son criterios que nos permiten saber y poner límites a nuestros comportamientos para tener una mejor convivencia con el otro. De acuerdo con ellas, existen cuatro tipos de normas: de cortesía, las morales, las religiosas y las jurídicas/institucionales. Cada institución educativa prioriza unas sobre otras, y entender cuáles son más importantes dan pauta para comprender los axiomas que guían a la institución en cuestión.

Por su parte, de acuerdo con las narraciones de los informantes, en el Colegio B construyen sus normas tomando en cuenta los siguientes elementos: los requisitos institucionales a nivel macro (SEP), el proyecto en particular del Colegio, las características de la población que asiste al colegio, las necesidades de los docentes al momento de dar su clase y las ideologías de los directivos. La normativa incluye elementos tales como: cómo están pensadas las normas internas del colegio; su aplicación dentro y fuera del aula; la función que tiene el docente en la aplicación de la norma; y, la forma en que impacta en el desarrollo académico y formativo del alumno.

De acuerdo con el escrito titulado “Normas de control escolar para el ciclo 2012-2013”, escrito por la Secretaría de Educación Pública (2012), las escuelas privadas y públicas incorporadas a la SEP deben cumplir con ciertos requisitos generales, pero tienen el derecho a emitir su propio reglamento interno, siempre y cuando contenga medidas contra la discriminación y no solicite a la comunidad escolar aspectos que vayan en contra de la ley. Dicho reglamento debe ser conocido y aceptado por los miembros de la comunidad. En materia de trámites y calendarización, el margen de movimiento de las escuelas es limitado, pero en cuanto a las normas que se establezcan para guiar la convivencia cada institución priorizará y determinará sus necesidades.

En este capítulo ahondaré sobre la visión que directivos, docentes, personal administrativo y alumnos tienen sobre las normas. Esto incluye la manera en que se establecen, se aplican o se infringen y cómo viven esto los diferentes actores.

En este primer fragmento el maestro Ernesto da cuenta de un orden que está por encima de la reglamentación del colegio:

Docente Ernesto: “Entonces, primero, pues, tienen que obtener estos conocimientos y esto es una escuela, como escuela tiene ciertas normas, hay normas que, aunque yo por el bien común decidiéramos que podemos romper, no se pueden romper porque es una ley superior que se rige por otra ley superior que es la SEP que se rige por la constitución, punto. O sea, tenemos que seguir una línea de directrices”.

Así, el profesor Ernesto reflexiona sobre el hecho de que hay un reconocimiento de instancias superiores que dictan normas, que son ley, y que no se pueden romper, aunque no respondan “*al bien común*” de la comunidad. La claridad de su reflexión implica la aceptación de la estructura educativa que posee una jerarquización desde el nivel macro hasta el micro. Ernesto

apuesta por apegarse a directrices como sujetos de reglas que deben asumir las personas en las escuelas, saber en dónde se posiciona cada docente frente a las reglas y cómo asume este control externo es importante para pensar el ejercicio docente y desde dónde se ejerce.

Por otro lado, la elaboración de la normatividad interna (explícita) titulada “Normas de Convivencia” no es del todo conocida por los alumnos. De acuerdo con los datos obtenidos por el cuestionario que apliqué, 43 de 74 de ellos respondieron que no participan de ninguna forma en la elaboración de esta, y 31 dijeron que sí lo hicieron. Esta primera respuesta me lleva a dos preguntas, ¿qué entienden los alumnos por participar en la elaboración de la normatividad?, y ¿por qué unos reconocen haber participado y otros no?

Después de responder sí o no, los alumnos debían de contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo es tu participación en la normativa del colegio?, del total de 74 alumnos, 14 de ellos respondieron:

1. Con alfabetizar (participación en un programa social).
2. En la sociedad de alumnos.
3. Cada que los maestros preguntan yo apoyo.
4. Trato de ir con las novedades del colegio.
5. Ayudando más a la escuela.
6. Opinando y proponiendo.
7. Mi voz y todos los proyectos los organizo yo, o soy de los primeros.
8. En las normas del salón.
9. Doy mi opinión.
10. Tal vez dando mi opinión sobre las cosas.
11. Hablando con los directivos.

12. Intento, pero no me dejan.
13. Portándome bien y cumpliendo con mis responsabilidades.
14. Respetando a mis maestros y sus normas.

Las respuestas obtenidas coinciden con lo que reportan Díaz y Conejo (2012), en el sentido de que, en general, los alumnos no se perciben como partícipes en la elaboración de las normas. Los pocos que respondieron este apartado indicaron ser partícipes en la organización de normas apoyando programas de trabajo social, haciendo eco de las peticiones de los adultos en la escuela, apegándose a las normas y haciendo valer su voz. Algunos coinciden en que dar su opinión es su forma de participar, otros opinan que acatando las reglas, y hubo uno que señaló que no es tomado en cuenta. Empero, no se puede dejar de lado que estos estudiantes que sí ofrecieron una opinión ante la pregunta, consideraron una diversidad de aspectos, desde el referido a su participación en alfabetización, hablar con directivos o externar su opinión para las normas del aula. Así, no están desconectados del todo, ya que aunque sus respuestas no fueron muy amplias, sí se refirieron a diversos aspectos en los cuales pueden participar o ser tomados en cuenta.

Después se les pidió a los alumnos que dieran su opinión sobre su participación o su no participación en la construcción de las normas internas del colegio, únicamente respondieron 31 y estas fueron sus respuestas:

1. Que está bien que los alumnos tengan voz y voto.
2. Me encanta.
3. No me afecta.
4. Que está bien.
5. Las reglas las deben poner los mayores.
6. Que le faltan muchas cosas para que tenga el renombre que desea el colegio.

7. Que me gustaría participar.
8. Realmente no tenemos ni voz ni voto.
9. Deberíamos mejorar más el ambiente.
10. La cafetería mejoró.
11. Involucrarme más.
12. Que usualmente no toman en cuenta mi opinión.
13. Yo solo trato de seguir las reglas.
14. No participo mucho.
15. Nada, me da igual.
16. Que así pueden modificar cosas para el bien de los alumnos.
17. La verdad no he visto que haya un avance.
18. Me encanta ser parte de los cambios.
19. Que deberían de darle más opinión a los alumnos.
20. Es importante la participación.
21. Que está bien que nos involucremos.
22. Es bueno, así saben que piensan los alumnos.
23. Que está muy mal porque lo intento y no me dejan.
24. Dicen promoverlo, pero cuando se intenta no se nos escucha.
25. Que está bien.
26. Debería haber más participación de los alumnos.
27. Que a veces los directivos están muy ocupados.
28. Debería haber más participación activa de los alumnos.
29. Hay que ser todos iguales.

30. Muchos somos los buenos.

31. Creo que el cambio es algo importante.

De las respuestas encontradas se resalta la premisa de la importancia de la participación de los alumnos, el deseo de ellos de ser escuchados y tomados en cuenta para mejorar las dinámicas escolares y la afirmación de no sentirse contemplados para este proceso. Al mismo tiempo, se observa esta forma de respuesta adolescente que da cuenta de la necesidad de posicionarse como sujeto activo de lo que le acontece y como personajes que cuestionan a las instituciones. Únicamente hubo un caso en donde el alumno señaló que las reglas las debían poner los adultos, es decir, la mayoría manifiesta no sentirse escuchado y, al mismo tiempo, busca reconocerse como agente importante de cambio que, de ser contemplado, podría sumar al proyecto escolar.

Con relación a lo anterior, retomo a Ortega (1998) quien señala que la construcción de las normas que rigen las instituciones educativas deja fuera al alumno, colocándolo en un lugar pasivo con relación a este sistema, es decir, no las decide y no las ejerce como responsabilidad. Por su parte, Mejía (2017) señala que la falta de participación de los alumnos en el reglamento también puede ser causa de conflictos y enfrentamientos entre adolescentes y adultos. Entonces, podría pensar que los alumnos del Colegio B al no sentirse escuchados, integrados y tomados en cuenta en el proceso de la construcción de la normatividad no se apropian de la misma, esto podría tener efectos en las dinámicas de convivencia y en la relación con docentes y directivos, por ejemplo, la necesidad de flexibilizar las normas.

Con relación a esta flexibilidad de las normas encontré que para unos es una cuestión favorable porque lo que se pretende es cumplir un objetivo de aprendizaje en el que el alumno esté interesado y participe, por lo que se piensa esta cualidad de la norma interna como una posibilidad más que como obstáculo:

Docente Ernesto: “Para mí el control de grupo es el tema alrededor del cual gira la clase de ese día, el tema que quieres que los alumnos discutan, aporten, comprendan en el salón. Si ese tema está, no me importa si unos se están riendo, si otros se sientan en el piso, si otros están dibujando, no me importa, siempre y cuando estén metidos en el tema”.

El docente plantea una dinámica áulica abierta y flexible, que permita una conducta del alumno diferente a la esperada, siempre y cuando este esté conectado con el tema de la clase. Esta postura me recuerda a Brandi (2007) y a Levinson (1998) quienes señalan que la capacidad de reinterpretar las conductas de los alumnos, que en otros espacios pueden ser leídos como indisciplina, da posibilidades a las prácticas docentes y reduce el conflicto entre docentes y alumnos.

Asimismo, para Ernesto, la normatividad dentro del aula se refiere a un convenio en el cual tanto docentes como alumnos participan con el objetivo de generar un compromiso mutuo. A este tipo de normatividad Mejía (2017) la llama “normas tácitas” las cuales se establecen a partir de las relaciones cotidianas o basadas en la experiencia:

Docente Ernesto: “Entonces, en lugar de establecer, en los primeros días, establezco con los alumnos una discusión sobre el bien común y fijamos los parámetros de por qué estamos aquí”.

La reflexión de Ernesto denota la necesidad de contar con líneas de demarcación que permitan la acción conjunta para la adquisición de conocimientos y para la convivencia libre de conflictos. Comentar con sus alumnos cómo lograrlo supone también la intención de construir un espacio colectivo que sea grato. De cualquier forma, se apunta a contemplar al alumno para la elaboración de normas, sacándolos de ese lugar pasivo del que nos habla Ortega (1998) en el que normalmente se encuentran en las instituciones. Es en ese tenor que el maestro Ernesto abunda:

Docente Ernesto: “Entonces, cuesta trabajo, una semana, puedo llevarme una semana, pero no se perdió trabajo, estoy ganando porque todos firman y se comprometen y saben cuándo rompieron las reglas que ellos pusieron, ¿no?”.

Aquí, cuando el docente habla de control de grupo, alude a una construcción con los alumnos, una responsabilidad de los mismos y un acuerdo de iguales. En esta forma de establecer las reglas encuentro rasgos de lo que Sús (2005) denomina democratizar los espacios educativos. Pero no solamente se busca el acuerdo, como ya se había mencionado, ya que como parte de las funciones que tienen la escuela, la reflexión y la crítica también están presente al momento de elaborar las normas. Sobre esto, Sús (2005), señala que la convivencia democrática es imposible sin la instauración de la ley. Es importante cuestionar si en estos acuerdos entre los alumnos y Ernesto se encuentra instaurada dicha ley y desde cuál lugar:

Docente Ernesto: “Creo que los límites, lo más importante de los límites es y ¿por qué están esos límites? Y luego descubres que hay unos límites que van dejando de tener sentido cuando se vuelven paradigmas y la gente sigue respetando una regla porque así se ha hecho siempre”.

Ernesto apuesta a la instauración de límites intersubjetivos, no al acatamiento pasivo y sin sentido de normas, evitando así procesos de reproducción vulnerables o a normatividades obsoletas que pierdan sentido con el tiempo. Sobre esto retomo la reflexión de Bleichmar (2008:176): “A veces los adultos, padres o maestros, plantean la necesidad de puesta de límites, y el problema es la construcción interna de legalidades. El límite exterior es siempre un límite que se puede franquear fácilmente; el problema es la construcción del límite interior, la construcción de la legalidad interior”.

Por otro lado, una temática también de mucha importancia en la investigación fue la cuestión de la flexibilidad de las normas que puede generar una falta de reconocimiento de las mismas por parte de los alumnos. Ello se observa en los resultados obtenidos en el cuestionario en donde de una lista (en la cual estaban mezcladas normas existentes en el documento de “Normas de convivencia” y otras que añadí a partir de las entrevistas previamente realizadas) tenían que seleccionar las que consideraba eran las normas que regulaban la convivencia del colegio. En la tabla 2 se muestra la lista de las normas y la frecuencia de elección por parte de los alumnos

Como se puede observar en la tabla 2, la norma con mayor frecuencia es: e) El alumno debe tratar a todo el personal del colegio con respeto. Y las normas elegidas por el 30% o más de los alumnos son las siguientes: c, g, o, m, j, k, b todas ellas relacionadas con los derechos y valores que deben ser aplicados a los alumnos y al personal del colegio.

Como se muestra en la figura 1, las normas que más del 30% de los alumnos reconocen como parte de la práctica diaria dentro del colegio son las relacionadas con el trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad educativa, el cuidado del colegio, la igualdad entre los alumnos tanto en obligaciones como en derechos y, la libertad de cátedra de los docentes. Estos resultados coinciden con la propuesta del proyecto educativo que prioriza los valores como el respeto, la igualdad y la libertad de expresión. De igual forma, la reprobación de actos como el robo o el plagio de trabajos son percibidas por los alumnos como normas que sí se cumplen.

Por el contrario, las normas que tuvieron una incidencia menor al 30% son las relacionadas con las prohibiciones o restricciones en cuanto al cumplimiento de las tareas y fechas de entrega y al uso de dispositivos. Pareciera, entonces, que los alumnos reconocen la aplicación de normas dirigidas a fomentar valores, mientras que el seguimiento de las prohibiciones o restricciones no están tan presentes en el día a día.

A lo anterior hay que añadir que, como ya mencione, algunas de las normas de la lista no están escritas en el documento “Normas de Convivencia” tales como: b) El alumno debe cumplir con todas sus tareas y trabajos para poder acreditar la materia; f) Queda estrictamente prohibido tomar agua dentro del salón; l) Las fechas de entrega y exámenes dispuestos por cada profesor son inamovibles y deben ser respetadas por los alumnos; n) El trato entre alumnos debe ser respetuoso y basado en la tolerancia; o) Todos los alumnos tienen las mismas obligaciones y serán tratados igual frente a cualquier falta o desobediencia. Estas normas fueron elaboradas a partir de la información recolectada en las entrevistas, eran frases o afirmaciones que frecuentemente se enunciaron al tocar el tema de la normatividad.

La intención de mezclar normas escritas y habladas fue dar cuenta de cómo se da en el alumno la integración de la normatividad, es decir, parto del supuesto de que la normatividad se dice y se actúa, construyendo así un discurso colectivo con respecto a esta. Entonces, pensar en la norma implica saber que esta no se limita a lo escrito. Al ser seleccionadas las normas que no están asumidas como base del reglamento interno, los alumnos dan cuenta de esta metabolización que realizan con relación a lo que se les trasmite tanto de forma escrita como hablada o actuada.

Por otro lado, llama mi atención que para la norma “o) Todos los alumnos tienen las mismas obligaciones y serán tratados igual frente a cualquier falta o desobediencia” el valor obtenido sea 39 que equivale al 53% de la población, es decir, poco menos del 50% de los alumnos no perciben que exista una equidad en cuanto a la aplicación de la normatividad. Lo anterior puede explicarse con lo que reportaron Assael y Cerda (1998) en cuanto a que la norma puede ser aplicada de forma arbitraria dentro de las instituciones educativas, lo cual podría causar esta percepción de desigualdad.

Asimismo, en el último apartado del cuestionario agregué otra lista, esta vez armada

únicamente con las normas escritas en el reglamento interno, y les pedí a los participantes que calificaran cada norma con una escala del 1 al 5 (1— nunca, 2— pocas veces, 3— algunas veces, 4—mayoría de las veces y 5—completamente) de acuerdo con la manera en la que ellos percibían que se respetaban estas (Anexo 1).

Con relación a lo anterior, las normas (de acuerdo a la calificación de los alumnos) que más se cumplen dentro del colegio fueron: El respeto al profesor, los directivos y todo el personal del colegio, el diálogo y la negociación como el principal camino para la solución de problemas y el deber del alumno con relación al cuidado del colegio en general. Después, la norma que dicta que el robo es un acto que se desaprueba por completo y que puede ser causa de expulsión del alumno.

Por otro lado, las normas que tuvieron los puntajes más bajos, es decir, las normas que son percibidas como las que menos se cumplen dentro del colegio, fueron: las relacionadas con introducir alimentos o líquidos al salón, la puntualidad, el uso de ciertos accesorios o vestimentas y el uso de tabletas, teléfonos y computadoras.

En resumen, las normas que más se cumplen, de acuerdo con la percepción de los alumnos, apuntan en general al ejercicio de valores como el respeto y la tolerancia hacia las personas y los espacios. Mientras que las normas que menos se cumplen están relacionadas con prohibiciones, la disciplina o acciones específicas y, las normas que generan más ambigüedad tienen que ver con la vestimenta. Como ya lo reportó Bastán (2015), los chicos de escuelas élite se identifican como “personas bien”, es decir, los comportamientos transgresivos no los leen como parte de su forma de ser sino como una respuesta aislada, por ejemplo; en el caso de los alumnos del Colegio B las normas que reconocen y validan son aquellas relacionadas con valores humanos, mientras a lo otro (vestimenta, disciplina, orden, puntualidad, cumplimiento de tareas, etc.) no le dan peso.

En las entrevistas, los alumnos resaltaron el hecho de que el colegio es un espacio flexible con relación a las normas, que se prioriza el respeto, pero que las demás reglas son un poco más subjetivas:

Alumna Andrea: “O sea, lo principal es el respeto, yo creo que más se basan en que tú respetes a una persona ¿por qué?, porque no puedes juzgarla por X cosa ¿no?, y eso sí, me ha tenido en claro muchísimo más que nada en el respeto. Y las normas te digo que pues, no se puede fumar, no puedes traer jeans rotos, debes respetar como ya te había dicho ¿qué más?, nada más, ¡ah!, no decir groserías, cuando hay una alarma sísmica, no sé, hacer lo correcto, entregar tareas. No sé, cada quien tiene sus reglas en el salón”.

El testimonio de la alumna refuerza lo encontrado en el cuestionario, los valores y la aplicación de los mismos en la convivencia son prioridad para la escuela y hay reglas para cada aula. Sin embargo, a pesar de no ser reconocidas tantas normas y de dar cuenta de la flexibilidad de las mismas, los alumnos aceptan que más allá de las reglas, lo que el colegio les ofrece es un trato humanitario que los hace sentir cómodos y que esto es más importante que el acatamiento de las reglas:

Alumna Mariana: “Funciona lo del trato humanitario, eso funciona mucho porque, pues, la gente está muy cómoda, de verdad yo he visto poca gente que diga: ‘no estoy a gusto, me siento mal’ y hasta se van muy poca gente o conozco mucha gente que se va y dice: ‘¡ay sí, ya me voy!’ Se van y dicen: ‘¡no aguanto, me voy a regresar!’ Entonces sí, esa norma es muy padre. Tienen errores, como en cualquier lugar, y errores como cualquier persona tiene errores, siempre hay algo mal en todos lados; a veces hay mucha contradicción, o sea, como que en el manual dice que no te puedes pintar las uñas de

negro, pero puedes ser quien tú quieras. O sea, luego sí se contradicen mucho en ciertas cosas, luego, por ejemplo, bueno con algunos maestros. O sea, siempre va a haber problemas, no siempre va a ser como todo amor y paz y cumbaya, siempre hay problemas, siempre hay desacuerdos, siempre hay todo, pero, en sí, creo que sí funcionan muy bien las normas. Podría haber cambios sí, podría [ser] que hagan los cambios y no funcionen, no sé, tampoco soy experta ahí en normas y cosas así, pero sí me parece que es una convivencia bastante sana y que funciona bastante bien con las normas que funcionan aquí”.

En este fragmento la alumna da cuenta de la convivencia que se ha construido a partir del tipo de normas que hay y la forma en que se aplican. Ella habla de cómo el colegio es un espacio que genera en los alumnos bienestar a partir de *“una convivencia bastante sana”*. El fragmento anterior me hace pensar en lo que está implícito en el discurso. La norma es responsabilidad de la institución y las normas del colegio están dispuestas para el beneficio del alumno porque el *“trato humanitario”*, como norma, está dirigido para el alumno. Según Mariana, aunque existen contradicciones, las normas funcionan porque posibilitan una buena relación entre los diferentes actores del espacio. La forma en la que ella habla de la escuela como un refugio me recuerda nuevamente a lo que Manota y Melendro (2016) en el sentido de que se puede ver el colegio como un espacio de acogida para el alumno. Sin embargo, otra alumna llamada Daniela también considera que, a veces, se excede esta flexibilidad y que hay una especie de abuso o exceso en cuanto a la transgresión de las normas por parte de los alumnos:

Alumna Daniela: “Como te digo, es que el colegio nos apoya mucho, entonces, siento que hasta eso sí saben poner un límite, pero muchos niños como que no les importa porque

también siento que la escuela no ha hecho algo más, ¿sabes? Nunca un castigo, o no un castigo, sino reglas de convivencia bien, ¿no? Muchos los rompen y pues sí hablan con ellos, pero siguen rompiéndolas y siento que también eso no funciona. Deberían hacer algo para que no sea así, ¿no? O sea, tampoco son así la súper rebelde que digas, ¡todos están afuera y se saltan las [reglas]!, no, pero sí con alumnos específicos, sí”.

De acuerdo con Daniela, la flexibilidad de las normas propicia o facilita la aparición de ciertos comportamientos transgresivos en algunos alumnos. Esto me hace pensar en los efectos de dicha flexibilidad, ya que mientras a algunos chicos les reconforta y tranquiliza, a otros los lleva a seguir empujando por la transgresión de la norma lo cual, puede ser leído como un llamado a la institución para hacerse cargo, para ayudarlos a regularse.

Por otro lado, Daniela nos habla de la manera en que los alumnos han aprendido a manipular y a abusar del estilo normativo de la escuela, esto ya había sido observado por Narodowsky (1998) quien descubre que, frente a ciertos formatos disciplinarios, los alumnos aprenden a administrar o mejor dicho a administrarse para no afectar su trayectoria educativa; más cuando la consecuencia o corrección de la conducta se limita al diálogo. Lo anterior me lleva a Alterman, quien al realizar una investigación en una institución en donde hubo una transformación de los procedimientos de regulación de la disciplina, afirma que:

La palabra no sustituye a la sanción, la complementa, la sanción es límite, habilita, produce – y como tal— permite darle cause a las conductas, instaura el cumplimiento de la ley que, a su vez, se aplica a todos por igual”, lo cual apunta a la importancia de acompañar al diálogo con una sanción clara para que el alumno logre comprender las implicaciones de sus actos. (Alterman, 2009, p. 9)

Con relación a la postura docente sobre la aplicación de la norma, hay docentes que piensan que esta es una responsabilidad de ellos y logran asumirla siendo congruentes y siguiendo los lineamientos todo el tiempo. Es decir, solo hay norma si se aplica y tienen consecuencias. Con el tiempo, piensan los docentes, los alumnos la interiorizan y la integran a sus comportamientos cotidianos:

Docente Isaac: “Ejemplo, aquí podemos batallar con los celulares, pero yo no, yo normalmente no batallo con celulares con ellos y no es que les diga: ‘¡a ver guárdalo!’.
No. Saben que entran a clase y ya durante todos estos años que hemos trabajado y platicando. De hecho, los que tengo en segundo de secundaria solamente una vez les dije: ‘¡los celulares se guardan aquí o me los llevo!’.
Y cumplirles. Esa parte es lo que hace que efectivamente lo hagan, o sea, se apaga y se guarda. Cumplir esa parte se refiere a que justamente no está: ¡ay la primera, la segunda, a la tercera!”.

En su relato, Isaac muestra cómo se percibe a sí mismo en cuanto al ejercicio de las normas, es decir, en su narración afirma que la norma funciona cuando se cumple con las consecuencias en los casos en los que el alumno no se apegue a la situación, lo cual facilita el control de grupo y mejora la dinámica dentro del aula. Es así que la experiencia del profesor demuestra que la firmeza y la constancia en la aplicación de una regla ayuda al alumno a saber la consecuencia a que se expone y el cumplimiento de dicha consecuencia ayuda al docente a mantener el orden. Además, me hace pensar que se convierte en un personaje confiable, ya que el alumno sabe cómo reaccionará, es decir, que las acciones del docente serán conforme a la norma.

De acuerdo con lo anterior, en el Colegio B no hay un acuerdo general sobre la aplicación estricta de las normas ni el sentido de las mismas. Mientras que algunos docentes la piensan desde

el punto de la reflexión y el acuerdo común con los alumnos, otros la visualizan como lineamientos a seguir en donde el profesor tiene el control absoluto y la responsabilidad.

Asimismo, se puede observar que, como lo señala Ortega (1998), la normatividad también responde a las demandas de los padres:

Director General Rey: “Yo creo que tengo que estar abierto a las circunstancias, a la escuela donde estoy. Aquí los papás piden que seamos muy flexibles, pues somos muy flexibles. Eso tiene ventajas y desventajas, ¿no?”.

De acuerdo con el fragmento anterior podemos apreciar dos cosas: la primera se refiere a la postura que asume Rey a partir de la experiencia frente a las instituciones privadas que dirige, reconociendo que cada institución tiene sus particularidades y le demandan distintas formas de dirección. La segunda, es que Rey da cuenta de la población con la cual trabaja, los padres le piden flexibilidad en cuanto a la aplicación de las normas y las formas en que se aplica. Hipotetizo que esto trae consigo conflictos en los directivos y profesores porque los obliga, de alguna forma, a acceder a situaciones o a dinámicas de las que no están del todo convencidos:

Director General Rey: “A veces siento que exageramos, a veces siento que deberíamos de estar, de ser más estrictos o más, si decimos algo, hay que cumplirlo”.

Directora de Preparatoria Diana: “Y de repente estoy haciendo cosas que yo no hacía. Porque pasabas o no pasabas y punto, y tenías que ser objetivo y tener rúbricas muy claras. ¿Cómo pasas?, y ¿por qué pasas? Y cuando ves que si lo haces te vas a quedar sin alumnos, ¿qué crees? ¡Adivina! Pues te vas para atrás y entonces te olvidas de las faltas,

te vuelves un incongruente y ellos saben. Entonces, se ríen porque dicen: ‘¡ah, sí verdad, pero entonces no vas a tener alumnos, síguete con tu exigencia!’”.

Así, ser sistemáticos en el manejo de límites no es fácil. Los fragmentos anteriores implican que los docentes se saben expuestos a la mirada del alumno que verifica si cumple con la aplicación de la norma y los márgenes de movimiento que tienen en la misma. Saben las expectativas-exigencias que los padres de familia tienen sobre el colegio implican: tener límites y al mismo tiempo ser flexibles. No hay que olvidar que en las escuelas privadas los estudiantes y los padres de familia son al mismo tiempo “el cliente”, y en tanto cliente el trabajo del colegio implica, por un lado, formar a los alumnos y prepararlos para el futuro y, por el otro, mantenerlos como consumidores de un producto educativo.

De ahí que la regulación de la actividad docente-alumno tenga que transcurrir más bien en una especie de construir el encanto, el gusto, el aprecio por las materias y la figura del docente para permitir la regulación de la conducta:

Directora de Preparatoria Diana: “Sin hacer absolutamente nada, saben que de todas maneras van a pasar, y pues yo he tenido que ser así yo misma. Y de repente me veo y me digo: ¡sí, cómo no!, de decirme la Margaret Thatcher (antes de estar en esta escuela) y mira dónde estoy. Y un poco de decir: ‘¡pues no tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre!’”. Y pues, en esa incongruencia, pues, a ¿qué le tiramos?, ¿no?”.

Las palabras de la directora señalan cómo en todo momento se están reconstruyendo sus formas de liderazgo, que responde a las normatividades del colegio y que regulan la relación que establece con ella misma y con su comunidad. Además, lo complicado que puede ser sostener la

normatividad en un contexto incongruente, que responde a las demandas del contexto. Ya lo ha dicho Furlán (1998), la escuela se construye en un contexto y se nutre del mismo. El contexto del Colegio B les exige a sus docentes trabajar sobre la base de la clientela escolar:

Docente Armando: “Lo que sí es muy complicado es que si fuéramos estrictos al 200% muchos alumnos no estarían en la escuela o ya nos hubieran cerrado la escuela. Si realmente se aplicara que el que saca el celular se les retira una vez, y la segunda se le vuelve a quitar y se retirara ya un mes, y la tercera todo un año, tendríamos aquí todos los alumnos sin celular y ¿qué te generaría eso?, que los alumnos se vayan de la escuela”.

Tanto las escuelas privadas como las públicas se enfrentan a la amenaza del abandono escolar. Ya sea que como “cliente” el alumno abandone la escuela, o que como alumno levante una demanda ante derechos humanos por haber sido maltratado. La escuela sabe la fragilidad en la que se mueve y la dificultad de una regulación firme. De ahí que las calificaciones, los reportes y las sanciones ahora no son totalmente estrategias de regulación de la conducta, como lo expone Sús (2005), el cambio en la gestión de la disciplina puede resultarles complicado de entender y aplicar a los diferentes actores del colegio. En el caso de Diana, ella se ve obligada a cambiar sus propios estándares y estilos de liderazgo por el contexto escolar en el que se encuentra y expresa claramente el conflicto que esto le produce. Mientras que Armando, reconoce el efecto que tiene sobre la aplicación de la normatividad la posibilidad de perder alumnos.

Por lo tanto, de acuerdo con los relatos de los docentes y directivos, dada la naturaleza del espacio privado y la necesidad del ingreso, acceden a flexibilizar sus normas y a adecuarlas a las necesidades de su población y a los deseos de los padres de familia para evitar la pérdida de

alumnos. Pareciera que la normatividad y la forma en que se aplica, es una cualidad del servicio que se vende y esta cualidad de flexibilidad es valorada y solicitada por los padres de familia de este colegio como pieza fundamental para la permanencia dentro del mismo. Por otro lado, estos testimonios dan cuenta de las dificultades de concreción de los reglamentos en el colegio, las reglas son impuestas como requisito, pero en la realidad su aplicación parece imposible.

Por otro lado, cuando realicé la investigación, el Colegio B estaba atravesando un proceso de cambio. A lo largo del tiempo se habían realizado modificaciones en el reglamento, pero en su momento una de ellas fue la eliminación de los reportes como castigos y se redujeron el número de normas. La opinión de los docentes y directivos al respecto es la siguiente:

Director General Rey: “Cuando yo llegué a esta escuela recibí un casi libro de reglas, y yo dije: ‘¡no, eso lo vamos a tirar a la basura!’, mientras menos reglas tengas, mejor. Y las pocas reglas que tengan que te den suficiente flexibilidad como director para poder tomar la decisión exacta para cada caso”.

El director general plantea una postura reflexiva sobre las reglas dentro del colegio, hace una reestructuración de las mismas y crea la posibilidad de atender el caso por caso. Este posicionamiento de Rey apunta al involucramiento de la figura directiva en los conflictos con los alumnos. Ya Alterman (2009) analizó los Consejos de Convivencia que se establecieron en escuelas argentinas y que apostaba por el modelo de convivencia, más que por el de disciplina. En dichos consejos hubo un gran esfuerzo por integrar a directivos, docentes y alumnos para llegar a acuerdos de regulación escolar. Empero, se tuvo también que pensar la relación entre la convivencia y la disciplina, pensar la disciplina como acto formativo según el cual los estudiantes

deben aprender a serlo (el oficio de estudiante). Así, una disciplina formadora es posible que se integre en acuerdos de convivencia que regulan el actuar de los actores escolares. En el Colegio B no se estipularon, obviamente, una regulación por consejos de convivencia, pero la reflexión de Rey me hizo pensar en que no buscaba basarse solamente en el acto disciplinario, sino en la posibilidad de la convivencia sin tanta regla. Esta situación no era fácil de entender para todos, ni fácil de llevar a cabo a la práctica:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Para mí la cuestión es esto de la disciplina, si quitamos esto de los reportes a ver si no se vuelve un relajo, y a ver si no tenemos que regresar a lo mismo y, si no, buscar una forma de autorregulación bien distinta”.

Pensar un modelo diferente de regulación escolar implica, para el subdirector Alberto, la posibilidad de entrar en conflicto, en la falta de claridad para conducirse tanto ellos como los estudiantes. De ahí que cuestione la situación del Colegio B:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “O construimos un reglamento mucho más light, o nos retractamos quince veces en el semestre. ¡Ay, pues entonces no pasa nada!, es la realidad”.

El docente expresa en este testimonio la importancia de la congruencia y de pensar en las necesidades y características de su población al momento de elaborar un reglamento para que dicho documento sea viable. Por su parte, uno de los alumnos también habla de la importancia de construir un reglamento que se siga al pie de la letra:

Alumno Adif: “Existe un reglamento claro, en su mayoría creo que se sigue, pero siento que es un problema que no se siga al pie de la letra. O sea, yo creo que un reglamento se debe establecer para seguirse al pie de la letra, un reglamento libre, o sea, se puede tener un reglamento en donde haya muchísimas libertades y muchísimo lo que quieras, pero se sigue. Si yo digo: ‘¡pueden entrar en el momento que quieran al salón, siempre y cuando entren sin interrumpir!’, está mal que el profesor deje afuera un estudiante. Pero si dice: ‘¡todos los estudiantes entran en punto o se cierra la puerta!’, está mal que dejen entrar un estudiante tarde. O sea, pienso que las reglas estrictas pueden ser un poco contraproducentes, pero sí se deben de seguir y por eso se debe evaluar muy bien qué reglas estás poniendo antes de ponerlas, y evaluar si se van a seguir. Si no se van a seguir, pon algo realista y conveniente”.

El testimonio del alumno sigue la misma lógica del subdirector, esto me permite afirmar que la congruencia es de vital importancia en el ejercicio de las reglas, ambos apuestan por pensar las reglas de forma realista a partir de la población. Es importante resaltar el hecho de que los jóvenes, teóricamente hablando, reconocen las reglas y la importancia de su aplicación para estar mejor en los espacios de convivencia. Sin embargo, en el salto de la teoría a la práctica es cuando se tiene que negociar para facilitar la estancia de los alumnos en el espacio escolar, negociación que busca establecer normas que mejoren la convivencia y flexibilizar aquellas que generen conflictos.

Sobre lo anterior, Bleichmar (2008) habla acerca de la importancia del respeto de la norma como algo impuesto por el centro escolar, ya que si la norma se vuelve arbitraria se pierde el compromiso mutuo; es decir, la norma debe plantearse desde la colectividad como un derecho y

una obligación de todos. Los actores del Colegio B se debaten entre lo arbitrario, la regulación, la flexibilidad, lo legal, la ruptura y la no concreción de la regla:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Todavía nos falta este año, sinceramente, un elemento de meter, no un tema de castigo, pero sí de corrección, o no sé. Los maestros se quejan mucho, y tienen razón, también de que ya no hay consecuencias para los alumnos, de que si un alumno grita o azota la puerta así se quedan las cosas nada más, y siempre es: ‘¡pide una disculpa al maestro!’”.

Aquí se puede ver que el discurso de estos docentes se dirige al alumnado. En el apartado previo era hacia sí mismos y lo que tenían para ofrecer a su labor docente. Ahora las reflexiones se dirigen a construir el modelo de escuela en el que están: humanista, reflexiva, flexible, pero que, al mismo tiempo, enfrenta las consecuencias derivadas de ello: el mal comportamiento del alumno, el no poder reprobarlos, el que no se hayan podido poner de acuerdo para regular el clima de la disciplina en la escuela.

Parece claro que la construcción de la normatividad está en constante movimiento y cambio. Se adecua a las necesidades y momentos del colegio y la inestabilidad también impacta tanto en su aplicación como en la forma en que la viven los diferentes actores de la escuela. Para algunos docentes, la falta de claridad genera incertidumbre y falta de dirección, ausencia de una guía para regular su comportamiento y sus procesos de aprendizaje:

Docente Adriana: “Esta normatividad que no está terminada. A mí no me ha llegado un documento que diga: mira más o menos dice por la teoría de, ¿no? Como si me llegara algo de la doctrina Montessori y yo dijera: ¡a claro!, la doctrina Montessori se trata de

tales puntos. Y han intentado que los maestros demos nuestros puntos de vista, sin embargo, yo creo que esto no funciona. Yo creo que cuando tú haces un colegio, o sea, yo dueño, yo director del colegio, yo pienso: ‘bueno, ¡quiero que mi colegio vaya en esta línea!, yo quiero que mi colegio sea Montessori y enseñe derechos humanos y además enseñe esto y esto, entonces voy a hacer un reglamento en donde se especifique que nosotros estamos bajo el sistema Montessori’; es decir, que no puedes castigar a un niño, que no puedes hacer esto y esto, que además se debe calificar de esta manera, que además siempre vamos a tener apertura, respeto, no vamos a discriminar, no tal. Entonces, tú [como] profesor que vas a entrar, si no te parece, pues estás con todo el derecho de irte a buscar otra escuela de, no sé, los valores sean de acuerdo a lo que tú crees o no”.

La maestra Adriana debate la ausencia escrita de un programa escolar que se sustente con claridad en un proyecto teórico. Alude a la doctrina Montessori como ejemplo de lo que debería explicársele a los docentes: la guía de un modelo educativo que se pretende poner en práctica. Siempre es un dilema para las escuelas la brecha entre la regulación escrita (los reglamentos de conducta) y lo que en la práctica sucede. En esta escuela en particular lo que la caracteriza es tener una clientela a la cual no se le puede perder, de ahí que queda implícito que la práctica que predomina es un dejar hacer más allá de la flexibilidad. Entonces, a diferencia de otras investigaciones, como la de Assaél y Cerda (1998), en las cuales el ejercicio del poder se da de parte de los profesores, en el caso del Colegio B y dada su naturaleza privada, los alumnos y padres de familia participan activamente en la regulación de la aplicación de las normas y demanda flexibilidad por parte de la institución. Sumado a esto, los cambios generados en los reglamentos

se deben principalmente a la entrada de nuevos actores dentro de la institución y tanto al personal como a los alumnos les cuesta trabajo adaptarse a las nuevas normas:

Prefecta: “Para nosotros, al inicio, los cambios son difíciles. A nosotros cuando fue el cambio, anteriormente teníamos un director que no te permitía traer gorras, no permitía meter agua, no permitía, por ejemplo, traer (eso sigue siendo) pantalones rotos y cosas así de detalles así. Entonces, después llega otra dirección, seguimos más o menos en lo mismo, llega otra dirección y entonces cambia totalmente. Sientes que, bueno, la otra directora era ya común al colegio, solamente la suben de cargo y la nueva directora llega nuevecita al colegio y piensan que todo mundo puede hacer y deshacer reglas. Entonces, sí nos cuesta, nos costó un poco de trabajo, porque en una clase puedes tener agua y en una clase puedes traer la gorra y en otra no”.

Como podemos leer en este fragmento, la percepción de la perfecta apunta a que los cambios son a nivel general y particular, las diferentes normatividades están delimitadas por espacios, momentos y personas, queda clara la falta de unificación y la confusión o conflicto que puede traer para el personal y para los alumnos. La unificación de criterios no solo tiene que ver con la falta de claridad en la aplicación de las normas, sino que se conjuga con las dificultades para el trabajo en equipo por parte de los docentes y con el respeto de las pocas normas de convivencia que sí están estipuladas. Bajo esta lógica, y pensado en el docente como un ejemplo a seguir, es fácil pensar que a los alumnos les parezca complicado seguir reglas que de primer momento los propios docentes están rompiendo o desconocen. Sobre lo anterior, Assaél y Cerda (1998), nos advierten que en el aula el alumno aprende que existen procesos de arbitrariedad a partir de la forma en que se imparten las normas por parte de los docentes.

La normatividad también es reconocida por los docentes como una base del comportamiento futuro fuera de la escuela, es decir, es el cimiento sobre el cual se va a construir la civilidad y el respeto a normas sociales y legales generales:

Docente Adriana: “Entonces, creo que las implicaciones son importantes porque buscan eso, y por supuesto que yo como profesora, como ciudadana y además como profesora de derecho, estoy preocupada porque en el futuro ellos [los alumnos] van a atender, y se los decía ayer en la clase, respetar esas normas y hacerlas valer. Porque mientras no hagas valer tus derechos tendremos un mundo como el que hoy tenemos, un país en donde se puedan violar derechos humanos a diestra y siniestra y absolutamente nadie hace nada. Y digo, los pocos que de pronto estamos en la lucha de tratar, no sé, por lo menos de ser escuchados, pues la vemos súper complicada”.

Así, ante las dificultades de regulación en la propia escuela, la docente opta por llevar la reflexión sobre la regulación al plano externo a la escuela: que los alumnos reconozcan su condición de ciudadanos y la importancia de respetar normativas. De acuerdo con Adriana, las normas de la escuela son una base, un ejercicio que les permite a los jóvenes poner en práctica las herramientas que van a requerir en ambientes sociales externos. Asimismo, se puede ver que las normas son el vehículo de los derechos humanos. Por lo tanto, que los alumnos tomen posturas claras y activas frente al ejercicio de la norma impactará en sus acciones fuera del colegio; en sus formas de ser y hacerse ciudadano.

Por otro lado, pareciera que la visión que se tiene de las normas y el ejercicio que los chicos hacen de la misma es un reflejo de la clase social a la que pertenecen los alumnos del colegio. Sobre también Adriana puntualizó:

Entrevistadora: “¿crees que las condiciones socioeconómicas en las que viven ellos (los alumnos) influyen en la manera en que miran la normatividad?”

Docente Adriana: Sí, muchísimo, muchísimo, muchísimo, la situación económica de ellos es muy ventajosa y creo que eso los hace sentirse muy seguros, ¿no?, o sea, ¡ok, soy un imbécil, no me puede pasar nada, ok, no pasa nada, de todas maneras tengo trabajo porque mi papá tiene una empresa!”.

En el relato de la docente se representa a los alumnos como difíciles de conducir porque tienen una seguridad económica presente y futura. No hay discurso moralizador que alcance al alumnado para convencerlo de que tengan conductas de aprecio a normativas escolares. Es muy importante visibilizar eso, porque las prácticas sociales que los alumnos llevan a cabo y que están relacionadas con la clase social pueden ser un elemento que dificulte o ayude a la aplicación de la norma dentro de los espacios educativos. Es entonces cuando los espacios educativos privados, de acuerdo con lo que señalan los docentes, se convierten en la continuidad de un hogar flexible en donde lo que se persigue es el bien-estar del joven:

Docente Gerardo: “Entiendo que no lo quieran hacer tan estricto. Quieren los alumnos más placer para ellos, pero, al mismo tiempo, no tienen disciplina en la casa y aquí tampoco se les aplica, entonces terminan nadando de muertito, viendo a quién aplican y a quién no”.

En resumen, podemos pensar que en el Colegio B existen diferentes tipos de normas que operan en mayor o menor medida. El conjunto de normas es complejo y pueden provenir de fuera de la institución (núcleo familiar, sociedad), del espacio escolar en general que tendrían que regular el comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa, y las construidas y aplicadas dentro del aula que dependen de cada docente. Al elaborar las normas en los reglamentos escritos casi nunca es contemplado el alumno, además de que se les concibe como flexibles dada la población a la que hay que regular. Esta flexibilidad es pensada como posibilidad y como obstáculo, posibilidad porque le proporciona al alumnado ciertas libertades y como obstáculo debido a que pueden desdibujarse rápidamente y perder valor. Además, esta flexibilidad en la norma abre la posibilidad de la indisciplina, la cual, siguiendo a Ortega (1998), la podemos pensar siempre enmarcada en la relación docente-alumno. Como se ve a lo largo de los testimonios, la flexibilidad en la norma no provoca un conflicto entre los alumnos, sino en la dinámica con el docente, específicamente en lo que respecta a los aspectos académicos.

Por otro lado, considero que, de acuerdo a los testimonios de los docentes, la normatividad dentro del colegio no es clara, su aplicación es irregular desde la dirección hasta las aulas de clases. El diálogo es la herramienta más importante, el cual permite las excepciones y el caso por caso. Al mismo tiempo, la normatividad es cambiante, con cada etapa del colegio la normatividad es reconfigurada y en la actualidad quedan algunos cabos sueltos en cuanto a las consecuencias que se deben aplicar, esto genera incertidumbre. De igual forma, desde el punto de vista de los docentes y como parte de la filosofía del colegio, existe una normatividad laxa, que también responde a intereses económicos, es decir, los padres para permanecer como clientes del colegio exigen que este sea indulgente con sus hijos, es entonces la normatividad un vehículo para asegurar la

permanencia del alumno. Hipotetizo que existe una línea continua entre las normas de la casa y las del colegio, dejando en claro que las dinámicas externas (familiares) influyen en las dinámicas internas (escolares) y no las cuestionan.

Por parte de los alumnos hay un reconocimiento teórico de la importancia y validez de las normas para una buena convivencia, al mismo tiempo reconocen la falta de claridad y congruencia en la aplicación de las mismas en el día a día. Aunque admiten que la regla no se aplica siempre y para todos, son ellos quienes buscan negociar dichas reglas para su conveniencia y quienes se confrontan cuando la regla es aplicada. Es importante pensar que la falta de claridad también podría generar en los alumnos, al igual que en los docentes, incertidumbre y desconfianza.

Finalmente, el Colegio B es un claro ejemplo de que la instauración de la normatividad es un proceso inacabado que requiere de movimientos y ajustes que respondan a las realidades actuales de la población que habita la institución. En el ideal, las normas posibilitan la relación con el otro, dan pautas de comportamiento que permiten disminuir los conflictos, eliminan la arbitrariedad, ponen el derecho de todos los actores en el centro y facilitan la relación entre alumnos y docentes, sin embargo, dicho derecho es difícil de alcanzar de manera permanente.

Como colegio que educa a hijos de élite, el Colegio B es una muestra de cómo las prácticas en torno a las normas escolares tienen una presión aún más fuerte —que las escuelas públicas— por parte de las familias de los estudiantes para flexibilizar los criterios. Ante estos alumnos no hay consecuencias posibles que les indiquen que deben tener determinado comportamiento para no reprobado o para no disminuir su récord de mala conducta. Ellos lo saben y la regulación de las

normas se mueve entre la negociación y los discursos que los docentes logran articular para el convencimiento de los estudiantes.

Capítulo VII. Construcción y Percepción de la Relación Docente- Alumno en los Diferentes Actores de la Comunidad Educativa

Hasta ahora he trabajado sobre las características que poseen los diferentes actores del Colegio B, sin embargo, como ya mencioné antes, pienso la escuela como un constructo colectivo y considero que la base de dicha construcción está en la relación con el otro. Las historias personales se cruzan, se encuentran mediadas por un contexto institucional que busca regular la convivencia. Dicha convivencia se lleva a cabo en mayor medida dentro del aula en donde el docente matiza y se apropia de formas distintas de este espacio. Cada grupo, cada docente, construye un espacio único, de modo que los conflictos, las discusiones, los aportes, la forma de participación de los alumnos cambia con cada docente y cada docente construye sus prácticas con cada grupo. En el caso del Colegio B, la dinámica hasta ahora descrita y percibida por los diferentes actores no apunta a un ambiente de violencia o una relación de conflicto, pero, entonces, ¿cómo es la relación entre docentes y alumnos en este espacio escolar?

Considero importante hablar de esta relación dado que la pienso como un vínculo que se sostiene en el afecto y que influye en los aspectos académicos. De acuerdo con Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), la idea de un buen docente incluye características tales como mantener una relación con el alumno activa, en donde se escuchen las necesidades del alumno y se fomente la construcción de un conocimiento colectivo. Por otro lado, García (2009) sostiene que el afecto juega una parte fundamental en la relación entre alumnos y maestros y que una buena relación puede traer consecuencias positivas en el rendimiento académico. Así también, Fazio (2013) señala que la transferencia es un vehículo para el vínculo afectivo, esto apunta a que el alumno

deposita afectos en el docente y viceversa, los cuales ayudan u obstaculizan (según sea el caso) el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo expondré la idea que los diferentes actores del colegio tienen sobre la función que actualmente desempeñan los docentes, para después hacer un cruce de discursos sobre la forma en que los docentes, directivos y alumnos perciben la relación docente-alumno.

La Función del Docente en la Actualidad

Sostengo que el sentido que los sujetos le dan a la labor docente es producto de experiencias personales, de las ideas transmitidas por el colegio, por las familias y la sociedad en general. La conceptualización de la función docente nos muestra cómo los diferentes actores han construido ideas y preceptos sobre lo que se debe esperar de los docentes.

En primer lugar, encontré en mis entrevistados ideas sobre las características deseadas en los docentes que son consideradas claves para el desarrollo pleno de la profesión. Entre estas cualidades se encuentran la capacidad de comunicarse y de diálogo:

Director General Rey: “Es importante, tanto como profesor como director, que tengas buena comunicación con alumnos y con colegas, maestros y directores. El estilo de comunicación tiene que ser el mismo y tiene que crear un ambiente de confianza para que la gente te pueda decir lo que siente y lo que le pasa”.

Rey señala dos elementos como fundamentales para la dinámica escolar: una buena comunicación con todos los miembros de la comunidad y generar un ambiente de confianza. Lo anterior me recuerda a lo que Sús (2005) denomina convivencia democrática que incluye la escucha atenta e igualitaria de todos los miembros de la comunidad educativa. Rey alude a figuras de autoridad que deben estar abiertas a la escucha, no solo a lo que sucede, sino también a las

emociones de los demás. Hay que recordar que este directivo tiene amplia experiencia en la coordinación de escuelas y su discurso es muy elaborado.

De igual manera, la directora de preparatoria enfatiza la importancia de contar en el colegio con docentes que entiendan la importancia del diálogo:

Directora de Preparatoria Diana: “Estábamos buscando que el maestro que está en este colegio sea un maestro que dialogue, pero que realmente dialogue, no solo que hable, que dialogue. Y que dialogue y que los haga ver, que converse con los alumnos y que les hagan muchas preguntas, pero más metafóricas”.

El Colegio B tiene una filosofía educativa sustentada en la flexibilidad de las normas y a eso se le complementa con la búsqueda de docentes que tengan contacto reflexivo con sus alumnos, más allá de una comunicación instrumental. Al respecto, retoma a Alterman (2009:9) quien menciona que el diálogo debe ser un recurso de encuentro con los estudiantes frente a la indisciplina escolar. La autora señala que: “Se habilita así un espacio de escucha y reflexión, en un marco de discreción. En el encuentro cara a cara profesor-alumno se espera que se restablezca la relación pedagógica y que el diálogo permita poner en palabras lo que a veces se actúa con el cuerpo. La consigna es hacerse cargo de los propios actos y asumir un compromiso ético ante los otros”. Entonces, podemos dar cuenta que ambos directivos coinciden en la importancia de que los docentes tengan la capacidad de dialogar y escuchar tanto a sus colegas como a los alumnos. En particular, con los alumnos el diálogo podrá facilitar la resolución de conflictos y la reflexión de lo acontecido.

Otra característica que es considerada importante para la labor docente dentro del Colegio B es la vocación, en el sentido de que sea la docencia una profesión por elección:

Director General Rey: “Queremos maestros que son maestros porque es lo que quieren hacer en su vida, compartir sus vidas con chavos, con jóvenes, con niños”.

Esta frase de Rey pone sobre la mesa no solamente las características deseables, sino también los requisitos de contratación. Lo que me lleva a pensar en la cualidad de poder elegir a su plantilla docente, propia de una institución privada, la cual permite a los directivos plantear perfiles docentes que estén acorde a una apropiación de la visión del colegio. Efectivamente, una institución privada tiene la opción de elegir al personal docente ajustados a sus perspectivas pedagógicas y de interacción social que busca promover. Esto no sucede en escuelas públicas porque los docentes son asignados independientemente de lo que cada directivo esperaría recibir. Así, las escuelas privadas regulan la institución en sus diferentes aristas para sostener una imagen y prácticas que retengan a los estudiantes y a sus familias.

Asimismo, los alumnos coinciden en que la vocación y el gusto por educar es una de las cualidades indispensable para ser un buen maestro:

Alumno Eitan: “Para mí, un buen maestro, es un maestro que le apasione educar. Para mí un buen maestro es aquel que al momento que da clase, sea la que sea, ¡le encante! Y yo creo que soy mucho de la idea de que en el momento en que a un maestro le encanta dar clases los alumnos se pican y dicen ¡oye!, por más que dicen cualquier cosa, por más que dices dos más dos y lo enseñas de una manera distinta, lo enseñas con pasión de

verdad, los alumnos se clavan, los alumnos dicen ¡guau yo quiero ser así, yo quiero aprender esto!”.

Eitan da cuenta de la importancia de la vocación. El cómo ellos en tanto que alumnos viven este gusto por parte del maestro para impartir sus clases y cómo dicho elemento influye positivamente con el desempeño del alumno. De acuerdo con el testimonio anterior, puedo afirmar que la función docente la asocia Eitan a la capacidad de trato, la capacidad de poder entender y captar la atención de todos los alumnos por muy diversos que sean. También está asociada con la paciencia y con la preparación, que ya han sido señaladas por Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) como parte de las características deseables en un buen docente. Al parecer, quien logra tener estas cualidades es valorado y reconocido por realizar un trabajo que no es fácil.

En segundo lugar, se encuentran los contornos de las responsabilidades docentes. De acuerdo con Rey, una de estas responsabilidades es lograr la vinculación con los padres de familia e incidir en los estilos de crianza para mejorar el desempeño de los chicos:

Director General Rey: “A veces también hay que educar a los papás de que la sobreprotección que tiene con sus hijos en vez de estarlos ayudando los está perjudicando, pero lo tienes que hacer con muchísimo cuidado”.

Con la expresión “*muchísimo cuidado*” manifiesta la dificultad que implica articular la escuela con la familia. De nueva cuenta encontramos el dilema existente para los docentes y sus directivos de contactar a su clientela (los padres de familia) y hacerles ver cómo asumir las figuras de autoridad en la crianza de sus hijos. En ese sentido, no se reconocen con la autoridad ellos mismos de ser escuchados por los padres, ni es posible concretar el ideal de “*educar a padres*”.

Es interesante cómo esta figura de la escuela como educadora de padres se desdibuja, y la familia y la escuela continúan vinculadas a partir de la enseñanza a los hijos, pero no como guía de lo que los padres deben hacer.

Otro elemento que está presente en lo que los docentes dicen que es parte importante de su trabajo es el apoyo o soporte emocional y acompañamiento de los chicos:

Docente Ernesto: “Vengo siempre con mucho gusto, lo cual me lleva a padecerlo emocionalmente porque también cuando los alumnos andan mal, que traen broncas y todo eso, quedas enganchado. No es fácil desprenderte de eso”.

Las palabras de Ernesto me hacen pensar en el impacto y la fuerza del vínculo que se puede llegar a establecer con los alumnos. Aunque la labor docente no implica explícitamente un apoyo emocional hacia el alumno, Ernesto muestra cómo los maestros buscan apoyar a los chicos cuando tienen problemas. Esto da cuenta de lo propuesto por Pasillas (2005) en el sentido de que existe un reconocimiento, de parte de los docentes hacia los alumnos, que apunta a ser capaz de mirar y validar al otro, entender sus necesidades y considerarlas válidas.

Este apoyo emocional que proporcionan con frecuencia los docentes del Colegio B, también busca reparar los daños causados en espacios familiares y sociales:

Docente Isaac: “Decirles que son importantes para nosotros les ayuda mucho, de pronto, a vencer esa parte de la casa, con los problemas familiares que se encuentran, que tienen alrededor y que tienen en la sociedad”.

Los docentes se visualizan comprometidos con su trabajo académico y en su relación de apoyo afectivo y social con los estudiantes. La escuela se construye como un espacio de apoyo para el alumno, quizá únicamente en aspectos como escucharlos, darles ánimo, ayudarlos a construir una idea de sí mismos positiva. Ya García (2009) nos ha advertido que en la relación entre docente y alumno siempre se juega una parte afectiva, en donde tanto docentes como alumnos depositan en el otro afectos:

Docente Adriana: “Ahorita creo que todavía estamos en un nivel en el que podemos echarles la mano, podemos atenderlos un poquito más, comprender sus necesidades familiares, en muchos casos, o sus carencias familiares y tratar de que se animen. No sé cómo, porque todos vienen muy desanimados”.

En este testimonio la docente señala que aún están a tiempo para poder “echarles la mano”, esto me hace pensar que visualizan esta etapa como un momento en donde el movimiento todavía es posible, el cambio se puede generar con ayuda del docente, también de una postura activa en la formación de los alumnos. Es interesante notar que cuando los docentes empiezan a reflexionar sobre su impacto en los estudiantes tienden a generalizar: “*todos vienen muy desanimados*”, muy probablemente con la intención de enfatizar la importancia de la labor afectiva que pueden tener en el estudiantado.

Por otro lado, al mismo tiempo que el docente se esfuerza por reparar un daño o disminuir un sufrimiento en el alumno, se convierte en un colaborador para la construcción de la identidad del mismo:

Docente Adriana: “O sea, muchos de ellos se sienten incapaces de lograr algo, cuando se dan cuenta y tú como profesor, o bueno, en mi caso, les reconoces que sí pudieron hacerlo, se sienten como muy satisfechos con ellos y trabajan bien. O sea, responden muy bien al estímulo”.

Para la docente Adriana, la motivación o la mirada que los alumnos reciben de ella impacta en su rendimiento académico. Entre más reconocimiento reciban los alumnos por sus logros más motivados están y mejor responden a la carga académica. Ella plantea una visión del docente como agente de cambio vía un buen trato y retroalimentación de los estudiantes.

Además de la función de sostén emocional, de acuerdo con los relatos, el docente debe aprender a no sentirse agredido por el alumno y a entender los procesos emocionales por los que atraviesa como una forma de comprender su comportamiento hacia ellos. Así, un profesor debe ser empático para poder comunicarse con sus alumnos y desempeñar mejor su labor docente. Entender que es un personaje en el que los alumnos depositan afectos, positivos y negativos, los cuales en realidad tendrían su origen con personas cercanas a ellos (padres, hermanos, amigos). Como señala Alvarado (2005), este proceso de transferencia (de afectos que se depositan en él) es una herramienta que el docente puede usar a su favor, siempre y cuando tome consciencia de la misma:

Docente Ernesto: “Yo creo que la mayor parte de las veces que un alumno te grita, te reta y eso no, no es personal, es en general a una figura de autoridad. A veces es que está desesperado porque trae un problema terrible y ese problema terrible, a veces no tenemos la empatía suficiente [para entenderlo]”.

El profesor moviliza una interpretación sobre las causas del mal comportamiento de los alumnos para no resentir sus efectos. Se sostiene en la idea de no culpabilizar al alumno, sino encuadrarlo en trayectorias de exclusión social, familiar y escolar, para ofrecerles, en cambio, una educación en la que es posible tener experiencias distintas.

Así, de acuerdo con Brandi (2007), el aula es un espacio de oportunidad en donde alumno y docente ponen en juego todos sus saberes cotidianos y juntos pueden construir un lugar de entendimiento del mundo social que los rodea. Este acto constructivo es decisivo para que se integren y reconozcan como valiosos esos saberes que todos los actores dentro del salón tienen y de los cuales ninguno de ellos se puede desprender.

Asimismo, parte de esta empatía del docente se relaciona con otra función que es la de contener y controlar al alumno. El docente es quien tienen que regularse para mostrarle al alumno cómo hacerlo. El docente es un referente, un ejemplo a seguir, en el sentido del manejo de las emociones y la autorregulación:

Docente Isaac: “Entonces, esto lo he platicado con profesores nuevos que han llegado a la escuela que de pronto confrontan, confrontan, confrontan. No, no confrontar, es saber manejar la intención. No pelearte, es saberlo manejar con todos y de pronto, si alguien te hace un chiste, si tienen que ver con la clase, yo lo celebro, si no tienen que ver con la clase nada más le pido que guarde compostura, ¿no?”.

Las palabras del docente muestran una apertura y una lectura de lo que otros podrían leer como indisciplina, dicha postura le permite aceptar los comportamientos disruptivos o redirigirlos sin confrontar al alumno o ejercer algún tipo de violencia o castigo. Tal visión coincide con lo propuesto por Brandi (2007), quien apuesta por leer los actos de indisciplina como posibilidad y

como síntoma de algo más, lo cual les ofrece la posibilidad de vivir su práctica docente sin tanta confrontación.

Sobre las estrategias pedagógicas se puede decir que el docente debe amoldar sus estilos y metodologías a las necesidades del alumno. Entonces, otra función, por lo menos dentro del Colegio B, es la de entender a cada alumno y proporcionarle las herramientas y métodos que requiere para desarrollarse y aprender plenamente:

Docente Ernesto: “Ahora, los muy malos, para mí también esos los he entendido ahora. A lo mejor soy un poco más flexible y a veces me encuentro con alumnos que llegan y lo que quieren es más estructura y que le tiren de las orejas, y entonces, pues, se lo tienes que proporcionar”.

Estas líneas dan cuenta de las habilidades que debe poseer el docente para tener control de grupo, ya sea la de marcar límites o la negociación para evitar la confrontación con los alumnos. De nuevo, el énfasis está dirigido a lo que ellos como docentes tienen que hacer y no se enfocan a resaltar la mala conducta de los alumnos. Esta postura muestra una fuerte apropiación del proyecto institucional, en el sentido de ofrecerle un ambiente distinto a los alumnos rechazados. Sus reflexiones van dirigidas a ellos mismos como docentes, lo que tienen que hacer ante las circunstancias en las que se encuentran. Siguiendo a Crozier (1998), puedo decir que los docentes del colegio se viven como sujetos activos, en libertad de actuar y esta libertad la transmiten a sus alumnos.

Pero no solo cuenta la visión de los docentes, los alumnos también construyen sus propias interpretaciones, tal y como Mariana deja ver:

Alumna Mariana: “Entonces, sí siento que, pues en México en general no preparan nunca bien nada. Entonces por eso la educación en México de verdad está tan mal, porque ni los maestros. Y hay muy buenos maestros, la verdad yo lo acepto, muy buenos maestros. Y yo he aprendido muchas cosas, pero he aprendido muchas cosas y tal vez por miedo. O hay algunos que los respeto. O hay algunos que, pues la verdad no los escucho nunca y estudio por mi parte. O sea, sí cambia mucho entre maestros, pero un buen maestro siento que primero se tiene que dar a respetar, saber tratar a todo, paciencia todo, y saber dar una clase movida, interactiva, y yo creo que a cualquiera en general, aunque seas muy visual, muy auditivo lo que sea. Si me paro aquí a lado tuyo y te empiezo a hablar así tres horas te vas a hartar, o sea, cualquiera. Sí, tienes que tener un don, la neta, para ser maestro, no es fácil”.

En su relato, Mariana coincide con lo que encontraron Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) en una investigación en donde encuestaron a 323 docentes de universidad y entrevistaron a 50 alumnos (los cuales tomaban clases con algunos de los docentes encuestados) para analizar la percepción de los alumnos sobre los estilos docentes que poseen los buenos profesores. Encontraron que los alumnos valoran métodos docentes centrados en el aprendizaje, relaciones activas con los alumnos, la capacidad de escuchar las demandas de los alumnos y fomentar la construcción de conocimientos colectivos y no desde la cátedra expositiva. En definitiva, para enseñar el docente debe ser capaz de ser reflexivo y flexible, para poder analizar y cuestionar lo que los alumnos le están demandando.

En el mismo fragmento, Mariana reconoce las dificultades que debe enfrentar el docente, ya que dice “*no es fácil*”; esto da pauta a pensar la percepción que los alumnos tienen con respecto a la profesión docente, es decir, las dificultades a las cuales se tienen que enfrentar.

Por otro lado, encontramos la versión del docente Isaac, para quien su función en el bachillerato es la de encaminar, darles herramientas, pero no respuestas:

Docente Isaac: “O sea, encaminar, nunca les doy solución, uno no puede dar la solución o recetas de cómo hacerlo. Tienes que encaminarlos a que resuelvan, a que razonen qué tienen que hacer y las herramientas que necesitan”.

De acuerdo con lo anterior, puedo afirmar que el docente entonces está para acompañar al alumno, sostenerlo en un proceso de crecimiento hasta que esté listo para hacerlo por sí mismo, hasta que sea capaz de cuestionarse y responderse. Esta es una visión del desarrollo que también está acorde con lo que Rey señalaba, respecto de no sobreproteger a los adolescentes, sino ayudarles a que identifiquen lo que deben hacer. Sin duda se trata de un modelo de acompañamiento activo que no busca imponer, pero que sí distingue que la figura del adulto es importante para el adolescente. El docente Armando también abunda en esta cuestión:

Docente y Psicólogo Armando: “Te das cuenta de que lo que tiene que saber el maestro, es saber captar las preguntas y ayudar a que los chavos, de manera autónoma y con su acompañamiento, encuentren las respuestas y se cuestionen si la respuesta es o no una respuesta razonable, concreta, puntual y, digamos, cabal para el cuestionamiento que se plantea”.

Las palabras de Armando me recordaron a Dolto (1992), quien habla de este acompañamiento y señala que la adolescencia es una fase de mutación tan importante y crucial como los primeros 15 días de nacido para el bebé. En esta mutación pasa por una muda respecto de la cual no puede hablar y que es para los adultos objeto de preguntas. Dicho estado se prolonga tanto como sea proyectado sobre los adolescentes de parte de los adultos y según los límites que el espacio social que habitan les permita explorar. El adolescente es un ser que debe irse introduciendo poco a poco a las responsabilidades y debe ser guiado y motivado por el adulto. El papel que juegan los mayores en el desarrollo del adolescente es de vital importancia desde esta visión y hay adolescentes que la aceptan:

Alumno José: “A mí me ayudan para poder guiarme en un buen camino, con buena conducta y tener un buen desarrollo”.

José expresa y reconoce cómo la relación con los docentes le funciona como guía y, al mismo tiempo, muestra tener cierta confianza en que lo que sus docentes hacen es para beneficio de él. A partir de lo dicho por José, retomo a Crozier (1998), quien pone énfasis en la importancia de enseñarles a los alumnos formas de resolver los problemas académicos y personales, pero no imponerles respuestas, permitirles tener su propio proceso de construcción del conocimiento, y de la capacidad de adaptación a sus necesidades. De modo que el docente pueda controlar la situación para que el alumno participe de forma activa en el aprendizaje:

Docente Isaac: “Casi sin querer los hacemos trabajar, ¿no?, sin que ellos se den cuenta. Y creo que por ahí va la situación del manejo”.

Es decir, hipotetizo que el docente funciona como una figura que engancha al alumno y le enseña sin que este se dé cuenta, pareciera que la función docente está muy unida a la habilidad de convencimiento y persuasión. Apuntando a construir en el alumno la idea de aprendiz, traída a colación por Saucedo y Furlán (2012), que tiene que ver con generar el gusto por aprender:

Docente Isaac: “Partiendo de ahí, mi labor todo el tiempo es estarlos convenciendo de que sí, que a veces se pueden atorar un poco con los procesos de interacción o métodos de solución, ok, eso es distinto. De lo que yo parto es que todo mundo puede aprender y hay que convencerlos de que pueden aprender porque a muchos no les gusta reconocer que saben”.

Isaac también plantea una visión del alumno al que hay que convencer de que puede aprender y que sabe aprender, pero que no ha tomado conciencia de ello. Es una visión alentadora, alejada de las críticas hacia los estudiantes que ponen el dedo en sus dificultades académicas.

Así, como señala Crozier (1998), la labor docente ya no hace referencia a la transmisión de información, sino de habilidades o saberes específicos:

Docente y Psicólogo Armando: “Sé que es algo que a mí realmente me enciende como participante de mi mundo (habla de las tecnologías) y mi sociedad, pues yo he hecho un esfuerzo muy grande por demostrarles a mis alumnos que soy mejor que ellos en la computadora y es una cuestión pragmática concreta. Pero a lo que voy es que lo que les decía a ellos (refiriéndose a los maestros): reconoce cuál es tu mayor atributo, cuál es tu mayor aportación posible y preséntala, desarróllala, expándela e impacta a través de esa aportación puntual y concreta a los alumnos”.

En su relato, el docente muestra un interés por la capacitación, invita a sus compañeros a desarrollar nuevas habilidades y rescata la idea de que los docentes deben ser figuras de referencia para los alumnos, deben aparecer frente a ellos como expertos en algo, que les permita validarse. Y plantea cómo la tecnología es un medio para conectarse con los alumnos, una manera de hablar desde su idioma y su contexto.

No llevé a cabo una triangulación en la cual alumnos de estos docentes entrevistados valoraran su labor. Hubiera sido interesante conocer si esas visiones y esfuerzos que los docentes comentaron son captadas por sus alumnos. En su lugar, los alumnos percibían la labor docente más enfocada a la trasmisión de conocimientos:

Alumna Daniela: “Su función es enseñar a los alumnos, transmitir sus conocimientos para que nosotros aprendamos de ellos y tengamos un desarrollo académico”.

Alumno Adif: “Su función es la de impartir conocimiento y evaluar la recepción de los mismos”.

Alumna Andrea: “Un maestro está aquí para enseñarnos lo que algún día aprendieron, capacitarnos para ser mejores personas, humanas, académicamente”.

Así, los alumnos expresan que el objetivo del docente es el de transmitir saberes que ellos poseen y que mejoraran sus habilidades, conocimientos o aptitudes. Sostengo que dada la edad y la experiencia que tienen, los docentes tienen posibilidades de hacer reflexiones más amplias acerca de su papel. Ellos hablan tomando como base muy probablemente los conocimientos que tienen acerca de qué implica formar a un alumno y la necesidad de preparar un panorama accesible para ellos. Por su lado, los alumnos hablan también desde su experiencia en la escuela y articulan un sentido en torno a la *“transmisión de conocimientos”*. En otro momento vimos cómo hablan de

que las clases deben ser divertidas, pero no apuntan a que exista una conexión como la que los docentes plantean.

Por el contrario, la transmisión de ideologías políticas y religiosas deben quedar fuera del salón, ya que como propone Crozier (1998), lo que se debe de buscar es el desarrollo de un pensamiento personal por parte de los alumnos:

Docente Ernesto: “Entonces, comentarios políticos nunca, comentarios religiosos nunca. Entonces, tengo que tener mucho cuidado sobre eso, lo que yo crea sobre Dios o no crea sobre Dios, no debo comunicarlo directamente, pero sé que en el discurso irá saliendo poco a poco”.

Las palabras de Ernesto dan cuenta de que está advertido de la importancia del discurso docente y el impacto que puede tener en el alumno. Subraya que la neutralidad del discurso es algo que debe cuidarse mucho; sin embargo, habla claramente de lo difícil que es esto y que en muchas ocasiones no se cumple. Cuando se habla de ideologías es pertinente dejar en claro el proceso de construcción identitaria que están llevando a cabo los chicos (Jeammet, 1992) y el papel que juegan los docentes en dicha construcción. Al preocuparse por esto, de manera implícita atestigua el impacto que pueda tener el docente sobre el alumno y que, dada esa responsabilidad, debe ser prudente.

Por otro lado, Ernesto hace un comentario muy interesante sobre la función del docente en la escuela privada. Menciona que cuando habla de ciertos ideales políticos, sus alumnos lo cuestionan sobre por qué si tiene esas ideas no trabaja en una escuela pública, a lo que él les responde:

Docente Ernesto: “¡A ver! La gente que va en escuelas públicas, porque no nada más hay gente con dinero que prefiere las públicas, pero bueno, la gente que va a las públicas porque no le alcanza para esto, es gente que ya está preocupada por los rollos humanistas, por la lucha social y demás. A mí me preocupa que ustedes que van a ser, para bien o para mal, dueños de empresas donde van a trabajar ellos, jefes de estas personas que están inclinados a la lucha social, no tengan ni idea de lo que es una lucha social. Entonces, yo creo que a lo mejor trabajando aquí con estas ideas que allá, allá todos las comparten, aquí es importante que las conozcan”.

En su relato, Ernesto reconoce que tiene como alumnos a futuros empresarios dado el tipo de familia de las que provienen. En ese sentido, tiene que construir el tipo de mensajes que le va a dirigir. No se trata de promover la típica frase de: “*estudia para que te vaya mejor en la vida*”, sino de reconocerse como jefe o directivo, pero bien preparado, con una formación específica.

Entonces, otra de las funciones del docente específicamente en escuelas privadas podría ser la de concientizar a sus alumnos sobre otras realidades sociales y volverlos sensibles a las desigualdades económicas en las que vive su país. Al mismo tiempo, el discurso de Ernesto me hace pensar que el docente funciona como referente de esta realidad lejana para sus alumnos, les confirma su pertenencia a los grupos de poder y al colocarlos en el lugar de futuros jefes, les recuerda cuáles son sus destinos laborales. De igual manera, implícitamente el docente se reafirma como individuo de una esfera socioeconómica más baja a su servicio.

En otro sentido, el docente puede buscar ser un puente que permita al alumno transitar de la preparatoria hacia la universidad:

Docente Adriana: “O sea, particularmente creo que sí, mi función es tratar de guiarlos específicamente para que salgan a la universidad y tengan, pues, mecanismos para defenderse (ríe). O sea, para poder pasar de entrada, para poder ingresar a la universidad, para que estén contentos en su universidad y que no les cueste tanto trabajo, ¿no? Darles los lineamientos básicos de supervivencia, porque creo que a nadie nos enseñan que la universidad es algo bien diferente”.

Así, a partir del fragmento anterior puedo afirmar que el docente debe encontrar las formas de instruir a sus alumnos para que puedan competir en la universidad y terminar una carrera. Esto implica transmitir ciertos conocimientos básicos necesarios y desarrollar cualidades, habilidades y herramientas que van a serles de utilidad en el futuro, así como el reforzamiento del deseo de estudiar una carrera. Sobre esto uno de los alumnos comenta:

Alumno Adif: “No como tanto de autoridad, sino un recurso, un recurso muy importante, no importante, un recurso vital para la educación dentro de la escuela. Porque existen estas personas que se llaman autodidactas, que son muy pocas, y ¡sí aprenden algo, es algo que les interesa!, no van a aprender todos los temas y necesitamos todos los temas, o bueno, necesitamos varios de los temas que muchos no aprenderían por su cuenta. Entonces, no creo que en primaria, porque se necesita aprender una disciplina y un orden y habilidades, se necesitan adquirir habilidades. Entonces, se necesita de una autoridad que les enseñe habilidades como imponiendo un poco, pero ya a estas alturas un profesor no necesita ser una autoridad, necesita ser un recurso”.

Este testimonio me permite afirmar que el docente es visto también como un elemento que ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje. Un recurso que debe tener la capacidad de enseñar

a todos lo que es necesario que aprendan. Aparentemente, Adif confía en que la institución y los docentes le darán los contenidos y herramientas necesarias para su futuro. Al mismo tiempo, asume una postura activa e interesada frente a ese saber que es transmitido, él señala que los docentes ya no requieren ser autoridades. Además, se puede ver que el concepto de función docente implica un movimiento dependiendo de la edad y la etapa en la que se encuentran los alumnos con los que trabaja. En la preparatoria el docente ya no tiene una función formativa en cuanto a disciplina y orden, únicamente es un recurso que tiene el alumno a su disposición para mejorar su proceso de aprendizaje. Considero que el concepto de recurso, que emplea Adif, expresa muy bien lo expuesto por Bleichmar (2008), quien señala que en las escuelas privadas los docentes son vistos como asalariados de los padres por parte de los hijos. Esto apunta a ser herramientas a la disposición de los chicos, recursos para el mejoramiento del aprendizaje.

Por último, a partir de su ejercicio docente, el sujeto va construyendo y significando su trabajo. Algunos de los docentes entrevistados hablan de ser maestro como una acción que impacta en la sociedad y en los individuos:

Docente Isaac: “Uno de mis chicos, que por cierto trabaja en la judicial en la dirección operativa de inteligencia, estudió ingeniería por influencia mía. De esas cosas que te fueron llenando y eso es parte de lo que estoy haciendo, y eso es parte de ser profesor o más de que te hace ser profesor. Si uno trabaja aquí en una escuela queriendo hacer dinero, pues no, déjenme decirles que no, ¡Oh desilusión!”.

Isaac habla de la percepción que tiene con respecto a la relación trabajo-remuneración económica. Esto me hace pensar que la docencia no se percibe como un empleo redituable, no al

menos más allá de permitir cierta solvencia para la economía familiar. Es una profesión que, en estos testimonios, se vincula más con las satisfacciones que trae consigo:

Docente Adriana: “Entonces, creo que me gusta, porque es la forma tal vez o una de las formas en las que yo creo que sí pueden cambiar al mundo. Que sí puedes sembrar conciencias por lo menos para que las futuras generaciones sean más abiertas de mente. Y creo que funciona bien porque hoy día ellos son mucho más abiertos de lo que era mi generación y no nos llevamos tantos años, ¿no?”.

Docente Gerardo: “Mi idea cuando llegué aquí era, por lo menos, abrirles un poco el panorama del mundo. Yo sé que me falta muchísimo también, pero creo que puedo enseñarles algo por lo mínimo que sea. Por lo menos a pensar de otra manera, a cuestionarse, ya creo que es algo. Con que vean algo cómo es la historia de México, cómo lo han visto toda su vida de manera corrida, sino que vean y se pregunten cosas por mínimas que sean, ya es algo”.

Adriana y Gerardo nos ofrecen una reflexión acerca de su labor docente, en la cual se expresa una formación que concientice y abra el panorama de pensamiento de sus alumnos. Es decir, buscan impactar con sus conocimientos y experiencias en la trayectoria y forma de pensar de sus alumnos, lo cual, a su vez, impactará positivamente en la sociedad. Esto hace referencia a lo propuesto por Chehaybar (2006) quien piensa la docencia como una especie de compromiso social, un deseo de mejorar el mundo a través de la práctica docente.

Para puntualizar, las reflexiones previas de los docentes destacan el valor que tiene para ellos el formar personas, el pertenecer a una escuela con una visión humanista, la posibilidad de

impactar en la formación y desarrollo del alumno, estar satisfechos con los resultados de la educación al ver que un alumno consigue un buen puesto, enfrentar el reto de atender alumnos que han sido rechazados de otras escuelas y que al ofrecerles una relación docente-alumno diferente se obtienen resultados. Entonces, como señala Chehaybar (2006), se puede decir que las funciones docentes se van construyendo a lo largo de la práctica y las experiencias en el aula, a la vez que sosteniéndose en el proyecto ideológico del Colegio B.

En resumen, cada actor escolar piensa, idealiza y valora de maneras específicas cuál debe ser el papel que los docentes tienen con relación a la enseñanza y la forma de guía a sus alumnos. En el caso específico de los docentes del Colegio B, a partir de sus relatos, puedo afirmar que el apoyo emocional a los alumnos es algo fundamental en su labor diaria, la búsqueda de una relación cercana que favorezca el diálogo y la comunicación es también muy importante. El devolverles un reflejo positivo de sí mismos a los alumnos y de hacerlos sentir capaces de aprender es otra cualidad. También comparten la importancia de no tomar las ofensas como algo personal y anteponer sobre todas las cosas la empatía, la autorregulación y el control del proceso educativo.

Por otro lado, la visión del alumno sobre la función del docente es mucho más árida y concreta. Resalta el hecho de que consideran que el éxito de una clase depende completamente de la habilidad docente. Para ellos la función docente implica ser el responsable del proceso de aprendizaje, de la evaluación y la dinámica dentro del salón. Lo anterior es interesante para el análisis porque el Colegio B es un espacio que promueve en el discurso la acción colaborativa y la posición activa de todos sus actores, pero que, al mismo tiempo, transmite a los alumnos una flexibilidad en torno a las reglas que les hace pensar que no hay coherencia o mayor regulación en lo que ocurre en las aulas.

Las reflexiones de mis entrevistados me dejaron ver que la construcción de la función docente responde a tres preguntas: ¿cómo debe ser un docente?, ¿qué debe hacer?, y ¿para qué hacer esto? Sobre el cómo debe ser un docente, los actores consideran que un buen docente debe ser capaz de escuchar a sus alumnos, tener una gran capacidad de comunicación y tener pasión por lo que hace. Respecto de qué debe hacer, las opiniones no son del todo idénticas entre alumnos y maestros. Los maestros profundizan mucho sobre el apoyo emocional, el desarrollo de habilidades de pensamiento, el acompañamiento a los alumnos y el impacto de su labor en los estilos de crianza. Por su parte, los alumnos rescatan como responsabilidad del docente la transmisión de conocimientos que les ayudarán a formarse como personas y profesionistas. Sobre el para qué hacer esta labor, los alumnos no ahondan mucho más allá del tema, hablan sobre todo del beneficio personal que la labor docente les genera. Mientras que los docentes consideran que su trabajo impacta en la sociedad y en el éxito de sus alumnos. Es claro que los docentes perciben cualidades de su función que los alumnos no alcanzan a visualizar o reconocer como importantes, pero que sostienen la labor docente y le dan sentido.

Si retomo a Brandi (2007), considero que el aula es un espacio de oportunidad, en donde los diferentes actores ponen en juego todos sus saberes cotidianos y no cotidianos. Y, docente y alumnos pueden o no construir un lugar de entendimiento del mundo social que los rodea. Es en este movimiento, en este acto constructivo, en donde es decisivo para la dinámica del aula que se integren y reconozcan como valiosos esos saberes cotidianos que todos los actores dentro del salón tienen y, de los cuales, ninguno de ellos se puede desprender. Para lo cual se requiere el hacerse responsable de sus actos y construir una función del docente en donde alumnos y docentes sean responsables de que dicha función se cumpla.

La Función de la Escuela en la Actualidad

Pensar en la función de la escuela nos lanza a tomar en cuenta diferentes elementos. Primero, cada institución educativa tiene diferentes objetivos, algunos de estos responden a requisitos institucionales y sociales, otros a la construcción particular que cada escuela ha hecho. Segundo, cada actor procesa y significa la escuela de diferente forma. Considero que la función de la escuela se construye en un diálogo colectivo que ayuda a cada espacio a construir su propia identidad y propósito, al mismo tiempo que se construye una idea general de escuela y una particular. Al pensar la función de la escuela, o sus funciones, los actores toman en cuenta el tipo de estudiante al que están dirigidos, ya sea su edad, su procedencia, sus contextos de vida. Por ejemplo, Diana, la directora de preparatoria, argumenta:

Directora de Preparatoria Diana: “Sí, creo y desde chiquito, no en la prepa, en la prepa ya nada más les ayudas a que ciertas herramientas se desarrollen más. No, esto viene desde abajo y tiene que venir desde abajo. Te va a sonar raro, a lo mejor, lo que te voy a decir, pero para mí la mejor educación tiene que estar en el kínder, los mejores profesores deberían estar en el kínder para potencializar todo”.

Diana desplaza la importancia y los logros al nivel precedente, de modo que se visualiza la formación de un joven como una trayectoria que ocurre a lo largo de los años. Esta visión la comparten otros docentes de escuelas públicas que tienen como imaginario que la educación inicial, así como durante la primaria y la secundaria, formarían al alumno en los distintos campos necesarios, de modo que en el nivel preparatoria sería ya únicamente un refuerzo de lo aprendido. Como hemos visto, los docentes piensan su propio trabajo en comparación con el de otros, en

función de los años que han venido ejerciendo como tales y en contraste también con la docencia que se debería practicar en otros niveles escolares.

Por el contrario, para los alumnos la preparatoria todavía es un lugar en donde deben cuidarlos y proveerlos de todo lo necesario para estar bien:

Alumno Eitan: “Educar a los alumnos y encargarse de cuidar a los alumnos mientras están en el colegio, trabajar con los alumnos y hacer un medio ambiente sano”.

Lo expresado por Eitan, a pesar de la edad y etapa en donde se encuentra, me hace pensar que espera del colegio ciertos cuidados, espera que se hagan cargo de él y responsabiliza a los adultos de generar un ambiente sano para el alumno. Esto se contrapone un poco con la visión de Diana, quien supone que en este momento de la vida los alumnos ya solamente tienen que desarrollar o perfeccionar ciertas habilidades. Tanto los alumnos como los docentes tienen en mente qué se entiende por ser una persona independiente, un alumno que pueda manejarse por sí mismo o que todavía requiera atención en algunos aspectos de su desarrollo.

En segundo lugar, la escuela funciona como un espacio que transmite conocimiento útil para el futuro de los alumnos, es una herramienta. Sobre esto uno de los alumnos comenta:

Alumno Adif: “Al final la escuela como tal sí puede ser un requisito legal, pero no es más que una herramienta de la que deberíamos sacar todo lo que podamos y pues para un futuro”.

El relato de Adif me permite afirmar que la escuela es visualizada como una herramienta para el futuro, aquí sigue presente el valor de la educación enfocado en el proyecto a futuro. Por

su parte, con Mariana encontramos la insistencia en el papel de la escuela para transmitir conocimientos:

Alumna Mariana: “Para adquirir conocimientos básicos y aprender a pertenecer a un sistema”.

Mariana afirma que hay conocimientos básicos que la escuela proporciona y además juega un papel importante para que el alumno se inserte en el sistema. Lo que la alumna señala coincide con lo que Pasillas (2005) afirma con respecto a que los proceso educativo de alguna forma des-individualiza para formar ciudadanos, reconociendo la pertenencia a un contexto social. Considero que los alumnos reconocen que la escuela es una institución que responde a intereses sociales, por ello es que Mariana va más allá del espacio escolar para pensar el futuro en el que se insertará como sujeto escolarizado.

Por otro lado, desde la visión del docente se busca que estos conocimientos se puedan aplicar para la resolución de problemáticas cotidianas del alumno:

Docente Ernesto: “Independientemente de eso, creo que lo importante es que los conocimientos se vuelvan significativos para los alumnos, y que después de conocimientos se conviertan en experiencias y les sirvan de algo, porque si no, pues nada más es información que está ahí”.

Las palabras del docente me permiten afirmar que se apunta al conocimiento sobre la construcción del propio saber, no solo quedarse con la información, sino apropiarse del conocimiento y aprender cómo encontrarlo, cómo procesarlo y analizarlo. Se reconoce así la intención de volver, como Saucedo y Furlán (2012) afirman, activo al alumno en su proceso de

aprendizaje. En concordancia con Ernesto, Gerardo habla de formar criterios para la reflexión que los alumnos pueden lograr:

Docente Gerardo: “Formales un criterio puede ser de mi agrado. No creo que tengan un criterio, que tengan una forma de pensar propia, que se distingan por eso. Que no nada más se dejen llevar por lo que ven, nada más en las redes sociales, que piensen, que propongan algo por más sencillo que parezca”.

Gerardo rescata un modelo de enseñanza crítico, de apropiación del conocimiento y de actitud activa por parte del alumnado. Aquí, el énfasis se coloca en lo que los docentes deben hacer, y continúan poniendo como foco su persona, más que la del alumno. A su vez, Gerardo identifica la relación que los alumnos tienen con las redes sociales como una dominación de la cual no salen siendo reflexivos, sino que son seguidores y reproductores de lo que se les ofrece en las mismas, mientras que con la labor docente se incentivaría un pensamiento y desarrollo de criterios críticos.

De igual manera, el docente Armando lamenta la ausencia de modelos morales de conocimiento que impacten en el pensamiento de los jóvenes:

Psicólogo y Docente Armando: “Pues mira, yo creo que hoy en día la principal función de la escuela es la autocrítica. Porque al ya no tener la autoridad moral y académica del conocimiento verdadero y puro de este modelo objetivo de la educación, creo que el trabajo principal de la escuela es la autocrítica. Al haber perdido esta innegable o inobjetable autoridad de cómo ser, de qué saber, qué hacer y qué no hacer, pues tenemos que dar una referencia para los chicos de cómo ellos pueden dirigirse en el mundo como individuos. Y eso es en el plano individual micro”.

Armando habla sobre el desplazamiento que ha tenido la escuela y que ha generado que esta ya no sea un lugar de saber absoluto. Lo cual la obliga, de acuerdo con el docente, a buscar nuevas formas de enseñanza que apunten más a la habilidad de reflexión que a la transmisión de conocimientos absolutos. Como podemos ver, desde la visión de varios docentes del Colegio B, la escuela es un espacio que pretende transmitir filosofías de vida, criterios y cuestionamientos con el propósito de que los alumnos generen sus propias posturas. Lo cual pareciera una tarea imposible, ya que, trayendo a colación a Chehaybar (2006), la propia filosofía del colegio marca ciertas tendencias en cuanto a opiniones y fortalece cierto tipo de filosofías. Sin embargo, la escuela es, bajo estos ideales docentes, un espacio de referencia para los jóvenes, no un lugar de saber absoluto, sino solo un punto de partida, una posibilidad de ser, de acuerdo con Crozier (1998) un espacio en donde se fomenta la capacidad de elección. Sobre este aspecto, el profesor Alberto dice:

Subdirector y Docente Alberto: “Pues mi mayor propósito es desescolarizarla y hacer un grupo de chavos bien pensantes que van a construir, no sé, nuevos paradigmas, no sé, eso ya está muy viajado. Pero creo que un poquito primero que se la pasen bien, si uno no está bien en un lugar ya valió, que se la pasen bien y que podamos, de verdad, hacer acciones que ellos vean que les están sirviendo para algo”.

De acuerdo con Alberto, considero que la escuela tiene la función de reinventarse a sí misma, de crear nuevos estilos de enseñanza y de generar nuevos sujetos. El objetivo, por lo menos del colegio, es crear un espacio de sujetos libres, educados por docentes libres. Sin embargo, según Pasillas (2005), la escuela también tendría que ser lugar de transmisión de conocimientos cognitivos y de conducta que transmuten al individuo en ciudadano. En contraste, esta idea que

plantea Alberto de desescolarizar, acabaría con la institución escolar (la palabra misma que usa, apunta a deshacerse de la escuela).

Lo anterior coincide con lo expuesto por una de las alumnas, quien señala que:

Alumna Andrea: “Vienes a la escuela a aprender y a ser culto, a que te enseñen las cosas de la vida académica, crecer, madurar”.

Este testimonio da cuenta de que en el colegio no solamente se aprenden conocimientos académicos, sino también es un espacio que te permite madurar y crecer. Resalta que la alumna usa la palabra “*ser culto*” misma que se refiere a una persona que es instruida, educada, que posee conocimientos, de modo que valora el papel de la escuela no solo para obtener una certificación, sino lograr una posición como persona con bagaje amplio de conocimientos.

Por otro lado, la escuela preparatoria también es pensada por los docentes como un espacio que orienta a los jóvenes respecto sus elecciones vocacionales:

Docente Adriana: “Pues creo que hoy es guiar. O sea, la escuela más que esto, que nos hacía a lo mejor en generaciones anteriores, es de que era como la continuación de la educación en casa y tal. Yo creo que no necesariamente, o sea, creo que la escuela es una guía, es una guía que te enseña, ¿qué es lo que tú quieres en la vida? Llevamos matemáticas, biología, química, pero a lo mejor a mí lo que me gusta es la computación, ¿no?, entonces, yo te guíe desde la biología para que te dieras cuenta de que esto es básico. Hay conocimientos que todos necesitamos saber para conocer el mundo, para tener una plática con alguien eventualmente, o sea, pero más allá de eso decir - ¡oye, pero esta clase

me llamó muchísimo la atención!— y entonces, ya que me dieron estas bases, ¿cómo voy a hacer para crear más conocimiento, más interés por esto en específico? ¿Cómo puedo yo cambiar el mundo a través de esto?”.

Adriana tiene en mente el tipo de alumno que sería producto de ese proceder docente: tener bases para continuar su formación, preguntarse cómo cambiar el mundo, generar un interés particular y guiar su trayectoria a partir de este. En ese sentido, los docentes acoplan bien la labor docente ideal, esa que dicen poner en práctica, con lo que esperarían lograr con sus alumnos. La entrevista que realizaron conmigo les dio la oportunidad a estos docentes de reflexionar sobre su labor, las posturas loables que desempeñan, así como los mundos imaginados que fomentan para sus alumnos.

Además, para los alumnos la escuela es una garantía de la elección profesional y de lo que esta elección va a traer consigo:

Alumno José: “La escuela me otorga la oportunidad de que no me falte nada material como comida o un hogar en la vida, y llevar una vida cómoda”.

En este testimonio el alumno da cuenta de la asociación que hace entre educación y calidad de vida, es decir, asocia la escuela con un bienestar económico. La escuela se convierte en el medio para obtener o garantizar un bienestar económico futuro. Pero hay que resaltar que José es el alumno del pueblo que está becado, de modo que su reflexión se enfoca a pensar la escuela como oportunidad de sostener logros materiales. No es así el caso de sus compañeros que tienen condiciones de vida favorecidas por el estatus socioeconómico de sus padres. Ellos pueden pensar la escuela como complemento a su formación personal, más no como una base para su futuro económico.

Por otro lado, se piensa la escuela como un espacio de autodescubrimiento, que provee de conocimientos generales al alumno, al mismo tiempo que se le prepara para elegir una profesión, un camino profesional de acuerdo con sus intereses; es decir, la escuela como un micro laboratorio en que el alumno se aproxima, a partir de la experiencia, a su futuro laboral.

Simultáneamente, en la escuela se intenta transmitir valores, y encaminar el pensamiento del joven hacia normas socialmente establecidas. Sobre esto, una docente comenta:

Docente Adriana: “Obviamente, nosotros, o bueno como escuela, se intenta, me imagino en todas, pues que sean pensamientos correctos, ¿no? Impulsar valores, derechos humanos, por lo menos aquí en el colegio nos han hecho mucho énfasis en eso. Que todos tengan perspectiva de derechos humanos, que todos tengan perspectiva con valores integrales, qué es el respeto. Entonces, yo creo que nosotros, y sobre todo en la edad que ya están ellos, que ya es preparatoria, el colegio solo sirve como guía, una guía de cómo está el mundo y qué es lo que a ti te interesa, qué vas a hacer el día de mañana, qué quieres cambiar, o dónde quieres estar. Porque es un poco buscarle sentido, un poco a lo que vas a hacer el resto de tu vida”.

A partir de los testimonios anteriores, y retomando lo que señala Pasillas (2005), considero que la escuela se construye (por lo menos en un ideal) como un espacio de trasmisión de valores y pensamientos que favorecen a una mejor dinámica social. Al mismo tiempo que el alumno se prepara para ser un mejor ser humano y salir al mundo con esa consigna. Entonces, la escuela tiene diferentes funciones tanto en el sentido de formación académica como en el sentido de desarrollo de habilidades personales y valores. Es pensada por los docentes como un proyecto de formación que impacta en la vida cotidiana del alumno, en el cual se asume una responsabilidad moral, emocional y social frente a este sujeto en formación:

Director General Rey: “Les tienes que dar seguridad en sí mismos, confianza, autoestima. Suficientes conocimientos para poder desempeñarse muy bien en un examen de admisión a la universidad. Yo creo que, pues en la historia de la educación hay cosas que se cambian de nombre, pero siguen siendo las mismas, hay modas, hay nuevas tendencias. Pero yo creo que lo más difícil es lograr que los alumnos razonen, que piensen, que resuelvan problemas, que tomen decisiones, que sean críticos, que sean creativos, que aprendan a hacer un buen proyecto de investigación, cómo organizar bien tu proyecto, que puedan escribir bien, que puedan leer a profundidad, que sepan leer mejor. O sea, hay ciertas cosas que no importa en qué siglo estemos, yo creo que esas son habilidades para la vida que tienes que saber. La convivencia con los demás, ¿sí?, el respeto a tus compañeros, el respeto a tus maestros, el apreciar todo lo que la familia te da, que luego de repente hay personas que tiene muchísimo y no lo aprecian. Entonces, también hay que enseñárselo a los alumnos, ¿no?, el valor de las cosas, cuidar el planeta, eso siempre tiene que estar presente”.

El fragmento anterior me permite afirmar que la visión del director general apunta a construir un espacio “educativo” en áreas múltiples, un lugar de desarrollo académico y personal que dote a sus alumnos de conocimientos variados y útiles para resolver futuros conflictos y que los prepare para un mundo fuera de la escuela, un espacio que forme sujetos que puedan salir al mundo con saberes y valores. Así, la labor de la escuela es de cierta forma contribuir a una mejor sociedad. De igual manera, Rey se sitúa en el mundo actual que demanda enfrentar problemáticas específicas, por ejemplo, los cambios climáticos y también vuelve a enfatizar que se trata de una población estudiantil que, en general, lo tienen todo. Empero, identifica también metas formativas

de largo plazo, las que dan sentido a la educación, como sería el que los estudiantes logren contar con habilidades básicas y que razonen. Así, Rey se mueve entre la larga data y lo actual que demanda de la educación de los jóvenes metas de enriquecimiento gracias a la escuela.

Asimismo, para los alumnos esta formación en valores también es algo importante. Una de las alumnas habla de lo que la escuela en realidad debería ser:

Alumna Mariana: “Porque, pues, creo que el sistema educativo se concentra mucho como la, creo que debería darle más importancia a la educación ética, a enseñar a la gente a ser moral más que a sumar y hacer raíces cuadradas. O sea, que también es básico, pero ni te dan clases de ética, creo que las únicas clases de ética que tienes es en la primaria, una en la prepa y una en la secundaria. Creo que especialmente en este país, hay que formar a gente más ética, más moral, siento que no, que no le dan importancia y prefieren llenarte de información, que siento que, pues no es tan necesario, obviamente es necesario el sumar, restar, pero no creo que en mi vida me vaya a preguntar la raíz cuadra solo a algunos que estudian eso. Y creo que es más importante en mi vida saber que si veo que alguien se cae tengo que ir y ayudarlo a levantarse, que multiplicar raíces cuabras”.

Mariana reflexiona sobre la idea función que debería tener la escuela, para ella debería ser un lugar en donde se generen otro tipo de conocimientos, principalmente los de carácter ético, además de los académicos. Lo propuesto por Mariana coincide con lo que señalan Díaz y Conejo (2012), la escuela como espacio en donde se debe formar a los alumnos como seres morales, fomentando en ellos lineamientos que les ayuden a guiar su vida dentro de la sociedad. O dicho de otra forma, como Pasillas (2005) señala, la escuela en su función de formar ciudadanos.

A modo de cierre, de acuerdo con los discursos de los docentes, la escuela es un espacio que busca mejorar el mundo en general, un espacio que busca la transformación constante, la formación de seres humanos mejores. Al mismo tiempo, es un espacio seguro para los alumnos en el que pueden darse el tiempo de aprender desde valores, convivencia, autoestima, derechos humanos hasta biología y química. La escuela es una guía para el sujeto, una guía que transmite el deber ser y el mejoramiento de ese deber ser. Entonces, siguiendo a Fernández (1994) podemos decir que la escuela es un microsistema que le ayuda al joven a entender y prepararse para formar parte de un macrosistema.

Además, para los alumnos, la escuela es una herramienta que pueden usar para un beneficio futuro. Es pensada como un espacio de cuidado y protección, al mismo tiempo que los prepara para salir a un mundo social amplio. Supone un espacio de formación académico y en valores que les permite a los jóvenes desarrollar una labor en el futuro. Es una especie de incubadora que les permite madurar y crecer lo suficiente para enfrentar en el futuro una vida fuera de la institución. Y, finalmente, es un medio para obtener una seguridad económica en el futuro, en ese sentido se puede pensar como una inversión para garantizar una vida cómoda y sin carencias.

En conclusión, se podría decir que la función de la escuela cambia conforme el grado escolar del que se trate, que es un espacio de transmisión de conocimientos de diferentes órdenes, es un espacio que les permite a los alumnos el autodescubrimiento, es un lugar de ensayo para la vida fuera del colegio, que les permite a los estudiantes desarrollar herramientas y construir una forma de pensamiento y razonamiento propios.

La Relación entre Alumnos y Maestros

En los dos apartados anteriores hablé sobre la función de los docentes y de la escuela. La construcción simbólica que docentes y alumnos han hecho acerca de estas dos funciones sirven

como base y contexto para entender y explicar la relación que se establece entre estos dos actores. Tanto la función docente como la de la escuela, son conceptos que los sujetos construyen a partir de su propia experiencia y de la transmisión social, sin olvidar que el afecto atraviesa esta relación docente alumno. Como señala Richard (1972), los docentes cumplen una función afectiva, que depende, en muchos sentidos, de las relaciones que el niño ha establecido con sus padres. Si el docente es consciente de dichos afectos, puede ayudar al alumno a elaborar cosas que en casa no ha podido. De igual forma, varios autores (Alvarado, 2005; Ramírez, 2010; Fazio, 2013; Franco, 2016) hablan de la transferencia entre docentes y alumnos y de la importancia de tomar consciencia de esta para mejorar o potencializar el proceso de aprendizaje.

En el Colegio B, la relación entre docentes y alumnos, de acuerdo a los testimonios, se percibe como cordial, afectiva y libre de conflictos. Es una relación que responde de manera directa a la filosofía del colegio que busca un bien-estar dentro del colegio para todos los alumnos. La postura humanista es la columna vertebral de la institución en cuestión sobre la cual, recaen todas las acciones que le dan sentido y forma a dicho propósito. Pero ¿qué hay de fondo en esta relación?, ¿cómo la viven los docentes, alumnos, los directivos y el personal administrativo?

En primer lugar, los directivos visualizan la relación como cariñosa, afirman que los alumnos quieren a los docentes y los docentes quieren a sus alumnos:

Directora de Preparatoria Diana: “No sabes cómo los quieren, cómo los cuidan y ellos cómo admiran a sus profesores, no sabes. Rara es la falta de respeto a los maestros”.

Subdirector de Preparatoria Alberto: “La mayoría apapacha mucho a los maestros, los cuidan mucho, los quieren mucho, les caen muy bien, o sea como que no hay esta parte de ¿no sé? Pero sí hay que pulir en mucho la figura del maestro”.

Como se puede inferir de los testimonios anteriores, la relación entre docentes y alumnos es vista por los directivos como afectiva, cordial y cariñosa. En el primer testimonio se habla de un cuidado de los maestros hacia los alumnos y en el segundo un cuidado de los alumnos hacia los maestros. Igualmente, se muestra cómo el subdirector da cuenta de la necesidad de trabajar en la imagen del docente. Por otro lado, los alumnos coinciden con esta forma de percibir la relación entre docentes y alumnos:

Alumno José: “Pues aparte de eso, pues, los maestros tienen buena relación con los alumnos, con la gran mayoría.”

En este testimonio el alumno habla de que en general la relación docente-alumno es buena, existen conflictos, pero no son pensados como la normalidad, sino casos excepcionales de docentes o de alumnos. Sin embargo, a pesar de que la relación entre docentes y alumnos es buena, existe una cierta preocupación por la parte académica:

Directora de Preparatoria Diana: “Sí, tenemos una excelente relación con los chavos, pues si claro que sí, pero ¿qué creen?, también se necesita la academia y ahí sí estoy en un momento muy complicado en ese sentido”.

En segundo lugar, se habla de la buena relación entre docentes y alumnos, pero se afirma que esta no garantiza la parte académica. Esto ya lo ha advertido García (2009), quien señaló que la parte afectiva es muy importante para el mejoramiento del aprendizaje; sin embargo, si se pone demasiado énfasis en esto, la parte académica puede descuidarse. Lo anterior queda expuesto cuando se habla de los principales conflictos entre docentes y alumnos:

Director General Rey: “Sí, hay reacciones agresivas, hay alumnos que explotan cuando un maestro les pone límites muy estrictos, y cuando el alumno ha estado acostumbrado a que siempre se sale con la suya”.

Dentro de una escuela en la que se ponderan valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad o democracia, en donde los alumnos son escuchados y la negociación es un método de resolución de conflictos, la puesta de límites y las exigencias académicas del docente generan tensiones en la relación. El docente, aunque en el discurso asume esta postura, al momento de establecer las pautas de trabajo y evaluación puede tener conflictos y caer en conductas contradictorias. Es decir, como propone Sús (2005), la propuesta institucional, aunque bien aceptada y entendida en la teoría, puede no ser llevada a la práctica dadas las dificultades diarias de la labor docente:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “El mayor conflicto para mí es la forma de calificar y la disciplina. No tanto que no les gustan las clases, creo que les gustan las clases, cómo somos los maestros, se la pasan bien, que aprenden, que les gusta en su mayoría. Pero la parte de la claridad en tareas, exámenes para mí es muy complicado”.

Alberto nos comparte su percepción e hipótesis sobre las razones de los conflictos. Esto me permite afirmar que el conflicto entre alumnos y docentes aparece cuando empiezan las exigencias académicas, la disciplina, la calificación, las reglas. La comunicación falla cuando se refiere a tareas y exámenes. La dinámica entre docentes y alumnos no es conflictiva siempre y cuando el docente sea flexible con respecto a las exigencias académicas.

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Entonces para mí esos son los problemas con los alumnos: la claridad en las instrucciones y la disciplina. Y que el alumno crea que el maestro está a su servicio y no, el maestro está para enseñar, para transmitir, no para generar al alumno lo que quiere cuando quiera y eso no lo ha aprendido el alumno”.

Igualmente, en este fragmento vuelve a parecer la condición de asalariado del docente, considero que la relación entre docentes y alumnos también se ve matizada por la condición del pago por los servicios educativos, lo cual convierte al alumno en cliente. Otro elemento en el que parece hacerse notoria y definitoria la clase social de los alumnos es la visión que se tienen de los estudios superiores, sobre esto uno de los docentes señala:

Docente Isaac: “Mira en este nivel sociocultural todos saben que deben estudiar una carrera, no saben muy bien por qué todavía, pero han visto que en el mundo en donde se mueven es importante tener una licenciatura. O sea, a diferencia de otros estratos en donde he trabajado. Por ejemplo, en Chimalhuacán terminar la secundaria era casi la proeza”.

Según el docente Isaac, el nivel educativo en este estrato social puede ser visto como un requisito incuestionable, más eso no implica que necesariamente exista un sentido o una necesidad del conocimiento. Existe un deber ser que supone terminar una carrera y el tránsito por el bachillerato es obligatorio e incuestionable, esto puede ser al mismo tiempo una ventaja y un obstáculo, ya que facilita la permanencia del alumno dentro del colegio, pero cuando este no le otorga un sentido importante el estudio, el docente debe hacer un esfuerzo mayor por mantenerlo atento e interesado.

Un aspecto que también influye en la relación que se tiene con los alumnos son las formas en que los docentes, directivos y personal en general perciben a su población, ya que expresan ideales y reflexiones que hacen en torno a los jóvenes con los que trabajan y también las maneras en que ellos responden a esas cualidades. Así, se percibe a los alumnos como carentes de apoyos o soportes emocionales:

Prefecta: “Pues yo siento que de repente sí son chicos, no todos, pero de repente sí son chicos muy solitarios que necesitan que los apapaches. Y yo creo que por lo mismo que tienen todo económicamente hablando, el que les pagues una escuela, el que les des dinero, piensan que ya tienen todo, porque sí los hay de verdad. Yo creo que en todas partes, aunque no tengas mucho dinero, quieres darles lo mejor a tus hijos, pero yo creo que en especial en estos están un poco solos, porque de repente llegan y no puedes creer que lleguen y te abracen, ¿no?”.

De acuerdo con lo anterior, la relación que se establece con los alumnos también apunta a lo que Bleichmar (2008) llama una re-conformación subjetiva, es decir, a una contención de los alumnos. Sobre el tema de la soledad en los alumnos y la falta de vínculos, uno de los docentes habló de un ejercicio que hace con todos sus alumnos. El ejercicio consiste en elaborar una maqueta de su cuarto y luego narrar todo lo que hacen dentro de su casa-cuarto hasta llegar a la escuela. Lo que observó y concluyó fue lo siguiente:

Docente Ernesto: “Yo siento ahora a los chicos muy abandonados. Hago un ejercicio con ellos aparte, pero yo lo que observo ahí es que de estos chicos muchos viven en un pequeño departamento dentro de su casa, hay varios, pero eso es varios, eso me sorprendió, que

tienen un frigo bar en su cuarto, tienen un mini refrigerador con algo de comida en su cuarto, la computadora, la televisión, todo lo tienen ahí, sus cuartos generalmente tienen baños entonces ¿y para qué habrían de convivir con alguien más?”.

El cuarto-mini departamento es un descubrimiento del docente Ernesto al hacer ejercicios con sus alumnos. Es a través de esta dinámica que un docente accede a una realidad que no es fácilmente observable en estudiantes de otro nivel socioeconómico. El cuarto-mini departamento se configura como un espacio de aislamiento y se relaciona con lo que dicen los otros docentes: que sus alumnos tienen todo lo material necesario, no así los vínculos sociales y afectivos importantes.

Sin duda, la familia aparece dentro de las caracterizaciones que se hacen de los alumnos, se habla mucho de padres ausentes y dinámicas familiares disfuncionales:

Docente Adriana “¡No están! (ríe) [se refiere a los padres]. Así de ¿quiénes?, ¿de qué papás?, ¿de qué estamos hablando? En la mayoría de los casos creo que ni siquiera están enterados, ¿sabes? O sea, no dudo que se interesen por sus hijos porque no lo dudo, pero no sé si sean muy, lo suficientemente ciegos o de verdad tengan muchas ocupaciones o los niños se han vuelto suficientemente inteligentes como para que no se den cuenta de que sus hijos están, pero así borrachísimos en el antro o metiéndose drogas o bulleando a no sé quién o siendo bulleados”.

En el relato, la docente describe a los padres de sus alumnos como muy ocupados o muy ciegos, incapaces de darse cuenta cómo viven sus hijos, cómo sufren o hacen sufrir. Padres de familia que no atienden las necesidades emocionales de sus hijos. Es posible que esta percepción

de cuenta del lugar o responsabilidad que ella asume frente a los chicos, de alguna forma al decir el padre no lo sabe, dice yo sí sé cómo están los chicos y, esta condición puede generar una sensación de responsabilidad frente a eso que va más allá del área académica.

Por otro lado, aparecen en las descripciones las condiciones de vida actuales de los jóvenes, los riegos, los excesos, las carencias, las dinámicas en casa, en general las características de las generaciones actuales y que ellos notan en su población:

Prefecta: “Apenas, no hace mucho, yo les comentaba, me estaban comentando de un chavo que estaba metido en drogas y aquí estaba chiquito, se fue del colegio, y dicen que estaba en una clínica. Y tú dices, ¡ay, te duele! (comenzó a llorar) no de primaria, iba a pasar a secundaria, ahorita estaría en ¿qué será?, segundo de secundaria yo creo. Entonces, está muy triste”.

La prefecta expresa el vínculo afectivo que establece con sus alumnos, muestra su tristeza frente a casos en los que la escuela no ha podido brindar la ayuda suficiente, de nuevo en su discurso se deja ver la mirada que ella tiene sobre la función de la escuela y la responsabilidad para con sus alumnos.

En la misma línea, más allá de criticar al joven, Isaac habla de su preocupación y la sensación de fracaso:

Docente Isaac: “Ahora pues, los chicos viven con esa parte, el problema es que en la sociedad viven en una inmediatez que les hace creer que si no vives el día con toda la

intensidad del mundo, pues, simplemente ya perdiste parte de tu juventud, lo cual, pues es una visión bastante pobre ¿no?”.

Isaac analiza que el contexto influye fuertemente en las formas en que los chicos viven y significan la escuela, el aprendizaje y la juventud. Esta perspectiva de Isaac da cuenta de la propuesta de De Gaulejac (2002) que hace referencia al irreductible social que habita al sujeto y que debe ser incluido al momento de analizar fenómenos psíquicos. Así, Isaac va más allá de lo individual e intenta incluir los elementos sociales, darle contexto a esa población con la que trata para entenderla y establecer una relación con ella. También Adriana contextualiza a sus alumnos:

Docente Adriana: “La generación en la que ellos viven todo es fácil. Quieres acceder a información, pues, vas a Google, quieres contactar a tus amigos, ya ni siquiera necesitas levantar el teléfono, estás escribiendo ahí en el WhatsApp, en el face. Todo es fácil. Y entonces, como que se están acostumbrando a que todo se les dé fácil cuando se les presenta un reto todo es complicadísimo, y gastan más energía para buscar la solución para evitar el problema que resolviendo el problema”.

Al mismo tiempo que se reconoce el impacto del contexto, Adriana piensa los códigos que los adolescentes han integrado de manera automática, como parte de los cambios de contexto que les han tocado experimentar, principalmente en el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información. Para esta docente el uso de las tecnologías deja a los estudiantes sin un reto de vida, ya que las facilidades de acceso a la información evitan que se esfuercen en la búsqueda de soluciones. Así, ella piensa en el sujeto de lo fácil, de lo rápido, del no razonamiento.

Asimismo, aparecen también descripciones de los alumnos relacionadas con otros ámbitos como son habilidades, angustias y deficiencias:

Psicólogo y Docente Armando: “Entonces, los chicos no son autónomos, tienen una falsa sensación de autonomía, si es que identifican ese concepto, tienen una falsa sensación de independencia. Los alumnos de las generaciones que me han tocado conocer aquí en el colegio no saben lidiar con la incertidumbre y entonces se la viven en el consumo permanente de la información desmedida, sin filtros y muchas veces inconexa, que los mantiene en el entretenimiento y en la postergación y la procrastinación”.

Al igual que Adriana, Armando da cuenta de las deficiencias que detecta en sus alumnos más allá de la parte académica. Sin embargo, a diferencia de Adriana, Armando teje un discurso en el que hay elementos que impactan en el sujeto, es decir, apunta a una explicación compleja en la que el sujeto es producto de una serie de elementos que lo atraviesan y lo constituyen, en el caso de los jóvenes, el exceso de información que los satura y les da la falsa idea de certidumbre e independencia.

Al mismo tiempo, el personal de la escuela detecta una diversidad en su población, lo cual implica retos y la necesidad de generar estrategias para mejorar la relación entre ellos:

Docente Ernesto: “Vienen con diferentes religiones, con diferentes niveles económicos, de familias perfectas, o sea, de papá-mamá y eso, y de familias completamente disfuncionales. Vienen de muy lejos, de muy cerca. Es ahora cuando el discurso que teníamos desde el principio hay que trabajarlo más, antes era muy fácil, es muy fácil decir que somos incluyentes cuando todos somos iguales”.

Para Ernesto, su experiencia a lo largo de los años le permite identificar las características de la población con la que trabaja, y encuentra que el alumnado ha ido cambiando convirtiéndose poco a poco en una comunidad más heterogénea. Reconoce que el trabajo con la diversidad y la inclusión no es fácil en la práctica, y rescata como cualidades de la escuela el que se promueva la igualdad y la tolerancia a la diversidad.

En cuarto lugar, algo que influye en el trato y la relación con los alumnos son las posturas que los maestros asumen, y en las que se corre el riesgo de descuidar el terreno académico:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Están [los docentes] como los más académicos y los ¿es que no sé cómo llamarle?, los que se fijan mucho en el regalito, en el dulce, en el apapachar mucho al niño, pero en un acto muy maternal, muy maternal, no tan académico”.

Alberto da cuenta de cómo la construcción que cada docente hace de su labor y los valores e intereses que guían su práctica influyen en la relación que establece con los alumnos, el énfasis se pone en lo académico o en lo emocional. Siguiendo a Ramírez (2011), se puede decir que, es importante que el docente tome conciencia sobre cómo su trayectoria impacta en su ejercicio docente, que esté advertido de los afectos que atraviesan su práctica y de los efectos de la misma sobre el alumno y la dinámica dentro del aula:

Subdirector Alberto: “No todos, unos lo entendían, pero no se ponen a ver la historia que hay atrás del chavo. Y eso es lo que no me gusta que juzgamos y el que juzga condena, entonces estamos condenando a los alumnos, casi, casi, al fracaso”.

De nueva cuenta, el docente expresa la filosofía del colegio y cómo esta impacta en el trato y la relación con los alumnos, piensa que integrar la historia del alumno ayuda entender su comportamiento. Considero que Alberto apuesta a ver al alumno como un sujeto complejo y no apresurarse a juicios, como propone Brandi (2007), retomar así sus saberes cotidianos y leer su indisciplina como una expresión de algo con lo que no está contento.

También, en este fragmento se muestra, como señala Ramírez (2011), el que la transferencia que el docente hace al alumno determina la forma en la que actúa frente al mismo, estos juicios se sustentan en la propia historia del sujeto, en prototipos infantiles que se actualizan en la relación con el otro.

En pocas palabras, la relación con el docente en general la viven los alumnos como amistosa, tolerante y humana, mientras que el docente no busque colocarse como una figura que demande o exija algo. Además, aparecen descripciones de las estrategias que emplean para llevarse bien con los alumnos, las dinámicas que viven diariamente con ellos y los resultados de las mismas.

En estos relatos aparecen los empleados (directivos, docentes, prefecta) como responsables de facilitar, desarrollar y conservar una relación cordial con el alumno, y el alumno aparece como un sujeto pasivo, receptor, pero no responsable.

Prefecta: “Tienes que ganar la confianza, pero a la vez tienes que ganar el respeto y es este algo así como muy difícil en un adolescente, entonces, les tienes que jalar, pero a la vez no asfixiarlos, ¿no?”.

Con relación al respeto y la confianza, el personal del colegio expresa una responsabilidad por “ganarse” este lugar de respeto, lo cual implica hacer mérito con el otro y para el otro. Ganarse su confianza es entonces una de las estrategias que se emplea para establecer una buena relación con el alumno. Además, son los docentes los que deben ganarse el respeto de los alumnos, pero el alumno no se gana el respeto del docente solo se lo otorga. En una parte de la entrevista, la prefecta hablaba sobre esto, contaba que los principales conflictos son cuando a los chicos les llaman la atención los maestros por interrumpir su clase o hacer algo que atente contra la dinámica de la clase. Frente a estas llamadas de atención los chicos alegan que el docente le faltó al respeto, es decir, pareciera que el respeto es igual a la permisividad que se les otorga.

Así se expresa también un proceso de integración entre docentes y alumnos:

Alumno José: “Y con los maestros también, al principio puede haber un poquito de conflicto, pero creo que actualmente con ninguno nos llevamos mal”.

Entonces, al inicio puede existir conflicto dada la falta de conocimiento de la otra persona. Como señala Franco (2016), la relación docente-alumno es una relación que se construye, es una relación en constante movimiento, no estática.

Por otra parte, la relación entre maestros y alumnos dentro del colegio es percibida como una relación en donde el maestro es un apoyo para el alumno en asuntos que tienen que ver con lo académico, pero también en asuntos emocionales o sociales:

Alumna Daniela: “Siento que puedes hacer como tu maestro, o sea, que no nada más son tus maestros, sino que también te pueden apoyar en ciertas cosas extras, afuera de la escuela, ¿no?, entonces también eso es bueno”.

El testimonio anterior muestra claramente cómo la relación entre docente y alumno se establece también a partir de la transferencia de afectos (Alvarado, 2005; Ramírez, 2010; Fazio, 2013; Franco, 2016), el maestro no es solamente el maestro, es el que escucha, el adulto que apoya, que ayuda, que orienta.

Dentro de esta relación, los alumnos perciben a los docentes como interesados en ellos, tolerantes y diversos, como menciona José:

Alumno José: “Como de que intentan que el alumno aprenda porque, o sea, te lo explican y si no lo entiendes, te lo vuelven a explicar. Como que son un poco tolerantes con las faltas de respeto, si estás hablando, pues algunos se enojan mucho, pero algunos ahora sí que no les importa”.

José pone énfasis en el manejo que los docentes tienen frente a las faltas de respeto, los llama tolerantes. Es posible que, como Brandi (2007) propone, los maestros del colegio intenten entender o interpretar las conductas de indisciplina como algo más y responder a ellas de formas tolerantes. Pareciera que el docente promedio del colegio es consciente de que ni ellos ni sus alumnos son perfectos, esto supone que, como señala Alvarado (2005:10), “aceptar las propias fracturas y las del otro” es necesario para el proceso educativo, por lo menos pensado desde el psicoanálisis. Cuando se logra ese acercamiento disciplinario, también los alumnos lo perciben y se lo apropian:

Alumno Eitan: “Y aquí es como que tienes un contacto más cercano con el maestro, puedes cumplir con el maestro, platicas, te ayudan, te dicen, o sea como más cercano”.

Es así como esta forma de interactuar con los alumnos y de relacionarse entre ellos es una filosofía de trabajo que sigue el colegio y que se fomenta desde los directivos. Eitan habla de cómo percibe a la directora de preparatoria:

Alumno Eitan: “Yo la dibujé a ella porque es una directora completamente distinta a cualquier otro director, porque es una directora muy humanista, es una directora que ve más la parte humana que lo demás, que se guía más por la parte del ser y los sentimientos y que mucho más que lo académico”.

En este fragmento el alumno hace referencia al ejercicio de dibujo en el cual les pedí que dibujaran a una figura de autoridad. Eitan sostiene que dibujó a la directora como un acto de reconocimiento del otro. Si retomo a Ramírez (2011), entiendo que para comprender realmente el proceso de transferencia que se está poniendo en juego en la apreciación de Eitan sobre la directora, hay que dejar hablar al alumno, para entonces descifrar la demanda del mismo e involucrarlo en el proceso de aprendizaje. Entonces, lo que observamos es que el alumno describe a esta figura de autoridad como humanista, sensible a las necesidades afectivas de su población, es decir, él la reconoce al tiempo que se siente reconocido por ella como sujeto.

Finalmente, otro elemento que interviene en la relación docente-alumno es la trayectoria docente y la relación con los alumnos, ya que las descripciones de los docentes varían de acuerdo al tiempo que tienen dentro del colegio y del carácter de cada uno. En el caso de los docentes más jóvenes y recién llegados, uno de ellos explica su relación lejana con los alumnos de la siguiente manera:

Docente Gerardo: “Sí, se acercan a profesores. Creo que porque no me ven tan grande, entonces no tienen la misma confianza que tuviera con un profesor que tienen cincuenta años de edad. Segundo, apenas nos estamos conociendo, entonces tienen muchos reparos en saber qué es lo que me van a decir, me pueden preguntar cosas de la clase, pero no saben hasta qué punto confiar o no confiar. Y tercero, porque sí ha sido mi actitud hacia

ellos, de aquí vienes a tomar clases, si quieres hablar con alguien podemos hablar sí, pero hay límites hasta donde yo puedo llegar y no voy a cruzar ese límite”.

Siendo un docente joven de edad y con poca experiencia profesional, Gerardo muestra que para él la relación con los alumnos es cordial, pero con límites. De acuerdo con Franco (2016), la edad es un factor que facilita la relación con los alumnos dada la proximidad, sin embargo, puede también generar ciertas incomodidades. El mismo autor señala que la transferencia en la relación educativa es algo en movimiento y que va cambiando con el paso del tiempo, así Gerardo siendo esta su primera experiencia docente busca distanciarse de sus alumnos, tal vez porque aún no se siente cómodo o seguro teniendo una relación más cercana con estos.

Para ir finalizando, se puede decir que los directivos y docentes perciben una buena relación con los alumnos. Explican esta buena relación por la falta de exigencias académicas, entienden y visualizan a los alumnos como jóvenes que viven en un contexto social de la inmediatez, faltos de recursos familiares que les permitan desarrollarse plenamente, solitarios, necesitados de atención y cariño, a los cuales no les gustan las exigencias académicas. Además, se puede ver que la relación entre docentes y alumnos es también un proceso de acercamiento y apoyo, es decir, cada uno de los actores que trabajan con los alumnos se vive y busca ser una figura para ellos diferente. Estas elecciones que se tienen sobre las interrelaciones entre los docentes y sus alumnos están permeadas por las características del colegio y por el cruce con las cualidades, trayectorias e ideologías personales de cada docente. Entonces, la relación docente-alumnos es un reflejo de la dinámica institucional asimilada por cada uno de los actores del colegio y puesta en acto en la relación con el otro. No existe una sola forma de relacionarse entre alumnos y

docentes, sino que existen diferentes formas, todas ellas matizadas por elementos psíquicos y sociales.

Por su parte, los alumnos entrevistados dan muestras de sentirse importantes dentro de la institución a partir de la relación que tienen con los docentes, porque se sienten escuchados y atendidos. Al mismo tiempo, este tipo de relación parece ser que pone de manifiesto que la excelencia académica no es el centro o el hilo conductor de la escuela para los alumnos, sino un complemento más, siendo el centro el bienestar emocional y social, lo cual guía la relación docente-alumno. Ninguno de los alumnos habló o expresó tener una mala relación con los docentes, todos expresaron su agrado por el trato que estos tienen hacia ellos. Esta visión de los alumnos es interesante porque mientras los profesores hablan de estas cualidades de contención desde la función del docente, los alumnos consideran estos apoyos como parte de lo que sus maestros como personas les dan, no como parte de su función docente.

En conclusión, parece ser que la relación docente-alumno es percibida como buena, relativamente horizontal y cercana. Dentro de esta relación se juega el aprendizaje académico, pero también el bienestar emocional y social del alumno. Los conflictos aparecen como parte de las exigencias académicas y por falta de claridad por parte del maestro. Las cualidades del docente y de los alumnos van definiendo la relación que entre ellos se establece. Los docentes se muestran claros en cuanto al tipo de carencias y necesidades que tienen sus alumnos, la escuela y ellos mismos. Mientras que los alumnos reconocen que la relación con sus maestros va más allá de la parte académica. Considero que la relación entre docentes y alumnos es resultado de una construcción individual y colectiva que matiza y da sentido a la forma en que los diferentes actores

del Colegio B se vinculan, todos los participantes reconocen la parte afectiva que se moviliza en esta relación y también cómo esta se prioriza frente a la exigencia académica.

Capítulo VIII. La Construcción del Concepto “Figura de Autoridad” a través de la Relación Docente-Alumno

Como ya he mencionado, concibo al sujeto con un irreductible psíquico y un irreductible social que De Gaulejac (2002) propone y esto me lleva a pensar en la importancia de la instauración de la normatividad como parte fundamental en el desarrollo de la persona y para el sostenimiento de la sociedad, una sociedad sin ley es una sociedad en caos. Además, miro la escuela como un microsistema, producto, reflejo y posibilidad de la sociedad en general, lugar de creación y reproducción, el cual nos da pautas para analizar cómo se transmiten ciertos preceptos, en este caso el de la ley a través del ejercicio de la autoridad.

Al mismo tiempo, considero que la construcción de conceptos se logra a partir de significaciones personales relacionadas con el contexto, las vivencias, la historia personal y a los acuerdos dentro de los espacios institucionales en los que se encuentran las personas. Así, las figuras de autoridad, como he decidido llamar a todos aquellos actores que representan una guía o referencia de la ley social y normativa, son vistas por los miembros de la comunidad educativa de diferentes maneras. Para Arendt (1996), la autoridad es un elemento fundante en la sociedad y en el sujeto, ya que permite a los hombres ser libres y tener una convivencia con el otro. De igual forma, de acuerdo con lo propuesto por Lacan, la Ley permite al sujeto introducirse a este orden social, dicha Ley se establece gracias a la función paterna (Bleichmar, H., 1984). La Ley y la autoridad van de la mano, ya que una hace valer a la otra. De tal forma que, para poder comprender la importancia y el papel que juegan los docentes en el desarrollo de los alumnos-adolescentes, es necesario vislumbrar que los primeros, en el ideal, serían (en este espacio social externo a la

familia) los representantes de esta ley que permite un orden social y la coexistencia de los sujetos. Es decir, en el No está inscrito el Sí, la libertad como posibilidad a partir de la prohibición.

El objetivo de este capítulo es exponer las diversas formas y elementos que se incluyen en el concepto de figuras de autoridad que tienen los diferentes actores en el Colegio B a partir de la relación docente-alumno. Entendiendo las figuras de autoridad como una construcción identitaria compleja que va más allá de la gestión de los límites.

Para empezar, de acuerdo con los diferentes discursos recolectados, las figuras de autoridad son pensadas como sujetos que asumen un compromiso sobre el comportamiento del otro. Quienes deben poseer cualidades tales como ser tolerante, escuchar las demandas de los demás, tener la capacidad de decidir, evaluar situaciones y dar respuestas. Y una manera de asumir dicho compromiso es a través del establecimiento de límites:

Docente Gerardo: “Una figura de autoridad es la autoridad que puede establecer límites, pero que, al mismo tiempo, guía, que puede establecer castigos, pero sabe cuándo impartir castigos, que es tolerante, escucha, pero no se mide, no le tiembla la mano al momento de aplicar el castigo, que, al final de cuentas, una figura de autoridad es humana. Esa es una figura de autoridad, ¿no?”.

En el fragmento anterior, el docente plantea a la figura de autoridad como persona congruente entre su hacer y su decir, sin temor a regular la conducta del otro, pero al mismo tiempo tolerante, y con una escucha activa. Siguiendo a Arendt (1996) se pueden afirmar que es una figura con poder que proporciona base y estructura al sujeto.

Rey, por su parte, afirma:

Director General Rey: “Yo creo que se adquiere más poder, si es que se le puede llamar así, cuando hay más personas que te respetan, que te quieren, que te siguen porque has tomado buenas decisiones o porque has querido siempre la mejor decisión. Y porque tienes la capacidad de escuchar lo que los demás te quieran decir y no tomas decisiones sin tener toda la información posible. Y compartes ese proceso de toma de decisión con el mayor número de personas, o sea, es otra forma de dirigir”.

En el relato de Rey lo primero que encontramos es la confirmación de que hay un poder que se le confiere a las figuras de autoridad, las cuales deben accionar de ciertas formas para ganarse ese el lugar, es decir, no es un lugar dado sino construido. Se construye a partir de ser personas informadas, que buscan el respeto a través de la escucha de los demás y de la negociación para las decisiones. El director afirma que la autoridad tiene la capacidad de ejercer más poder sobre el otro a través de acciones que apunten a la negociación y al bienestar común que a la imposición, esto coincide con lo expuesto por Arendt (1996) quien señala que la fuerza únicamente tiene cabida cuando la autoridad falla. Al hablar de poder, el director asume que existe una relación asimétrica y, si retomo a Bleichmar (2008), puedo afirmar que ello implica responsabilidad en el acto, en la decisión. Es decir, la figura de autoridad es la que decide al final, pero esto no supone que tome decisiones arbitrarias porque contemplar al otro, escuchar y darle voz al otro la hace una figura respetable, como lo enuncia Diana:

Directora de Preparatoria Diana: “Tú eres amigo de tus pares, pero cuando eres profesor tú eres un líder, eres una guía, tú eres una persona con una responsabilidad absoluta sobre esos chicos. Lo que les des los va a marcar positiva o negativamente. Y eso de jugar el rol de amigo es un juego, porque además no es cierto y es un juego peligroso”.

De nuevo, Diana piensa la figura de autoridad como líder, responsable de la conducta del alumno, y que impacta en la trayectoria de vida. También habla sobre la importancia de la asimetría, de la que ya nos han hablado autores como Arendt (1996) y Bleichmar (2008), para poder ser guía del otro:

Directora de Preparatoria Diana: “No, yo creo que ahora te lo ganas y si no te lo ganas, puff, te lo tienes que ganar, pero eso te lo ganas con el diálogo. Hay que ser excelente gente dialogando, excelente escucha, tolerante, híper tolerante. La idea absoluta de que sí eres una autoridad, pues no eres su cuate”.

A partir de los testimonios antes expuestos, sostengo que la visión que se tiene de las figuras de autoridad apunta a que se les concibe como personas congruentes con sus palabras y sus actos. Quienes tienen la capacidad de comunicarse con el otro, de escuchar, de saber lo que está pasando. Líderes conscientes e informados de las responsabilidades que tienen para con el otro. Los docentes del colegio expresan estar conscientes de la responsabilidad que tienen para con sus alumnos.

Por su parte, los alumnos reconocen que las figuras de autoridad son líderes y que deben ser capaces de guiar al otro a partir del conocimiento que tienen:

Alumno Adif: “Aquel que por tener mayor experiencia, conocimiento o panorama puede tomar el papel de líder para dar indicaciones o tomar las riendas de un grupo diciendo el papel y la forma que desempeña cada miembro”.

En el fragmento anterior, Adif da cuenta de cómo las figuras de autoridad deben ser líderes capaces de tomar las riendas y coordinar las actividades y desempeño de cada uno de los miembros del grupo. En este caso se puede pensar que así como los docentes y directivos son conscientes de

la responsabilidad que tiene para con los alumnos, los alumnos tienen expectativas que depositan en estas figuras, esperando que puedan guiar sus acciones a partir de su experiencia, conocimiento o panorama y asignarles un papel dentro de la dinámica institucional.

Asimismo, las figuras de autoridad son percibidas como sujetos con objetivos, con metas claras que guían sus acciones:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “También la cosa que tenemos que hacer es dirigir justo qué queremos lograr con los alumnos, que tengan más herramientas, más habilidades, mejores competencias. No sé, como todo esto que queremos e irlo puliendo: cambiar la matrícula, hacer los arreglos curriculares pertinentes, no sé cómo y sí conciliar mucho más. Yo lo que creo que es un director, eres un moderador (ríe) de conflicto muchas veces, ¿no?”.

A partir del relato anterior, puedo afirmar que el subdirector Alberto muestra un compromiso y un gran interés por proveer de las herramientas necesarias a sus alumnos para que puedan desarrollarse plenamente. De igual forma, reconoce los huecos existentes y busca el mejoramiento del espacio institucional. Alberto muestra la necesidad de tener una idea clara de hacia dónde se quiere dirigir a los alumnos y el proyecto educativo.

También se espera que las figuras de autoridad, dentro de un espacio educativo, hagan lo necesario para dirigir la conducta de los alumnos con el fin de mejorar la convivencia:

Alumno José: “Una figura de autoridad es una persona que tenga el poder de regular tus actitudes y acciones para el bien de una buena convivencia”.

Las palabras de José me dejan pensando sobre los métodos válidos, que no pongan en riesgo el lugar de las figuras de autoridad, que se requieren para facilitar la convivencia en un espacio educativo. Aparentemente, se espera que dichas figuras controlen las actitudes y acciones de las personas que las reconocen, siguen y legitima como figuras de autoridad, pero no se explica el cómo.

Además, las figuras de autoridad son reconocidas por los alumnos como las responsables de hacer valer las reglas:

Alumno Eitan: “Es una persona la cual lleva a cabo las normas de ciertos ambientes y se encarga de que esas reglas se cumplan”.

Lo anterior me hace pensar en el control que deben tener las figuras de autoridad sobre el comportamiento del otro, el cual tienen a cargo y dicha regulación tendría que basarse en las normas y reglas que cada espacio haya establecido. Esto se relaciona con lo propuesto con Arendt (1996), quien señala que la autoridad únicamente se puede instaurar cuando existe un control externo a ella que la guía, en este caso las normas y reglas que estén establecidas y no se construyen a partir de su voluntad sino de forma ajena a ella. En el fragmento anterior el alumno señala *“hacer valer las reglas”* no hacer las reglas.

Por otro lado, la edad aparece en el discurso de los entrevistados como un elemento importante para colocarse como figura de autoridad frente a los alumnos o para ser validado por estos como tal. Una de las causas de esto puede ser que la edad se asocie con experiencia o sabiduría y por eso se valide más fácilmente a una persona mayor:

Docente Adriana: “Bueno, creo que, en mi caso particular, ¡no creo que ellos me vean personalmente como una figura de autoridad así! Primero porque soy de las maestras más jóvenes del colegio. Me parece, entonces, como que ellos no es que me vean precisamente estricta, pero sí me ven como de ‘esta chava’ ¿no?”.

En mi opinión, las figuras de autoridad son construcciones identitarias que los propios docentes elaboran, y en el caso de las personas jóvenes puede ser que no todas se sientan cómodas con estos roles, dado que ellas mismas las asocian a personas mayores. Es, entonces, un rol asignado tanto por el otro como por sí mismo, un lugar en el cual el docente debe sentirse cómodo y capaz de ejercerlo. Sin embargo, la edad es un factor que también del lado de los alumnos aparece como un determinante para validar a las figuras de autoridad:

Alumna Daniela: “Son las personas que tienen un cierto poder mayor al tuyo y que saben más que yo y pueden apoyar a la gente a tener cierto poder. También son gente a las que debes tener respeto por su edad o sabiduría”.

En este fragmento la alumna expresa dos elementos que considera para validar a una figura de autoridad, por un lado, el poder y, por el otro, la edad asociada a la sabiduría. Mientras que otra alumna señala que la edad es un factor por sí mismo suficiente para que una persona sea una autoridad:

Alumna Andrea: “Por ser personas mayores que yo y por saber más. Por el simple hecho de que son mayores que yo para mí son unas figuras de autoridad, así salga de aquí o no, o sea, si viniera a visitar también las respetarías”.

Andrea generaliza a las figuras de autoridad, les asigna dicho lugar a todas aquellas

personas fuera y dentro de la institución que sean mayores de edad que ella, de modo que la edad es considerada una jerarquía suficiente para legitimar a la autoridad. Estas reflexiones dan cuenta de cómo el alumno asume que los adultos tienen mayores conocimientos y depositan cierta confianza en ellos para ser guiados. Sin embargo, la autoridad también está ligada al respeto, el cual es visto como algo que se tiene que ganar a partir de acciones y cualidades:

Director General Rey: “No está dada, te la tienes que ganar. La autoridad se gana, no se impone y menos ahora, ahí si siento que han cambiado muchas cosas”.

Para Rey, la autoridad debe ganarse y ser legitimada por el otro, lo cual ha sido un cambio a lo largo del tiempo y las generaciones, de modo que, actualmente, el respeto aparece como la única vía posible para lograr dicha legitimación:

Director General Rey: “Solamente me convierto en figura de autoridad, ¡bueno, a ver!, soy figura de autoridad, pero creo que la figura de autoridad se logra cuando la gente te respeta”.

A partir de los relatos docentes hipotetizo que reconocen que la autoridad se construye, es algo que los alumnos les otorgan y que ellos deben ganarse, lo cual coincide con lo propuesto por Milovich, (2011). El respeto aparece como entrelazado y fundamental en la construcción de la autoridad, es el primer punto para lograr ser una figura de autoridad, esto es un pensamiento que comparten alumnos y docentes:

Alumna Andrea: “Una autoridad para mí es a quien respetas, admiras por su desempeño en la vida. A quien te diriges con respeto, aunque a veces te enojas con ella y digas groserías o grites, si ellos dicen algo, los vas a obedecer”.

Andrea habla de la importancia de respetar y obedecer a las figuras de autoridad, aunque no compartan puntos de vista, esto es importante porque justo da cuenta del valor y poder que se le otorga voluntariamente a la autoridad. Arendt (1996) habla de cómo la autoridad es algo que el otro debe otorgar de manera voluntaria, un ceder frente al otro que se considera capaz de responder y hacerse cargo.

A diferencia de los docentes, algunos de los alumnos entrevistados señalan que, por el simple hecho del lugar que tienen dentro de la institución, ellos los respetan:

Alumna Andrea: “Obviamente, cada maestro es de diferente manera, por lo tanto, no puede ser igual el mismo respeto a todos y menos la manera de comportarse de las personas. Pero sí, sí es por grados porque los veo como una figura de autoridad sobre mí en este momento, en esta escuela”.

Según Andrea, el reconocimiento de las figuras de autoridad responde a un lugar o posición dentro de la institución, una jerarquía asignada dentro de la misma lógica institucional. Dicho respeto que se otorga en automático puede aumentar o disminuir de acuerdo con la manera en la que cada docente se comporta. Asimismo, el respeto es pensado como algo que te ganas de diferentes formas y que te legitima frente al otro, es equiparable a ser valorado por el otro. Entonces, según los discursos recopilados de los diferentes actores, el respeto se gana con acciones y con saberes:

Alumna Daniela: “Yo creo que sí, saben qué es una autoridad, ¿no? Aparte de que siempre Rey ha sido muy tranquilo y de que nos ha brindado también su confianza, yo siento que como él es lindo y todo esto, como que el que nosotros nos pasemos de la raya también sería como no sé... Sí, son autoridad, pero también son autoridad como tierna, no sé”.

Para Daniela, el director general tiene un trato respetuoso y amable hacia los alumnos, con lo cual se ha ganado el reconocimiento, el afecto y la legitimación de su autoridad. De acuerdo con Bleichmar (2008:65): “No se puede instaurar la ley, si quien la instaura no es respetado y amado. Esto es imposible. Se acepta la ley por amor y respeto a quien la instaura”. Es decir, para que la autoridad opere, debe de existir un respeto, y el respeto se gana demostrando superioridad en algo, mostrándole al otro que se tiene algo que ofrecer, en el caso del docente ser un sujeto congruente que tenga objetivos claros, en el cual se puede confiar. La autora citada continúa:

Por supuesto que la asimetría también se tiene que sostener en una diferencia de saber, no de poder. Y uno de los problemas que hemos visto es que muchas de las cuestiones que se plantean los muchachos o las chicas – los adolescentes— no tienen respuesta porque los adultos mismos nos sentimos a veces desconcertados y sentimos que las herramientas que traemos generacionalmente para enfrentar los nuevos fenómenos son herramientas insuficientes desde todo punto de vista. (Bleichmar, 2008:144)

Así, se puede pensar el respeto como un logro que se genera a partir de la relación con el otro, desde un trato respetuoso, tolerante, asimétrico, de poder, pero también un trato en donde el afecto se pone en juego.

Por el contrario, mientras que el respeto es el punto que valida la autoridad, el autoritarismo es el punto de quiebre de la misma:

Psicólogo y Docente Armando: “Cuando recurrimos al autoritarismo se acabó la autoridad. El autoritarismo es la muerte de la autoridad porque la autoridad es un reconocimiento que se otorga por parte del que se, no me gusta la palabra, somete, pero se encuadra a la autoridad porque reconocimiento no es la palabra que estoy buscando”.

Aquí el docente expresa la importancia de que sea el otro, en este caso el alumno, el que legitime el poder que tiene la autoridad para que este poder no sea a través de la fuerza. En otras palabras, la figura de autoridad no requiere de la fuerza o el sometimiento, ya que tiene la aceptación y la legitimación de las personas que tiene a su cargo. Esto también lo expresa una alumna quien señala:

Alumna Mariana: “Para mí los directores de esta escuela son autoridades, porque sí lo son. O sea, yo no voy a llegar y voy a saltar por la ventana, no voy a hacer eso. Siento que es una autoridad que merece mi respeto del todo, se lo ganó en estos dos años que hemos estado aquí, debido a que no se me hace que para ser autoridad tengas que imponer y ser más. O sea, no, puedes ser mi compañero y te veo como una autoridad, porque chance y eres el encargado de repartir los cuadernos, no es porque ¡ay soy más grande!, y no, eso para mí es de como del siglo pasado, no me gusta y no me gustarán, y estoy muy en contra de eso. Y una cosa que me gusta mucho del subdirector es que él es mucho de hablar, un poquito más tranquilo. La directora se enoja y empieza a gritarnos a todos, así enfrente de todo el mundo, no le importa quién (haya hecho algo), te grita. El subdirector te jala y te dice: ¡oye, vamos a hablar! El director general también”.

Mariana se percibe a sí misma como alguien que acepta regular su comportamiento frente a todos los directivos porque los considera figuras de autoridad. Al mismo tiempo, reconoce que la manera impositiva de la directora genera un rechazo y un desconocimiento de esta figura. Sus palabras me permiten afirmar que, para ella, la directora no se ha ganado el respeto debido a sus formas impositivas de tratar a los alumnos. Con esto se puede pensar que la regulación del comportamiento frente al otro, es decir, la moderación, es una cualidad que los alumnos pueden

mostrar frente a los diferentes actores del colegio, sin embargo, no siempre es por respeto, puede ser por miedo a las consecuencias o las reacciones de las mismas. Así, la presencia de las figuras de autoridad es un parámetro para regular el comportamiento de los alumnos, dicha regulación puede tener diferentes motivaciones:

Director General Rey: “Entonces, la figura de autoridad autoritaria solamente la tienes que ejercer cuando tienes que tomar una decisión inmediata, rápida, fuerte, porque alguien está haciendo una tontería o porque alguien hizo una cosa grave.”

Rey nos comparte la percepción que tiene de la responsabilidad de las figuras de autoridad, en el sentido de que hay momentos en donde no se pueden permitir la negociación, o el diálogo, y recae sobre estas la responsabilidad absoluta de proporcionar una respuesta y una solución rápidas al problema que se presente. Parte de su función es saber en qué momentos se debe ejercer una acción absoluta y tomar una decisión unilateralmente. Aparentemente, ser una autoridad implica un acto de conciencia y responsabilidad con el otro y frente al otro. Es decir, la autoridad únicamente existe frente a otro, en la relación:

Psicólogo y Docente Armando: “A lo que voy es que a mí la autoridad me la otorgan mis alumnos, no me la otorga la escuela, no me la otorgo yo, no me la otorgan los padres, por supuesto que no, otra cosa sería si los papás otorgan la autoridad, no me la otorga la SEP, a mí la autoridad me la otorgan mis alumnos. El respeto se gana, claro no voy a hacer lo que quieran, pero entonces ser el profesor cool que les cae bien y entonces hagan lo que les pido porque tampoco se trata de eso”

El docente expresa lo complicado que puede ser construirse y sostenerse como figura de autoridad porque solamente puede ser legitimado por los alumnos y se puede caer en la trampa de confundir autoridad con popularidad. Considero que esto se puede relacionar con la parte de que el afecto debe estar presente. Entonces, lo importante sería señalar que, de acuerdo a los discursos recuperados, el afecto tiene que estar presente para que las figuras de autoridad se constituyan y legitimen, pero no es solo el afecto lo que se debe poner en juego, sino también se debe tener claro cuál es el objetivo de que el docente sea reconocido como figura de autoridad.

También para algunos de los entrevistados existen diferentes tipos de autoridad, las cuales se diferencian en el ejercicio que hacen del poder que se les otorga y las maneras en que lo ejercen:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Yo tengo cuatro tipos de figuras de autoridad: el poderío que sería como esa persona que impone la ley del más fuerte, ¡soy más fuerte que tú, entonces salte! Otro sería como el mando, que tienes las reglas de tu lado, la ley haz de cuenta. Otro sería la autoridad, o sea, que realmente para ti es una autoridad alguien si tiene que ver con el respeto, sobre todo para mí la figura de autoridad tiene que ver con el respeto. Y, el último, sería la influencia, que para mí tiene que ver con la admiración, ¿no?”.

De acuerdo con el docente Alberto, la autoridad también es una figura de poder y hay diferentes tipos de poder en una relación docente— alumno en una escuela privada, parece ser que el poder que recae y da posibilidad a los docentes es el del discurso, el de un saber. Al mismo tiempo, según Assaél y Cerda (1998), en la escuela y en la relación de las figuras de autoridad los alumnos también aprenden formas de ejercer y vivir el poder. Es pertinente cuestionarse ¿cómo se

juega el poder cuando los alumnos son clientes y los docentes empleados?, considero que el esfuerzo por colocarse como figuras de autoridad en esta dinámica institucional es complejo y requiere de un posicionamiento distinto por parte del docente.

Asimismo, la función de la autoridad, dentro de un espacio educativo, opera como agente encargado de lograr el máximo desarrollo del otro y tener claridad sobre el deber ser:

Docente Isaac: “Entonces, nos la tenemos que ganar, me parece que tener autoridad es convencer a alguien de hacer lo que debe hacer sin ¿qué te diré?, sin que tú le impongas, ¡ah no sé!, es que suena repulsivo, pero tener autoridad es tener cierto don de mando. Ser una figura que ellos puedan cuestionar, pero que sepan que también pueden encontrar respuestas. Eres una figura siendo autoridad, es una figura que puede dar opiniones y que ellos puedan aceptar. Si tú no tienes autoridad, simplemente te tiran de a loco”.

En síntesis, a partir de los relatos docentes puedo afirmar que la autoridad es una posibilidad de acción, un lugar de convencimiento y de conducción del otro. Ser una guía para el otro implica tener la aprobación de este, ser una figura confiable, respetada y un punto de referencia para el alumno. Para llegar a este lugar, cada docente debe encontrar su propio camino y forma, sin desconocer las expectativas que se depositan en las figuras de autoridad:

Docente Isaac: “¡Exacto, exacto, esa era la palabra que buscaba!, exacto, te iba a decir cumplir con sus expectativas. Yo creo que eso es lo que te va dando esa parte que, digamos, llamamos autoridad, ¿no? Poderles decir algunas recomendaciones y poder encaminarlos a que ellos tomen las decisiones por ellos mismos, ¿no? Y que ellos sientan que es un camino correcto, sí, sí, efectivamente.”

Según el docente Isaac, la autoridad implica una obligación para con el otro. Una responsabilidad que tiene que ver con cubrir ciertas expectativas, siempre se espera algo de esas figuras y únicamente se pueden sostener si responden a la demanda de, en el caso del docente, los alumnos. Esto coincide con lo expuesto por un alumno al hablar de cómo surgen los padres como figuras de autoridad y que también puede aplicar para los docentes:

Alumno Adif: “Desde el principio ya son figuras de autoridad, pero ese título se puede crecer, mantener o quitar según como sea. Porque, por ejemplo, yo creo que mis papás a lo largo de mi vida lo han hecho todo muy bien, pero he visto cada caso que es fatal, patético. O sea, tienen a sus hijos abandonados o los tratan mal o son demasiado protectores, cualquier extremo es malo. Yo creo que mis papás tienen como un balance muy bueno”.

Adif reflexiona respecto de las obligaciones que tiene una figura de autoridad, y cómo las cumple o no. La falta de respuesta o cumplimiento de dichas responsabilidades pueden disminuir o desaparecer el lugar de respeto y reconocimiento por parte del otro. Retomando a Bleichmar (2008), podemos decir que las figuras de autoridad convencen al otro de hacer lo que debe, es alguien en quien se puede confiar y sabe sobre lo que se debe hacer. Lo que Adif señala y me parece importante retomar es que no son figuras estáticas, no están garantizadas, sus actos pueden llevarlas perder el lugar de autoridad.

También, existen ideales de autoridad en el sentido de que sean figuras capaces de responder a las necesidades de todos y ver por el bienestar, pero ese ideal está en primer momento asociado a la flexibilidad, a la posibilidad de cambio, incluso a la reflexión:

Subdirector de Preparatoria Alberto: “Para mí la máxima autoridad es eso como pensar en esquemas que puedan ser congruentes y adaptables a la situación de cada grupo y trato de ceñirme a eso, no tanto en el ‘me dijo la directora, me dijo el director’, me dijo... ¡no!”.

En el fragmento anterior el subdirector reconoce que como figura de autoridad debe tener la capacidad de analizar cada situación y dar soluciones que respondan a la misma. Por lo que se ve obligado a trabajar en la construcción de criterios personales que garanticen respuestas, en las cuales no requiera estar consultado a otros. Así, las figuras de autoridad deben construir cierta autonomía en sus acciones para convertirse en puntos de referencia, de apoyo.

Al hablar de qué es lo que convierte a una persona en su máxima figura de autoridad, una alumna señala:

Alumna Daniela: “Pues que me ha cuidado, que me ha educado, que ha hecho muchas cosas por mí, entonces ha sido como mi respaldo, mi autoridad, ¿no?, como que la que me está guiando, y así”.

Daniela da cuenta de la importancia de las figuras de autoridad en su vida. Su relato me hace pensar que mira a estas como las personas encargadas de cuidarla, de apoyarla y guiarla; es decir, hay una relación de confianza en la que se depositan expectativas que apuntan a pensar que estas siempre harán las cosas que más convengan para los que la están legitimando y siguiendo como autoridad.

Por otro lado, las figuras de autoridad reconocidas dentro del colegio son variadas, algunos profesores se reconocen como figuras de autoridad, otros consideran que no lo son; sin embargo, tanto docentes como alumnos reconocen como figuras de autoridad a los directivos:

Docente Gerardo: “La única figura de autoridad que ven es tanto la directora como el subdirector, no ven más, perdón la directora y el director general. Esas son las únicas, ¿no?, no ven más”.

En su relato, Gerardo expresa la percepción que tiene del lugar del docente frente al alumno, él siente que ningún docente es reconocido como figura de autoridad. Asimismo, su testimonio invita a reflexionar sobre cuáles elementos llevan a los directivos a ser figuras de autoridad, percepción que coincide con el siguiente testimonio:

Alumno José: “Estrictamente, los directores que son Rey, creo que es Alberto, Alma Rosa y Gina, o sea, son primaria, secundaria y prepa. Creo que esas son las principales figuras de autoridad porque a ellos todos les tienen respeto. O sea, no les puedes hablar como te digo que les hablas a algunos maestros, a ellos si les tienes que hablar bien. Yo creo que ellos son los principales pilares de la autoridad”.

Sin duda, el liderazgo y dirección que llevan Rey y Diana es reconocido por los docentes y alumnos. De acuerdo con lo dicho por los distintos participantes, los directivos del Colegio B son figuras de autoridad que transmiten congruencia, confianza, respeto y a los que acuden los docentes y alumnos cuando tienen conflictos. Así lo señala otra alumna:

Alumna Daniela: “O sea, bueno, yo siempre he pensado como que Rey es como la autoridad más cañona ¿no?, ya después viene como los directivos, y ya después como los maestros”.

En este fragmento la alumna expresa las jerarquías que reconoce dentro de la institución en donde el director general es la autoridad máxima, seguida de los otros directivos y al final coloca

a los maestros. Esta distribución también repercute en las relaciones que se establecen con cada una de estas figuras. Mientras que la autoridad de los directivos es incuestionable, de acuerdo o no con lo que se pide, los alumnos acatan lo que ellos dicen; sin embargo, con los docentes pareciera que se dan el permiso de cuestionar y asignar a cada docente un lugar y un respeto dependiendo de diferentes factores.

Después de realizar este recorrido por los relatos de docentes, alumnos y directivos del colegio, pienso el concepto de figura de autoridad edificado a partir de diferentes categorías que ayudan a los sujetos a construir criterios para considerar a otros o a sí mismo una figura de autoridad.

Lo primero, tanto alumnos como docentes y directivos, afirman que el lugar de figura de autoridad debe ser ganado, es decir, es una posición no dada sino construida. ¿Cómo se construye?, de acuerdo con lo expuesto, se “gana” a partir de acciones que demuestren las capacidades y habilidades del sujeto en cuestión ¿Cuáles son esas capacidades y habilidades?, saber comunicarse, buscar el bien del conjunto de sujetos a los que conduce, tomar decisiones, escuchar, tener cierta sabiduría. Todas estas habilidades deben ser demostradas frente al otro para lograr dicha posición, una vez otorgado el lugar que se ha ganado, se le cede a la autoridad un poder.

Entonces, el segundo elemento que se pone en juego es el poder que la autoridad tiene sobre el otro. Este poder lo coloca en un lugar de líder, de guía. Considero que este poder tiene que ver con la confianza, confiar en las decisiones y acciones de las figuras de autoridad, pero ¿qué sustenta dicha confianza?

La tercera categoría, que me parece que responde la pregunta anterior, es pensar a la autoridad como cuidador. En los diferentes relatos encontré elementos que apuntan a pensar el cuidado del otro como una responsabilidad de la autoridad, valdría la pena acotar dicha característica a la dinámica escolar y cuestionar si esto se replica en otros espacios. Este cuidado que la autoridad tiene como responsabilidad deja expuesto otro elemento que también fue expresando dentro de los relatos recopilados, la decisión de tomar o no dicho lugar.

Por lo tanto, una cuarta categoría sería la construcción identitaria del sujeto como figura de autoridad. Dentro de la narrativa de los docentes me encontré con algunos que claramente expresaban su postura con respecto a no ser una figura de autoridad. Los argumentos que ellos emplearon tenían que ver con pensar la autoridad a partir de la edad o del ejercicio excesivo de poder que apuntaba al sometimiento o al autoritarismo. Al mismo tiempo, otros docentes asumían dicho lugar y reconocían que en ciertos momentos la autoridad debe operar sin el acuerdo colectivo, es decir, desde los lineamientos normativos. Esto da la pauta para pensar que la autoridad debe ser capaz de tomar decisiones y acciones que regulen el comportamiento del otro y simultáneamente estar encuadrada en la normatividad.

Una quinta categoría, responde a esto, la autoridad como representante de la ley. Es, entonces, una figura que no es arbitraria, sino mediadora. En ese sentido, podríamos pensar que, para poder ocupar el lugar de autoridad dentro de un espacio educativo, se debe tener claridad con respecto al proyecto institucional y a la normatividad que debe cumplirse y que responde a los intereses institucionales. Ser puente entre los sujetos y la normatividad.

A partir de lo anterior, una categoría más sería la volatilidad del lugar de autoridad, así como se gana se puede perder. De nuevo, no es un lugar ni fijo ni dado, sino que se construye y mantiene. El autoritarismo es pensado como algo que daña la validez de la autoridad. Se recurre al autoritarismo como último recurso cuando el otro muestra cierta resistencia, en el caso de los alumnos para que acaten las normas o para que cumplan con sus labores académicas, sin embargo; el exceso de autoritarismo puede hacer que las figuras de autoridad dejen de ser legitimadas por el otro.

En resumen, las categorías antes expuestas son un intento por englobar los criterios que, a partir de mi solicitud, elaboraron y expresaron los diferentes actores del colegio. Criterios que nos dan una idea sobre cómo el concepto de autoridad se va construyendo en cada actor y al mismo tiempo dentro de la comunidad. Esto coincide con lo que Arendt (1996) afirma con respecto a que el concepto general de autoridad es algo inexistente, ya que ahora solo se puede pensar como una construcción personal. Así, sumando esta idea con la noción de experiencia de Larrosa (2003) podemos hipotetizar que dicha construcción personal está estrechamente relacionada con la experiencia individual y la capacidad del sujeto para interpretarla e integrarla a sus prácticas y discursos diarios. De tal forma que pensar las figuras de autoridad nos obliga a pensar que son una construcción situada en determinado tiempo y espacio, construcción subjetiva que impacta en la práctica diaria de la labor docente y de la relación docente-alumno.

En conclusión, en el caso del Colegio B las figuras de autoridad más notorias y reconocidas por todos son los directivos. Mientras que los docentes no todos se sienten identificados con este rol, que algunos asocian al autoritarismo, o la rigidez en su actuar o a la edad. Además, en el colegio se asocia el ideal de autoridad con cualidades como la tolerancia, el respeto, el diálogo y

la negociación, y se descalifica en general las cualidades como la imposición o el sometimiento del otro. Esto responde y tiene sentido dada la lógica pedagógica y el proyecto institucional que desde su origen pretende darle un espacio de escucha y bienestar al alumno rechazado de otros colegios. También da cuenta de la diferenciación que se hace de autoridad y de cualquier otro tipo de ejercicio del poder, como señala Arendt (1996:102) “*se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa*”.

Además, se puede decir que las figuras de autoridad reconocidas dentro del colegio son aquellos personajes legitimados por los alumnos a partir de acciones como la demostración de saberes, la tolerancia, el respeto, el diálogo, la solución de problemas, el ejercicio de la normatividad y el afecto, dicha legitimación se logra a través de la relación que cada docente establece con los alumnos. En el caso de los directivos parece ser que la validación que los alumnos les otorgan tiene que ver con su puesto y con la relación. En general, los docentes y directivos muestran una conciencia sobre la importancia de la autoridad y de la función de la misma en la vida de los alumnos. Todos los actores coinciden en la volatilidad del lugar como autoridad y de que es labor únicamente del docente o directivo “*ganarse ese lugar*”.

Finalmente, algo que no se explicita en el discurso de mis entrevistados y considero que está en el subtexto cuando se habla de “*ganarse ese lugar*” a partir de acciones que legitiman la capacidad de las personas para asumir una posición frente al otro como guía y de toma de decisiones, es lo relacionado con ser un garante del orden, de la convivencia y de la libertad del otro. En ese sentido, y siguiendo a Arendt (1996), pensar las figuras de autoridad no solo en su funcionalidad, sino en sus efectos subjetivos en los alumnos en formación. Saber que se puede confiar en alguien, saber que hay algo más allá de nuestra voluntad y la voluntad del otro que

regula la coexistencia, que nos permite convivir con la otredad (que puede ser tan amenazante). Por lo tanto, pensar en las figuras de autoridad dentro de los espacios educativos no resulta trivial si superamos el dique de su función y cuestionamos sus efectos en la formación de sujetos en tanto garantes de libertad.

Capítulo IX. Discusión

En este capítulo voy a responder a mis objetivos de investigación y establecer un diálogo con los autores. Comienzo retomando la pregunta que buscaba responder: ¿Cómo es que docentes y alumnos interpretan el significado de las figuras de autoridad existentes en una escuela privada y a partir de las cuales negociaban diversos aspectos de las interrelaciones escolares? Para poder dar respuesta me propuse como *objetivo general* analizar las experiencias que docentes y estudiantes de una preparatoria privada han construido en torno a cómo se viven las relaciones de autoridad en el contexto escolar. Es a partir del cruce de discursos de los diferentes actores que interactúan dentro del espacio educativo y de visibilizar la forma en que la propia institución se ha ido construyendo, que pude dar cuenta de las características que han ido bordeando y construyendo a las figuras de autoridad y, por lo tanto, los efectos de las mismas en la dinámica escolar.

Así es que, con ayuda de los objetivos específicos, fui trazando la respuesta a esta pregunta. A continuación retomo cada objetivo y lo encontrado a partir del mismo:

Mi primer objetivo fue: *elaborar una reconstrucción histórica de la escuela para poder dar cuenta de los valores que permanecen en el tiempo como parte de la imagen colectiva de esta*. A partir de indagar sobre el proyecto original descubrí que, al inicio, el fundador del colegio buscaba la inclusión de alumnos rechazados por otros colegios, al tiempo que priorizaba el desarrollo humano frente a la excelencia académica. Dicha consigna originaria de inclusión seguía vigente en la filosofía del colegio al momento de realizar la investigación, los discursos estaban impregnados de la misma, reconocida como parte fundante del colegio.

Por lo tanto, pensar un espacio educativo considerando su historia me permitió dar cuenta de los efectos que el proyecto original tiene en las dinámicas cotidianas del Colegio B y, al mismo tiempo, cómo dichas dinámicas se han ido modificando y adaptando a partir de las diferentes

poblaciones que ha atendido. Así, pensar el colegio como un organismo vivo que no se puede desprender de lo que fue y que, a partir de ese inicio, se va actualizando una institución particular. Partiendo de esta experiencia, puedo hipotetizar que la historia que se va tejiendo en cada institución educativa va dejando marcas y directrices.

Por otro lado, si bien lo que estuvo en el origen del proyecto sigue causando efectos en la organización de la institución, también el tránsito de los individuos dentro de dicho espacio tiene un efecto de transformación. Pensar en estos dos elementos, la institución y el individuo, y en el diálogo que hay entre ellos, me permitió cuestionarme sobre la importancia de la reconstrucción histórica de los espacios educativos, del efecto de dicho origen a lo largo del tiempo y de la interacción constante que hay entre sujeto e institución.

Por último, con respecto al recorrido histórico del colegio, no puede dejar de lado el hecho de que, al ser una institución privada, el flujo de clientes afecta radicalmente la dinámica institucional. En el caso del Colegio B, después de la salida del fundador, hubo una baja en la matrícula estudiantil que tuvo como efecto una crisis de la cual resultó una restructuración en el organigrama; recorte de personal y cambio en las condiciones laborales de los docentes, así como una reducción en los recursos materiales para el trabajo en el aula y en los espacios escolares en general. De nuevo, vuelvo a dar cuenta del efecto que puede tener el individuo en la institución, de la dependencia económica que tiene el colegio privado para poder estar en marcha y de cómo esta dependencia también impacta en la manera en que se ajusta a las solicitudes de los clientes para no perderlos. Al mismo tiempo, deja constancia sobre el impacto que tienen los recursos materiales y económicos en el organigrama, entre más recursos se tengan la diversificación tanto de actividades como de puestos es más factible. Y las condiciones laborales también tendrán otros matices porque cuando se cuenta con mayores recursos, se le puede ofrecer al docente menor carga

de trabajo, mejores condiciones laborales como una seguridad y pertenencia absoluta a un solo colegio. De lo contrario, el docente se verá impulsado a buscar otras fuentes de ingreso. Todo esto también tiene efectos en las dinámicas áulicas, en la dirección de la institución y deja al descubierto la condición de negocio del colegio privado con todos los efectos de la misma.

El segundo objetivo fue: *identificar las normas explícitas e implícitas que los docentes y estudiantes reconocen a partir de su participación en la preparatoria*. Lo que encontré fue que está registrada en dos planos, uno de ellos es el explícito, que es el reglamento o normas de comportamiento que se le comunican a toda la comunidad y que, en teoría, son los puntos cardinales para guiar a todos en la convivencia dentro y fuera del aula. Y, por otro lado, está la normativa que se transmite en el discurso de cada uno de los actores que va generando distintas formas de convivencia dentro y fuera del aula. Dentro de la normativa un elemento que, de acuerdo tanto a docentes como alumnos, está presente es la trasmisión de valores como guía del comportamiento, dichos valores están principalmente relacionados con el respeto al otro y la tolerancia. Tanto en lo escrito como en lo actuado, la importancia de los valores en la dinámica escolar y el trato entre los miembros de toda la comunidad está claramente localizado e integrado en el discurso de los diferentes participantes. Mientras que las normas menos claras o que, desde el discurso de los docentes, son las que causan más conflictos son aquellas relacionadas con prohibiciones o exigencias académicas. Nuevamente, la normatividad da cuenta de la historia del colegio, del peso que desde el inicio se le da a la parte humana. Esto me dio pistas para pensar nuevamente en los efectos de la historia y de las posibles construcciones de la autoridad.

Como tercer objetivo específico me propuse: *analizar los usos de la norma dentro del espacio educativo y las distintas relaciones que se establecen en torno a estas entre directivos, profesores y alumnos*. Lo que observé fue que la relación que se establece entre los diferentes

actores a partir de la normatividad responde a la manera en que cada uno de ellos introyecta dichas normas. Observé que mientras algunos profesores están interesados en construir un proceso de reflexión con sus alumnos con respecto a la normatividad, otros no se sienten cómodos con las normas del colegio ni con cómo se llevan, ya que perciben que la regulación del orden y la aplicación de la normatividad falla por la falta de claridad y los errores en el manejo de las mismas por parte de la institución. De tal forma, podemos pensar al docente frente a la normativa como activo o pasivo; el primero hace con la normativa y construye, en la relación con el alumno, su propia traducción de estos estatutos institucionales. Y el segundo, se coloca como lejano e imposibilitado para actuar, ya que en esta posición la responsabilidad, recae únicamente sobre la institución, como si no hubiera una posibilidad de apropiación.

A partir de las narrativas, puedo afirmar que la normativa del colegio fomenta la relación cercana, ya que está sustentada principalmente en valores como el respeto y la tolerancia que aplican para el personal con respecto al alumno y el trato que este recibe por parte de la institución. Es una escuela en donde se prioriza lo humano y emocional frente a lo académico, lo cual hace al alumno sentirse cómodo y acogido por el colegio y la comunidad. Por lo tanto, la relación entre docentes y alumnos en lo cotidiano es cariñosa y cercana, mientras que el factor académico no aparezca o no se plantee desde una exigencia que el alumno pueda leer como excesiva. Puedo concluir que la relación con una normatividad laxa y fundamentada en los valores como el respeto y la tolerancia es fácilmente acogida por los alumnos. Para los docentes la historia es diferente, ya que una normatividad con estas características los obliga a trazar una postura que construyen a partir de su propia trayectoria como alumnos, docentes y sujetos sociales. Por lo tanto, en los profesores lo que encontré fue una gama de respuestas más amplia; algunos se sienten cómodos con este estilo, otros lo ajustan a su propia forma y otros lo sienten muy libre y fuera de control.

En cuarto lugar, buscaba: *identificar las características que se les asignaban a las figuras de autoridad dentro de los discursos de alumnos y maestros*. Encontré que los alumnos y el personal del colegio coinciden en pensar a las figuras de autoridad como sujetos que, a partir de sus acciones, se ganan un lugar de respeto y reconocimiento frente a otros, quienes confían en dicha figura para ser guiados y orientados. Se piensa a las figuras de autoridad como consecuencia de un proceso, es decir, es un lugar que no está dado, sino que se va armando y que es propenso a perderse si se llegan a cometer errores en la toma de decisiones o si se acude a acciones autoritarias.

Por otro lado, para los docentes, implica un proceso de identificación porque no todos están cómodos o se sienten identificados con este lugar. Los profesores que se asumen como figuras de autoridad reconocen la responsabilidad que implica ocupar dicho lugar, el esfuerzo que requiere colocarse ahí y la necesidad de tener una guía o una meta, es decir, las figuras de autoridad se constituyen a partir de una meta u objetivo que requiere de su edificación, no es un asunto de ocupar el lugar de poder para someter al otro, es un lugar que busca el beneficio de otro que tiene a su cargo. Frente a lo anterior se abre la pregunta sobre ¿cuál es la meta de las figuras de autoridad dentro de una institución educativa en la actualidad, pensándolas más allá de las responsables del orden dentro de la institución?

Mi siguiente objetivo específico fue: *conocer las posturas sobre la función educativa y docente de los diferentes actores de una institución educativa de nivel medio superior privada*. Frente a la pregunta sobre ¿cuál es la función de la escuela en la actualidad? Encontré que los docentes creen que la escuela y la función docente aportan a la sociedad en tanto que forman ciudadanos, consideran la escuela y al docente como un punto de apoyo para los jóvenes en su proceso de formación académica y ética. Los docentes se consideran a sí mismos como portadores

de posibilidades que ayuden a los jóvenes a salir de los designios familiares que, a veces, les dificultan su proceso de aprendizaje.

Mientras que los alumnos consideran a la escuela y a los docentes como recursos que les ayudarán a cumplir sus metas, específicamente sus proyectos profesionales (que dan por hecho). Recursos que se aseguran de que ellos aprendan lo necesario para poder ingresar al siguiente nivel de estudios y, al mismo tiempo, les proporcionan cuidado y acompañamiento emocional, una especie de segunda casa en donde ellos pueden sentirse seguros y acogidos. Particularmente, el colegio B tiene como una de sus funciones abrir el espacio educativo a chicos que han tenido problemas de algún tipo en otras escuelas y han sido excluidos. Se trata de acoger a chicos que no encuentran en otros espacios las posibilidades y facilidades para permanecer y concluir sus estudios preuniversitarios.

Finalmente, el sexto y último objetivo específico fue: *analizar los significados que los estudiantes le otorgan al hecho de estar estudiando en una escuela privada y sus proyecciones a futuro*. Para poder dar respuesta a este objetivo primero pensé en el perfil de los estudiantes descrito por los docentes, quienes reconocen que trabajan con chicos de clase alta que tienen garantizado el futuro profesional. ¿Quiénes son los alumnos del Colegio B?, según los profesores, son hijos e hijas de empresarios que están destinados a ser jefes o dueños de empresas. Al mismo tiempo, son chicos que, a pesar de haber tenido algún tipo de dificultad en otro espacio académico, retoman en este colegio sus estudios sin mayor problema, porque sus padres pueden pagar y requieren una certificación escolar.

Estos garantes implícitos se muestran en los discursos de los alumnos, quienes hablan sobre sus proyectos a futuro sin dudas con respecto a la continuación de sus estudios profesionales y expresan el no tener prisa por ingresar a la universidad o entrar al campo laboral. Cuentan sus

planes de viaje al salir de la prepa o de tomar un año entre el cierre de preparatoria y el inicio de la universidad. Enuncian con certeza su estancia en la universidad, no importando cuál carrera elijan. No expresan ningún tipo de preocupación por su desarrollo económico futuro, esto se ve claramente en los discursos de la mayoría de los alumnos no becados, en contraste con José, el alumno becado que pertenece al pueblo en donde está instalado el colegio. Para José, su formación profesional es un garante de tener un mejor futuro y mejorar su posición económica, estudiar es una opción que podría proporcionarle una estabilidad económica, la cual le ayudaría a apoyar a sus padres y hermanos. Por lo tanto, puedo decir que los alumnos del Colegio B dan por sentada su formación profesional y su pertenencia a espacios educativos privados. Narran las diferencias que han encontrado entre un colegio privado y otro, en tanto que para ellos el Colegio B ha sido una institución de bien-estar, sin embargo; no hay rastros en sus discursos de otros tipos de instituciones, solo un alumno quien ya tuvo la experiencia de estudiar la prepa abierta reconoce que estar en el colegio es algo que agradece porque la otra experiencia no le gustó. Esto me lleva a pensar en la importancia de contemplar el tipo de población que atiende el colegio y el nivel socioeconómico al que pertenece y hacer una diferenciación de los tipos de institución privada que existen en México, asumiendo que no toda institución privada tiene las mismas características.

Finalmente, los docentes reconocen a sus alumnos como pertenecientes a una clase social alta que tienen garantizada la educación superior y la estabilidad económica; mientras que los alumnos se viven en esta realidad con sus cualidades y sus conflictos que no tienen que ver con pensar la escuela privada como algo extraordinario en su trayectoria de vida.

Dialogando con los Autores

La Escuela Élite

Los aportes de autores como Alterman y Coria (2015); Lancestrémere y Sansone (2012) y Domínguez (2018), me permiten afirmar que existen características que diferencian no solamente a un colegio privado de un público, sino a un colegio elite de uno que no lo es. Entre estas características se encuentran: filtros de ingreso, mayor número de recursos materiales y humanos, las exigencias académicas, las actividades extracurriculares y el fomento de una comunidad escolar que sustenta el sentido de pertenencia. Todas estas acciones son implementadas por los colegios con el fin de excluir a aquellos alumnos que no cumplan con alguno de los requisitos y, al mismo tiempo, son acciones que los vuelven espacios codiciados para los padres y alumnos, construyendo así este lugar elite.

A partir de la revisión bibliográfica puedo afirmar que un colegio elite no necesariamente tiene que ser privado, sin embargo, la vía que debe seguir un colegio público para convertirse en un espacio elite está trazada en el sentido de la alta exigencia académica, es a través de la excelencia académica que se construye el filtro de exclusión e inclusión. Mientras que, los colegios privados se convierten en espacios de elite por elementos más variables, uno de ellos son los costos.

En el caso del Colegio B encontré algunos elementos que lo colocan en la categoría elite, como son: un sentido de pertenencia y comunidad dentro de la institución, condiciones económicas similares entre los alumnos, recursos materiales, así como instalaciones únicas, por ejemplo, estar situado en medio del bosque. Esto coincide con lo propuesto por los autores antes mencionados. Considero que la aportación de este proyecto al estado del arte con respecto a las condiciones que hace o no a un colegio elite, tiene que ver con el análisis que realicé sobre el origen del proyecto

que sigue vigente, es decir, con el propósito de incluir al colegio a alumnos que en otros espacios académicos han sido expulsados o rechazados. Esta cualidad me parece que lo convierte en un espacio de élite, en tanto que los chicos que acuden a él son aquellos que, de otra forma, no hubieran podido continuar con sus estudios y que gracias a los recursos económicos de sus familias pueden acceder a este colegio en particular, que les promete un acompañamiento y un bien-estar dentro de la escuela (que en otros espacios privados no han conseguido). Es esta acogida a la que no cualquier estudiante con una trayectoria educativa de conflictos puede acceder; implica una forma particular de transmitir la aceptación y la imagen de capacidad de los alumnos, que no los coloca como sujetos excluidos o incapaces. Sin duda, este privilegio aparece en el discurso de los alumnos del Colegio B como una segunda oportunidad, que los ubica en otro lugar como estudiantes y como sujetos, no solamente garantizándoles sus estudios universitarios, sino la confianza en sí mismos y la experiencia de la preparatoria escolarizada. Así, el Colegio B se construye en la idea de ser un espacio en donde lo humano se prioriza y el cuidado y acompañamiento de los alumnos es uno de los objetivos principales. Al tiempo que se mantienen ciertos estándares de contratación en los profesores, todos ellos comprometidos y preparados, es decir, se ofrece también una educación de calidad.

¿Quiénes Eligen al Colegio B?

Sobre la elección de colegio frente a otros y de acuerdo con los aportes de autores como Ziegler (2004; 2014), Tiramonti y Ziegler (2008), Villa (2011), Ziegler y Nobile (2014), Gessaghi (2015), Mancebón, Martínez y Pérez (2015) Cuevas (2015) y Cueva (2017), puedo afirmar que las escuelas de élite son elegidas porque su meta formativa trasciende las áreas académicas, convirtiéndose en espacios de pertenencia, que reafirman posiciones y lugares sociales. ¿Qué vende el Colegio B?, me parece que no solamente vende prestigio en el sentido de ser un colegio

al que no cualquier persona puede acceder, tanto por su ubicación como por sus costos, sino que también ofrece un espacio académico que, por un lado, cumplirá con las expectativas académicas necesarias y, por el otro, cubrirá las necesidades afectivas y sociales de los alumnos. Un espacio en donde el interés está puesto en lo humano, en la libertad de expresión, en el diálogo, un espacio de tolerancia. Valores que rigen la práctica del colegio.

Además, de acuerdo a lo propuesto por la bibliografía, apunta a sostener un lugar social, es decir, pensar la escuela como un espacio de reproducción social que permita al alumno aprender saberes académicos y experiencias que lo sitúen en su contexto socioeconómico. Por lo tanto, lo que puede aportar la presente investigación es pensar la escuela privada como un recurso que promete soportar el aspecto afectivo y emocional del alumno, un lugar de formación de valores y principios que ayudarán al sujeto a guiar su andar en el mundo. Esto convierte al Colegio B en un espacio de bien-estar, un espacio que está comprometido con dar escucha a las necesidades de los integrantes de su comunidad. De tal manera que el énfasis se pone en la acogida que el colegio le da al alumno como persona y que se espera la continuidad en las líneas de reproducción económica de sus familias.

Poner Orden

Con relación a la indisciplina y la normatividad, me fue muy útil pensar en lo propuesto por Sús (2005) respecto a la convivencia democrática, la cual implica dar voz e instaurar el derecho de defensa en los alumnos. Si bien en el Colegio B no se habla de democracia, sí se expresan en los diferentes discursos, el valor que tiene la voz tanto de los alumnos como de los padres de familia. Esto puede ser cuestionado si pensamos en las posibilidades reales en la práctica diaria en la que no es del todo fácil sostener presupuestos de democracia cuando hay figuras de autoridad y relaciones de poder con los alumnos. El Colegio B existe porque los padres de familia son clientes

que esperan determinado tipo de trato para sus hijos. Sin perder de vista este contrato comercial implícito en las escuelas privadas, valdría la pena pensar si la voz que se da a los alumnos y la validación de sus necesidades estaría presente con los mismos matices si la condición económica no estuviera mediando (aunque sea de forma vedada) la dinámica escolar. Recordando esta frase de ¡El cliente siempre tiene la razón!, y poniéndola en el contexto de la escuela privada, particularmente en el colegio en donde llevé a cabo la investigación, reflexionaba lo siguiente: si bien el Colegio B en sus bases tiene la consigna de acoger al alumno, de escucharlo, de tolerarlo y respetarlo en su condición particular; si bien se propone ser un espacio educativo que de una segunda oportunidad a los estudiantes ¿todo esto será consecuencia de un proyecto sostenido en un objetivo pedagógico o en un excelente proceso de marketing que toma ventaja de una condición dada desde el origen y la convierte a su favor, en una filosofía de bienestar que justifica todo tipo de demanda y exigencia tanto de los padres como de los alumnos en la dirección de la norma?

Por otro lado, a partir de los apuntes de trabajos como los de Furlán (1998) y de Saucedo y Furlán (2012), puedo pensar la importancia de identificar y diferenciar la indisciplina y la violencia y los efectos de las mismas en la dinámica escolar. Si bien en el Colegio B las normas son laxas, poco claras y sujetas a la interpretación, en el discurso de los alumnos se reconoce el espacio escolar como un lugar seguro, en donde no hay acoso entre ellos. Los conflictos narrados en los diferentes discursos apuntaban a desacuerdos con autoridades ya sean directivos o maestros, dichos desacuerdos detonaban por asuntos de orden o de exigencia académica. Diferenciar un fenómeno de otro no solo puede ayudar a pensar los efectos de cada uno, sino entender o dar un sentido a las acciones de los diferentes actores. El Colegio B se vive como un espacio laxo, pero no como uno violento. Considero que se puede habitar un lugar escolar laxo y con normas ambiguas, sin que esto desencadene en violencias que impliquen un mal-estar en el colegio, esa es

una condición que puede cambiar radicalmente la experiencia y la trayectoria educativa de los jóvenes.

Al mismo tiempo, autores como Assael y Cerda (1998), hablan de la indisciplina en un colegio llamado “basurero” por estar habitado por alumnos que han sido expulsados de otros espacios educativos. Los autores me ayudaron a pensar en las particularidades del Colegio B en donde la cualidad de acogida y de atención a los alumnos posibilita una experiencia totalmente distinta, en donde la indisciplina está presente, pero es pensada como un problema que se puede resolver, en donde los docentes y directivos se reconocen como responsables y agentes activos para la solución. No es un espacio que descarte al alumno, al contrario, es un lugar que busca vías posibles de acción. En el discurso docente encontré presente esta capacidad de cuestionamiento, de búsqueda por una mejora, de un interés y una visión hacia un futuro posible. Lo anterior me llevó a la conclusión de que la narrativa institucional impacta radicalmente en la dinámica escolar, la visión que se tiene de la población con la que se trabaja y de la función educativa puede convertir un espacio, que inició como un colegio para chicos expulsados de otros colegios, en un lugar de acogida y posibilidad para los jóvenes y esa posición puede generar una comunidad, un sentido de pertenencia que de pie a una convivencia escolar cordial aunque tenga tintes de indisciplina.

Además, como bien proponen Brandi (2007) y Levinson (1998) la indisciplina también puede ser una forma de manifestar cierta inconformidad por parte de los alumnos, una manera de decir y hacer. Esta propuesta me hizo sentido a lo largo del proyecto, pensar a los alumnos del Colegio B como sujetos inscritos en una institución que promete entenderlos, formarlos en valores humanos, desarrollar en ellos capacidades críticas, entre otras promesas que apuntan en ese mismo sentido, puede explicar la postura que toma el alumno frente a ciertas exigencias o demandas de la institución, es decir, hasta dónde es libre y hasta dónde no. Cuestionar los propios límites y los

de la institución puede ser pensado también como una crítica del alumno frente a esta promesa del colegio muy humano, frente a esta institución que lo que busca es formar sujetos críticos. De alguna forma, el colegio da escucha a estas demandas y al hacerlo abre caminos posibles en donde tanto docentes como alumnos logran una convivencia que no necesariamente está fundada en la obediencia absoluta y, sin embargo, es cordial. Considero que dar cuenta de este contraste es el aporte que el presente proyecto logra, poder subrayar las posibilidades existentes en este espacio normativo laxo que no clausura la trayectoria académica del alumno sino que la posibilita. Es decir, exponer otro tipo de administración que reconoce las faltas institucionales al tiempo que prioriza el proyecto original que es acoger a los alumnos, darles un espacio escolar que los entienda y potencialice en cada uno habilidades particulares. Tal vez la clave está puesta en esta brújula, que se construye con un proyecto institucional claro.

Identidades y Afectos

Investigaciones como la de Saucedo (2005) y Saucedo, Pérez y Furlán (2011), ponen de manifiesto el impacto que tienen la construcción que los docentes hacen de la población con la que trabajan en las formas en que tratan e interpretan los actos de sus alumnos. En el caso del Colegio B, los alumnos son pensados como sujetos destinados a concluir la preparatoria y acceder a la educación universitaria, son objeto de expectativas y de designios que operan en el sentido de garantía. Considero que esto se ve reflejado en las narrativas sobre el futuro que los estudiantes van tejiendo, una narrativa en donde la universidad es el paso lógico, en donde el tiempo no es un problema, sujetos que se consideran capaces de cumplir sus metas y, que no temen frente a los retos del futuro.

Lo anterior hace eco con lo propuesto por Salum, Marín y Reyes (2011), quienes afirman que la construcción que los alumnos hacen de sí mismos está en íntima relación con su desempeño

y su desarrollo dentro de los espacios educativos. Esta relación es bidireccional, ya que la construcción identitaria que han construido también afecta su desempeño académico. Entonces, la imagen que los profesores construyen sobre la población con la que trabajan genera en ellos una forma de conducción y una lectura de las necesidades y capacidades de sus alumnos, al tiempo que, en algunos alumnos, podríamos pensar que genera una resignificación de esta identidad de estudiante. Nuevamente, encontramos la expresión del proyecto original en las prácticas cotidianas y actuales del colegio.

Por otro lado, sobre lo propuesto por autores como Fazio (2013), García (2009), Ramírez (2010) y Franco (2016) quienes se cuestionan sobre la transferencia y sus efectos en la relación docente-alumno, considero que el presente proyecto da cuenta de la importancia del componente afectivo dentro de un espacio educativo con las características del Colegio B. Dicho componente permite, como lo narran los participantes, una convivencia cariñosa, cercana y un sentido de comunidad y pertenencia. Sin embargo, subrayo que dichas narrativas están enfocadas en la institución como un conjunto, sin dejar de lado que los directivos son vistos y nombrados como figuras fundamentales en el funcionamiento de la escuela. Entonces, los alumnos hablan del colegio y sus bondades sin atribuir estas cualidades a algún docente o algunos docentes, en particular, el discurso que pude organizar a partir de la multivocidad apunta a afirmar la existencia de una dirección que conduce tanto a alumnos como a docentes en esta convivencia armónica, es decir, una convivencia gestionada desde una lógica institucional más que individual.

Algunas Consideraciones Teóricas y Metodológicas

La Socioclínica: lo Psíquico y lo Social Dialogando

Mi punto de partida fue la socioclínica, una propuesta teórica metodológica desarrollada por De Gaulejac la cual busca generar un diálogo entre distintas disciplinas para poder construir una comprensión del objeto de estudio más amplia, al tiempo que busca dar escucha a la vivencia subjetiva para dar cuenta de los fenómenos sociales. Retomé los conceptos de irreductible psíquico e irreductible social que me permitieron pensar la construcción de las figuras de autoridad en un espacio educativo privado como el resultado del cruce entre el sujeto y la institución. De Gaulejac (2003) señaló que es necesario comprender la dialéctica entre lo social y lo psíquico y cómo esto se anuda en la construcción subjetiva; reconoce que cada sujeto existe en un tejido social específico que le da un lugar, al mismo tiempo que traza en él valores y designios.

Además, retomé el concepto de historicidad propuesto por De Gaulejac y Silva (2002) que apunta a pensar la memoria como un elemento importante en la construcción de la subjetividad, ya que el sujeto recuerda, narra y elabora lo que ha vivido. Es un concepto que piensa al sujeto como activo, porque este trabajo de apropiación implica un diálogo entre lo vivido y lo que el sujeto construye a partir de eso. Por último, utilicé el análisis de los tres registros (Taracena, 2013) que implica un cruce entre lo micro, lo meso y lo macro.

Estos tres conceptos me guiaron a lo largo del proyecto para sostener el diálogo entre lo subjetivo y lo social, para pensar el entrecruzamiento de las trayectorias individuales, la historia del colegio y los efectos de esto en la relación docente—alumno a partir de la construcción de las figuras de autoridad. Así, visibilizar el impacto que tiene la trayectoria individual en la construcción de categorías como la de figura de autoridad permite complejizar el fenómeno. Estos tres registros me permitieron entender el discurso individual como una elaboración subjetiva, en

tanto particular, siendo un circuito abierto, ya que está influenciada por la lógica institucional, la cual también está regulada por las demandas de la población y las necesidades globales. Es entonces que podemos pensar la escuela como un espacio habitado por sujetos productos de historia y hacedores de historia, los cuales a través de la propia lectura y apropiación del discurso social e institucional van tejiendo lazos particulares y relacionándose con la institución, haciendo una comunidad no alienada pero, sí entre semejantes.

Además, esto permite explicar cómo es que el colegio B es un espacio en donde muchos estudiantes se sienten acogidos y muchos docentes se sienten libres de gestionar sus clases, mientras que otros pueden sentir la dinámica muy laxa o conflictiva. Es decir, cada sujeto trae al encuentro con la institución un bagaje que le permitirá o no encontrar en este modelo en particular un lugar habitable.

Hannah Arendt: la Autoridad como Constructo

Por otro lado, el concepto de autoridad de Hannah Arendt (1996) me permitió pensar a las figuras de autoridad primero como un constructo en movimiento, no fijo y no universal. Esta propuesta hace eco con las narrativas de los diferentes actores dentro del Colegio B. Cada sujeto va armando su discurso en torno a lo que es o no una figura de autoridad; en el caso de los docentes, no todos se sienten cómodos ocupando dicho lugar, ya que lo piensan como algo rígido o caduco, mientras que otros asumen la necesidad de ocupar ese espacio para mejorar la dinámica escolar y el proceso de aprendizaje dentro del aula. Es un lugar que debe “ganarse”, esto requiere de un esfuerzo por demostrarle al otro que se es digno de dicho lugar; de este modo, los docentes que se identifican con la figura de autoridad buscan ser congruentes con lo que hacen y dicen y, convertirse, de alguna forma en modelos, de referencia para sus alumnos, en una guía.

Del otro lado, del lugar de la obediencia, se encuentran los alumnos, en ellos los discursos con respecto a la autoridad apunta a pensarla como figura guía, que tiene como propósito buscar el bienestar de ellos. Son recursos que pueden usar para su beneficio en el sentido educativo, figuras en las que ellos confían porque asumen que saben lo que es mejor.

Entonces, pensar en la autoridad como una construcción en contexto, me permitió escuchar las diferentes narrativas en donde los cruces de los saberes sociales y la apropiación que cada sujeto hace de estos saberes se muestran claramente, de modo que todos los actores hicieron un esfuerzo por definir el concepto, al mismo tiempo que se situaban en una postura personal. No todos lo definieron de la misma forma, pero sí hay ciertos hilos que convergen y que tienen que ver con pensar a las figuras de autoridad como sujetos que se esfuerza para “ganarse” ese lugar y, se responsabilizan del mismo; como sujetos guía, personas que ejercen ese poder para un fin más allá de sus intereses personales. En particular, dentro de los espacios educativos, este poder está encaminado al bienestar de sus alumnos, es ver por el bien del otro, lo que sostiene tanto de un lado como del otro la posición de ordenar y obedecer.

El Lugar Dentro de la Institución

Las ideas de Dreier (1999) con respecto a pensar al sujeto como participante en una práctica social específica me fueron útiles para pensar las jerarquías dentro del colegio y el lugar que cada sujeto ocupa.

Encontré que los directivos se viven como responsables de las dinámicas dentro y fuera del aula, así como los encargados de resolver los conflictos entre los diferentes actores, son aquellos que generan los espacios de diálogo entre alumnos, docentes y padres de familia, son punto de referencia para alumnos y docentes. De tal suerte que son las únicas figuras que todos los miembros de la comunidad reconocen como figuras de autoridad.

Asimismo, rastrear la trayectoria personal de cada uno de los participantes permite dar cuenta de cómo la trayectoria personal y profesional permite a los sujetos irse colocando en lugares específicos. Los directivos compartían trayectorias profesionales en las que había ocupado a lo largo de la vida posiciones de liderazgo, al mismo tiempo que tanto el director general como el subdirector de bachillerato tenía proyectos personales enfocados en mejoras educativas.

Por su parte, los docentes tienen un lugar menos claro, algunos se asumen como figuras de autoridad, otros no. Las perspectivas que tienen con relación a la función docente también son variables, algunos consideran que su labor se limita a proporcionar los conocimientos necesarios a los alumnos y responder sus dudas, mientras que otros consideran que su labor va más allá de la clase, se piensan como puntos de referencia, apoyo o guía para los alumnos.

En el caso de los alumnos, se perciben en su mayoría como beneficiarios de la labor del otro, hay una responsabilidad para con los compañeros muy clara, que tiene que ver con la tolerancia, el respeto y la solidaridad. El discurso de los alumnos es interesante porque si bien en otros espacios sociales se viven como sujetos activos, puntos de referencia para otros o más autónomos, dentro del colegio se consideran acogidos, sujetos por los cuales ven, individuos cuidados, escuchados y atendidos. Aparentemente, son más pasivos en ese lugar de alumnos, lo cual, sin duda, valdría la pena pensar más a fondo ¿Qué consecuencias tiene para la dinámica escolar que los alumnos se posicionen como sujeto activo o pasivo con respecto a la formación educativa que reciben?

La Escuela como Experiencia

La noción de experiencia de Larrosa (2006), me permitió pensar en el diálogo interno que el sujeto sostiene con relación a categorías tales como las figuras de autoridad, en decir, la posibilidad que se abre frente al sujeto que habita un espacio educativo y que le permite aprehender

ciertos conceptos a partir de la vivencia cotidiana. Además de pensar la experiencia como valiosa y significativa para dar cuenta de distintos fenómenos psíquicos y sociales. En este sentido, pude recabar las diferentes narrativas de las diferentes experiencias subjetivas y dar cuenta de lo colectivo. La construcción de las figuras de autoridad como un atravesamiento de ciertos actos y discursos frente a los que cada sujeto se dispone como caja de resonancia que produce una transformación en él. De tal suerte que dentro del Colegio B, los alumnos narran su paso por ese espacio como una posibilidad diferente de continuar sus estudios, de transitar la preparatoria, de convivir. Al mismo tiempo que algunos profesores resignifican su labor docente al entrar en contacto con esta población en específico, mientras que otros rechazan dicho contexto al no ser correspondiente con sus expectativas o estilos docentes.

Sin importar cuál sea la postura de los sujetos, el asumir la experiencia como algo valioso para ser pensado y escuchado me colocó en otro posicionamiento sobre los saberes cotidianos y la subjetividad.

Adolescentes e Identificaciones

¿Por qué pensar la construcción de las figuras de autoridad en una preparatoria? ¿Cuáles son los retos a enfrenté para las figuras de autoridad que trabajan con adolescentes? ¿Es diferente la construcción de dichas figuras en los adolescentes? ¿Qué impacto tiene dichas figuras en la constitución subjetiva de los adolescentes? La intención de situar la pregunta de investigación en un contexto educativo específico estuvo sustentada en pensar la adolescencia como momento de trasmutación que pone al sujeto en cuestionamiento y que al mismo tiempo cuestiona el orden social ¿Cómo sostener a los sujetos que atraviesan una serie de cambios y que, simultáneamente, requieren de cierta libertad para devenir individuos con una configuración identitaria distinta a la infantil?

Por lo anterior, la noción de adolescencia y el concepto de identidad fueron dos puntos de guía para este proyecto, con ellos pude pensar la adolescencia como un momento de cambio que pone en juego la identidad que se construye a partir de distintas identificaciones que el sujeto va logrando armar a lo largo de su vida. Retomé a autores como Freud (1923) y Jeammet (1992) quienes piensan la identificación como un enlace afectivo, un movimiento psíquico que se realiza desde muy temprana edad y que se reactualiza con el paso del tiempo, particularmente en la adolescencia.

Además, junto con Larrian y Hurtado (2003) lo consideré un proceso que da cuenta de la necesidad del otro para la constitución subjetiva, es decir, subraya la importancia de la existencia de este encuentro social, encuentro que dentro de los espacios educativos se da en dos sentidos: entre semejantes y entre adolescentes y adultos (todos ellos) a cargo de la educación de estos. Por lo tanto, partí de la idea de que somos seres sociales, que no podemos acontecer sin el otro, somos a partir de esos encuentros. Esos cruces de miradas, intersecciones subjetivas que pueden dar tanto dirección como extravío, esto me permitió darle otro sentido a la interacción alumno-docente y a cuestionar dicha relación atravesada por la condicionante de la autoridad. Pensar la identificación como un proceso mediante el cual el sujeto encuentra en el otro puntos de referencia para dar cuenta de sí mismo implica pensar en las consecuencias de que ciertas figuras aparezcan, o no, en el transitar del adolescente. En ese sentido, las figuras de autoridad pensadas como puntos de referencia, como guías, como aquellas personas que están preocupadas por el bienestar del alumno, también pueden ocupar un lugar de identificación, al tiempo que son personajes que les devuelven a los alumnos una mirada de sí mismos, de sus capacidades, incapacidades y designios. Son figuras que no tienen una labor menor, poder contener a los alumnos al mismo tiempo que generan un espacio educativo que los prepare para la vida adulta.

Por lo tanto, consideré que la adolescencia le implica al adulto una labor muy particular al momento de constituirse como autoridad. A partir de ciertas experiencias profesionales, me di cuenta de que los adolescentes, al ser sujetos en mutación, requieren de otro tipo de acciones y de respuestas por parte de las instituciones educativas al momento de establecer el orden. Autores como Winnicott (1971), Aberastury (1987), Dolto (1992), Flores (2011), enfatizan la importancia de pensar la adolescencia como una etapa en particular que requiere del acompañamiento del adulto, ese adulto que está situado en otro momento y que puede sostener al adolescente que se encuentra en el punto de intersección entre la infancia y la adultez, sostén que le dará tiempo de madurar. Es un momento de tránsito y transformación en donde el sujeto está reactualizando su constitución misma. Una etapa de preguntas sobre el ser y el futuro, etapa de potencia y posibilidad en dónde se pueden abrir o cerrar caminos.

En el mismo sentido, Saucedo, Castillo y Palacios (2012) proponen pensar la adolescencia como una imbricación entre lo psicológico y los contextos históricos, la pregunta, ¿cómo se están tejiendo las adolescencias en la actualidad?, no es de menor importancia, la labor docente y el discurso institucional tiene la gran tarea de seguir escribiendo nuevas vías de transmisión y de convivencia. Por ejemplo, en el caso del Colegio B se sostiene del proyecto original la posición activa de acogida, ser una escuela que acompañe a esos chicos que otros espacios no pudieron acompañar, pero claramente se expresa a lo largo de las entrevistas el cambio de las poblaciones a las que han atendido en el tiempo y, el reto que implican estos cambios para la institución. Así, pensar la escuela como texto que no cesa de escribirse, de actualizarse.

Entonces, consideré la autoridad como un constructo, uno en movimiento, ese movimiento lo pienso a lo largo del tiempo, tanto de la historia de la humanidad como de la historia subjetiva, esto implica que a lo largo de la vida vamos construyendo y reconstruyendo a la autoridad, la

matizamos y respondemos frente a ella como corresponde. La adolescencia es entonces ese momento subjetivo en donde la autoridad puede transmutar, en cuanto efecto en la subjetividad, ¿Cuál es la labor de las figuras de autoridad en la adolescencia?, ¿son necesarias o son figuras ya caducas que no responden a las necesidades propias de las adolescencias en la actualidad? Pugno por pensar la autoridad como pieza clave dentro de las instituciones educativas en la interacción con adolescentes, considero que empujar para construir figuras de autoridad que sean puntos de guía para los adolescentes es una forma de no abandonar al sujeto en esta etapa que parece tan compleja y que le demanda a la persona responder con todos los recursos subjetivos con los que se cuente para poder devenir adulto. Entonces, al situar la pregunta sobre las figuras de autoridad en la trayectoria de los estudiantes de preparatoria, tenía la intención de subrayar la importancia de seguir pensando en dicho constructo, de actualizarlo, cuestionarlo y de no darlo por universal o accesorio. Así, pensarlo como un recurso que opera como vehículo para la formación académica y para el acompañamiento y sostén de las adolescencias.

Entonces, contemplar la presencia del adulto en el recorrido de las adolescencias y subrayar la importancia de estos como sostén necesario para las y los adolescentes, hizo eco con los discursos docentes, en los cuales encontré rastros claros de una responsabilidad asumida por parte de dichas figuras y de un valor asignado a la labor docente que va más allá de las funciones académicas. Directivos y docentes se reconocen como figuras guía, asuman o no el lugar de figura de autoridad, se identifican con cierta labor de sostén, reconocen que trabajan con poblaciones que aún se están formando y que requieren de orientación y acompañamiento. Esta mirada posibilita ciertas dinámicas de escucha, de acogida, de negociación.

En resumen, la noción de adolescencia y la de identidad me acompañaron y me ayudaron a leer los discursos tanto de los alumnos como de los docentes y directivos, me permitieron

visibilizar las particularidades del trabajo con dicha población y de los elementos que están en juego en la relación docente-alumno mediada dicha relación por el concepto de figuras de autoridad.

Conclusiones

El cierre de un proyecto de investigación resulta complicado en muchos sentidos, nos exige acotar lo que se hizo, puntualizar lo que se descubrió y subrayar lo que queda por venir. Después de un largo recorrido teórico y práctico, lo que puedo concluir es que toda institución educativa tiene una historia que sigue escribiéndose, es un espacio en movimiento que tiene un origen. Al ser pensado este origen se pueden reconocer ideas, valores y prácticas que han ido permaneciendo a lo largo del tiempo y le dan a cada espacio una particularidad. Asimismo, pensar en este proyecto original permite reconocer los puntos de quiebre y los cambios que ha sufrido la institución a lo largo del tiempo. En el caso de colegios particulares dicho tránsito también tiene efectos en las dinámicas labores y en la capacidad de captación de alumnos que pueden llegar a tener.

Asimismo, cada proyecto original será el terreno sobre el cual se construirán los conceptos que mediarán las interacciones entre los diferentes actores de un espacio institucional. En el caso del concepto de figuras de autoridad, los antecedentes y propósitos establecidos por cada escuela irán delimitando y marcando los caminos posibles para el ejercicio de dichas figuras en las prácticas cotidianas. Sumado a cada vía, previamente establecida en los discursos inaugurales (siempre editables y en movimiento), estarán las trayectorias personales, historias de vida que permiten a cada sujeto tomar un lugar social dentro de un tejido específico a partir de un diálogo entre lo social y lo psíquico. De tal forma que, para pensar en una figura de autoridad, se tendrá que considerar el contexto en el que se está ejerciendo dicho lugar y la historia de cada sujeto.

Así, sacar del cajón de los recuerdos el concepto de autoridad dentro de los espacios educativos implica un análisis institucional que permita la construcción de dichas figuras dentro de ciertos parámetros institucionales y subjetivos. En el caso de una escuela privada, esto permitirá

reconocer los perfiles docentes afines al proyecto, al igual que los alcances y límites de las figuras de autoridad propias en cada institución.

Además, reconocer la importancia de las figuras de autoridad y su función más allá de la instauración de la normatividad resulta prioritario en los tiempos presentes. Poder reconocer la labor docente, más allá de la función académica, en el trabajo con las adolescencias abre vías de posicionamiento y, visibiliza lo complejo del encuentro entre docentes y alumnos. Es decir, pensar la autoridad como punto de referencia, sostén y garante de la coexistencia con el otro no solo regula el comportamiento del alumno, sino que puede calmar la angustia frente a la otredad y posibilitar el encuentro social, un encuentro que no esté establecido desde la violencia o la indiferencia hacia el otro.

Alcances y Porvenir

Los datos arrojados en el recorrido de la presente investigación sobre la construcción de las figuras de autoridad en una preparatoria privada en México pueden emplearse para pensar las lógicas institucionales actuales y a las figuras de autoridad en tanto recurso para la dinámica escolar. Sacar de entre las sombras y desempolvar el concepto de autoridad puede ser útil al momento de diseñar e implementar acciones para el mejoramiento de las dinámicas áulicas.

Además, los datos alojados en estas páginas pueden dar cuenta y servir de guía para pensar cómo la dinámica escolar privada en México tiene particularidades que no deben ser pasadas por alto. Por ejemplo, lo que observé en el caso del Colegio B fue que tenían la capacidad de elección del grupo docente, el impacto de las demandas de los padres de familia es un elemento de peso al momento de tomar decisiones o acciones, la mirada que tienen los docentes con respecto a sus alumnos está muy enfocada en pensarlos como sujetos con un futuro seguro, la infraestructura con

la que se cuenta es mayor, existe un fuerte sentimiento de pertenencia y de identificación entre los miembros de la comunidad.

Por otro lado, pensar a los diferentes actores que conviven un colegio como sujetos con una historia particular que les permite posicionarse frente a una ideología institucional y moverse en una dinámica específica es algo que debe seguir siendo pensando: sujeto y sociedad como dos caras que se nutren entre sí, que coexisten entre sí. El diálogo entre lo social y lo individual sigue siendo vigente y necesario para complejizar los fenómenos y no buscar llegar a generalizaciones que pueden resultar violentas en tanto que borran las particularidades del sujeto y de la institución.

Finalmente, lo que busqué fue abrir camino para pensar a los docentes como figuras de autoridad en una preparatoria privada. Retomar este concepto (un tanto dejado de lado) para cuestionar cómo esa presencia del adulto-docente impacta en el proceso de desarrollo del sujeto adolescente, por lo menos en dos direcciones; en lo académico y en la construcción de una subjetividad que pueda en un segundo momento insertarse en la vida adulta, elegir carrera y convivir con otros. Pensar a estas figuras me permitió dar cuenta del posicionamiento del adulto con respecto a su labor docente, a su responsabilidad frente a estos adolescentes en formación y de las expectativas que los adolescentes tienen con respecto a la institución y al docente. Todo lo anterior matizado por el factor económico, por una institución académica que es también un producto que debe ser rentable, con docentes-empleados, con alumnos-clientes. Un recorrido que intenta retratar la dinámica que se vive en un colegio de chicos que pertenecen a una minoría de la población, adolescentes que poseen el privilegio de una segunda o tercera o cuarta oportunidad para concluir sus estudios.

Algunas posibles vías para continuar por este sendero sería ingresar a más instituciones educativas privadas y poder dar cuenta del tejido discursivo que en ellas se teje con respecto a las

figuras de autoridad para pensar las múltiples formas en las que se puede construir dichas figuras y seguir nutriendo este concepto, resignificarlo y traerlo a la experiencia educativa como un recurso. Otro camino posible sería pensar esto en los espacios públicos y lograr establecer una comparativa de la forma en que se establece la relación con estas figuras cuando el elemento económico está organizado de otra forma. Además, valdría la pena pensar en esta relación de la autoridad, la institución y la sociedad frente a los jóvenes y adolescentes en la actualidad y la responsabilidad que se evade al no poder posicionarnos como guías o figuras que sostengan a las adolescencias de nuestro país.

Referencias

- Aberstury, A y Knobel M. (1993). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Albarrán, G. y Taracena, E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 957-970. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77323978013.pdf>
- Alterman, N. (2009). La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: Problemas y desafíos. *Memorias Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México, COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1051-F.pdf
- Alterman, N. y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-10.
- Alvarado, R. (2005). La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato en Sinaloa. *Memorias Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México, COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0172-F.pdf
- Anzieu, D. y Martin J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapeluz.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho Ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 1-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770317.pdf>

Assaél, J. y Cerda A. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 629- 644.

Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

Bastán, G. (2015). Quilombos... pero bien educados. La buena educación como competencia moral de sectores de élite. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 14 (40), 64-80.

Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jaidar (Ed.), *Caleidoscopio de subjetividades*, (pp.77-95). México: UAM –Xochimilco.

Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-729. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf>

Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11231067009.pdf>

Bleichmar, H. (1984). *Introducción al estudio de las perversiones. El Edipo en Freud y Lacan*. Argentina: Nueva Visión.

Bleichmar, S. (2008), *Violencia social, violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc libros.

Blum , B. (2015). *Clínica psicoanalítica con adolescentes* [Material del aula]. Programa de Maestría en Psicología con Residencia en Psicoterapia para Adolescentes, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, Ciudad de México.

Brandi, L. (2007). La indisciplina como un saber cotidiano. Un estudio cualitativo en una escuela de sectores populares. *Revista de Pedagogía Crítica*, 6(4), 103-118.

Chehaybar, E. La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 219-259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>

Crozier, M. (1998). Una nueva reflexión sobre la educación. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 579- 583.

Cueva, N. (2017). Percepción de la calidad de servicio educativo según los estudiantes del 5to año de educación secundaria de las instituciones educativas públicas y privadas, (Tesis de maestría), Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8964/Fern%C3%A1ndez_HE.pdf?sequence=1

Cuevas, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 46-66.

De Gaulejac y Silva, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (2), 31-46. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-Vincent-de-Memoria-e-historicidad.pdf>

De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 49-79.

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo.

De Gaulejac, V. (2013). *La neurosis de clase*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

De la Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los estudiantes y sus familias. *Innovación Educativa*, 16(70), 111-130. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00111.pdf>

Díaz, F. y Conejo, P. (2012). La opinión del alumnado sobre las normas de convivencia: estudio de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Ceuta. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 399-413.

Directores que Hacen Escuela. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Recuperado de: https://portaldelescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes*. México: Seix Barral.

Domínguez, Gutiérrez L. (2018). ¿Bachilleratos de élite en Uruguay? Una aproximación a sus modelos de socialización.. En G. Tenenbaum y Viscardi N. (Eds.), *Juventudes y Violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI* (pp. 205- 224). Uruguay: Biblioteca Plural CSIC.

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 30-51.

Epelde, E. (2009). Terapia por la pintura y psicoanálisis. *Avances en Salud Mental Relacional*, 8(2), 1-7. Recuperado de: <https://psiquiatria.co/bibliopsiquis/terapia-por-la-pintura-y-psicoanalisis>

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de psicología Iztacala*. 16 (1), 20-33. Recuperado de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art2.pdf>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paídos.

Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.

Flores, A. (2011). *Adolescentes en conflicto con la Ley ¿Lo residual del sistema?* México: Grupo Metonímia.

Franco, J. (2016). Lo transferencial en el vínculo educativo con adolescentes. Una lectura desde el psicoanálisis. *Argonautas*, 6(7), 10-31. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/2.-%20FRANCO%20JUAN.pdf>

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1923). El yo y el Ello. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Furlán, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 610- 627.

García, A. (2012). La convivencia escolar en 3º de ESO y 1º de bachillerato en la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 525-532.

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 10 (11), 1-14. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

García, F., Alfaro, A, Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1 (5), 232-236. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1696/Resumenes/Abstract_169617616006_2.pdf

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios, la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3236Lopez.pdf>

Gessaghi, V. (2015). *Aprender el privilegio: exploraciones en torno de la experiencia escolar de jóvenes en una escuela secundaria de élite de la Provincia de Buenos Aires*. Conferencia llevada a cabo en Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Buenos Aires. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5413/ghesagui.pdf?sequence=3>

Gil-Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la Educación Superior*, 37 (145), 115-121.

Gómez, A. (8 de mayo de 2016). Padrectomía: Favorecen a mujeres en juicios de custodia. *El Universal*. Recuperado de:

<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/05/8/padrectomia-favorecen-mujeres-en-juicios-de-custodia>

Grosser, K. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760208.pdf>

Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioeconómicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.

Guido, B. (2015). Quilombos... pero bien educados. La buena educación como competencia moral de sectores de élite. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 14(40), 64-80.

Hernández, L., Rodríguez, S. y Saldaña, S. (2015). Análisis de la Situación de Liderazgo en las Instituciones Educativas de Nivel Medio y Superior en el Municipio de Cadereyta Jiménez, N.L. *Vinculatégica EFAN*, 1(1), 1501-1524.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa. (Sin fecha) *Estructura del grupo*. Recuperado de: http://gc.initelabs.com/recursos/files/r157r/w13587w/Coord%20Grupos_3aEd_02.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *Informe sobre la Educación Media Superior en México 2010-2011*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>

Jeammet, P. (1992). Lo que se pone en juego. Las Identificaciones en la adolescencia, *Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, (2), 41-58.

Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis ApdeBA*, 26 (3), 655-670. Recuperado de: https://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Kaes_Complejidad-de-los-espacios-institucionales.pdf

Lancestrèmere, S. y Sansone, M. (5-7 de diciembre de 2012). *Experiencia escolar en escuelas de élite: Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2036/ev.2036.pdf

Landero, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C232.pdf>

Larrain, J. y Hurtado, A. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, (21), 30-42. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3211/2476>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, ciències de l'educació y de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112.

Levinson, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 660- 677.

Mancebón, M., Martínez, N. y Pérez, D. (2015). Un análisis de la calidad percibida por los estudiantes en los centros públicos y privados de enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(1), 1-12. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.003>

Manota, M., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, (19), 55-74.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas (Ed.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

Martínez, C. (5 de octubre del 2009). Privadas, las mejores escuelas de ENLACE. *El Universal*. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/171721.html>

Mejía, J. (2017). *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Colofón.

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1), 69-92.

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2019). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de:

<http://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>

Milovich, M. (2011). *Construcción de la autoridad docente*. Buenos Aires: FUCES.
Recuperado de:
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1085/Construccion_Milovich.pdf?sequence=1

Molina, Nora. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2),193-219. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200010&lng=es&tlng=es.

Narodowsky, M. (1998). El sistema de amonestaciones de las escuelas secundarias de argentina. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 604- 609.

Neyra, C. (2010). *Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de ventanilla*. Recuperado de:

http://files.unicef.org/peru/spanish/Elaboracion_del_PEI.pdf

Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 645- 659.

Ovalle, A. (2013). *Análisis descriptivo de la percepción del liderazgo transformacional en el personal administrativo de una institución educativa del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León (UANL)* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología, Nuevo León, México.

Pasillas, M. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1149-1164.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30(120), 132-146.

Pole, K. (2009) Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, (60), 37-42.

Ramírez, E. (2010). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 2 (1), 85-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123823>

Richard, G. (1972). *Psicoanálisis y Educación*. Barcelona: Oikos-tau, S. A.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.

Salkind, J. (1998) *Métodos de investigación*. (3ª Edición). México: Prentice Hall.

Salum, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO. Recuperado de: <https://padron.entretemas.com.ve/documentos/Sandoval-InvestigacCualitativa.pdf>

Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discusiones de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.

Saucedo, C. y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, 34(138), 58-67.

Saucedo, C., Pérez, G. y Furlán, A. (2011). Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar. *Memorias*

electrónicas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CDMX, México.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0799.pdf

Saucedo, C., Suárez, P. y Palacios, R. (2012). La adolescencia como construcción sociocultural. En: G. Pérez y Yoseff, J.(Eds.), *Desarrollo psicológico: un enfoque sociocultural* (pp. 89-108). México: UNAM, FES Iztacala,.

Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(22), 983-1004.

Taracena E. (2013). Consideraciones teórico – metodológicas en el trabajo con jóvenes en proceso de callejerización. En E. Taracena (Ed), *Un enfoque socioclínico del fenómeno de la vida en la calle* (pp.121-150). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Juan Pablos Editor.

Taracena, E. (2007). La interdisciplinariedad o multirreferencialidad en el trabajo con minorías sociales. En E. Taracena (Ed.), *Problemas sociales de salud y educación*, (pp. 5-16). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Taracena, E. (2010) La sociología clínica. Una propuesta de trabajo que interroga las barreras disciplinarias. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico* 11, 53-86.

Taracena, E. (23 de agosto de 2013) Una mirada socio-clínica sobre la violencia. En G. Giménez (Presidencia), *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones sociales*. Conferencia llevada a cabo en Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, V. (1984). Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX. *Historia Mexicana*, 33, (3), 346-377.

Uribe, N. (2009). El dibujo y la simbolización en algunos casos de maltrato infantil. Una mirada psicoanalítica. *Affectio Societatis*, (10), 1-13.

Villa, A. (2011). La escuela que vale. Representaciones de familias de “élite” sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio. Conferencia llevada a cabo en *IX Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-034/296.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. (1999). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-99). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Ziegler, S. (2014) Regulación del trabajo de los profesores de la élite. *Cuaderno de pesquisa*, 44 (151), 84-103.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(63), 1091-1115.

Tablas y Figuras

Tabla 1

Miembros de la preparatoria privada que participaron en la investigación.

<u>Puesto</u>	<u>Años en el colegio</u>
Director general	5 años
Directora de preparatoria	1 año
Subdirector de preparatoria	13 años
Asistente de dirección general	28 años
Prefecta	18 años
Psicólogo y docente.	3 años
Docente matemáticas	8 años
Docente literatura	16 años
Docente derecho	1 año
Docente historia	1 año
Exalumna y docente	15 años de estudiante + 2 de docencia
Alumna sexto	4 años
Alumna sexto	6 años
Alumna quinto	+10 años
Alumno sexto	4 años
Alumno sexto	1 año
Alumno quinto	+10 años

Nota: Se muestra la cantidad de docentes y alumnos que participaron en la investigación, ya sea a través de entrevistas, dibujos, cuestionarios, relatos autobiográficos (elaboración propia).

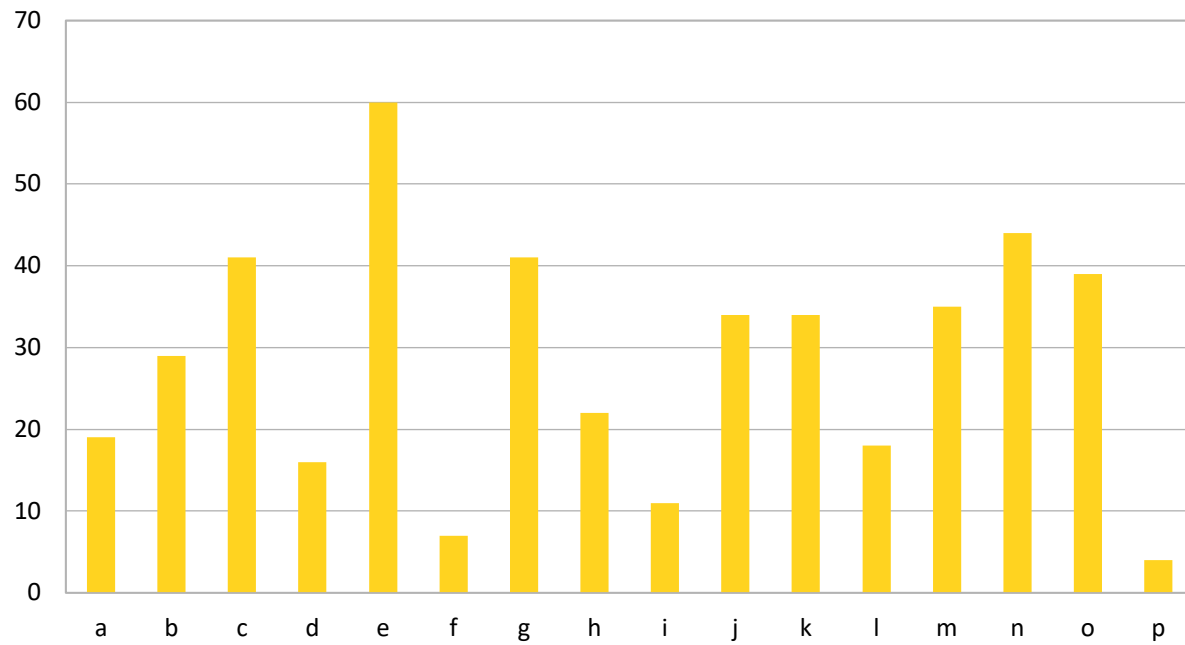
Tabla 2.

¿Cuáles de las siguientes opciones crees que son algunas de las principales normas de convivencia dentro del colegio?	
a) El alumno debe llegar puntual a sus clases, de lo contrario no se le permitirá la entrada.	19
b) El alumno debe cumplir con todas sus tareas y trabajos para poder acreditar la materia.	29
c) El robo es un acto absolutamente reprochable, en caso de ser sorprendido en dicho acto el alumno será expulsado definitivamente.	41
d) El uso de tabletas, teléfonos y computadoras solo estará permitido dentro del colegio para fines didácticos.	16
e) El alumno debe tratar a todo el personal del colegio con respeto.	60
f) Queda estrictamente prohibido tomar agua dentro del salón.	7
g) Los alumnos deben procurar el cuidado del colegio en general.	41
h) Los alumnos no podrán presentarse al colegio con ropa rota, ropa de playa, de cama o con publicidad y/o mensajes ofensivos.	22
i) El alumno no podrá traer piercings ni teñirse el cabello con colores extravagantes.	11
j) Los alumnos solamente podrán bajar al bosque para llevar a cabo una actividad grupal autorizada por la Dirección y bajo la supervisión de un profesor.	34
k) No copiar, comprar ni vender trabajos.	34
l) Las fechas de entrega y exámenes dispuestos por cada profesor son inamovibles y deben ser respetadas por los alumnos.	18
m) Cada profesor tiene la libertad de establecer sus propias reglas dentro del salón y sus estándares de evaluación.	35
n) El trato entre alumnos debe ser respetuoso y basado en la tolerancia.	44
o) Todos los alumnos tienen las mismas obligaciones y serán tratados igual frente a cualquier falta o desobediencia.	39
p) Otra.	4

Normas y frecuencia de elección

Figura 1.

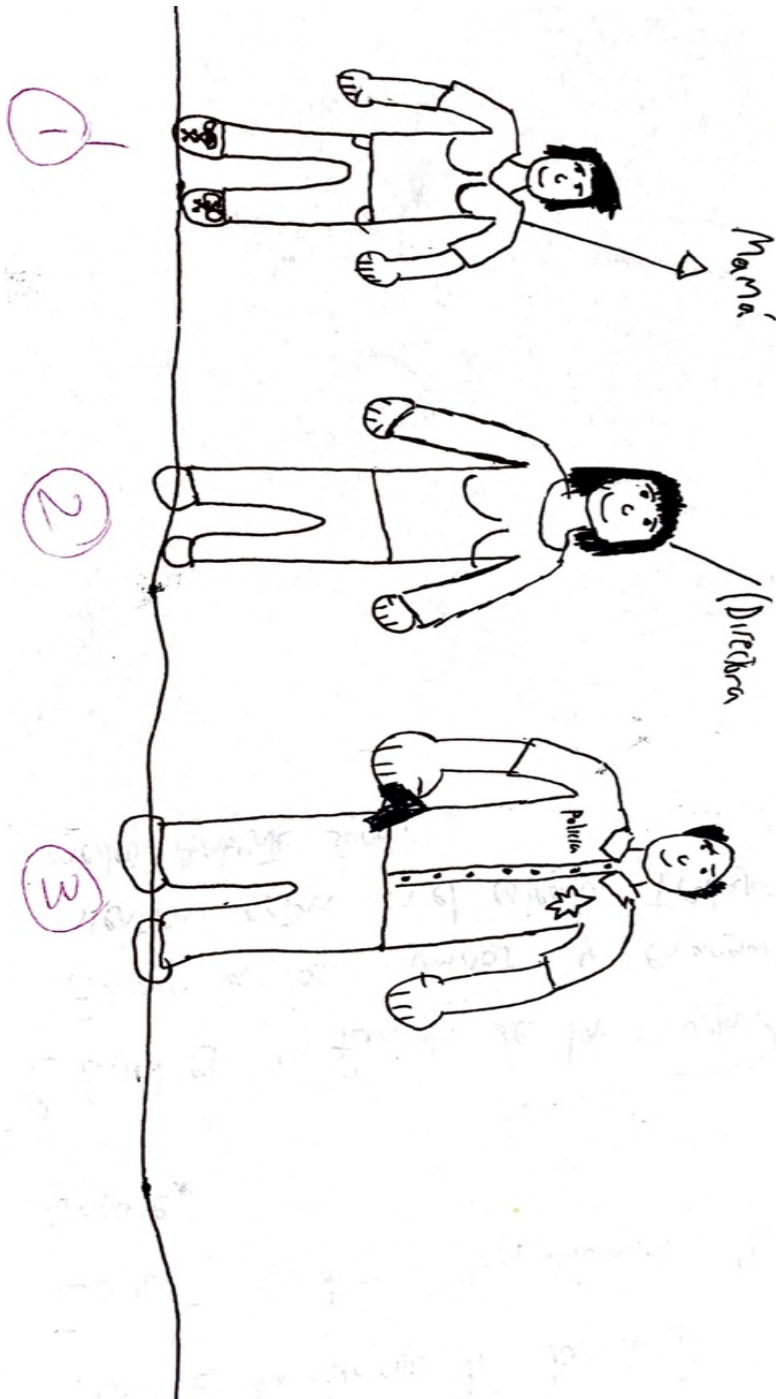
Normas que los alumnos reconocen que se respetan en el Colegio B

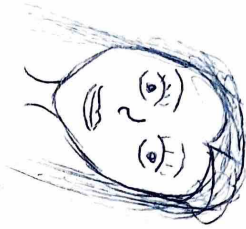


Nota: Las letras corresponden a las normas expuestas en la tabla 1.

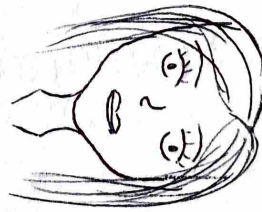
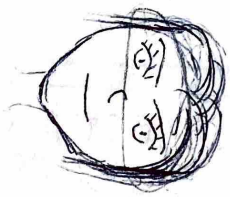
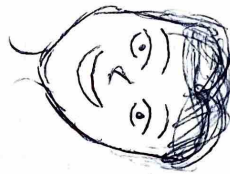
Anexo

Figuras De Autoridad



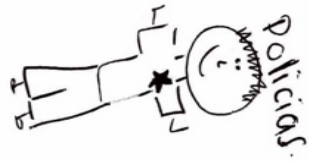


Plano IM



Plano IM

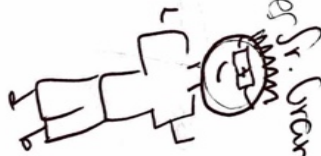




Policías.



Señoras grandes.



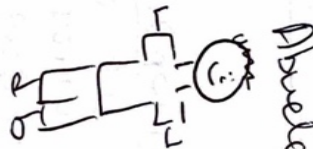
Señores grandes.



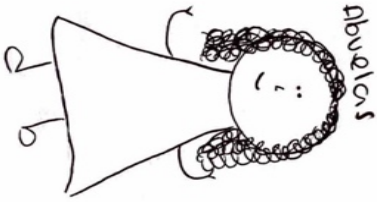
Tías.



Trabajadores
gubernamentales.



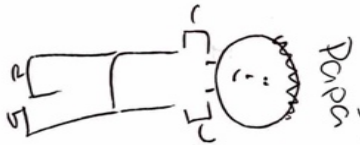
Abuelo.



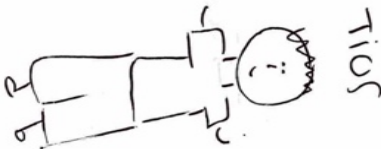
Abuelas.



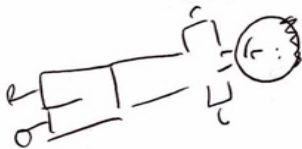
Maestra.



Papá.

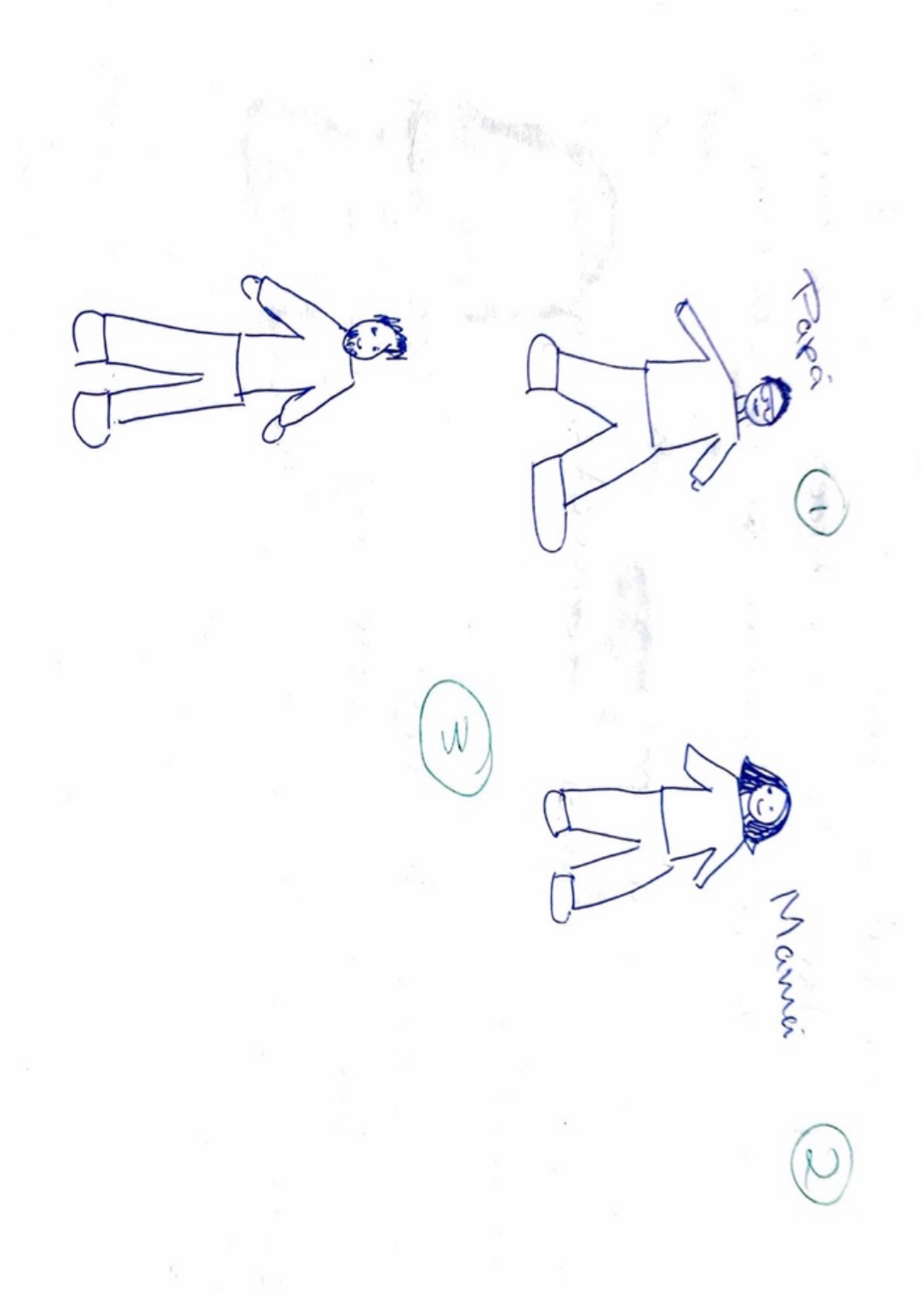


Tíos.

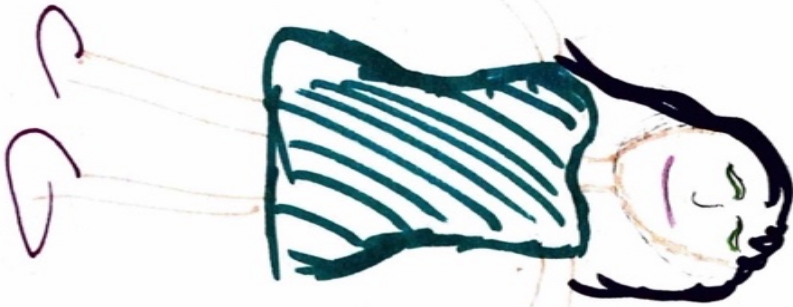


Maestro.

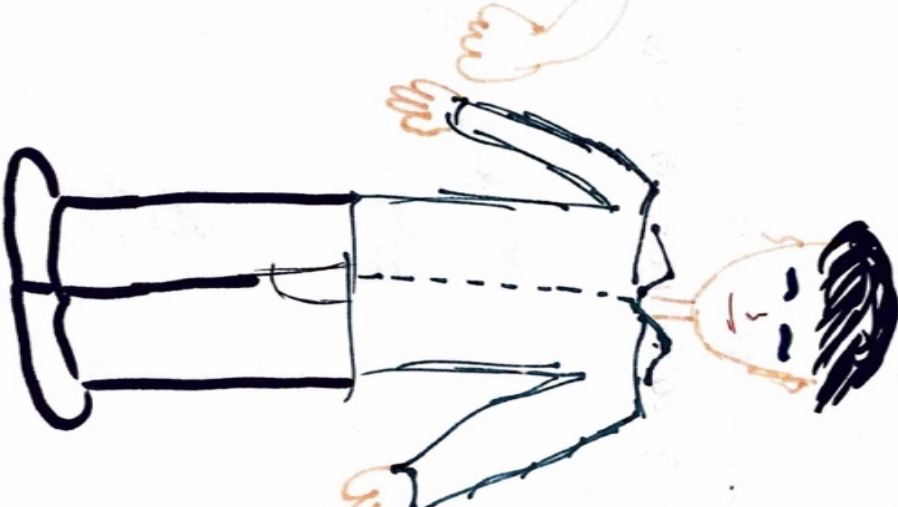




Madre



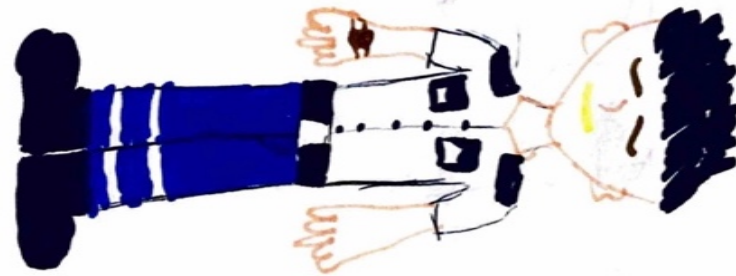
Padre

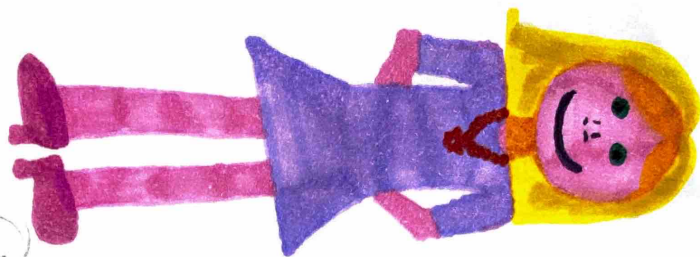


Hermana

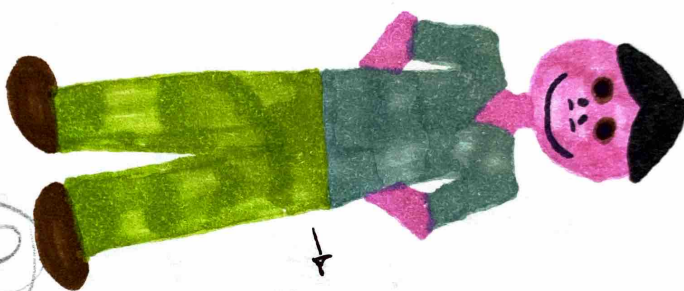


Director
operativos

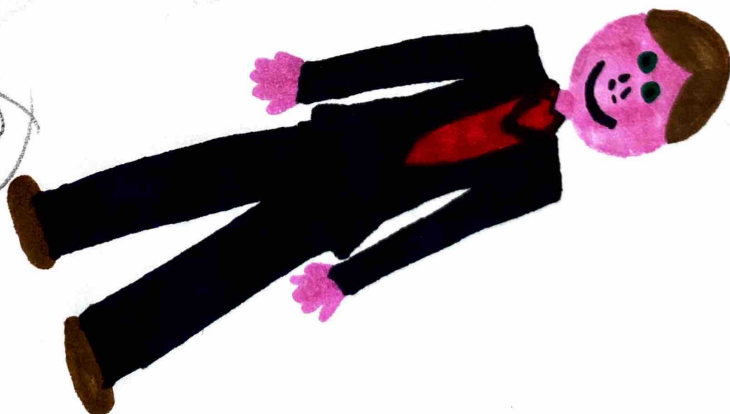




①
Limi nana



②
mi
papa



③
Bami
nana

Escena con Figuras de Autoridad



