



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

“Entramado multirreferencial de la experiencia escolar: entre mandatos instituidos y sentidos instituyentes. Recuperando la voz de los alumnos de la escuela ‘Emiliano Zapata’”

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

LIDIA AMÉRICA MARTÍNEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS:

MAESTRO JOSÉ LUIS FLORES FLORES

Pachuca de Soto., Hidalgo.

Diciembre 2016

## **DEDICATORIA**

Nunca pensé ser maestra, aunque es algo que está en mis raíces familiares, que llevo en la sangre. Dije que sí a la oportunidad y con el tiempo he podido enamorarme y apasionarme de esta compleja pero hermosa profesión.

Dedico este trabajo a mis alumnos, aquellos a quienes he tenido oportunidad de conocer y a los que llegarán a mi vida, ellos son la verdadera razón por la que tomé la decisión de comenzar este camino de superación profesional. El esfuerzo que he realizado en este trabajo es por y para los niños con quien trabajo y convivo día a día y quienes me motivan a ser mejor maestra.

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias Dios por bendecirme con esta experiencia, por darme la fortaleza para seguir adelante, por tu fidelidad, hoy tu palabra se vuelve realidad en mi vida: “esfuérate y sé valiente, no temas ni desmayes, porque tu Dios estará contigo a dónde quiera que vayas” Josué 1:9.

Gracias Erik por estar a mi lado en este tiempo, por no cansarte de decirme “tú puedes”, tu amor y nuestra vida juntos me motivaron para terminar esta etapa. Gracias por estar ahí con tus brazos siempre dispuestos. Te amo esposo.

A mis papás, muchas gracias por su amor y apoyo incondicional, ustedes vivieron conmigo el paso a paso de esta experiencia, nos emocionamos y nos angustiamos juntos. Sin ustedes no habría llegado hasta este momento, los amo.

Maestro José Luis, gracias por hacerme sentir acompañada durante este proceso, agradezco el interés y la comprensión que desde el primer hasta el último momento me mostraste. Tenerte como tutor fue una bendición para mí, es invaluable lo que he aprendido contigo.

A mi familia, amigos y compañeros que de una u otra manera me alentaron durante esta importante etapa de mi vida profesional y personal.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### APARTADO METODOLÓGICO

- El camino recorrido en la delimitación del problema. ....17
- Etnografía. El trabajo de campo, una puerta entreabierta.....20
- El trabajo de análisis y construcción de categorías. ....32

## CAPÍTULO 1 “LA ESCUELA DE ARRIBA”. UN CONTEXTO ESCOLAR PARTICULAR

- 1.1 Antecedentes históricos del origen de la escuela “Emiliano Zapata”.....39
- 1.2 Espacios de libertad en una escuela bonita.....47
- 1.3 “Los chilangos” en la escuela.....61

## CAPÍTULO 2 LA DIRECTORA, UNA FIGURA DE AUTORIDAD, CONTROL Y PODER

- 2.1 El poder de la directora.....70
- 2.2 Orden y uniformidad como necesidad de control.....90
- 2.3 Una directora que da miedo.....94

## CAPÍTULO 3 UNA ESCUELA CON PRESTIGIO PARA CONSTRUIR LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

- 3.1 Aprender a convivir .....103
  - 3.1.1 Trabajar juntos, trabajo cooperativo.....119

3.2 Los jefes de grupo. La impronta de los roles.....	131
3.3 El autoestima de los alumnos como prioridad en la escuela.....	137
3.4 Los alumnos cantan, todos cantan .....	143

## CAPÍTULO 4 LA ESCUELA, UNA INSTITUCIÓN DONDE “LA DISCIPLINA SE DOMINA”, NOS DOMINA

4.1 El tiempo cronológico vs. El tiempo interno de los alumnos.....	153
4.2 El recreo se gana.....	166
4.3 La evaluación en voz alta .....	180
4.4 “Los invisibles” una forma de violencia.....	184
4.5 Injusticias en la escuela en voz de los alumnos.....	188

## REFLEXIONES FINALES

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

Pensar en la educación es al mismo tiempo pensar en los alumnos, al menos esa era la idea que prevalecía en mi mente al convertirme en maestra, también estaba todo lo demás, el director, los compañeros, la planeación, los cursos, los trabajos administrativos, el currículum, el horario, un programa que cumplir, etc.; sin embargo, mi mayor preocupación como maestra de nuevo ingreso era saber qué iba a decirles a los niños cuando estuviera parada frente a ellos, cómo iba a resolver sus problemas, si me aprobarían como su maestra, lo que iban a decirme, ellos y sus necesidades, eran lo más importante. Planear una clase era siempre pensar que lo podía hacer más divertido, menos tedioso, más interesante. Durante un tiempo esa prioridad permaneció así, pero con algunos años eso cambió, debo decir que demasiado pronto de hecho, me vi envuelta en la rutina, en esa planeación, en la organización de un sinnúmero de actividades fuera del salón de clases, mis preocupaciones estaban enfocadas a lo que la directora esperaba de mí, los compañeros y por supuesto los padres de familia.

¿Dónde quedaron los alumnos? Esta es una de las preguntas que guían mi trabajo de investigación. El sistema educativo sienta sus bases sobre lo que es más importante para el desarrollo integral de un ser humano, es decir, presupone una preocupación por que los sujetos puedan adquirir conocimiento, valores, habilidades, hábitos y más, todo ello con la finalidad de que tengan acceso a una movilidad social, cultural, económica; sin embargo, considero que en la realidad, ese sistema ha dejado de tomar en consideración a los sujetos de la educación, a los protagonistas de ella, los alumnos. Las reformas y políticas educativas dictan los asuntos principales en la agenda educativa, los cambios que supuestamente son necesarios para todos los que formamos parte de este ámbito, en el mejor de los casos quienes ocupan los puestos “de arriba” creen saber qué es lo mejor para los alumnos, en el peor de los casos, no les interesa.

Resulta difícil creer que los que están a cargo, tienen seguridad acerca de lo que necesitan los alumnos para una mejor educación, si no gozan de un contacto con

la realidad que ellos viven día a día, parten entonces de supuestos, de realidades que ellos mismos se inventan y que muchas veces son distantes de la vida cotidiana en las aulas.

La educación ha sido estudiada y comprendida a través de cuestiones principales como el problema de las desigualdades sociales y cómo la escuela las produce, los aprendizajes y el currículum, es decir ¿cómo se forman los saberes escolares legítimos, ¿qué se aprende en la escuela y cómo? Otra de las cuestiones ha sido sobre la organización y las políticas escolares. Con esto se abarcan los ámbitos necesarios para estudiar la sociología de la educación, sin embargo, se ha dejado menormente de lado un tema que aporta cuestiones muy importantes con respecto al tema y es la experiencia subjetiva de los actores de la escuela.

Debería a todos interesarnos aquello que les pasa a los alumnos, no solo lo que aprenden y cómo lo hacen sino el cómo viven todas esas horas y momentos en la escuela, cómo establecen sus relaciones con maestros y compañeros, en qué contexto, lo que sienten y piensan. Esta ha sido la primera y más importante motivación de este trabajo, recuperar la voz de los “sin voz”, es aquí donde esas subjetividades tienen valor. Los niños tienen mucho que decir, en realidad es que subestimamos lo que pueda salir de su boca porque son eso, “sólo niños”; las autoridades, los padres, los maestros, estamos demasiado interesados en que los alumnos aprendan, conseguirlo se vuelve un afán y en el trayecto olvidamos escucharles, mirarles, reconocerles como los protagonistas de su experiencia en la escuela.

Por ello la pregunta de investigación de este trabajo es: ¿Cómo viven su experiencia escolar los alumnos de sexto grado de primaria? Una experiencia que es expresada por ellos. Al hablar de experiencia escolar generalmente pensamos en aquello que es propio de la vida en la escuela: los horarios, las reglas, las clases, el aprendizaje, el recreo, las tareas, los exámenes, los libros, los maestros, directores, etc. Françoise Dubet define la experiencia escolar como: “la manera por la que los actores se constituyen ellos mismos, construyen un juego de identidades, de prácticas y de significaciones, a través de ello, los alumnos se

subjetivan y se forman como sujetos. Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”. (2006:79)

Mi tesis consiste en considerar que existe una experiencia escolar que va más allá de lo que tradicionalmente concebimos cuando pensamos en este concepto, aquella que corresponde a lo menos evidente, a lo que escapa de la mirada de los maestros, a lo que se mira poco pero que tiene gran influencia en la formación académica y personal del alumno, lo que he denominado la experiencia no escolar. Esta experiencia que abarca las relaciones entre pares, la amistad, la intimidad, los secretos, el rechazo, las injusticias percibidas por los alumnos, los roles, el tiempo de los niños que choca con el tiempo de los adultos, lo cotidiano; lo que constituye la vida de los alumnos, una vida que parece autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos; misma que defenderé a través de la tensión ente escenas reales de la vida de los alumnos en la escuela, su discurso y los referentes teóricos.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es documentar y analizar la experiencia escolar y la experiencia no escolar, esta última entendida también como una experiencia no formal, no curricular, descentrada del aprendizaje, recuperando el sentir y las percepciones de los alumnos de sexto grado de primaria con el fin de que la información aquí presentada amplíe la mirada y la conciencia de aquellos que conviven y viven con los niños dentro de un espacio educativo.

El cuerpo de contenido que compone la presentación que a continuación se desarrolla, corresponde a la tesis, producto de un proceso de investigación educativa y que lleva por título: “*Entramado multirreferencial de la experiencia escolar: entre mandatos instituidos y sentidos instituyentes. recuperando la voz de los alumnos de la escuela ‘Emiliano Zapata’*” para obtener el grado de Maestra en Educación con Campo Práctica Educativa, cuyos estudios realicé en la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Pachuca, Hidalgo, espacio en el que se me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre mi profesión, mi actuar, mis prácticas y que incluso, ha producido nuevos enfoques en mi vida personal. Las



Líneas de Formación correspondientes a dicho programa<sup>1</sup>, me aportaron las bases teóricas y metodológicas que sustentan este trabajo de investigación y que permiten contar con un marco teórico de referencia a un análisis que en una primera instancia se limitaba a lo empírico.

Se intentan mostrar por medio de narrativa descriptiva, escenas reales de la cotidianidad vivida en este espacio escolar, y que forman parte de la historia personal de los sujetos, principalmente los alumnos de sexto grado que aquí se caracterizan. Asimismo, se presenta una serie de referentes teóricos que permiten dar una mirada desde otras perspectivas acerca del sentido que guardan los discursos de los docentes que se desenvuelven en el escenario de esta particular escuela primaria.

La tesis se desarrolla sobre la base de cuatro capítulos:

*Capítulo I: “La escuela de arriba”. Un contexto escolar peculiar.* Como parte importante para la comprensión de la experiencia de los alumnos en la escuela, es fundamental hacer una descripción del contexto institucional donde ésta tiene lugar. “La escuela” de arriba no solo hace alusión a la ubicación geográfica del centro escolar sino a una serie de configuraciones que se han hecho alrededor de ella por parte de la comunidad escolar, una escuela que se distingue en primer lugar por su aspecto físico, espacio con abundantes elementos naturales y donde predomina el orden, la limpieza, la uniformidad; dichos elementos pudieran parecer irrelevantes, sin embargo, las representaciones que los sujetos hacen sobre ellos actúan a su vez en su vida escolar, los alumnos conciben que si su escuela es ordenada, limpia y uniforme, sus maestros también lo son y ellos mismos deben serlo. Además, las características del contexto, dan a los alumnos una sensación de libertad y seguridad que diferencia su experiencia de otras.

La escuela “Emiliano Zapata” es también un contexto peculiar en tanto su propia historia fundacional en cuyo caso estuvo configurada por una serie de conflictos de la directora y muchas de las familias que se integraron a este centro escolar,

---

<sup>1</sup> Línea Práctica Educativa, Línea Histórico-Social y Línea de Investigación Educativa

las cuales provenían principalmente del Distrito Federal y el Estado de México, atribuyéndoles una serie de estigmas negativos por su lugar de origen, esto configuro en un inicio las relaciones entre los sujetos.

*Capítulo II: La directora, una figura de autoridad, control y poder.* En la experiencia escolar de los alumnos existen personas clave que juegan un papel importante en la vida de éstos, en este caso la directora de la escuela es un personaje principal también. En este apartado se habla sobre el rol de la directora en la escuela que se caracteriza por la necesidad de control, controlar lo que dicen, lo que visten, lo que hacen a través de diferentes medios, por un poder ejercido sobre los maestros, los padres y los alumnos. Un rol autoritario que domina a los sujetos y que, según su propio discurso, ha llegado a provocar miedo en los otros. Los mecanismos y las relaciones que se dan a partir de este tipo de rol de la directora se han ido constituyendo a través de la historia personal y la trayectoria profesional de la maestra Arcelia; la información recabada sobre estos aspectos permite comprender cómo el imaginario de una directora se ha hecho carne y cuál es su presencia en la experiencia de los sujetos de la institución.

*Capítulo III: Una escuela con prestigio para construir la experiencia escolar de los alumnos.* Las instituciones escolares comparten ciertas pautas de funcionamiento, pero cada una tiene un proyecto escolar singular que se enriquece con la particularidad de los sujetos que la integran y a su vez eso genera vivencias exclusivas en ese lugar; en la escuela Emiliano Zapata existen aspectos que toman especial importancia con referencia a otros, como lo son el aprender a convivir, el trabajo en equipo, el rol de jefe de grupo, la autoestima de los alumnos y el que los alumnos canten. Este apartado se relaciona de manera directa con lo que los alumnos viven, piensan y sienten en su vivir en la escuela alrededor de esos aspectos.

Con respecto al trabajo en equipo, por ejemplo, más allá de los beneficios que esto puede tener en el desarrollo de las actividades es importante también, mirar lo que pasa cuando los alumnos están juntos, la razón puede ser el cumplimiento de una actividad, sin embargo, lo que sucede es que los alumnos conviven, ríen,

bromean, juegan, trabajan, comparten resultados, se ayudan, por tanto, aprenden a confiar en los otros, se enojan y se arreglan, hacen amigos, se cuentan secretos, son felices.... La escuela en su misión socializadora también se encarga de que los alumnos aprendan las normas sociales a través de los roles, por ejemplo, el ser jefe de grupo, significa tener una posición diferente al resto, colocarse en un mejor status quizá, ser “la mano derecha” de la maestra, pero esa posición a la vez separa al alumno del grupo, lo relega, lo convierte en traidor, en “soplón”. La experiencia escolar de los alumnos está también caracterizada por un marcado interés por su autoestima, incluso por encima de lo académico, de las calificaciones, según el discurso de la directora, lo que importa es que los alumnos sean felices.

*Capítulo IV: La escuela, una institución donde la disciplina se domina, nos domina.*

En este último apartado se menciona lo referente a la disciplina escolar, un tema seguramente muy discutido, pero no acabado. La singularidad de este capítulo se encuentra en poder comprender por qué tanta importancia a la disciplina de los alumnos en la escuela; aquí se sustenta que todo parte de la concepción que se tiene social y culturalmente sobre lo que es un niño o bien sobre lo que es la infancia. El niño ha sido visto desde hace mucho tiempo como alguien que *no es*, es decir, que no existe, sino que está en posibilidad de ser en tanto se vuelva hombre, se vuelva a adulto; diferentes concepciones a lo largo de la historia muestran como el niño es visto como alguien incompleto, carente, faltante de algo: de razón, de conciencia, de conocimiento, de disciplina, etc., por lo tanto, necesita que otro ya completo (adulto) lo lleve a ese mejor estado. Lo anterior puede constatarse en cuestiones simples como la idea de que es el maestro el que tiene siempre que explicarle al alumno porque se cree que el alumno no entiende, no sabe, nunca al revés.

Se asegura que los alumnos adquieran esa disciplina a través de diferentes mecanismos, en el caso del grupo de sexto grado, el tiempo es uno de los más relevantes. El tiempo se ha convertido en un exigente verdugo de todo lo que los alumnos hacen y dejan de hacer, la constante medida del tiempo ha hecho que los

alumnos se sientan presionados y angustiados. Aunque también está la otra cara de la moneda y es que la interiorización de las normas, del tiempo disciplinante ha sido tal que los alumnos asumen ya que un buen alumno es el que es más rápido, es una creencia verdadera para ellos, lo que sucede quizá es que el poder, la disciplina, los han aprehendido. Cuando esa disciplina no se cumple, entonces viene una sanción, que podemos llamar castigo porque consiste en todo aquello que haga sentir al sujeto su falta, en este caso se trata de un castigo violento, no por el uso de la fuerza física sino por la herida que puede causar en los alumnos, consiste en hacer “invisibles” a los niños, anularlos e ignorarlos cuando no cumplen tareas, no ponen atención, no hacen lo que la maestra quiere, lo que la escuela pide.

Una vez descritos los capítulos que componen la presente tesis considero importante señalar que existe un eje articulador entre ellos que es la presencia de lo instituyente y lo instituido. Desde una perspectiva clásica, es habitual entender la institución, como el lugar donde se llevan a cabo determinadas prácticas, el edificio, las normas y reglamentos que la rigen, es decir, los elementos instituidos. La institución tal como es dada a los sujetos que la conforman, pertenece al ámbito de lo instituido. Sin embargo, no podemos quedarnos solo con esta idea ya que es una perspectiva limitada que no permite comprender las instituciones en su real complejidad.

Es necesario entonces ampliar la mirada, para darnos cuenta que la institución educativa está atravesada por múltiples elementos que le dan significación. Además de las normas, los reglamentos, lo dicho, una institución, está conformada por una compleja trama de grupos y relaciones, que no pueden reflejarse totalmente en ningún reglamento u organigrama, es decir, lo instituyente, pero que es precisamente lo que le da identidad, lo que también determina su estilo y en donde también tiene lugar la experiencia escolar de los alumnos.

En tres de los cuatro capítulos lo instituido se encuentra de manera predominante, en éstos se habla de los temas que tienen que ver con la historia fundacional de la escuela “Emiliano Zapata” que derivó en un estilo autoritario de la directora para

dirigirla, una necesidad de control, el poder, las normas, el orden, etc. que han prevalecido a lo largo de los años y que representan lo fijo, estable y el *status quo* de la institución. Es en el capítulo tres donde se manifiesta lo instituyente, en los relatos de lo que pasa en el salón de clases en ausencia de la maestra, en la convivencia que es forzada como una estrategia pedagógica pero que termina en relaciones de amistad, complicidad y apoyo que se forman entre los alumnos, en el sentir y pensar de los niños con respecto a la sensación de libertad en la escuela, las injusticias percibidas por ellos, la maestra de grupo que sutilmente protesta contra lo que la directora ha establecido como lo “más importante”; en ello radica lo opuesto, la crítica, la propuesta opuesta, es decir, lo instituyente.

La dinámica que se produce entre los elementos instituidos e instituyentes es la que posibilita los cambios, reacomodamientos, búsqueda de nuevos sentidos. Analizar esta dinámica permite comprender qué tipo de experiencia escolar surge entre la tensión de ambos elementos.

## APARTADO METODOLÓGICO

El presente trabajo es el resultado principalmente de un proceso de sistematización y análisis de la información empírica recabada durante el trabajo de campo, además de lo ya mencionado, el escrito da cuenta del proceso de escritura narrativa a propósito del capitulo, lo cual fue posible mediante la construcción de categorías empíricas y sensibilizadoras que describiré en adelante.

Considero importante dar cuenta del trayecto seguido durante el proceso de investigación y por ello mencionaré brevemente los momentos que me permitieron ir avanzando en esta tarea. Debo señalar que el enriquecimiento de ideas que se logró durante la discusión en los seminarios que conforman el programa de Maestría, así como el apoyo de los asesores de las respectivas líneas de estudio, quienes mostraron su disposición para aclarar dudas o escuchar comentarios, contribuyeron a la elaboración de este documento de investigación. Asimismo, me resulta necesario destacar el papel que desempeñó mi tutor de tesis durante este proceso, pues su acompañamiento me ha dado las bases para seguir en este camino.

El proceso de investigación que sigo presenta un corte cualitativo, la investigación cualitativa tiene como parte de su objetivo describir las experiencias de la vida, experiencias humanas en sí, para darles un significado, es decir, ver los acontecimientos, acciones, valores, historias, desde la mirada, el pensamiento y el sentir de las personas involucradas en la investigación (Álvarez-Gayou, 2003:42). Este tipo de investigación tiene como propósito explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus protagonistas, es por ello que se focaliza en los sujetos dentro de su contexto, para este método es primordial confiar en las expresiones subjetivas tanto escritas, verbales y no verbales de las personas implicadas, es decir, distingue entre los significados que son impuestos por el investigador y los generados por los informantes, teniendo especial

importancia las percepciones, motivaciones y demás de las prácticas de los sujetos que son motivo de análisis (Eisner, 2008:51).

Esta investigación sigue un paradigma interpretativo, en el que se considera a la investigación como parte de un trabajo de comprensión que busca descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos protagonistas (Ricoeur, 1995) y con él se parte del dato empírico, de un hecho social (en este caso lo que dicen los sujetos, los alumnos) para después analizarlo, se intenta interpretar la información empírica. Bajo un enfoque interpretativo, se ha ido avanzando en los momentos investigativos, que abarcan desde la delimitación del problema, hasta el análisis de los discursos que escuchamos de viva voz de los testimonios elegidos para conformar el cuerpo del objeto de estudio.

La interpretación es un trabajo analítico para la comprensión, cuyo propósito es descifrar los símbolos. Lo simbólico es, de acuerdo con Ricoeur, “la mediación universal del espíritu entre nosotros y lo real; lo simbólico quiere expresar ante todo el carácter no inmediato de nuestra aprehensión de la realidad” (1995:13). Ricoeur designa como símbolo a las expresiones de doble o múltiple sentido cuya estructura semántica permite al trabajo de interpretación en tanto que trabajo de comprensión se constituye como una estructura intencional de segundo orden, construida sobre un primer sentido que remite a otra cosa, misma que en ese primer sentido sólo se encontraba apuntada.

Entonces, lo que hace posible la interpretación es la relación de un sentido segundo con un sentido primero, la relación de sentido a sentido, no la relación del sentido con la cosa sino la distancia que media entre la significación y la cosa. Para Ricoeur es en el símbolo en donde la expresión lingüística se presenta en su doble sentido o sentidos múltiples, de tal forma que define al símbolo como una estructura semántica de doble sentido.

El símbolo se genera cuando el lenguaje produce signos en los que el sentido no sólo designa la cosa, sino otro sentido que no puede alcanzarse sino a través de

ese sentido primero. En el símbolo se intercala un sentido aparente y un sentido latente y este doble sentido es lo que hay que desimplicar a través de la interpretación.

Es precisamente con el aumento del sentido en relación a la expresión literal, que se pone en movimiento la interpretación, misma que pertenece al pensamiento simbólico y a su doble sentido. Así, desde la semántica propia del símbolo se genera el desciframiento, en tanto actividad intelectual (Ricoeur, 1995:21). Este desciframiento, esta actividad hermenéutica aparece inducida por una doble motivación a la que Ricoeur alude en términos de voluntad de sospecha y voluntad de escucha.

Ahora bien, como previamente se mencionó, la descripción es un elemento básico dentro de una investigación de tipo cualitativo, por ello el enfoque etnográfico<sup>2</sup> fue también de gran utilidad. Las interacciones cotidianas posibles, personales y grupales entre el investigador, en este caso yo, y los miembros de la comunidad escolar, durante algún tiempo, permitieron generar algunas interrogantes y construir sus respectivas respuestas. Específicamente con los alumnos, fue importante establecer una relación estrecha, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo, el mundo escolar y respetar sus expresiones y percepciones. El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente “flexible” “abierto”, pero esta experiencia no debe ocurrir con un vacío teórico sino acompañado de un trabajo mental constante que permite una mayor observación.

La etnografía puede aportar las descripciones que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, puede integrar a ella las acciones de los actores que intervienen en el proceso educativo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos y considerar las relaciones de poder y desigualdad. No es una práctica

---

<sup>2</sup> La etnografía es aquella rama de la Antropología que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas por un espacio y tiempo, se dedica al análisis de las culturas humanas y se ha definido como una “teoría de la descripción”. <http://www.definicionabc.com/ciencia/etnografia.php>



que transforme por si misma las prácticas educativas, la transformación más importante que logra la etnografía es en quienes la practican, es decir, cambia la conciencia del investigador y modifica su manera de mirar los procesos sociales y educativos, por eso su gran aportación se encuentra desde la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas (Rockwell, 2005:22).

En el caso de esta investigación, la perspectiva etnográfica permitió un acercamiento al quehacer diario de lo que sucede en la escuela, con los alumnos y que no siempre se enuncia en el discurso cotidiano.

Sobre las bases de estas consideraciones analíticas, a continuación, comparto el proceso mediante el cual construí la presente tesis.

### **A) El camino recorrido en la delimitación del problema**

Todo comenzó cuando al ingresar a la maestría supe que uno de los requisitos era presentar un Anteproyecto, trabajo que me fue difícil elaborar debido a que no estaba muy familiarizada con su contenido. El tema elegido en ese entonces fue la “Comprensión Lectora”; afortunadamente durante el curso propedéutico pude darme cuenta que ese contenido, muy poco tenía que ver con mis preocupaciones o con un interés genuino de investigación, en su momento me apoyó para cumplir con uno de los requerimientos especificados en la convocatoria para ingresar a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE). A pesar de saber que tendría que comenzar de cero un Anteproyecto, tomé el riesgo de buscar una problemática con la que realmente me sintiera identificada y motivada; actualmente sigo considerando que este es un punto importante para iniciar un proceso de investigación.

Mi formación profesional comprende una licenciatura en Psicología, profesión por la cual sigo teniendo un gran interés, sin embargo, una oportunidad en mi vida, me condujo hacia la docencia y aunque he de confesar que tal idea no formaba parte

de mi plan de vida, terminó por convertirse en una muy grata sorpresa; el ser maestra me permitió encontrar sentido a la palabra vocación, muy pronto encontré una pasión en enseñar y también aprender con los alumnos. Por tal motivo, siempre que me planteaba algún tema que pudiera investigar, tanto la docencia como la psicología estaban presentes, quería conjuntar ambas en una problemática y afortunadamente la encontré.

Durante el curso propedéutico orienté mi tema a la “Ansiedad en los alumnos de primaria”, basada en el supuesto de que los alumnos experimentan ansiedad ante las diferentes experiencias, requerimientos, tareas, relaciones personales, cambios físicos y emocionales, etc. que viven en la escuela, lo anterior fue fundamentado por un texto titulado “El concepto de angustia según Kierkegaard” cuyo trabajo lo revisé durante las tutorías, en éste el autor afirma que:

“La angustia tiene su origen en la infancia, y aparece antes de tener una amplia experiencia del mundo, de sí mismo, o de las variadas formas que estrechan la vida, es en la inocencia (ignorancia) donde el niño se hace consciente de que puede, que puede algo, aunque no sepa el qué, algo que por lo mismo es incierto y desconocido. Y este poder sin determinaciones es la fuente de su angustia.

Que la angustia efectivamente existe en la inocencia, se descubre en los niños, dice Kierkegaard, por su atracción y rechazo de todo lo que es monstruoso y terrible, su afán de aventuras, su deseo de experimentar y conocer.” (Kierkegaard, 1967).

Por lo tanto, la ansiedad es constitutiva de todo ser humano, es decir, está presente en todo momento.

Después de algunos conceptos revisados sobre la ansiedad, tuve la oportunidad de leer durante el primer semestre a Françoise Dubet con un texto titulado “La sociología de la experiencia escolar” en el que como primer punto el autor plantea una pregunta a la que pocas veces se le presta atención ¿Qué pasa por la mente

de los alumnos? Cómo una de las respuestas define a *la* experiencia escolar como “la manera por la que los actores se constituyen ellos mismos, construyen un juego de identidades, de prácticas y de significaciones, a través de ello, los alumnos se subjetivan y se forman como sujetos.” (Dubet, 2006:52). Además, explica más adelante que la experiencia escolar de los alumnos, está comprendida por sistemas de dominación tales como las clases sociales, en donde como sabemos los de las clases dominantes son favorecidos; por esta y otras razones, la experiencia escolar puede ser percibida como amenazante, como un peligro, además de que su fracaso y relegación afectan profundamente la imagen del alumno sobre sí mismo y su dignidad.

Con estos antecedentes, mi tema se fue desplazando hacia la pregunta ¿Cómo viven su experiencia escolar los alumnos con ansiedad? Consideraba que era un ámbito que podía darme la oportunidad de ver lo que les sucede a los alumnos con una mirada más amplia, por un lado ¿Cómo viven los niños en la escuela? ¿Qué sienten? ¿A qué retos se enfrentan y cómo lo hacen? ¿Qué pasa con las relaciones entre sus compañeros? ¿Cómo es para ellos estar y vivir en la escuela? ¿Qué sucede con las tareas escolares? etc. tomando en cuenta que cada alumno vive de una forma muy particular su estancia en la escuela; en general creo que los niños tienen tanto que decir y yo tengo un genuino interés por su desarrollo integral, en especial emocional de los niños, tal vez pueda sonar muy idealista, pero pienso que alumnos con salud emocional o, dicho en otras palabras, alumnos felices, pueden lograr cumplir con todas las exigencias que demanda la escuela, tener una mejor calidad de vida y por consiguiente tener éxito.

Como mencioné anteriormente debido a mi formación en la licenciatura en Psicología, estaba convencida y decidida a trabajar con el tema de la ansiedad; sin embargo, cuando comencé con la revisión de los datos empíricos me di cuenta que el tema no estaba presente, los alumnos no hablaban de eso, tampoco la directora ni la maestra a quien entreviste. En ocasiones había escuchado a mis compañeros y asesores mencionar que comúnmente el objeto de investigación “se

mueve”, es decir, sufre cambios; en un primer momento me resistí porque yo estaba segura que encontraría que los alumnos sufrían de ansiedad, no quería dejar de lado este tema, pero tuve que hacerlo, de lo contrario no hubiera tenido datos que lo sustentara. Lo que siempre conservé fue mi interés por recuperar el sentir de los alumnos en su experiencia.

## **B) Etnografía. El trabajo de campo, una puerta entreabierta**

“El objetivo final... es comprender el punto de vista del nativo, su relación con la vida, entender su visión del mundo.”

Malinowski

Para llevar a cabo un momento importante en la investigación (el momento etnográfico) en el que se pretende recopilar información del contexto, tomé la decisión de desarrollar el trabajo de campo<sup>3</sup> en el que hasta entonces había sido mi centro de trabajo; por lo tanto, la indagación se ha llevado a cabo en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, plantel en el que me desarrollaba profesionalmente frente a grupo y que está ubicado en una comunidad semiurbana, otra razón más que determinó mi elección. Al conversar con mi tutor, creímos que el contexto en el que se localiza la escuela podría resultar relevante debido a que dicha localidad además de destacar por su tamaño (extensión) y el aumento acelerado de su población, también presenta problemáticas sociales como violencia, asaltos, robos, aunque no de manera oficial, es considerada para muchos como una zona de riesgo; con base en lo anterior, creemos que estos y otros factores pueden influenciar en la experiencia escolar de los alumnos que estudian en ese lugar. Este es precisamente uno de los puntos a investigar.

---

<sup>3</sup> El campo de una investigación se entiende como una cierta conjunción entre un ambiente físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que “queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes. Pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes (Guber, 2004:83-84)

En esta escuela he laborado durante seis años, tiempo que me ha permitido conocer la dinámica escolar. Como parte de la negociación para entrar al campo, en primer lugar, conversé con la directora de la institución, quien desde el inicio del proceso y durante los avances de la investigación tuvo una actitud de cordialidad, apoyo, cooperación y absoluto respaldo para conmigo, aceptó sin problema mi entrada y me ofreció todas las facilidades para acceder a la institución en “el momento que se requiriera”.

Considero pertinente compartir en este punto que no tuve la misma fortuna con la maestra del grupo de sexto grado (único) donde se desarrolla el estudio. Desde el primer encuentro con ella, se mostró predispuesta y renuente a mi solicitud de que me permitiera observar su clase, a cada solicitud mía contestaba con una respuesta negativa, llegó un punto en que sentí que ya no tenía más que decir, me sentía atada de manos y muy sorprendida porque, aunque sabía que no iba a ser fácil nunca imaginé que sería no uno sino muchos rotundos “no”; además, la maestra parecía angustiada (movimientos corporales excesivos, expresiones verbales, etc.). Me doy cuenta que las recomendaciones de los autores a veces se salen de tus manos: “anticípese a las objeciones y tenga preparadas las respuestas” (*Taylor & Bogdan, 1992*). Debo confesar que fue frustrante porque pensé que hacer mi investigación ahí dejaría de ser una opción, afortunadamente platicar con mi tutor me dio tranquilidad, me hizo ver que era parte del proceso, que habría que esperar y posiblemente tendría que ir ganando la confianza y disposición de la maestra.

Era de suponerse que al principio tuviera dudas al respecto de mi elección debido a que no tenía certeza de sí la relación directa que tenía con la directora, maestros, alumnos e incluso padres de familia, además de la negativa de la maestra de grupo, iba a ser de beneficio o lo contrario, incluso ahora sigue siendo algo por confirmar; sin embargo, por el momento la interacción y la familiaridad con el contexto, han sido virtudes para identificar acontecimientos clave del espacio y de los sujetos.

Para recopilar la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: cinco registros de observación dentro del grupo de sexto grado de primaria, conformado por veinte niñas y dieciséis niños, un total de treinta y seis alumnos; seis entrevistas aplicadas a dos alumnos varones, una alumna, un ex-residente de la colonia donde se encuentra la escuela y una entrevista a la directora de la escuela, que debido a su extensión fue dividida en dos partes; así como el diario de campo y diario del investigador. Dichas herramientas son descritas a continuación:

### **1. Registros de observación**

Una vez concertado el escenario de la investigación tuvo lugar el proceso de observación participante, considerada como una tarea importante del investigador: “observar y participar supone una presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Bertely, 2000:48)

El trabajo de campo implica que el investigador aprenda a desarrollar habilidades como “observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad...” (Bertely, 200:50), esto será clave para el descubrimiento de las múltiples formas de acceso para ampliar la mirada y los sentidos en la investigación cualitativa, además de “... arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el sentido de otros escenarios” (Taylor & Bogdan, 1992:34).

En mi primera visita al campo me presenté con las herramientas que en los espacios de investigación y de asesoría se nos habían sugerido: mi libreta para anotar lo que observamos y percibimos con los sentidos, en el que debía anotar situaciones que considerara importantes y que mi memoria podría dejar de lado.

Mi primera observación fue dentro del aula de cuarto grado, ya que como la maestra de grupo no accedió en un primer momento a ser observada, fue la directora la que decidió acudir al grupo de sexto a dar clases momentáneamente, cambió al grupo al salón situado junto a la dirección; antes de comenzar solicité a la directora me diera un breve tiempo para explicar a los alumnos mi presencia ahí, después de hacerlo tomé posición en la parte trasera del salón y la directora comenzó a dar “su clase”. Finalmente, la maestra de grupo también permaneció dentro del aula, auxiliando a la directora en el uso de unos mapas.

Desde el principio me di cuenta que la dinámica que se percibe “detrás” del escenario es muy distinta a cuando uno está frente a grupo. Esa fue una de mis primeras tareas, observar con una mirada distinta, no como maestra sino como investigadora; eso implicaba dejar a un lado mis prejuicios y las ideas y concepciones que tenemos sobre como “deben” ser las cosas en la escuela.

Fue interesante observar situaciones cotidianas a las que no prestamos atención la mayor parte del tiempo o que consideramos trivialidades; como, por ejemplo, el orden, los alumnos levantan la mano para participar, para hablar, para salir, etc. En general lo que más llamó mi atención esa primera vez fue la participación casi homogénea de los alumnos (casi todos querían participar cuando se les hacía una pregunta) y la disciplina del grupo, en ese momento para mí era evidente que la presencia de la directora cambiaba toda la dinámica al ser ella la figura de autoridad más importante en la escuela.

Con respecto a mis anotaciones, no estaba segura de que tanto tiempo dedicar a las notas o bien confiar más en mis sentidos, al final opté por la segunda y eso me obligó a estar más atenta, aunque era difícil discriminar todo lo que veía, escuchaba, sentía, etc. Después de la observación me dediqué a hacer una descripción detallada de la infraestructura del edificio escolar, realicé un croquis de la distribución de los espacios dentro de la escuela y anoté situaciones en el diario de campo, que observaba desde el ángulo en el que estaba. Fue una experiencia emocionante, quería encontrar una explicación para cada acción que observaba y cuando veía eventos que llamaban mi atención, comenzaba a hacer conjeturas;

aunque en realidad no estaba segura de que es lo que quería encontrar, como dicen los autores, me estaba dejando sorprender.

Mi segunda observación fue diferente, empezando por el escenario; se llevó a cabo en un aula de sexto grado; previamente hablé con la directora y me comentó que la maestra de grupo finalmente accedió a participar en las observaciones, a pesar de ello, su conducta no verbal reflejaba incomodidad ya que desde mi llegada se sentó en el escritorio y no volvió a levantarse. Durante esta observación, permanecí la mayor parte del tiempo pasiva, durante el desarrollo de la clase; rescaté que los alumnos están habituados a cantar durante las clases, que el factor tiempo es constantemente marcado con frases como “rapidísimo”, que a pesar de ser yo la observadora, también los alumnos son muy observadores e interpretan las expresiones y gestos de las personas. Por ejemplo: los alumnos que estaban sentados cerca de mí insistían en platicar conmigo, haciéndome preguntas, a lo que yo respondía herméticamente, me confundía el hecho de establecer esa línea de interacción entre ellos y yo. “En los primeros días, tanto el investigador como las personas se sentirán incómodos, el primero tendrá incertidumbre y frustración, en gran parte por la cantidad de información, por lo mismo hay que reducir el tiempo de observación, lo ideal es una hora” (Taylor & Bogdan, 1992).

*En esta primera observación formal, la llamo así porque fue dentro del contexto cotidiano de los alumnos (su salón) y por la presencia de la maestra responsable, llamó mi atención lo sucedido con un alumno que ante los cuestionamientos de la maestra sobre el por qué no había traído la tarea, comenzó a llorar, la maestra se notaba incómoda porque yo estaba presenciando la situación, aunque tal vez esto sea más común de lo que se piensa, el hecho era que yo lo estaba viendo*

A las dos siguientes observaciones, las consideré poco productivas ya que en una de ellas la maestra se ausentó del grupo por cuestiones de salud, estaban al cuidado de una madre de familia, los alumnos tuvieron una actitud diferente, la disciplina era más relajada esta vez; en la siguiente, la maestra estuvo saliendo constantemente del grupo porque la organización de un evento escolar “lo



requería”, en ambos casos no pude obtener muchos datos. Durante la última observación, la maestra parecía sentirse más cómoda con mi presencia en el aula, por lo menos así interpreto el que haya pedido a un alumno que me acercara una silla para sentarme y su comportamiento era cada vez más natural.

En general, los registros de observación me sirvieron para desarrollar mis habilidades de descripción y de recopilación de la mayor cantidad de información, pues anoté todo lo que percibía con los sentidos, desde sonidos, hasta lo que observé tanto verbal, como lo no verbal, como: actitudes, gestos, movimientos, adornos de un aula, situaciones presentes y que, al mismo tiempo parecen ajenas a las prácticas escolares; sin embargo, en momentos me sentí desesperada por la falta de precisión de la información con respecto a mi tema de estudio, resultaba muy general, en pocas palabras no encontraba la manera de aterrizar la información con mi tema. Afortunadamente la asesoría de mi tutor me permitió comprender que dada la naturaleza de mi investigación que se encuentra centrada en la experiencia escolar de los alumnos, era más probable que obtuviera datos más significativos con las entrevistas.

## **2. Entrevistas**

La entrevista se destaca como una “[...] técnica de la “práctica”, que pretende diagnosticar y se reviste en indagar la conducta, la personalidad de los seres humanos” (Bleger, 1998: 21). Al observador participante le es útil recabar en la entrevista a profundidad<sup>4</sup>, como la llama Taylor y Bogdan (1992), porque se atesora la experiencia directa del mundo social del informante, esto es parte de la historia de vida, fragmentos sueltos que “[...] presenta la visión de su vida que

---

<sup>4</sup> La entrevista a profundidad puede ser utilizada en las siguientes situaciones:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.
  - Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.
  - El investigador tiene limitaciones de tiempo.
  - El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetivamente.
- (Taylor & Bogdan, 1992:105-106).

tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común” (Taylor & Bogdan, 1992:102).

El uso de este instrumento, me resultó más interesante y emocionante aún, lo consideraba el momento de encuentro cara a cara entre los sujetos de investigación y yo; además las entrevistas tendrían una gran particularidad ya que en su mayoría estaban dirigidas a los alumnos y eso, desde mi punto de vista, cambia casi todo el panorama. Por ejemplo, al momento de redactar las preguntas, tuve que asegurarme que mis planteamientos fueran breves, muy claros, con un lenguaje explicativo y que pudieran guiarme hacia otros puntos interesantes.

Los estudiantes tienen mucho que decir y no siempre se les da la oportunidad de hacerlo, considero que pocas veces se les da voz sobre lo que sienten y viven en su experiencia escolar. En educación disponemos de innumerables saberes más o menos útiles, pero quizá nos falte un saber para la experiencia, un saber que este atravesado también por la pasión, incertidumbre, de singularidad. Un saber que le dé un lugar a la sensibilidad (Larrosa, 2003).

Lo que resulta contradictorio, pues además de ser protagonistas del sistema educativo, también son a quien se dirige la educación. Pensaba en el riesgo de encontrarme con niños que no contestaran a las preguntas ampliamente y se limitaran a decir “sí” o “no”, afortunadamente resultó todo lo contrario, entrevistarlos fue una muy grata vivencia, pude darme cuenta que, tal como afirma Jorge Larrosa, los sujetos de la experiencia son abiertos, sensibles, expuestos, vulnerables, todo el tiempo. Por otro lado, no imaginé que el trabajo de registrar las entrevistas resultaría exhaustivo.

Según lo que leí con algunos autores como S.J Taylor y R. Bogdan, debes seguir ciertos criterios para elegir a tus informantes, en este caso me guíe por aquellos que pudieran brindarme la información que yo pretendía, previamente con mi tutor platicamos cuáles eran mis opciones, a quiénes iba a entrevistar y por qué; en un primer momento pensé que sí mí interés se centraba en la experiencia de los

niños, me gustaría saber cómo la viven los alumnos de los opuestos, es decir, buscar alumnos que tengan “éxito” en la escuela, que les vaya bien con las calificaciones, con las tareas, que son participativos, que conviven, etc.

¿Cómo es la experiencia de ellos? porque yo creo que en ellos también puede haber ansiedad, precisamente porque la escuela demanda que se mantengan así; y, por otro lado, alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, que suelen faltar con tareas, que son un poco introvertidos, etc. De tal manera que pueda mirar la experiencia escolar de los alumnos en esos polos opuestos; bajo este criterio elegí a tres alumnos.

La primera entrevista fue con Humberto<sup>5</sup>, debo decir que me ayudó mucho el hecho de conocer a los alumnos del grupo (trabajé con el grupo por un tiempo), creo que por ese lado veo como una ventaja el tener una relación previa con ellos, ahora la situación era diferente y eso cambió la dinámica entre ellos y yo, pero por lo menos el punto de empatía y *rapport*<sup>6</sup> ya lo tenía ganado. Cuando iba hacia la escuela no tenía la seguridad con que alumno empezaría, de hecho, tenía en mente a alguien más, pero cuando llegué al salón de sexto y los vi, de manera casi instantánea le solicité a la maestra que permitiera a Humberto salir del salón. Me gustó mucho escuchar al alumno, al momento de la entrevista estaba concentrada en las preguntas que le iba a hacer y lo que le preguntaría con lo que él me fuera contestando, estaba preocupada por el volumen de su voz y que pudiera escucharse en la grabación, así que de pronto me descubrí acercándome a él y su reacción natural era alejarse, como guardar su distancia, cuando me di

---

<sup>5</sup> Es importante mencionar que tanto Humberto como Isaías son niños que utilizan un lenguaje fuera de lo común, es evidente en el discurso de sus entrevistas, que dominan y se expresan con palabras diferentes al promedio de los alumnos de esa edad (diez y once años).

<sup>6</sup> La palabra *rapport* puede tener diferentes significados:

- Comunicar la simpatía que se tiene por los informantes y lograr que aquellos la acepten como sincera.
- Penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente.
- Lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y otras personas.
- Irrumpir a través de las “fachadas” (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana.
- Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas (Taylor & Bogdan, 1992:55)

cuenta dejé de hacerlo, creo que al final no era necesario. Considero que no me equivoqué al elegirlo como el primero, es un niño muy expresivo, contestaba todo lo que le preguntaba y con mayor detalle del que esperaba, me contó muchas cosas significativas, su inteligencia y la manera de expresar lo que él percibe y siente me dejó muy sorprendida.

Me di cuenta que es verdad que como investigador es difícil estar al pendiente de todo, mucha más cuando se trata de las primeras veces, porque no fue hasta que registré el diálogo que noté información muy importante, que durante la conversación no llamó tanto mi atención. Al terminar me sentí satisfecha con la entrevista.

En la segunda entrevista platiqué con Ana, me gusta referirme a la entrevista como una plática porque en realidad procuré que los alumnos la percibieran así para que el ambiente fuera de confianza. Esperaba algo diferente y así fue, en primer lugar, porque había incluido otras preguntas y eso llevó la conversación por otros rumbos, aunque en su parte central siguió siendo la misma. La alumna también contestaba a todo lo que le preguntaba, sólo que se tomaba su tiempo para responder, en algunos momentos se desviaba un poco de lo que le había preguntado y recordé lo que habíamos visto en clase sobre la paciencia de escuchar a los informantes: “un requisito indispensable de la entrevista a profundidad es la paciencia” (Taylor & Bogdan ,1992:68).

Aunque algunas de las respuestas eran muy generales, sé que siempre hay información valiosa en las palabras del entrevistado, por ejemplo, Ana mencionó una situación sobre los “invisibles”, alumnos que por no cumplir con tareas dejaban de ser tomados en cuenta para la maestra: “la maestra hace de cuenta como si no estuvieran y les dice: “tu no existes para mí hasta que cumplas con tu tarea”; lo que me dijo la alumna me resultaba impactante, pero sabía que tenía que seguir comportándome con naturalidad para no perder su confianza. “Asegurarse de no emitir ningún juicio, nuestros ojos deben tranquilizar al entrevistado si es que éste nos ha dicho algo perturbador” (Taylor & Bogdan

,1992). Esta vez el tiempo pasó muy rápido, habíamos hablado por más de una hora y no nos dimos cuenta.

Para la tercera entrevista elegí a Isaías, es un alumno al que parece irle bien en la escuela y digo parece porque la mayoría tenemos la creencia de que, si llevan buenas calificaciones, cumplen con tareas, son disciplinados... y, además, es el abanderado de la escolta ¿Qué problemas puede tener? En este sentido, como he dicho antes, veo una ventaja en conocer a los alumnos porque me ayudó al momento de seleccionar a quiénes iba a entrevistar.

La entrevista no fue muy diferente a las otras en cuanto a su estructura, pero sí hubo algo que cambió; en primer lugar, siento que confirmé el hecho de que los niños siempre tienen algo que decir y necesita ser escuchados, hay muchas cosas que los adultos a su alrededor, incluyendo a los maestros, no sabemos o pasamos por alto. Isaías se mostró muy sensible, hubo momentos de la entrevista en que parecía que iba a comenzar a llorar, su voz se escuchaba cortada, sus ojos estaban llorosos y yo pensaba ¿Qué voy a hacer si llora? ¿Qué le voy a decir? Creo que mi actitud no cambió, posiblemente el tono de mi voz sí, traté de hablar más suave intentando de alguna manera que él se diera cuenta que yo quería escucharlo, que me importaba lo que decía.

Para una cuarta entrevista pedí a Esmeralda que me ayudara, la razón por la que decidí platicar con ella fue que en más de una ocasión que estuve realizando observaciones en el aula, noté que la alumna quedaba fuera de los equipos de trabajo cuando éstos se organizaban o bien regularmente parecía apartada del grupo en otras actividades. Teniendo los antecedentes de la entrevista con Isaías, un niño que parece tener éxito en la escuela, no solo por sus calificaciones sino por las relaciones de amistad y compañerismo que ha logrado establecer, mi inquietud con Esmeralda era saber cómo era la experiencia de una alumna que no tiene las mejores calificaciones y que parece separarse de los demás.

Por motivo de que el nombre de la directora de la escuela aparecía reiteradamente en las entrevistas anteriores, decidí entrevistarla y conocer un poco sobre su

formación profesional, su trayectoria docente, su concepción acerca de su experiencia escolar como directora y cómo percibe la experiencia escolar de los alumnos de esa escuela, entre otras cosas. Ella se convirtió en un informante clave<sup>7</sup>.

Cuando me dirigía hacia la escuela para la entrevista con la directora, repasaba en mi mente la forma en cómo iba a iniciar explicando el motivo de la entrevista y también algunas de las preguntas, llegué temprano y comenzamos casi inmediatamente, entré a su oficina, me senté y todo inició. La verdad es que me sentí cómoda durante la entrevista, una vez más creo que en cuanto al *rapport* y la empatía ya llevaba cierta ventaja; la directora es en sí una persona muy abierta y expresiva, dispuesta a hablar casi de cualquier tema y eso me sirvió durante la conversación. Llevaba un guion de preguntas, pero pocas veces lo utilicé porque antes de que yo le hiciera la próxima pregunta ella ya había comenzado a platicarme lo que quería saber, es como si supiera lo que le iba a preguntar.

Los primeros temas estuvieron centrados en su formación profesional y su formación docente, su trayectoria como maestra y cómo directora, los inicios de la escuela, etc... Contestó todo y de manera amplia, es como un libro abierto, en momentos reía fuerte, en otros se mostraba enérgica al señalar algunas cosas, yo trataba de mantenerme muy neutral porque sabía que a diferencia de cuando trabajaba ahí y ella me comentaba algo y yo daba mi opinión, esta vez no podía hacerlos así, incluso recuerdo haber estado pensando en cuidar mis gestos y mi lenguaje corporal para no emitir ninguna expresión de juicio o aprobación.

Al final tuve que entrevistar a la maestra de grupo también, la maestra Eva, era muy necesario puntualizar algunos aspectos que me habían mencionado los alumnos. Ese día al llegar a la escuela solo repasaba en mi mente las posibles respuestas que la maestra podía darme, para negarse nuevamente a ser entrevistada; la vi salir de su salón, yo la esperaba en el pasillo, cuando pasó a mi

---

<sup>7</sup> Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Goetz & LeCompte, 1998:135)

lado me saludó de beso y me preguntó que cómo estaba, inmediatamente después dijo: “voy al baño”. No pude decirle nada en ese momento, el saludo fue muy rápido. Permanecí parada ahí para esperarla a que saliera del baño, la verdad es que estaba un poco nerviosa debido a la previa negativa de la maestra para ser observada o entrevistada, de alguna manera sentía que sería mi última y única oportunidad.

Al salir del baño, la maestra tenía planeado regresar directamente a su salón, lo que pudo notarse con sus apresurados pasos, la llamé por su nombre y le mencioné que necesitaba hacerles unas cuantas preguntas sobre lo que los alumnos me habían comentado, su primera reacción fue arrugar la nariz, encoger los ojos y decir: “¡Ay no!, ¿Por qué a mí?”, le explique los motivos y me aseguré de enfatizar que serían pocas preguntas nada más y que era muy importante su ayuda para mí, finalmente accedió a darme la entrevista ahí en el pasillo, al principio todas sus respuestas eran muy cortas y casi casi monosilábicas, después fue un poco más explícita.

En general, el uso de este recurso técnico-metodológico me resultó enriquecedor y sin duda alguna, me proporcionó las bases para sustentar el tema de investigación al que logre acotar.

### **3. Diario de campo y diario del investigador**

Estos dos instrumentos, han sido fundamentales en el desarrollo del trabajo de campo, pues han sido mis acompañantes en todas las visitas al campo, han sido mis cómplices y confidentes, en el caso del diario del investigador<sup>8</sup>. En ellos he dado un paso adelante en el registro de lo que observo, para documentar lo que esté a punto de definir en mi objeto de estudio, fui plasmando consecutivamente

---

<sup>8</sup> Son apuntes realizados durante el día a día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y desea registrar, notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo (Woods, 1993:60)

dudas, reflexiones propias sobre el proceso que estuve viviendo. Encontré un gran valor en el diario del investigador, pues en él no sólo registré las observaciones como en el diario de campo, sino incluso, he manifestado mis percepciones, mis conjeturas y hasta mis sentimientos.

### **C) Trabajo de análisis y construcción de categorías**

Antes de llegar al momento de la interpretación se siguió un trabajo de sistematización de la información en el que tomé como principal referente el capítulo de “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” de los autores Taylor y Bogdan (1992) en el cual plantean una serie de acciones que deben seguirse al comenzar el trabajo con la información empírica.

Como primer paso, realicé una primera lectura del total de registros, los que están comprendidos por cinco registros de observación participante realizados en el aula de clases de sexto grado y siete entrevistas, cuatro de ellas dirigidas a alumnos y alumnas, una a la directora de la institución, otra a la maestra de sexto grado y finalmente, una a un residente de la colonia donde se encuentra ubicada la escuela en la cual se lleva a cabo la investigación. Cabe mencionar que, en este primer acercamiento a la información, la lectura fue realizada de manera detenida y cuidadosa, con la intención de identificar la mayor cantidad de ideas que llamaran mi atención y, así, resaltar las expresiones, situaciones y contenidos más relevantes de cada registro; éstas quedaron señaladas con un subrayado a lápiz. Es importante mencionar que este subrayado lo realicé con base en ideas importantes generales, es decir, no sólo aquellas que tuvieran alguna relación con mi objeto de investigación.

Al mismo tiempo de la lectura y el subrayado fui escribiendo en la última columna del formato utilizado algunos comentarios y/o cuestionamientos que surgían, a partir de la misma información; precisamente los autores antes mencionados sugieren que debe registrarse toda idea importante que se tenga durante la lectura



de los datos. Este ejercicio de lectura lo realicé en más de una ocasión tratando de apropiarme lo mejor posible de la información de los registros. (Taylor & Bogdan, 1992:160).

En una de siguientes lecturas de la información localicé temas emergentes (Taylor & Bogdan, 1992:161); es decir, aquellos temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, etc. Mismos que se presentaban tanto en los registros como en las entrevistas de forma reiterada; una vez que terminé el proceso de lectura, subrayado y la escritura de comentarios iniciales y preguntas, comencé a escribir al final de cada registro las primeras reflexiones preliminares.

En estas reflexiones preliminares escribí lo que previamente había subrayado, es decir, lo que más llamó mi atención o bien lo que consideré más importante; a su vez fui integrando mis comentarios, conjeturas y cuestionamientos referentes a estas ideas que destacaron, al mismo tiempo según me lo permitía la información incorporé también conceptos o supuestos teóricos de autores que revisé previamente.

Posteriormente, transcribí cada una de las reflexiones preliminares a la computadora, organizando la información por medio de viñetas; al terminar leí nuevamente cada registro, esta vez resalté con color amarillo lo que específicamente tenía relación con mi objeto de investigación, es decir, todo lo referente a la experiencia escolar de los alumnos. Al final de todas las reflexiones preliminares elaboré un listado de los temas recurrentes, en algunos de ellos utilicé palabras o frases textuales pronunciadas por algunos de los informantes, en otros, los términos literales y en otros más, palabras que captaran el mismo sentido del tema.

En una próxima revisión de las reflexiones preliminares me propuse identificar todo lo relacionado con el sentir de los alumnos, todas aquellas expresiones que se refirieran a sus sentimientos, opiniones, emociones, etc.; lo anterior porque un interés importante de mi investigación es precisamente recuperar el aspecto

emocional del cómo viven su experiencia escolar los alumnos. De esta manera en una siguiente lectura seleccioné y separé todo aquello que tuviera que ver con expresiones emocionales de los niños y niñas que fueron entrevistados.

El siguiente paso fue la codificación que Taylor y Bogdan definen como “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, incluye la reunión de datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones” (Taylor & Bogdan, 1992:167). Con un total de veintidós temas o conceptos el siguiente paso fue encontrar posibles conexiones entre cada uno de ellos, de tal forma que elaboré una tabla con cuatro columnas para agrupar los temas que guardaban una relación entre sí, “cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique” (Glaser & Strauss, 1967:106).

En un principio ninguna de estas agrupaciones tenía un nombre, únicamente estaban organizadas en torno a rasgos comunes tal como yo los observaba, se trataba de categorías descriptivas (Woods, 1993:170). Codifiqué la información en cuadros de doble entrada, anotando únicamente las páginas de los fragmentos de observaciones y entrevistas que reunían los significados relativos a cada agrupación. Posteriormente, a través del análisis de los datos, pude identificar el núcleo de sentido que los unificaba, es decir, características en común, asigné un nombre a cada agrupación; se formaron cuatro categorías principales con sus respectivas subcategorías. Como siguiente tarea reuní los datos codificados que pertenecieran a cada categoría, por medio de la computadora, recorté y pegué las transcripciones en cada una de ellas (Taylor & Bogdan, 1992:168).

Bajo un enfoque interpretativo, he ido avanzando en los momentos desde la delimitación del problema, hasta el análisis de los discursos que he escuchado de viva voz de los sujetos en sus testimonios elegidos. La interpretación es un trabajo de comprensión cuyo propósito es descifrar los símbolos. Lo simbólico es, de acuerdo con Paul Ricoeur: “la mediación universal del espíritu entre nosotros y lo real; lo simbólico quiere expresar ante todo el carácter no inmediato de nuestra aprehensión de la realidad” (Ricoeur, 1995:13). Este autor designa como símbolo

a las expresiones de doble o múltiple sentido, cuya estructura semántica permite al trabajo de interpretación en tanto que trabajo de comprensión se constituye como una estructura intencional de segundo orden, construida sobre un primer sentido que remite a otra cosa, misma que en ese primer sentido sólo se encontraba apuntada.

Para dar inicio a la escritura narrativa de un primer capítulo, se nos pidió elegir una de las categorías de análisis y con ello comencé un proceso de comprensión e interpretación de la información: “Estamos insertos en tramas de significaciones” (Geertz, 1989:20), mismas que se tejen en la realidad de las vidas cotidianas formando una urdimbre a la que Geertz define como cultura, misma que para ser analizada requiere “no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (1989:20). Este trabajo se enriqueció con la valoración de las fuentes teóricas que he ido recuperando a lo largo del proceso, dando paso a una triangulación entre la información empírica, la incorporación de la teoría y el esfuerzo interpretativo que permiten la reconstrucción de significaciones.

## CAPÍTULO 1

### “LA ESCUELA DE ARRIBA”, UN CONTEXTO ESCOLAR PECULIAR

En este primer capítulo se pretende dar cuenta de los significados y sentidos que se han construido dentro de una institución escolar particular, lo que ha permitido que, mediante procesos de socialización, los sujetos que forman parte de ella los incorporen en el interior de su subjetividad y se conviertan en reguladores sociales internos de su pensamiento y sus formas de actuar. Una escuela, entendida como un establecimiento institucional, como el ámbito en donde tiene lugar buena parte de la configuración social general y en donde un grado relativo de autonomía permite la generación de una cultura singular (Fernández, 1994). Por ello me propongo hablar de lo que sucede en la escuela primaria “Emiliano Zapata” y con los sujetos que la integran y así poder establecer una relación entre esos significados y las condiciones estructurales en las que tiene lugar la experiencia escolar de los alumnos.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización que las legitiman y garantizan. En esta escuela prevalece un orden que resulta evidente desde el espacio físico, donde todo parece estar en el lugar donde corresponde, donde la limpieza de los espacios puede apreciarse a simple vista, una escuela donde todo parece igual y uniforme: todos los salones son del mismo tamaño y mismo color, todas las bancas tienen un forro amarillo con cuadros blancos y otro forro de plástico, todos los salones tienen dos libreros, uno para el turno matutino y otro para el vespertino, todos los alumnos llevan uniforme, todas las corbatas tienen bordadas las siglas EZ (nombre de la escuela), todos los salones tienen persianas del mismo color, etc. El orden que se extiende hacia una forma de trabajo y hacia una disposición de reglas y normas estrictas comunica la cultura prevaleciente y bajo la cual se configuran las prácticas y los significados de quienes forman parte de esta escuela.

La mayoría de las actividades que realizamos en la escuela son repetidas frecuentemente, de tal manera que llegan a convertirse en hábitos que realizamos de la misma forma una y otra vez, lo cual permite que eso que hacemos vaya tomando un significado para nosotros, lo tomemos como un modelo y después lo transmitamos a otros, por medio de este proceso nos institucionalizamos, cuando esto sucede se puede decir que la institución es una realidad y un mundo social también. Bourdieu menciona que “la cultura no es una herencia recibida de manera pasiva, se construye de manera activa mediante esquemas de pensamiento, acción y representación ante el mundo” (1988:111).

Cuando llegamos para formar parte de una institución, en este caso una institución escolar, ya existe una cultura, una manera de hacer las cosas, determinados valores, roles, lenguaje, jerarquías, etc., en cierta medida al integrarnos vamos aportando nuevas significaciones y sentidos a ella, por lo menos eso es lo que se supone de manera natural, sin embargo, existen instituciones como el caso de la escuela “Emiliano Zapata” donde la cultura existente ha sido configurada en su mayoría desde un plano de autoridad muy dominante a veces difícil de penetrar y cambiar. Una escuela con mucho lugar para *lo instituido* (lo fijo, lo estable) y poco espacio para *lo instituyente* (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta opuesta o de mejora y de transformación) (Fernández, 1994).

La escuela en su dimensión institucional y en su expresión microsocial es un “espacio donde es posible verse, imaginarse y pensarse” (Castoriadis, 1989:202). La primaria “Emiliano Zapata” es una escuela con ciertos referentes, en la comunidad es conocida como “*la escuela de arriba*” por su ubicación en la parte más alta de un cerro y como una expresión que la diferencia de otra escuela primaria que se encuentra en el centro de la localidad, la escuela de arriba es descrita por muchos como una escuela bonita, con buenos maestros, una directora exigente y donde sí se trabaja. En su mayoría, los docentes de dicha escuela, logran articular sus ideas acerca de su labor con las exigencias de la institución, respondiendo así a una “red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una institución, y a los individuos concretos que la

constituyen” (Castoriadis, 1989:16), es decir, respondiendo a un imaginario social concreto que se instala en la figura de lo que “un buen maestro” debe ser. Por su parte los alumnos perciben algunas de estas concepciones sobre su escuela:

Lidia: Oye y por ejemplo ¿Crees que lo que sucede en tu escuela es diferente a otras? ¿Qué hace diferente a tu escuela?

Humberto: Bueno yo que sepa, que no suspenden clases por cualquier tontería, porque la otra vez estaban aquí abajo, la de la escuela de aquí abajo ¿no? Que dijo un compañero mío que no tenían clases uno porque la maestra estaba enferma, otra porque no había agua y otra porque ... por esas dos, son las que más me cuentan mis amigos que van en esa escuela... aquí suspenden clases solo cuando hay días festivos y cuando los maestros tienen algo importante ¿cómo se dice? Por lo de los viernes cuando van a... es que no sé cómo se llama, a un curso. (E1, p. 51).

Ll: Eso fue en tercero año y bueno ya que entraste aquí y que llevas más de tres años aquí ¿Qué te parece la escuela?

Isaías: Pues me parece que, pues está muy bien, sus maestros son buenos, enseñan muy bien, mis compañeros pues sí son muy buenos conmigo, nos llevamos muy bien, el lugar está un poquito peligroso, pero si está bien, bonito (E3, p. 100).

De manera que un maestro de la escuela “Emiliano Zapata” se puede ver y pensar como un buen maestro, que enseña bien, que no falta a su labor a menos que se trate de algo realmente importante o como parte de las mismas demandas de su tarea aun si su condición de salud no es la más óptima y un alumno puede pensarse como parte de una escuela bonita, trabajadora, limpia, con buenos maestros, de trabajo, como lo mencionó Natalia “una escuela más educada” (comunicación personal de una alumna de 5º. Grado, agosto de 2013). Se trata de la incorporación de representaciones que se asocian con imágenes y que tocan la

parte más íntima de los individuos de la institución, ordenando su manera de percibir, sentir y actuar.

### **1.1. Antecedentes históricos del origen de la escuela “Emiliano Zapata”**

La escuela primaria “Emiliano Zapata” ubicada en una localidad del municipio de Mineral de la Reforma en el estado de Hidalgo, guarda una historia como cualquier otra institución educativa, pero con su propia trama, de alguna manera esa historia legitima las creencias, las prácticas, los hábitos y el sentir de sus protagonistas. El funcionamiento institucional depende en gran medida, de ciertas condiciones que en el presente se hacen objetivas pero que al analizarlas se hace necesario mirar hacia atrás, reconociendo en su historia, el motivo por el que fue creado determinado espacio, su origen. Lidia Fernández señala como una de esas condiciones, “la ubicación del establecimiento en el tiempo socio-histórico” (Fernández, 1994:46).

Para dar cuenta de los antecedentes históricos de la escuela se tomó como principal testimonio el de la directora de la escuela, la maestra Arcelia, por ser ella quién fundó la escuela y por tanto estar presente desde sus inicios hasta la actualidad. En el año 2000 mientras el licenciado Manuel Ángel Núñez Soto era gobernador del estado, la localidad comenzó a sufrir de una evidente explosión demográfica, la construcción de diversos fraccionamientos al interior de la localidad y el fenómeno de sobrepoblación la convirtieron incluso en la colonia más grande del municipio de Mineral de la Reforma y una de las más grandes del estado de Hidalgo<sup>9</sup> por lo que la demanda de servicios no se hizo esperar, el establecimiento de centros educativos dentro de las más importantes. La primera escuela en fundarse (“la escuela de abajo”) tenía un total de dieciocho grupos en el turno matutino y otros dieciocho en el turno vespertino, después de cuatro años la matrícula escolar había aumentado considerablemente por lo que la única

---

<sup>9</sup> La Providencia cuenta con un total de 16, 747 habitantes. [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

escuela en la colonia resultaba insuficiente. En el año 2004 los propios colonos se organizaron para acudir a la presidencia de Pachuquilla cabecera municipal de Mineral de la Reforma para solicitar la apertura de una nueva escuela:

Directora: ...para el 2000 ya la gente ya no podía, era tanta la demanda de educación que la matrícula ya aumentó muchísimo, entonces para 2004, la exigencia de los colonos de los desempleados... porque los chilangos eran desempleados eh, pero no son ignorantes, entonces se pusieron de acuerdo para ir a ver la presidencia de Pachuquilla donde estaba don Salvador... no sé cómo se apellida, el dueño de la Carreta, es el que autorizó la escuela de aquí. (E5, p.150).

La zona escolar a la que pertenecería la nueva escuela era demasiado extensa, abarcaba localidades como La Calera, Palma Gorda, La Higa, La Reforma, El Saucillo, El Chacón, La Providencia, Azoyatla, Carboneras, Campestre, Pachuquilla, etc. por lo que después tuvo que dividirse en tres ocasiones. La maestra Arcelia quien trabajaba por la mañana como directora de una escuela y por la tarde como maestra frente a grupo en esa misma zona, recibió la indicación por parte del supervisor de la zona de fundar la escuela. Al no contar con un edificio propio la escuela se instaló provisionalmente en dos casas muestra del fraccionamiento, lo que hoy en día es ocupado para las oficinas de la Dirección de Seguridad y Tránsito del municipio. El 30 de agosto del 2004, la nueva escuela abrió sus puertas con una matrícula de cuarenta y siete alumnos y únicamente tres maestros, todas ellas mujeres, una como responsable del primer y segundo grado, otra de tercero y cuarto y una más para los grados de quinto y sexto, se desconoce cuántos alumnos tenía cada grupo.

Desde sus inicios, la escuela quien era nombrada únicamente como “Escuela Nueva Creación” se configuró alrededor de una serie de conflictos y desencuentros entre la directora y los padres de familia en los que entraban en tensión la personalidad y los significantes de su rol como directora de la maestra



Arcelia y una cuestión de origen e idiosincrasia atribuidos a los padres de familia, tema que más adelante será mencionado con mayor profundidad:

Directora: ...entonces vine... no me quedó de otra hija, entonces vine la fundé, los padres de familia enojados... yo creo que pensaban los pobres "chilangos" ... han de ver pensado que venían a un pueblo, que estábamos con taparrabos ¿no? yo creo que venían a imponer su religión, sus modos, como tienen las escuelas en el Estado de México y no, aquí no... Yo ya traía disciplina, disciplina de mi casa, mi mamá fue muy disciplinada y yo creo que si la disciplina, es lo que funciona, a lo mejor no los haces bien, pero eres disciplinado y el ser disciplinado y perseverante desde luego tiene que dar resultados. Tuve que tomar al toro por los cuernos y empecé a poner uniforme y me querían correr de los que será, de los dos años que estuvimos allá como unas siete veces y aquí una, no no no, de verdad muchas veces me querían correr ¿Cuál era mi problema? demasiado exigente, no decían que robaba yo dinero..." (E5, p. 152).

Lo anterior puede ser un indicio para comprender las ideas y valores sociales que han pautado el comportamiento de los individuos y del colectivo de esta institución, fijando límites en su manera de ser en ella. Se trata de ciertas normas que expresan valores altamente "protegidos" en una realidad social determinada, en general tienen que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes o tienen muy fuerte vigencia en la vida cotidiana. (Fernández, 1989). La directora deja ver en su discurso una fuerte convicción y deseo de fundar una escuela disciplinada, "educando" (adiestrando) a todos: alumnos, maestros y padres también, como si se tratara de una especie de misión que le fue encomendada por parte de la sociedad.

El tiempo transcurrió y con ello la gestión de todo tipo de recursos, materiales y humanos. La directora recuerda que durante los primeros homenajes la bandera tuvo que ser sostenida con un palo de madera que hasta la fecha se conserva en

la dirección, los niños se sentaban en el suelo y colocaban en sus piernas las libretas; mientras la solicitud de bancas, pizarrones, maestros y demás estaba en trámite, la directora demandó también a las autoridades correspondientes un espacio propio para que se iniciara la construcción de la escuela, al respecto Lidia Fernández dice: “el establecimiento es uno de los componentes que constituye la institución, como un espacio material con instalaciones y equipamiento para facilitar la tarea” (Fernández, 1989:206). Dos años más tarde el entonces presidente municipal de Pachuquilla, junto con el licenciado Miguel Osorio Chong gobernador del estado de Hidalgo en esa época y otras autoridades más acudieron a inaugurar “la escuela del cerrito”, nota que pudo ser documentada en un recorte de periódico que encontré dentro del archivo escolar:

Suman 300 millones de pesos los que ejerce el Gobierno del Estado para fortalecer la infraestructura educativa en Hidalgo, confirmó el gobernador Miguel Osorio, al supervisar e inaugurar obras y acciones en dos planteles de Mineral de la Reforma con una inversión de 3 millones 300 mil pesos que donó la empresa Nissan.... El Gobernador Miguel Osorio Chong supervisó y entregó obras de infraestructura educativa en Mineral de la Reforma. Acompañado del alcalde Alejandro Islas, el titular de la SEP, Jorge Romero y Marco Antonio Rico del CAPECE, puso la primera piedra en una escuela que será construida con una inversión de más de tres millones.

Debajo de la nota periodística se puede apreciar una foto en la que sobresalen la directora de la escuela, profesora Arcelia, el gobernador del estado, dos alumnas de la institución, la profesora Mirna García Hernández en esa fecha dirigente del sindicato de maestros en Hidalgo y otras tres personas detrás de un gran moño color rojo, todos con tijeras en mano dispuestos a cortar el listón. (Periódico El Sol de Hidalgo, 2006).

La nueva escuela tenía una ubicación muy particular, efectivamente estaba en la parte alta de un cerro, por lo que para muchos significaba poder apreciar de una hermosa vista mientras que para otros el terreno por demás accidentado representaba una molestia:

Directora: nos hicieron la escuela en el cerro, yo dije ¡nombre!, yo viene a ver la escuela y dije no, la doctora Osorio con quien llevaba una amistad en ese entonces me dijo: quiero que vayas a ver la escuela, cuando vine yo dije ¡nombre, aquí no vengo!, entre magueyes, víboras, entre matorrales, entre piedras, entre polvo y dije ¡ay no, están locas, yo no voy a venir aquí!, entonces otra vez le dije a Alejandro ¿Qué paso con mi cambio? (E5, p. 154).

A partir del 12 de junio del 2006 quedó oficialmente inaugurada la escuela, al tiempo que terminaba de construirse el espacio físico también continuaban formándose los significados y representaciones de quienes formaban parte de ella y de quienes se iban integrando. Como la mayoría de las instituciones, la escuela contaba desde su inicio con una misión: “la misión de una institución educativa es muy importante porque responde a la pregunta del porqué de su existencia, se trata pues de una pregunta existencial, es decir, busca el conocimiento de la realidad a través de la experiencia inmediata de la propia existencia y a su vez resuelve el tema de la identidad” (Gamarra, 2012). Dentro del archivo escolar se encontró un documento en el que se plasmaba la misión de la escuela “Emiliano Zapata” en el año 2005: “Tenemos como misión ser una escuela primaria formadora de la personalidad del alumno, el personal docente, la de formar seres analíticos y reflexivos, otorgando herramientas y conocimientos que permitieran resolver las situaciones problemáticas y de conflicto propias de una edad, sin olvidar que un día fueron niños.” Bajo estas ideas comenzó a trazarse un proyecto educativo específico en el que según se entiende el alumno tiene el papel

principal, esa es la imagen de la escuela que la directora como fundadora de la institución trató de proyectar desde un inicio.

Lidia Fernández menciona que las escuelas, los jardines y los profesorados son algunos de los ámbitos concretos que funcionan como un espacio de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional desde el que se pauta y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional (Fernández, 1994). La maestra Arcelia hizo notar en más de una ocasión su inconformidad por las características del lugar sumado a las características de la población de padres provenientes del Distrito Federal, por lo que una de sus primeras metas como directora era simplemente irse de ahí; a pesar de ello continuó con la gestión de recursos:

Directora: entonces ya cuando me entregaron la escuela, también dije no, entonces volví a ver a los muchachos (refiriéndose a Alejandro Soto y Moisés Jiménez) y dije; no no me voy a quedar, horrible, sesenta y siete escalones, sin barandales, sin cisterna, sin luz, en el cerro, sin protecciones, lleno de serpientes, no no me voy a quedar, tanto que Alejandro me dijo: “ok, ya preséntate este lunes”, y yo dije: ih (tono de sorpresa) y dije: no espérame, nada más déjame, otra vez ese fue siempre, acomodar bien los grupos, porque hay maestros que no tienen grupos, déjame acomodar los seis grupos, que no me falten maestros porque era yo temible para eso, me faltaba un maestro e iba yo directo a Recursos Humanos, dejando mi personal docente completo ya... (E.5, p. 155).

Los años pasaron, actualmente la maestra Arcelia lleva más de diez años como directora de ambas escuelas ya que un año más tarde de la inauguración de la primera, en el 2006, se abrió también el turno vespertino. Con la plantilla de profesores completa para cubrir los grupos de primero a sexto, un grupo de cada

grado, un joven de personal administrativo y el incondicional señor Panchito que hasta la fecha continua trabajando ahí, la escuela iba aumentando su matrícula, la mayoría de los niños provenían de la misma colonia, otros más de colonias aledañas como La Reforma y La Calera; casi en su totalidad se trataba de alumnos cuyos padres habían migrado recientemente al estado de Hidalgo desde el Distrito Federal. La identidad de la escuela siguió constituyéndose, en el año 2008 la directora realizó los trámites correspondientes en la Secretaría de Educación Pública para que la escuela llevara su propio nombre, elaboró tres propuestas cada una explicando los motivos de su sugerencia; según el relato de la directora, el profesor Moisés Jiménez, ex dirigente del sindicato de maestros en Hidalgo, con quien mantenía una relación cercana de amistad fue quien eligió el nombre. En el archivo de la escuela pudo rescatarse el documento original donde se exponen los motivos para que la escuela fuera nombrada así:

Proponemos para nuestra escuela el nombre de Emiliano Zapata como un homenaje y reconocimiento al maestro de vocación, que, en el medio rural, se foguea, crece e imprime sus conocimientos en beneficio de “su” comunidad, aquel maestro (a) que jamás será olvidado en las lejanas rancherías, donde se involucró con todo y con todos, a los maestros que han hecho posible que la cultura y educación sean la diferencia para los alumnos y padres de familia que en ellos han confiado. Al decir maestro... estamos hablando de entrega, maestros que no se limitan al aula, sino conviven e interactúan con la comunidad. A los maestros comprometidos con la enseñanza, con la Patria, con los niños, unificados con el objetivo de lograr una transformación eficaz para constituirnos como una nación donde la responsabilidad, donde los valores y la ética, nos proyecta al futuro de los alumnos. Honor al maestro... que muchos con apenas cuatro grados de escolaridad primaria podrían ejercer como educadores; sus conocimientos eran suficientes para enseñar lo que entonces se dominaba las primeras letras... (Archivo escolar, 2008).

La historia de la escuela “Emiliano Zapata” además de dar cuenta del origen de una institución educativa permite comprender como ciertas ideas, experiencias y acciones se han objetivado y se han hecho significantes para un grupo. En una institución esos significados que conforme se transmiten, se simplifican y son guardados en la conciencia de los individuos que integran en este caso la escuela, la directora y maestros que a su vez se encargaran de comunicarlos a los alumnos de un modo más o menos implícito ya que ese nuevo orden de significados, reglas y valores debe generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida de la institución.

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta –los establecimientos institucionales– definen un espacio gráfico, 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).

### Organización escolar

En la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” se ha establecido una estructura dentro de su organización, “elemento fundamental de toda institución” (Loureau, 1975:127) En la escuela laboran seis maestros frente a grupo, uno por cada grado, de los cuales únicamente uno es hombre y las demás mujeres. Dentro de la plantilla también se encuentran dos intendentes, dos administrativos, un maestro como personal de apoyo que cumple funciones de maestro de educación física y la directora.

Debido a la heterogeneidad propia de toda institución, Lidia Fernández menciona que un requisito para conocer el funcionamiento institucional, se encuentra en el conocimiento de “las personas en sus características de identificación, su capacitación para la tarea y la pertenencia, así como las vinculadas a su personalidad” (1994:83-84). De esta manera, al conocer a los actores que

interactúan en el establecimiento, resulta más ilustrativo el escenario en el que se lleva a cabo la trama de esta institución.

La matrícula escolar es de 206 alumnos, atendidos en el turno matutino que comprende de 8:30 a 13:30 horas. De la zona escolar es la única escuela que entra media hora más tarde del resto, esto debido a que la directora elaboró un documento dirigido a la supervisión escolar donde se argumenta que algunos alumnos vienen de zonas muy retiradas aunado a factores del estado del tiempo que provocan enfermedad de vías respiratorias en el caso de alumnos que suben a la escuela caminando. La estructura organizativa “pauta la conducta de los miembros” (Fernández, 1994:84) que interactúan dentro de la institución. Atendiendo a dicha condición, considero pertinente mencionar que la directora de la escuela, de sesenta y un años de edad, tiene a la fecha cuarenta y uno años de servicio, cursó sus estudios profesionales primero en una escuela Normal en el internado de Panotla, Tlaxcala y los concluyó en la escuela Normal rural de El Mexe, ha trabajado en distintos municipios del estado de Hidalgo como Huichapan, Tulancingo, Ciudad Sahagún, Acatlán, etc.

En cuanto al personal docente es relevante mencionar que a excepción de la maestra Paloma que tiene veinticinco años de servicio y quien fue fundadora de la escuela junto con la directora, todas las demás maestras y maestro son de nuevo ingreso o bien no rebasan los diez años de servicio, en su mayoría jóvenes de edad, entre veintisiete y treinta y cinco años.

## **1.2 Espacios de libertad en una escuela bonita**

El origen de un establecimiento según refiere Lidia Fernández, depende de una serie de componentes en los que se incluyen; “un espacio material con instalaciones y equipamiento, un conjunto de personas, (...) una división de trabajo, (...) [entre otras] funcionando en un espacio geográfico, en un particular

tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales” (Fernández, 1994:45-46). Es por ello que, respondiendo a estas condiciones sin las que un edificio no podría llamarse institución educativa, así como a la singularidad del establecimiento, se hace referencia a una escuela en particular que lleva el nombre de “Emiliano Zapata” y que guarda una cultura singular con un orden de significados

Hablar del espacio material de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, permitirá dar cuenta de las condiciones y el ambiente en el que se desenvuelven los sujetos cuyos discursos se analizarán en los próximos capítulos, y que, como refiere Lidia Fernández, permitirá también conocer el ámbito en el que se establecen las relaciones dentro de la institución. “El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como tal puede ser “mirado” en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico” (Fernández, 1994:100-102).

A continuación, doy cuenta del panorama físico del establecimiento, que permitirá reconocer los espacios y recursos en los que tiene lugar la experiencia de los alumnos.

Desde la entrada de la localidad puede apreciarse del lado izquierdo uno de los cerros que rodean el lugar cuya composición natural se ha visto modificada por la construcción de diversos fraccionamientos de casas, a lo lejos se ve en la parte más alta una escuela color amarillo rodeada entre otras cosas de mucha vegetación. Para llegar a la escuela uno se interna entre las casas y conforme lo haces subes cada vez más hasta encontrarte prácticamente en la cima del cerro donde te encuentras con escuela que de entrada te llena la vista. En la entrada se encuentra una plancha de cemento amplia con escalones anchos del lado derecho y una rampa del lado izquierdo, de frente se encuentra la puerta de barrotes blancos que es el acceso general de los alumnos, padres de familia, maestros y demás personal, de lado izquierdo a la puerta un muro pintado de color amarillo en donde está colgado un pizarrón blanco en el que la directora de la escuela anota



avisos para la comunidad escolar en general y junto a éste un timbre. Al costado de la puerta principal (en desnivel) está una jardinera grande, bardeada con cemento y con muchos rosales en su interior.

La escuela fue construida en cuatro niveles, el primero de ellos es un segmento grande de terreno sin pavimentar que funge como estacionamiento de autos y en cuyo espacio se tiene asignado un lugar especial para el vehículo de la directora. Se suben unas pequeñas escaleras para llegar al segundo nivel que consiste en un pasillo largo que va desde la puerta principal de barrotes blancos y que recorre prácticamente todo el ancho del primer nivel, viendo la escuela de frente, del lado izquierdo se encuentra un terreno grande de aproximadamente cien metros de ancho por sesenta metros de largo que pertenece a la falda del cerro, se trata de un espacio rocoso, con algunas partes de pasto verde, con árboles de diferentes tamaños que están distribuidos a lo largo y ancho del cerro los cuales fueron sembrados en el año 2011 por padres de familia y alumnos como parte de una campaña interna de reforestación, debido a las características propias del terreno se encuentran ahí rocas muy grandes, de un metro de diámetro aproximadamente mismas que están pintadas de diferentes colores, en ese mismo lugar se hallan distribuidas en el espacio siete bancas hechas de cemento, con un respaldo de herrería, cada una pintada un color diferente y con figuras trazadas en su superficie, en su mayoría flores.

En la esquina superior derecha del terreno se encuentran siete *tipis* (*teepees*), se trata de tiendas en forma cónica de aproximadamente tres metros de alto cuya estructura está elaborada con herrería y están cubiertas con lonas blancas, en cada una de éstas hay diferentes dibujos alusivos a los grupos de los indios pieles rojas (rostros de hombres apaches, águilas, búfalos, etc.) Al respecto se puede mencionar que esta área de la escuela ha sido denominada por los alumnos como “La aldea”; algunos gustan de pasar el tiempo del recreo en ese lugar, además de un espacio recreativo cada año a mediados del mes de marzo se lleva a cabo una ceremonia para representar de ritual con el que algunas tribus indias daban la bienvenida a la estación de la primavera, de tal manera que en esa ocasión toda la

comunidad escolar se viste con trajes alusivos a los pieles rojas, se hacen llamar con algún nombre característico y entre otras cosas danzan y emiten el típico grito de guerra de esos hombres. Finalmente, en la parte inferior del terreno está una jardinera circular de aproximadamente dos metros de diámetro, al centro de ésta se encuentran cuatro palmeras grandes y alrededor de éstas rosales sembrados.

Volviendo al punto de las escaleras del estacionamiento, a mano derecha de ellas están dos baños, uno para hombres (niños) y otro para mujeres (niñas), ambos tienen un diseño muy similar, resaltando que el último inodoro de cada baño es espacial para maestros y maestras, con un lavabo propio, con espejo, el inodoro y un toallero, lo que de manera simbólica da cuenta de las posiciones jerárquicas al interior de una institución. Al costado del baño de mujeres está una fila de salones: primer grado, segundo, la cooperativa escolar que es atendida por el esposo de una de las maestras, le siguen el salón de quinto, de sexto y al final el de tercero (todos los salones, incluyendo la biblioteca, la cooperativa y la dirección, tienen las mismas medidas y están pintados con los mismos colores, amarillo y naranja). Frente a cada salón se encuentra una jardinera de cemento de forma cuadrangular en las que están sembrados cuatro rosales y un agapando al centro. Junto al salón de tercero, último en la fila, se encuentra una jardinera grande con diversas flores sembradas, al lado de esta una cancha de veintidós metros de ancho por doce de largo aproximadamente, rodeada por un barandal de medio metro de alto color blanco, en los extremos hay dos canastas de basquetbol, cada una con un tablero.

Frente al salón de segundo grado comienzan otras escaleras con barandales blancos de ambos lados, éstas van por todo lo alto de la escuela (del cerro), después de subir cuatro escalones llegas a lo que puede considerarse el tercer nivel, a la derecha de éste se encuentra una jardinera grande en la que se han sembrado varios rosales y geranios de diferentes colores. Junto a la jardinera, otra cancha que se ocupa principalmente para eventos cívicos y sociales, de aproximadamente veinte metros de largo por ocho metros de ancho, frente a ésta, siete gradas de cemento con el mismo ancho que la cancha donde se sientan

alumnos, padres y maestros durante cualquier evento y todo aquello cubierto por un alto techumbre levantado con columnas de acero y cubierto de lámina.

Al llegar al último escalón, el número sesenta y siete, puede uno volver la vista atrás y disfrutar de una sorprendente vista, además de apreciar prácticamente la totalidad de la escuela, el paisaje se acompaña de un conjunto de cerros, algunos verdes y llenos de árboles, otros color café, con tierra seca y talados y otros más invadidos ya por una inmensidad de casas; también es posible que se pueda tener la sensación de estar un poquito más cerca del cielo, un cielo que aún no parece estar afectado por los estragos de la contaminación y que conserva su intenso color azul. Ese lugar en la escuela donde el viento corre con mayor fuerza te da una sensación de libertad, los alumnos lo expresan así:

LI: ¿Eres feliz en la escuela?

Isaías: En la escuela pues sí, me siento muy bien, muy libre, pero eh... pues si si soy feliz en la escuela, en mi casa, en todos lados, si me gusta mi escuela, es grande y puedes jugar en muchos lados. (E3. p. 118).

LI: ¿Te gusta tu escuela?

Ana: Pues sí

LI: ¿Por qué?

Ana: Pues por todo, porque está en un lugar padre, está bonita, hay muchos arbolitos, muchas plantitas, tenemos cancha, gradas, tenemos tepes, ahí nos juntamos en el recreo, así si hace frío le ponemos las chamarras que traemos, se las amarramos a las puertas y ya no entra frío. (E2. p. 72).

En el último nivel del lado derecho se encuentra la biblioteca, en su interior diez mesas ordenadas en forma circular , a la izquierda un closet de madera, al lado de éste un pizarrón blanco y a un costado un librero pequeño con pocos libros; de

lado derecho hay tres libreros más que ocupan todo lo ancho del aula con diez y siete compartimientos cada uno, en ellos se encuentran diversos libros ordenados en áreas como: cuentos, ciencia, salud, seres vivos, libros de terror y suspenso, etc. también pueden apreciarse materiales didácticos y otros que se ocupan en los programas cívicos. Actualmente la biblioteca no cuenta con una persona encargada de ella, cuando un alumno o alumna requiere un libro lo solicita con una de las secretarías.

Junto a la biblioteca se encuentra la dirección, en su interior están dos escritorios, sobre cada uno de ellos una computadora de escritorio, a un costado de la puerta una mesa de madera sobre la cual hay una fotocopidora de tamaño mediano, junto a ésta un archivero y arriba pegado a la pared un mapa de la República Mexicana. Detrás del escritorio que queda de frente a la puerta está un cubículo dividido con triplay y con su propia puerta, se trata del espacio donde está la directora, ahí dentro destacan un escritorio con una silla negra, grande, acojinada (confortable), en la pared detrás de la silla de la directora están colgados tres cuadros, uno de ellos es una foto del día de la inauguración de la escuela donde puede verse a la directora y el Lic. Miguel Ángel Osorio Chong, gobernador del estado de Hidalgo en aquella época, al lado de la foto otra más de tamaño grande del Profesor Juvencio García Escamilla (padre de la profesora Mirna García, ex líder del SNTEH) cuyo nombre lleva la escuela del turno vespertino. Dentro de la misma dirección, a un lado del cubículo de la directora, se encuentra una pequeña cocina con tres mesas pequeñas y sillas alrededor entre las que puede distinguirse el asiento que siempre ocupa la directora.

Junto a la dirección está el salón de cuarto grado, frente a éste una jardinera grande que recorre todo lo largo desde la biblioteca, la dirección y el salón, en ella sembraron varios rosales y geranios. Al costado del salón de cuarto está un fregadero de cemento con una llave de agua, junto a éste dos baños, uno para hombres y uno para mujer. Estos sanitarios fueron construidos recientemente por la necesidad de que tanto los alumnos de cuarto grado, la maestra, la directora y las secretarías no tuvieran que bajar todas las escaleras cada vez que quisieran

usar el sanitario. Al lado de los sanitarios de la planta alta se encuentra un gran terreno inclinado con sesenta metros de largo por noventa metros de ancho aproximadamente (parte del cerro) también pedregoso, con cuatro árboles medianos de jacarandos sembrados y distribuidos en ese espacio los cuales se encuentran en una especie de rejas construidas con barrillas y alambres. En la parte baja del terreno (cerca de la cancha) está un árbol grande y frondoso que da una sombra abundante por lo que se ha convertido en un lugar favorito de los alumnos para pasar el recreo.

A través de esta descripción pretendo dar cuenta de que la escuela donde se llevó a cabo la investigación es un espacio donde los elementos naturales son muy notables, comenzando por su ubicación en lo alto de un cerro, seguido de numerosas plantas de todo tipo, arboles de distintos tamaños, flores coloridas y grandes espacios de terreno. Teniendo también un elemento distintivo que es la simulación de una aldea de indios pieles rojas con la construcción de los siete *teepees* la cual contribuye a la formación académica de los alumnos ya que se integra como parte de un proyecto educativo al mismo tiempo que contribuye a la recreación de los niños. Lo anterior está relacionado con la intención de que la escuela resulte un lugar confortable, agradable a la vista, motivante, seguro, etc. y que ello pueda contribuir y enriquecer la experiencia de los alumnos en esa escuela, atribuyendo al espacio físico un valor importante para distinguirla de otras instituciones. Incluso se pretende que los alumnos se involucren con cuestiones de cuidado del ambiente pues son ellos y sus padres los que han participado activamente en la conformación de ese espacio.

Como lo menciono anteriormente, es importante conocer el nivel material o físico de la institución, pero al mismo tiempo, es indispensable conocer si influye este aspecto físico en la interpretación de cada sujeto que en ella participa. Fernández hace una distinción al analizar a la institución como espacio simbólico, en donde el edificio y sus instalaciones deben ser considerados por lo menos en tres aspectos:

Constituyen y funcionan como el continente (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia (Fernández, 1994:101).

A través del discurso de algunos alumnos, sujetos de esta investigación, se recuperan algunas concepciones de orden simbólico que ellos han configurado sobre su escuela, en donde podrá identificarse que el sentido que prevalece es el de un espacio o varios espacios donde pueden sentirse libres, lo que puede remitir a un sentimiento de opresión y aprisionamiento dentro del aula:

LI: Oye a ver pláticame ¿Qué te gusta de la escuela?

Humberto: ¿Qué me gusta de la escuela?... bueno mmm la cancha para jugar, los amigos mmm si las canchas mmm bueno si poquito las clases... ehheh bueno, este (hace una pausa se ríe, voltea a verme, yo también sonrío, toma los extremos de debajo de su chamarra del pants y comienza a moverlas) las clases, las canchas y estar con los amigos, bueno si eso es lo que más me gusta.

LI: Si pudieras decir de todo lo que hay en la escuela o todo lo que pasa en la escuela ¿Qué es lo que más más te gusta?

Humberto: ¿Más, más me gusta de la escuela? Es estar en la cancha porque... ¿Cómo se dice? Me relajo más, porqué este como que me siento menos presionado al estar en la cancha con mis amigos. (E.1, p. 47).

La respuesta concreta del alumno pudo haber sido únicamente “las canchas”, al final la expresión “poquito las clases” y su risa posterior trataron de compensar lo

que pensó sería una mala respuesta. Los niños se comunican de una forma más honesta que los adultos, tiene diferentes maneras de expresarse, la risa es una de ellas, una risa que comunica no lo que quisiera el otro entender sino simplemente lo que es, en este caso una risa que trataba de esconder lo poco que le gustan al alumno las clases en comparación con poder pasar un rato en la cancha con sus amigos. Las canchas de la escuela representan para el alumno un espacio donde se puede relajar, donde siente mayor libertad y en general con menos restricciones en comparación con el salón de clases. Los espacios fuera del salón de clases son asociados con la oportunidad de poder correr, jugar, reír, comer, caerse, bromear, etc. sin embargo, dentro del aula parecen desaparecer estos privilegios, por ello no es extraño que la parte favorita de muchos niños en la escuela sea el recreo:

Li: Y si pudieras decirme que es lo que más más te gusta de tu escuela, ¿Qué sería?

Esmeralda: el recreo (se ríe y encoje los hombros como si estuviera diciendo algo malo)

Yo sonreí y reafirmé su respuesta:

Li: ¿El recreo? ¿Por qué?

Esmeralda: porque sales y hay muchos niños, te sientas, comes, ves, platicas, juegas, te diviertes y así (E.6, p. 192).

Ll: ¿Te gustan las actividades que se hacen fuera del salón?

Ana: Si, hay veces que cuando terminas la maestra te deja platicar en voz muy baja y si ya salimos pues ya corremos, jugamos y así porque afuera diría como que tengo más libertad para hacer las cosas que en el salón es estar muy callados y sientes que solo estas escribiendo y así y afuera ya te sientes más libre y afuera como que, si estas afuera sientes de otra manera porque así sientes que en salón están todos como apretaditos y afuera ya no porque ya hay más espacio y andas libre. (E. 2, p. 76).

La sensación de libertad en los espacios que excluyen al salón de clases también obedece al carácter de masificación de la escuela, al respecto Jackson comenta:

Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad. Puede que en autobuses y cines haya más hacinamiento que en las aulas, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos periodos de tiempo y mientras se encuentran allí, no suelen trabajar e interactuar entre ellas. Solo en las escuelas pasan varias horas treinta o más personas literalmente codo a codo. (1991:6).

La sensación de estar encerrados no solo afecta a los alumnos, los docentes pasan el mismo tiempo en el aula que los niños, quizá más en algunos casos, además de organizar actividades fuera del aula como seguimiento a las sugerencias de los libros de texto y/o programa del curso, los maestros recurren a ello como una necesidad personal que les permite tomar un respiro:

Li: ¿Qué representa para ti el trabajo fuera del aula de clases?

Maestra Eva: ¿los juegos?, pues vienen actividades marcadas así, por ejemplo, ahorita en Cívica y Ética, Salí con ellos y decía el libro que unos compañeros tenían que guiar a otros con los ojos cerrados y después hicimos la reflexión de cuando los papás tratan de guiarlos, pero no saben bien cómo hacerlo o que los guían y ellos hacen algo diferente y se caen o simplemente que los papás les dicen algo y ellos se van por otro lado y así hacemos la reflexión



Li: ¿A ti como maestra, te gusta salir del salón?

Maestra Eva: si, te distraes, te da el aire, respiras, creo que siempre es bueno salirte un poco del salón, bueno siempre y cuando te dejen (ríe ligeramente) (E. 7 p. 213).

De esta manera, puede observarse cómo la institución, al estar presente físicamente dentro de la vida de los sujetos que en ella depositan buena parte de su vida, puede ejercer tal influencia, que es capaz incluso, de hacerse cuerpo y ejercer gran peso en la reconfiguración de las significaciones acerca de su propio rol dentro aquella.

Un aspecto más referido al nivel simbólico es que las instalaciones “son expresión de un modelo pedagógico que condicionan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan” (Fernández, 1994:101).

La Escuela Primaria “Emiliano Zapata” además de su aspecto físico, conlleva una parte en términos simbólicos, Fernández señala que el edificio y sus instalaciones “operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social y como “pantalla-espejo” de la dinámica institucional interna” (Fernández, 1994:10), lo que permite crear un acercamiento con la comunidad y dar un panorama de lo que ocurre en su interior sin ser necesario recurrir a las voces que dentro de ella se desenvuelven. La directora de la escuela ha tenido siempre la intención de hacer de la escuela una escuela bonita para todos, principalmente para los alumnos, por ello la insistencia de que abunden los elementos naturales (árboles y flores) aun a pesar de ser un terreno accidentado, pero además de lo natural, en esta escuela se tiene especial cuidado con la limpieza y mantenimiento de todas las instalaciones y a lo largo de los más de diez años que lleva la escuela se ha gestionado la construcción de diversas obras como las canchas, las gradas, el techumbre, los sanitarios de la planta de arriba,

el pavimento de la entrada, etc. que dan cuenta de visibles mejoras en la infraestructura.

El aspecto físico de la escuela es algo que la distingue, no solo de la otra escuela primaria que se encuentra en la comunidad sino del resto de las que integran la zona escolar, propios y extraños a la escuela “Emiliano Zapata” han llegado a comentar que parece que se tratara de una institución particular, como si tal expresión colocara a esta escuela en un nivel superior, con un mayor *status* y reputación académica la misma directora se refiere a ella de tal forma:

Directora: Yo veo mi escuela muy bonita, porque algunos que se han ido de aquí y tienen la oportunidad de regresar, regresan, incluso los que se han peleados conmigo regresan, vienen y dicen: tenían razón, nos comparan y eso es bonito. Aquí tenemos una atención personalizada, somos una escuela particular... (E.5, p. 176).

LI: ¿Cuáles son los motivos por los que los alumnos y los padres se van maestra?

Directora: Pues porque no les gusta cómo se hacen las cosas aquí, no les parece que se les diga lo que tienen que hacer, no se acostumbran a la forma de trabajo de aquí o se van diciendo que soy demasiado exigente, demasiado mandona, pero es que no pueden hacer aquí su santa voluntad hija (E5, p.1829).

Ahora bien, la maestra Arcelia, se ha empeñado en procurar que la escuela, a la que se refiere como “su” escuela, sea un espacio agradable, bonito, limpio, seguro, cálido, en la que los alumnos puedan estar a gusto, tal como cualquier anfitrión desea que sus invitados encuentren su casa y se sientan al estar en ella. Digamos que la directora trata de ser hospitalaria, en ello pueden encontrarse dos significados, la hospitalidad encierra sentidos ambivalentes, por un lado, la amabilidad y toda serie de atenciones hacia los huéspedes pero que a su vez

éstas son condicionadas por parte de quien las ofrece. Carlos Skliar y Magaldy Téllez hablan al respecto:

“Pues si bien la hospitalidad se presenta, ante todo, como el hecho de recibir al otro en un acto desmesurado, es decir, recibirlo más allá de toda “capacidad del yo”, en seguida se deja tomar como una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es al mismo tiempo ilimitada tanto como limitada, tanto incondicional como condicional” (Skliar & Téllez, 2008:180).

Se trata pues de una hospitalidad que supuestamente es pensada por la directora para los alumnos, que un primer momento no establece ninguna condición, un recibimiento que supone estar dispuesta, abierta para recibirlos y acoger a esos otros (los alumnos), sin embargo, no deja de estar presente el hecho de que al ser la directora la figura de autoridad en la escuela, en “su” escuela ella marca todas las reglas, la hora de entrada y de salida, la manera en cómo deben vestir alumnos y maestros, lo que es apropiado o no para expresarse, lo que se debe hacer a tal hora y cuando debe terminar, etc. todo lo anterior o más para ganarse el derecho a permanecer ahí. Se trata de un recibimiento constituido por significados opuestos y que a medida que se analiza pueden distinguirse que no se trata de una hospitalidad genuina sino de una que está condicionada todo el tiempo: “La ley de la hospitalidad impone condiciones. Todo puede ser preguntado e interrogado, todo acaba siendo la ostentación de un poder peculiar que corresponde a quienes establece las leyes de la hospitalidad. El huésped se transforma en un ser en cuestión, en un ser cuestionado” (Skliar & Téllez, 2008:180).

La directora es quien tiene el poder, el poder de decidir que está permitido o no en la escuela y en cada uno de los espacios de esta, es quien pone las reglas de la casa, la escuela resulta entonces un lugar agradable si pero que se sabe no es propio y que en ocasiones tampoco se siente como tal, un alumno puede permanecer en él siempre y cuando se sujete a los límites, reglas y normas impuestos por un sujeto que en su calidad de anfitrión toma cierta superioridad con respecto a ellos y con el cual tendrán que convivir en ese espacio. “La ley de

la hospitalidad la razón jurídica supone una relación de desigualdad comandada por la altura elevada de uno que recibe y que hospeda y que establece los tiempos y los espacios de hospedaje. La razón jurídica de la convivencia determina una larga secuela de endeudamiento del otro (Skliar & Téllez, 2008:181).

Anteriormente mencioné que la idea de que la escuela sea un lugar bonito, con áreas verdes, flores de muchos tipos, tamaños y colores, limpia, bien pintada y más, podía deberse a la intención de que resultara un espacio agradable, motivante, seguro, confortante para quienes estuvieran en él, principalmente para los alumnos; detrás de estas intenciones hay más al respecto, en primer lugar el deseo de que los alumnos y el personal quieran permanecer ahí a pesar de todo, que siempre quieran estar, como si una escuela bonita sirviera para compensar o tapar el hecho de que la directora es en muchas ocasiones autoritaria y tiene conflictos frecuentemente con los padres de familia según ella misma lo refiere, por otro lado está la búsqueda de un reconocimiento sí de la escuela pero también un reconocimiento personal por parte de la comunidad y autoridades educativas hacia la directora, al ser ella la fundadora y haber recibido la escuela en condiciones poco favorables supone que su esfuerzo y trabajo por una escuela bonita le da la autoridad de hacer, decir y mandar además de dejar a todos en deuda con ella. El espacio físico de la escuela es usado como la carta de presentación de la directora, es motivo para expresar la necesidad de ser vista, de llamar la atención; mientras realizaba la primera entrevista con la maestra Arcelia, como parte del encuadre le explicaba que existe un elemento de confidencialidad dentro de una investigación, por lo que yo tendría que ser cuidadosa con el tratamiento de la información que ella me proporcionara y que ésta iba a ser utilizada para fines educativos propios, su respuesta fue la siguiente:

Directora: Hay hija ojalá fuera con fines publicitarios (ríe ligeramente), para que pudieran venir a la escuela, yo siempre he pedido que vengan y que nos vean, que vean la escuela, a poco no está muy bien? porque nos dan cursos, cursitos y discursitos y allá y nos dicen hagan esto y yo digo: yo ya

lo hago, pero no viene aquí, es de escritorio, siempre sigue siendo de escritorio...(E.5 p. 139).

### **1.3 Los “chilangos” en la escuela**

Es importante considerar el origen, significado y aspecto socio-histórico de la palabra “chilango” por ser este un significante que me permite dar cuenta de las características de los sujetos que en su mayoría integran el contexto escolar de la escuela donde se lleva a cabo este estudio. “Chilango” es un término que de manera concreta alude al gentilicio de uso coloquial que usualmente se le da al habitante de la Ciudad de México o del Distrito Federal, utilizado principalmente por personas originarias de otros estados de la República Mexicana para referirse a los nacidos ahí, sin embargo, originalmente este término se usaba para designar a los habitantes de cualquier lugar del país que emigraban para buscar una oportunidad de vida en la capital del país, un chilango era todo aquel que llegaba a vivir a la Ciudad de México. Se dice que ambos significados tienen sus antecedentes en ciertos rencores históricos entre los capitalinos y los de provincia, estos últimos que resentían el centralismo de la Ciudad de México acusaban a sus habitantes cualidades poco positivas, como desde tiempos romanos se atribuían a las Acrópolis ser “los centros del mal”.

La expresión chilango ha tenido algunas modificaciones en cuanto al significado que se le atribuye según el origen de la persona que la diga. El ensayista mexicano Gabriel Zaid escribió en su artículo “Chilango como gentilicio” (1999) sobre el origen de la palabra, en él da cuenta de que se trata de un vocablo antiguo y proporciona datos acerca de cómo éste fue difundiendo, al respecto comenta que fue utilizado por primera vez en Veracruz, el primer lexicógrafo que lo registró fue Alfred Bruce Gaarder (“El habla popular y la conciencia colectiva”, 1954) en una lista de gentilicios mexicanos donde viene como “Chilango... México, DF, aunque sin aclarar si su uso era neutral o despectivo. "chilango" es una

variación que se realizó en el Estado de Veracruz de la palabra shilango que proviene del maya xilaan que significa desgreñado. En ese mismo estado se tiene registro de que en tiempos pasados, la mayoría de los delincuentes condenados eran enviados al Distrito Federal para concentrarlos y posteriormente enviarlos a la cárcel de San Juan de Ulúa en Veracruz. Al llegar al puerto, los presos eran atados de manos y formados en hilera en forma similar, decían ellos, a una *chilanga*, conocida en ese entonces, como un atado de chiles. De ahí que el chilango se asocie con aquellos "delincuentes" provenientes del Distrito Federal.

En el mismo artículo se hace referencia a César Corzo Espinosa quien propuso que la palabra "chilango" tiene un origen náhuatl en la palabra chilanco que significa "donde están los colorados" y que hace alusión al color de piel que a causa del frío tenían los nahuas de la Ciudad de México. Son muchos más los registros que se tienen sobre el uso de la palabra en diferentes épocas, por ejemplo, en 1982 en el diccionario "Pequeño Larousse ilustrado" se hace referencia al asunto discriminatorio en la definición de la palabra: "Nativo de la ciudad de México, especialmente de la clase baja" (1982:135) fue hasta el año de 1992 que la Real Academia Española autorizó en su diccionario el uso convencional de la palabra chilango, con ninguna expresión despectiva de por medio: "Que es originario de la ciudad de México" (1992, p. 314).

Muchas veces, los principales estereotipos que se tienen sobre la gente originaria del Distrito Federal o la Ciudad de México recaen principalmente sobre determinados oficios por ejemplo los comerciantes y vendedores, conocidos por su mala fama de oportunistas, abusivos, tramposos y calculadores, ocurriendo así que algunos de los demás pobladores de la República generalicen así a todos los de este origen. Para muchos de los habitantes de otros estados, el chilango es agresivo, mal educado, irrespetuoso, deshonesto y manipulador, de hecho, existe una frase que denota un gran rechazo hacia estas personas "si quieres hacer patria, mata a un chilango". Si bien el término adquiere algunas veces una connotación negativa, discriminatoria y peyorativa, también ha pasado a significar

a través de la reivindicación un motivo de orgullo para los originarios de estos lugares y a través del uso un gentilicio coloquial para el resto de la población.

Anteriormente se habló del fenómeno de explosión demográfica que sufrió la colonia Providencia en el año 2000 aproximadamente, esto se debió entre otras causas al hecho de que una gran cantidad de gente proveniente del Distrito Federal y el Estado de México llegaron a vivir a este lugar, entre los principales motivos de su migración se menciona que el crecimiento acelerado de esos territorios comenzó a acompañarse de varias problemáticas sociales tales como la intensificación de violencia, de asaltos, robos, secuestros, etc. por lo que la inseguridad que comenzaron a vivir en su lugar de origen les hizo buscar un ambiente que pudiera darle mayor seguridad a toda la familia; otras de las causas frecuentes son los desastres naturales, como los terremotos, la contaminación o bien problemas familiares. Cabe mencionar que la colonia Providencia también está conformada por personas que provenientes de colonias populares del municipio de Pachuca como lo son El arbolito, La raza, Felipe Ángeles, El lobo, etc. motivo por el cual actualmente esta colonia presenta uno de los mayores índices de delincuencia, en los medios de comunicación esto es atribuido principalmente a que algunos de los pobladores que son originarios del D.F. han conformado aquí agrupaciones delictivas trasladando así ciertas prácticas sociales a las que estaban habituados en su lugar de procedencia.

No obstante, se cuenta con el testimonio de un residente de la colonia Providencia que mantiene una opinión diferente a la que comúnmente prevalece con respecto a esta población:

LI: Hablando específicamente de las personas que vienen del Distrito o del Estado de México, tú siendo de Pachuca, ¿Qué imagen tienes de ellos?

Alfonso: Pues mira uno de los grandes detalles o de las pocas que he platicado que vienen de haya del DF, comúnmente esas personas vienen con la gente huyendo de los problemas que tienen allá, entonces como que aquí vienen a establecerse de una manera diferente a la que están

acostumbrados allá, o sea como que vienen y pretenden buscar la tranquilidad que no encontraron allá ¿no?, entonces pues como que vienen más pacíficamente ellos fíjate, los considero más pacíficos que la gente que aquí está acostumbrada a hacer sus desgorres ¿no? (E.4 p.131).

El doble significado que se le da al término chilango y a quienes lo representan se hace evidente en esta declaración, aunque los atributos negativos hacia personas de esa procedencia son los predominantes, no se trata de una idea totalmente generalizada. Ahora bien, al igual que la localidad en la que está inscrita, la escuela primaria “Emiliano Zapata” está conformada por un gran número de alumnos nacidos en el Distrito Federal o en el Estado de México que junto con su familia (del mismo origen) migraron al estado de Hidalgo por distintas causas y se establecieron en la colonia Providencia; la directora de la escuela menciona que esto se puede constatar en un registro de inscripción de cualquier grado, en donde por cada grupo, tres alumnos son originarios de Hidalgo y el resto son del D.F, algunos otros provienen de estados como Veracruz o Puebla pero casi todos son nacidos en esos lugares. Lo peyorativo u ofensivo que puede tener el chilango, no está en la palabra en sí, sino en la imagen que se tiene de éste, por ello es importante dar cuenta de esa concepción que se tiene sobre estos sujetos en la escuela, esto permite comprender como se conforman las relaciones entre ellos y las demás personas que integran la institución. El análisis está mediado por la categoría de *estigma*<sup>10</sup> desarrollada por Erving Goffman (2006) considerando que tanto padres de familia como alumnos procedentes de esos estados han sido señalados o desfavorecidos debido a su lugar de origen y las creencias que se tienen hacia ellos siendo muy marcada esta situación por parte de la directora de la escuela.

---

<sup>10</sup> Se pueden mencionar tres tipos de estigmas, notoriamente diferentes. En primer lugar, las abominaciones del cuerpo -las distintas deformidades físicas. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Y, por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia. (Goffman, 2003:14).



En la época de los griegos, la palabra estigma se usaba para referirse a signos corporales con los que se quería exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quienes lo presentaban, esos signos eran principalmente cortes y quemaduras en el cuerpo que advertían que el portador era un esclavo, un traidor o un criminal. Posteriormente en la época cristiana se atribuyeron otros dos significados, el primero relativo a una cuestión religiosa en las que se pensaba se trataba de una manifestación de gracia divina y el segundo a una cuestión médica. Actualmente la palabra es ampliamente usada y su significado se refiere principalmente a un mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales, algo que se asemeja a su significado original. (Goffman, 2006:11).

En la entrevista realizada a la directora se le preguntó sobre las situaciones a las que tuvo que enfrentarse en los inicios de la escuela y ella refirió que los principales problemas fueron con los padres de familia:

Directora: ... No, no, no muy difícil educar a una Mónica o a una Estela (madres de familia de la escuela originarias del Estado de México), a todos, porque los padres de familia del D.F. son difíciles, muy difíciles, tú lo sabes, entonces el ser directora aquí fue la prueba de fuego eh, muy diferente a otras escuelas porque ahí si les pides un billete de quinientos pesos para enmarcarlos en una pared, te lo mandan pero aquí los chilangos no querían uniforme, no querían que cerráramos la puerta, no querían que trabajáramos en casas, de todo se quejaban, la señora Mónica agarró a patadas la puerta, me mentaban la madre, me querían correr, tremendo, los chilangos de veras feos eh (E.5 p. 149).

El término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador y es la sociedad la que establece los medios para categorizar a las personas, es posible que la directora previamente tuviera construcciones de significados sobre lo que los chilangos son pero en su encuentro con ellos dentro

de la escuela sus primeras impresiones hicieron que los ubicara y los pensara como gente de trato difícil, agresivos, incumplidos, relacionando estas y otras características de esta población con los problemas en la escuela. La maestra Arcelia fue propuesta para ser la fundadora de la institución, además de un proyecto profesional se convirtió en uno personal también sobre el que tenía puestas determinadas expectativas, como sucede la mayoría de las veces en el inicio de algo importante, ella tenía la confianza de que todo marchara bien, esperaba algo sobre el lugar, sobre el personal, esperaba algo sobre los padres y los alumnos, al parecer estos últimos no cumplieron con esas expectativas ni con sus demandas.

Las características atribuidas a los chilangos por parte de la directora marcaron simbólicamente una diferencia entre ella y ellos. Los padres y alumnos según la directora poseían una indeseable diferencia que ella no había previsto.

LI: Ahorita que me está comentando sobre las dificultades que enfrentó cuando inicia la escuela ¿Cuáles eran sus expectativas cuando llegó usted como directora de una escuela que tenía que fundar? ¿Cuál era su visión?

Directora: Mi misión y mi visión eran irme de aquí rápido (ríe ligeramente en tono de burla), es la expectativa que yo tuve cuando vi que eran chilangos y revoltosos, yo dije ¡me voy!, ver a una Estela López enojada a una Mónica Vargas enojada, no hija, de ese tipo eran todos, ahora imagínate a sus hijos, pues igual, lo que verán en sus casas y van a venirlo a enseñar aquí a los otros, no hija, yo dije yo me voy (E.5 p.152).

Cuando en una relación social se encuentra presente el estigma se establece una separación provocada por aquel que impone esa categoría: “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos. (Goffman, 2006:15). Tendríamos que

considerar que, en el caso de los alumnos, estos permanecen en la escuela no por elección sino por obligación por lo que la relación y el encuentro entre éstos y la directora es algo forzado y mediado bajo el estigma que se les ha impuesto, por consiguiente, este hecho trastoca la experiencia escolar de los alumnos ya que supone que la mirada este siempre sobre ellos esperando confirmar lo que se cree:

LI: Maestra, ¿Cuáles son las principales características de la población de estudiantes, es decir, su lugar de origen, su nivel socioeconómico, condiciones familiares, etc.?

Directora: ... entonces la respuesta por lo tanto es que aunque no lo creas hija como vienen del D.F. pues son narcomenudistas, son delincuentes, ex convictos, la casa chica, esos son los tipos de marco socioeconómico y social que nos engloba eh, la mayoría son por ejemplo hablemos de las madres solteras, si son madres solteras entonces son la casa chica, algunas ni es casa, aquí hay sexoservidoras que por cuarenta pesos hacen el servicio, el tipo de ingreso que tienen los padres de familia de aquí es muy precario, trabajan de sirvientas, empleadas de taquerías por ejemplo y descuidan a los alumnos (E.5 p. 172).

Directora: ...retomando entonces los alumnos de la escuela son de estatus variados pero bajos, muy bajos económicamente hablando, social pues son hijos de desempleados, hijos de la casa chica, entonces tienen muchos problemas, en ese contexto tienen muchos problemas, el tipo de ingreso poco, empleos eventuales, mal pagados y explotados, pero cierto que la Providencia es la parte más insegura y peligrosa del estado de Hidalgo, es un lugar para tenerle miedo, pero hoy en día con los asentamientos donde han llegado, perdón, los padres de familia del Estado de México, en todos lados dejan basura, desolación, violación, robo y demás (E.5 p.173).

Goffman llama normales a aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares, de lo que se espera de ellos. Los normales consideran que la persona que tiene un estigma no es igual que ella y en función de eso

practican diversos tipos de discriminación: “construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona”. (2006:15). Los términos “normal” y “estigmatizado” no se refieren propiamente a personas sino a maneras de percibir al otro, la directora es pues la “normal” y los chilangos los “estigmatizados”, la existencia de los segundos parece reafirmar la normalidad de la directora, es decir, ellos son diferentes a ella y por lo tanto son rechazados. Los atributos duraderos hacia un individuo particular lo pueden convertir en un estereotipo y representar el papel de estigmatizado en casi todos los contextos en que se desenvuelva y será normal referirse a él como estigmatizado.

Como si se tratara de un mecanismo de defensa de formación reactiva: “es el cambio de un impulso inaceptable por su contrario” (Freud, 1980), la directora expresa en otra parte de su discurso una actitud opuesta a la antes manifestada acerca de los alumnos chilangos, por medio de la cual intenta negar una pulsión negativa y de rechazo hacia ellos remplazándola por una actitud de compasión:

Directora: no no no hija, al principio éramos tres o cuatro maestros y los niños como cuarenta y siete, no había más y ya después los empiezas a ver y son graciosos los niños, a pero algo voy a decir a favor de mis chilangos, son bonitos y la mayoría son limpios, son bonitos, tienen esa chispa del chilango, del niño animado, no es el niño del rural, que apenas se acerca, te mira con tanto respeto y el chilango no, te mira, se acerca, te confía y te atrapa y el de allá también te atrapa , el niño chilango te platica: “ay maestra venimos de muy lejos porque allá está muy feo”, entonces esa espontaneidad de los niños te involucra, te atrapa, entonces dices no, hídole tengo que hacer esto y dedicarse y ya fue así como gestionamos la escuela... (E.5 p.154).

Con este último comentario, la directora intenta compensar las señalizaciones despectivas que anteriormente hace sobre los padres y alumnos que son

originarios del estado de México o Distrito Federal. Muchos de los significados que se han construido sobre los sujetos que constituyen la mayor parte de la escuela primaria “Emiliano Zapata” han sido a partir del estigma que recae sobre ellos y las concepciones sobre su lugar de origen, sobre estos mismos se establecen las relaciones con los sujetos.

Para poder comprender la experiencia de los alumnos en la escuela, es fundamental conocer el tipo de configuraciones institucionales que se han construido a partir de las características de un espacio físico singular y que de alguna manera aportan un sentimiento de libertad a los niños, así como las relaciones entre la autoridad, padres de familia y alumnos que son mediadas en gran parte por un estigma que descalifica a los últimos dos agentes. En adelante se analiza específicamente el papel que juega la directora de la escuela en la vida escolar de los alumnos.

## CAPITULO 2

### LA DIRECTORA, UNA FIGURA DE AUTORIDAD, CONTROL Y PODER

Las instituciones educativas están conformadas por diversos sujetos y cada uno de ellos desempeña un rol específico, mismo que permite establecer determinado tipo de relaciones entre los sujetos que comparten el espacio educativo. En este capítulo se pretende hablar sobre la figura de la directora de la escuela “Emiliano Zapata”; a partir de este momento se hará referencia a esta institución mediante las siglas EZ. Si bien el presente trabajo no consiste en un estudio de caso, el rol que desempeña la maestra Arcelia es un elemento clave para poder comprender cómo se configura la experiencia escolar de los alumnos en ese lugar.

Sabemos que sobre la figura del director de una escuela ha habido siempre diferentes modos de concebirla, desde aquellos que lo consideran “Uno de los principales factores de eficacia escolar (Álvarez, 1999), como aquellos que aseguran que el directivo debe ser un sujeto con las habilidades suficientes para poder cubrir e intervenir en todas las dimensiones educativas de manera satisfactoria y siempre con objetivos de contribuir a la calidad educativa.

También el directivo es considerado “la cabeza visible institucional” sobre la que van a converger, en buena parte, las expectativas, presiones y condicionantes de las metas educativas, por lo que se genera un orden determinado que modela su actuación y que influye en el comportamiento institucional general, en uno u otro sentido (Tejeda, 1998:95).

#### 2.1 El poder de la directora

A través del imaginario, entendido como una imagen *ex nihilo*, es decir, que surge de la nada, una imagen que es creada, cargada de fantasías y deseos pero que en realidad nunca existió, podemos ver que un director de escuela casi siempre nos remite a una persona con liderazgo, con capacidad de gestión y de toma de

decisiones, como aquel que dirige, que conduce, que también impone, que organiza, aquel que con el paso del tiempo se vuelve más un administrativo que un pedagogo, en fin, el imaginario colectivo que prevalece en la mayoría de las sociedades concibe al director como el aplicador de la norma, porque debe, porque quiere y porque puede serlo. Su rol es legitimado y validado socialmente por lo tanto dentro de la institución también, en pocas palabras el director tiene poder; a pesar de que ello pueda ser motivo de reclamos, insatisfacciones y protestas para otros.

Ahora bien, ese imaginario puede convertirse en alienante (Zuñiga, 1993) porque a pesar de su no existencia real, la persona (director) se apropia de él y desea llegar a convertirse en eso que se describe. Cornelio Castoriadis dice que alienación es una relación del sujeto con la institución. No es inherente, es sólo una condición de relación. Este autor dice que habría que repensar la relación de los sujetos con las instituciones, que hay que revisar lo funcional para entenderla desde ahí. (Castoriadis, 1989). Si bien hablar de un imaginario significa hablar de algo “inventado” o de algo que no es del todo real, lo importante de esto es mirar esas significaciones y los simbolismos que son otorgados a la idea que la directora Arcelia tiene sobre el ser directora.<sup>11</sup>

Es probable que se pueda reconocer el papel que juega ese imaginario en la directora a partir de los siguientes fragmentos de entrevista con ella:

---

<sup>11</sup> Dice Castoriadis: “Lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse sino para existir” y agrega “(...) pero también el simbolismo presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla distinta de lo que es”. Lo imaginario es lo que posibilita la funcionalidad, y en la constitución de aquel juega un papel importante lo simbólico. Castoriadis, Cornelio (1989) “Introducción” y “La institución y lo imaginario: primera aproximación” En: La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores, pp. 7-13 y 197-285.

LI: Al paso de los años ¿Qué significa para usted ser directora?

Directora: ¡Uy hija!, al paso de los años, ¡uy hija!, aunque me oiga mal eh, eso no lo vayas a escribir... El poder, el poder, la autoridad, la convocatoria, el ejemplo, la iniciativa y la huella, el poder, eso es, eso es para mí ser director (mientras decía lo anterior, utilizaba un tono de voz enérgico, movía sus manos repetidas veces, haciendo movimientos un tanto bruscos, el gesto en su cara era fuerte, no de enojo sino de determinación y seguridad) (E5, p.156).

La maestra Arcelia ha creado (en el amplio sentido de la palabra) un imaginario sobre su rol como directora, esa imagen investida de significaciones propias se ha construido a través de su historia de vida, sus primeras experiencias docentes, la tensión y el conflicto alrededor de la fundación de la escuela "EZ" y otras más que se podrán encontrar en adelante. Ese imaginario permite su funcionalidad en esa institución y su relación con los demás sujetos que la conforman, mismos que se seguirán analizando en este apartado.

Sobre su petición de omitir en el escrito lo que a continuación estaba por decir, resultó ser más una advertencia sobre el contenido de su comentario, a pesar de reconocer que probablemente su discurso no sería socialmente bien evaluado sobre todo por el énfasis puesto en la palabra poder, no dudó en continuar y reafirmar su expresión mediante un lenguaje corporal llamativo. Las palabras utilizadas por la maestra, tienen un fuerte contenido simbólico; me detendré a analizar lo relacionado con el poder.

El término poder proviene del latín *possum-potes-potuí-posse*, que de manera general significa ser capaz, tener fuerza para algo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto o para el desarrollo moral, científico o político. Más allá de su definición o distintas significaciones, lo importante según Foucault (1986) para el análisis del poder es determinar cuáles son sus mecanismos, sus implicaciones, sus relaciones, etc. Para poder dar cuenta de lo anterior es importante mirar la historia de la maestra Arcelia en



cuanto a su formación profesional, primeros años de su carrera docente, así como su desempeño actual y solo algunas cuestiones sobre su historia personal con la intención de que estos elementos permitan una mayor comprensión del significado que tiene para la directora su rol y por qué lo ejerce de determinada manera. Foucault comenta que la historia, es el discurso del poder, el discurso por medio del cual el poder fascina, aterroriza, inmoviliza, etc. (2000):

LI: ¿Qué pensaba usted en ese entonces sobre ser maestra, qué concepción tenía sobre ser maestra?”

Directora: (empujó su cuerpo hacia adelante y extendió ligeramente los brazos hacia adelante por encima del escritorio) Salir de pobre hija y salir de pobre aparentemente porque mi papá era maestro, en ese entonces resulta que en la casa vivíamos tan pobres que yo dije, no hay de otra fíjate, no hay otra, no había de otra más que ser maestro, no creas que fue una cosa de vocación, fue una solución de salida, ahora sí que como decían: “aunque sea maestro”

... Sin dinero, entonces me quedé en el internado y reprobé todas la reprobables, no pasé ni una, estuve, los primeros años de secundaria me iba yo a extraordinarios y aparte la golpiza que me ponían en casa bueno bueno (ríe ligeramente), porque la disciplina en mi casa era dura, muy dura, ahí nada de que mijito, era una cosa fea, me daban unas arrastradas, hasta que yo creo que le tomé sentido y además uno aprende, ya después lo agradeces...(E5, p.156-157).

Las instituciones expresan la posibilidad de lo grupal o lo colectivo para regular el comportamiento individual, al respecto Lidia Fernández comenta que:

Las interiorizaciones más profundas se hacen en los primeros períodos de vida, ahí donde el ser humano es más indefenso... la primera autoridad, la

paterna, se hace carne con una fuerza que combina la que deriva del peligro que significa para el niño desestimar las órdenes del padre, con la que proviene de los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos. El núcleo del terror queda disponible para expresarse como culpa y remordimiento frente a la transgresión y funciona como un organizador o un atribuidor de potencia para el resto de las normas sociales que se hacen propias (1994:17).

A partir de lo anterior podemos llegar a comprender como los significados sobre la disciplina, el respeto a las normas o las consecuencias al incumplimiento de éstas que la directora adquirió en su seno familiar, posteriormente se prolongaron hacia otras instituciones, en este caso la escuela. La manera en como concibió la figura de autoridad (padre o madre) pautó la manera de relacionarse en la institución e influyó en la manera propia de ejercer su rol de autoridad. La maestra Arcelia expresa cierto rechazo hacia la forma en que le fueron transmitidos ese conjunto de significados, calificándolos como “una cosa fea” y en ocasiones extremista, sin embargo, tal como lo dice Freud: “lo que fue evacuado, rechazado, siempre vuelve un poco y vuelve naturalmente en mitos, sueños, en lapsus, en los actos fallidos y en todas las pasiones humanas” (Citado en Fernández, 1989:13).

Directora: salí de la Normal, cuando salí de la Normal ya me gustaba ser maestra, me gustó mucho el... a lo mejor el hablar, yo hablo mucho, me gustó el foro, como pararse enfrente de alguien y hablar, captar su atención, como tenía ya la voz de mando, se me hizo muy fácil porque hay quien habla muy despacito, entonces yo era muy animada y ya me paraba enfrente de mis maestros, de mis alumnos y pues el hecho de hablar fuerte, me dio una seguridad enorme y me decían los maestros: “tú tienes madera, tienes buena voz, tienes voz de maestra” (E5, p.143).

Las primeras construcciones sobre lo que implica ser un docente muchas veces determinan la manera de ejercer la práctica en todo el transcurso de la trayectoria profesional; asociar una voz fuerte, una voz de mando, además de la capacidad de poder atraer la atención de quienes te escuchan como una cualidad de una buena maestra, configura de inicio una relación de dominio sobre esos otros; es decir, el habla visto aquí como un mecanismo de poder de la directora, aquella idea sobre el ser maestra resultó seductora para ella. El poder del habla, de la voz, interviene directamente sobre los demás, “uno de los aspectos más evidente del habla de un docente puede que sea su referencia a cuestiones de control, el control de la conducta del otro y del habla misma” (Cazden, 1991).

Es precisamente una característica de los maestros el dominio de la interacción con los alumnos por medio del habla, incluso es considerada como una estrategia por medio de la cual un profesor impone su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo, los profesores hablan y no solo hablan, hablan mucho (Delamont, 1984:96).

La directora trabajó como maestra rural durante sus primeros años, por lo que podría considerarse que su papel docente se configuró desde sus inicios bajo la imagen de aquellos maestros misioneros de los años posrevolucionarios que a través de su estrecho contacto con la comunidad donde desempeñaban una labor altruista antes que profesional, se proponían alcanzar los fines de la educación de aquel proyecto educativo:

Directora: ... entonces ya entre tantas cosas hija me di cuenta que sí me gustaba ser maestra, vi que teníamos iniciativa, poder de convocatoria, un maestro en donde quiera que esté, donde quiera que esté cambia las cosas, yo tenía 19 años, yo no le atinaba a nada y sin embargo, iban los padres de familia y me decían: “maestra, a fulanita le pegaron, fulanita se fugó, fulanito le pegó a su mujer, caminaba yo de aquí a Pachuca, íbamos a arreglar asuntos entonces yo creo que ni arreglaba nada ¿verdad? Pero la gente me llevaba y me decían: “no se preocupe señorita profesora, lo

vamos a arreglar”, yo creo que no enseñé, pero ayudé a todo el que lo necesitaba, me llevaban para arreglar algo y yo decía ¿y qué digo? Pues quién sabe, nada más iba yo como mono hija, nada más me plantaba como la figura de autoridad y ya después dije ya me voy y creo que de ahí se me quedó el ser maestra, me sentía bien cuando me pedían ayuda (E5, p.146).

Directora: ...ahí trabajé y me dediqué a expurgarle la cabeza a los niños, me dediqué a hacerles calzones a las niñas, yo nunca tomé un curso de corte y confección ¡eh!, pero yo soy muy animada, ahí es donde me di cuenta que es algo muy bello, que sirves para eso. Sí, amaba yo a los niños, amaba sus necesidades, más que la educación yo no...yo quise mucho a esa comunidad, estuve ahí dos años, traté de hacer lo que más pude, más que enseñar, que no enseñé nada, traté de hablar con los papás para que les pusieran, aunque sea unos huarachitos (E5, p.146).

Los maestros rurales, más que estudios pedagógicos, debían demostrar su voluntad de servicio en los lugares en que se les requería, por lo que era necesaria “una fuerte dosis de patriotismo, una voluntad creadora y una decisión firme”, pues acudían a los contextos más desfavorecidos. (Cano & García, 1991). En la mayoría de los casos el maestro rural mexicano era joven, entusiasta y decidido, por lo menos eso era lo que se esperaba de ellos. Su único requisito para obtener su nombramiento era el certificado de primaria. No era un pedagogo o un profesional de la educación, sus conocimientos eran empíricos, pero sabía a qué lo enviaban al campo; sabía y sentía cuál era su responsabilidad, le preocupaban los niños que tenía a su cuidado, pero, sobre todo, sentía a la comunidad entera como su centro de trabajo (Loyo,1985).

Desde aquellos años y por mucho tiempo más, los maestros fueron considerados como una especie de redentores quienes con tal de cumplir con su labor tenían que sacrificar su vida, en ellos fue depositada la responsabilidad del bienestar social, económico, político. Los maestros socialmente son figurados como seres

omnipotentes, pero además muchos se asumen así mismos como tal, por lo que más allá de tener una ambición por transmitir o construir conocimientos, aspiran algo mucho más ambicioso: formar hombres, hacerlos cómo estos “deben de ser”:

Directora: En Huisquilucan muy bien, ya me dieron la doble plaza, arrastré los dos años de una vez, me cuentan todos con doble plaza y estuvo todo muy bien, a partir de ahí ya le agarré el hilo, ya me di cuenta todo lo que aprendí en la comunidad y dije ay pues es bien fácil, empecé a regañar a la gente, los regañaba y fíjate que funcionó, en cualquier medio, el maestro que cumple tiene autoridad de regañar, el ejemplo no hay otra, ¿Cómo regaño a los maestros si llego tarde?, ¿Cómo regaño a los maestros si yo no estoy atenta?, ¿Cómo regaño a los maestros si no vengo? ¿Cómo regaño a los maestros si no sé dirigir un programa?, pero como lo sé hacer... puedo regañarlos, yo quiero que ellos sean mejores, pero predico con el ejemplo (E5, p.147).

La directora Arcelia ha asumido ese papel, quizás se trata de una fantasía pensar que tiene bajo su responsabilidad el destino de quienes sean sus alumnos, su personal docente e incluso padres de familia. Desde el psicoanálisis se explica que: el docente tiene una enorme gratificación narcisista provocada por figurarse como el responsable de los destinos de la grandeza o el fracaso de los seres humanos (Zúñiga, 1993). En este caso, el regaño, sinónimo de represión, además de transmitir molestia o enojo, envía un mensaje de autoridad, les hace notar que es ella quien tiene la facultad para corregir a los demás, considera que, si es responsable, puntual, eficiente, etc., “tiene la libertad”, “tiene la autoridad” de exigirles y regañar a los maestros; ella expresa tener todas esas cualidades, por lo que encuentra una justificación a los llamados de atención a su personal. Lo anterior advierte porqué la maestra asocia el “dar ejemplo” como una definición de lo que es ser un director, si miramos más allá podemos pensar en una necesidad de siempre hacer las cosas bien, de mantener la mejor de las imágenes ante los demás; la frase “predicar con el ejemplo” es una expresión que puede tener

diferentes significados, en este caso denota una superioridad sobre los demás, lo cual le permite conservar su autoridad y su poder.

Algunos datos sobre la historia profesional de la maestra Arcelia permiten comprender cómo se configuró su rol docente durante más de treinta años de servicio para después desplazarse a su rol directivo, el cual lleva ejerciendo por más de diez años. Desde sus primeras experiencias como estudiante le fue reforzada la idea de tener cualidades para ser maestra, asociadas con su habilidad para hablar en público, si a ello se agrega que su formación profesional ocurrió en una escuela Normal Rural configurada con fuertes valores con los que se siente aún identificada, se puede entender porque en su discurso se deja ver una inclinación a asumir un papel con poderes y cualidades fantaseadas. El discurso normalista tradicional rechaza la castración, la posibilidad de error, las fallas, las limitaciones, así mismo no renuncia a la idea de un maestro maravilloso, abandona el terreno de lo científico y se mueve en el imaginario alienado de la creencia (Zúñiga, 1993).

Directora: ... luego terminando la Primaria me fui al internado de Panotla, Tlaxcala, yo soy normalista hija (con su mano derecha tocó su pecho e inclinó ligeramente la cabeza, como símbolo de respeto). (E5, p. 140).

En una institución cada uno de los individuos asume el rol que desempeña porque hay una identificación por medio de esa acción que ya ha sido objetivada socialmente, es por ello que aceptamos nuestros roles y también los de otros y así se da un curso socialmente aceptado. Cuando desempeñamos un rol participamos en el mundo social y aún más cuando lo internalizamos, toma sentido y realidad el mundo social en el que vivimos. Peter Berger y Thomas Luckman afirman que “los roles tienen un carácter controlador porque representan el orden institucional y hacen posible que las instituciones existan” (Berguer & Luckman, 1993:19); lo

anterior nos permite comprender por qué muchas veces los directores asumen el papel de guardianes de ese orden.

Uno de los roles con los que se asocia con mayor frecuencia la figura del director es el de un líder, sobre la palabra liderazgo podemos encontrar diferentes definiciones, éstas dependen de qué aspecto del liderazgo se investigue, desde qué perspectiva disciplinaria o teórica y con qué propósito práctico se aborde; en todo caso bajo este concepto converge la idea de una influencia que determinada persona tiene sobre la mente de otra persona o de un grupo para alcanzar determinados objetivos o metas. Existen teorías que consideran que un líder tiene características, capacidades y aptitudes especiales que lo hacen diferente a los demás, en fin, el asunto de análisis aquí radica en que cada director asume ese papel de líder con un determinado estilo y se pretende describir y analizar el de la directora de la escuela EZ.

En cuanto a lo anterior, Stephen Ball (1989) identifica cuatro estilos de liderazgo: interpersonal, administrativo, político-antagónico y político-autoritario. El estilo interpersonal se identifica en el director activo que pone énfasis en la interacción personal, por el tipo de actuar se considera inestable, también por la falta de formalidad. El administrativo es el jefe que administra la escuela, más por posición que por la persona misma; se relaciona y actúa con los demás a través de su equipo. El político-antagónico se basa en la conversación, la dirección pone énfasis en la persuasión y el compromiso. El político- autoritario se impone, no da oportunidades para la elaboración de ideas alternativas o intereses alternativos, fuera de los que el director define como legítimos, se adhiere al *statu quo* en defensa de la estabilidad, no separa los aspectos formales de la organización de los personales, es el único que define los límites de la organización.

Si se nota un énfasis en el último estilo de liderazgo que plantea Ball, el de político autoritario es porque aquí se considera que la directora Arcelia tiene una marcada inclinación por este estilo al conducirse en su rol directivo:

Directora: entonces fijate que interesante, que a través de la vida uno dice: bueno yo soy directora, yo sé, nada más, todo el poder y la autoridad que uno ha acumulado... Están ensayando, nada más bajo para decirles cómo lo tienen que hacer pero todo mundo se acomoda, ya no tengo que decir nada, eso hija, es satisfactorio para mí, me dice una niña: “ay qué bueno que vienes porque no ensayan nada bien, que bueno que llegaste porque de plano mira, nadie hace caso” (la directora ríe), entonces decir: “ahí viene la directora”, es figura de respeto y desde luego también de miedo ¡eh!, no creas, eso siempre ha sido, pero hoy me da mucho gusto que las convocatorias que hago hoy día tanto para maestros como para alumnos como para padres, se dan... (E5, p.159).

La maestra Arcelia expresa a través de su discurso la convicción de que su investidura de directora le hace tener el conocimiento absoluto y suficiente para decirle a los demás como deben hacer las cosas, en la escuela, ella es la que sabe, por lo tanto, ella es la que manda. Además, hay otra idea que puede rescatarse, la autoridad y el poder acumulado. Foucault planteó que un aspecto para el estudio del poder es analizar si este funciona de manera similar a una mercancía, esto es, “debemos constatar si el poder es algo que se adquiere, que se puede ceder por contrato o por fuerza, que se puede recuperar, que enajena, que circula” (2000), a lo anterior podría agregar la posibilidad de entender si el poder puede ser algo que además se acumule.

Desde la hipótesis de Foucault, el poder no se cede ni se intercambia, sino que se ejerce y solo existe en acto, según él, “el poder es esencialmente lo que reprime, reprime a la naturaleza, a los instintos, a una clase, a los individuos” (2000:28). La imagen de una directora que sin necesidad de emitir una sola palabra y que con su sola presencia logra que las cosas y las personas tomen un cierto orden. El orden que ella quiere, nos conecta muy bien con la idea de represión y en todo lugar donde hay represión, el poder se está ejerciendo, como si se tratara de una dualidad. Luego entonces, desde la perspectiva del autor antes mencionado, se podría pensar que la directora no es poseedora del poder, sin embargo, aquí se



sostiene que por lo menos simbólicamente si tiene cierto grado de posesión, así lo conciben algunos alumnos de la escuela:

LI: ¿Y quién es la directora, ¿qué hace o cómo?

Humberto: pues es la maestra Arcelia, ella organiza los programas, le dice a los maestros como tienen que hacerlos y luego dice si quedó bien o no y si alguien se porta muy mal pues ya lo llevan con ella y ella da otras sanciones, es como la máxima autoridad, es como la dueña de la escuela... (E1, p. 40).

La respuesta del alumno de alguna manera reconoce la autoridad y el poder de la directora, cuando se nombra a alguien dueño de algo, significa que previamente lo ha obtenido y se reconoce que es su poseedor; quizá el alumno no sabe cuándo lo obtuvo ni de qué manera, pero reconoce la escuela como propiedad de la maestra Arcelia, no sólo como espacio físico sino la reconoce como propietaria también de los agentes que constituyen esa institución. La respuesta de Humberto es muy puntual y específica, advierte el poder en el ejercicio del rol directivo en el momento que señala que sanciones de otro tipo, probablemente sanciones más fuertes son recibidas por parte de ella en el caso de una mala conducta. Esta consideración tiene valor por el hecho de hacernos pensar desde el lugar del otro, en este caso el personaje central de este estudio: el alumno.

La forma en que el poder se manifiesta puede ser abierta como en el caso de los reclusorios donde se priva a la persona de su libertad, se le mantiene encerrado, se le priva de alimento, de calor, etc., de esta manera el poder no tiene ningún disfraz e incluso es justificado. Por otro lado, el poder puede mostrarse también de una forma más o menos enmascarada y puede expresarse de manera más o menos sutil:

Directora: ... aquí me di cuenta con los chilangos, chilangos, con todo mi respeto y mi cariño, porque todos se quejan de los chilangos, pero ¿Qué crees? No es cierto, a la vuelta del tiempo pude ver que mis chilangos, los papás y los alumnos que me apedreaban, me mentaban la madre, me cerraron la escuela un día (no podría decir con exactitud si algunas de las afirmaciones anteriores son una especie de metáfora o son reales, por conocimiento propio sé que algunas si son verdad, por ejemplo, el que haya recibido insultos y que hayan tratado de cerrar la escuela) no no no, ¡aguerridos!, era un caballo de esos broncos y al final de cuentas, tenía que tratarlos con cariño ¿verdad?, con disciplina y con rienda. Y hoy en día me subo a mi caballo a gusto, me subo al caballo de los maestros, ahí va, al de los padres, mis tres caballos son uno mismo, el caballo del amor, de los vínculos que ya hice con los padres de familia (E5, p.156-157).

Como lo menciona Foucault (2000): “el poder es en sí mismo el despliegue de una relación de fuerza” y el anterior discurso lo ejemplifica muy bien. La directora deja ver como después de múltiples conflictos con los padres de familia y alumnos, se declara vencedora, después de las disputas (agresiones, demandas) ha logrado el dominio sobre ellos; la represión es otro mecanismo del poder, expresa haber conseguido a través de disciplina, rienda y amor que hoy en día los demás hagan lo que ella pida. Podría decirse que la directora posee el poder, lo ejerce y lo utiliza como estrategia, pero para que esto sea posible han existido hasta ahora las condiciones de los otros sujetos que permiten que este funcione plenamente.

Otro aspecto que merece ser analizado, es el lenguaje que utiliza para disfrazar su poder sobre los otros; utiliza una metáfora<sup>12</sup> para referir la autoridad con la que se

---

<sup>12</sup> La palabra metáfora proviene del concepto latino *metaphora* y éste, a su vez, de un vocablo griego que en español se interpreta como “traslación”. Los escritores acuden a las metáforas para establecer relaciones inéditas entre las palabras o para descubrir atributos insospechados en ellas. Por eso, la metáfora posee un importante poder poético ya que tiene la capacidad de multiplicar el significado usual de las palabras.

Se dice que toda metáfora, entendida comúnmente en la sociedad, primero tuvo que ser una metáfora personal, surgida del universo interno de un individuo, quien la compartió y más tarde esa asociación personal pasó a ser un elemento más de la cultura de una determinada sociedad.

dirige tanto a los maestros, como a los padres de familia de la escuela y los alumnos. Una metáfora es una referencia simbólica, quiénes la utilizan no hablan directamente de algo sino lo sustituyen por un relato paralelo que pueda dejar imaginar aquello que en realidad se quiere decir, no se trata entonces de un mero adorno del lenguaje sino una construcción mental con cierto grado de complejidad. También puede ser la metáfora un medio de desviación, es decir, en el reconocimiento de que un discurso y las palabras tienen un contenido fuerte, se intenta cubrir el verdadero significado, lo que realmente se quiso decir, puesto que la metáfora obliga al receptor del mensaje a descifrar, ordenar y entender.

Si profundizamos un poco sobre el sentido de la metáfora utilizada por la directora podemos comenzar por descifrar que la relación jinete-caballo es caracterizada por el dominio de uno sobre otro, lo que hace un jinete cuando monta un caballo es dirigirlo porque el jinete en su calidad de ser humano es superior a un animal, el caballo en calidad de bestia necesita ser domesticado, necesita ser sometido a una rienda para tomar cualquier dirección. Si bien se ha dicho que la relación entre un caballo y su jinete es una relación simbiótica, en la que existe una conexión profunda, el segundo no deja de estar literalmente encima del otro casi todo el tiempo. No es cuestionable el cariño y estima que la directora pueda sentir hacia los padres de familia, los alumnos e incluso los maestros, tal como los expresa, sin embargo, es ese vínculo desde su posición de amo, de dominio, de control, de autoridad, de poder.

---

En la psicología fue Freud quien las describió como un elemento fundamental para comprender la mente humana puesto que el pensamiento en imágenes se encontraba más cerca del inconsciente, de los deseos, que el pensamiento en palabras; a partir de él el psicoanálisis presta más atención al pensamiento metafórico que al literal. Las metáforas son la forma individual en que cada individuo filtra y comprende la realidad y a través de ellas podría construirse la propia realidad.

Considero pertinente seguir en el análisis del lenguaje metafórico que utiliza la directora porque resultan realmente interesantes los diferentes ángulos desde los que se le puede analizar, por ejemplo, otro de ellos es el relacionado con el papel tan importante que tuvieron los caballos en las luchas de conquista. El ingreso de este animal al continente americano tuvo múltiples implicaciones, que fueron desde el éxito en las guerras, pasando por la transformación social y cultural de los grupos indígenas, a pesar de ser una especie originaria de América, esta se extinguió por la práctica de la cacería, razón por la que los grupos prehispánicos no la conocían. Cuando los indígenas vieron por primera vez a los jinetes montados sobre sus caballos tuvieron reacciones de profundo temor, consideraban que estos eran uno mismo, convencidos por los europeos llegaron a creer que se trataba de seres monstruosos, temibles y que además se trataba de dioses creadores; esta imagen provocó que en muchas ocasiones los indígenas no se resistieran ante los europeos y los procesos de conquista se dieran de manera más fácil.

Nuevamente la idea de la directora montada sobre el caballo de sus padres, de sus maestros y ese tercer caballo que presumo se refiere a los alumnos, puede tener diferentes interpretaciones según desde donde se mire. Desde el ángulo de la directora, que es el ángulo de arriba, de superioridad, el caballo es símbolo de poder y victoria. Si se mira desde abajo, el caballo es sinónimo de obediencia e instrumento para dominar; en todo caso la directora arriba de “sus caballos” queda en un lugar de difícil acceso para los demás. Un último aspecto a considerar es que a pesar de referirse a la disciplina y la rienda para el dominio de “sus caballos” agrega el elemento del amor; dentro de las instituciones se dan diferentes mecanismos como lo menciona Enríquez (2002), uno de ellos es la canalización de pulsiones agresivas y amorosas, se sabe que ambas existen dentro de nosotros; si sigue bajo la línea de análisis del papel de los caballos en las guerras de conquista, se tendría que decir al respecto que los españoles eran conscientes de la gran ventaja que tenían sobre sus enemigos al cabalgar en un caballo durante los enfrentamientos, por lo que la mayoría de los españoles temían más que a nada la muerte de su animal, incluso por encima de la de un compañero.

Por su parte los indígenas al percatarse de la importancia de los caballos para sus conquistadores, preferían apuntar sus flechas a los caballos antes que a sus enemigos humanos. (Zugasti, 2009).

Por lo anterior no es de extrañarse que los españoles extremaran cuidados en sus caballos, procurando siempre que tuvieran la mejor alimentación que se había visto en esa época y que se encontraron bajo resguardo absoluto cuando no los estaban acompañando en batalla. El cuidado y la protección son en muchos casos elementos de un vínculo de amor que, en este caso, en la relación de la directora con los maestros, los alumnos y los padres, intenta compensar esa notoria disparidad, lo anterior se expresa en otro discurso de la maestra Arcelia:

LI: ¿Cómo es su relación con los maestros de esta escuela?

Directora: si bien es cierto que soy enojona, también las apoyo en todo lo que puedo, si no sabe dar una clase yo le ayudo, si no sabe planear yo le ayudo, si tiene algún problema con los padres de familia yo no permito que los padres peleen con mi maestro o maestra porque tomando en cuenta que me espantan, me enojan, me mortifican a mi maestro y tardará dos horas en tranquilizarse. Entonces cuando alguien tiene algún problema yo entro al quite y siento que eso ha hecho que ellos se sientan respaldados... (E5, p.183).

Al respecto se puede comentar que la directora continúa haciendo referencia a su relación con los docentes como una cuestión de posesión, por ende, de poder y autoridad. Comienza describiendo esa relación como si se tratara de un vínculo fraterno con el que los docentes de la escuela EZ pueden contar y recurrir en el momento que lo necesiten con ella y que además se acompaña de este sentido de protección y cuidado del otro, pero desde otro punto puede mirarse como si se tratase de un apoyo, una orientación, una protección, un respaldo y más, a cambio de la conservación del poder, es decir; esas características de relación entre ella y

los docentes de esa escuela pueden ser utilizados como mecanismos para producir una adhesión a la persona que manda, en este caso la directora.

Retomando el discurso de Humberto, uno de los alumnos entrevistados, quién al contestar la pregunta de quién es la directora, respondió entre otras cosas: “es cómo la máxima autoridad”, considero necesario ahondar sobre el concepto de autoridad. Si evocamos a un clásico de la sociología, Weber (2012), diremos que la autoridad escolar es una relación entre roles que se da en la organización educativa. Las relaciones de autoridad se establecen entre actores que ocupan posiciones jerárquicas diferentes en un sistema legal, ello implica distinción en un grupo con respecto a otras personas. Podríamos decir que la directora Arcelia, tiene la autoridad en la escuela porque de entrada le ha sido asignado un rol desde la norma o dicho en otras palabras ha sido impuesta desde la parte oficial, sin embargo, puede no ser la única razón de su legitimidad.

Las autoridades están facultadas para exigir ciertos comportamientos a los otros, a los subordinados, quienes así lo aceptan. El fundamento de esa obediencia está en que creen en la legalidad de la misma, es decir, esos otros, llámense maestros, padres de familia o alumnos también se apegan a la norma en el momento de reconocerla como “la directora”. Este hecho legitima la autoridad, es decir, hace que los otros la reconozcan como tal, probablemente los alumnos de la escuela son quienes reconozcan y legitimen la autoridad de la directora de manera más natural:

LI: ¿Qué otras cosas hace la maestra o hacen en la escuela para exigirles esa disciplina?

Humberto: ¿Aparte de eso? Como que hay veces, que una vez unos compañeros se bajaron acá al laberinto donde no se puede ¿no? Y la maestra dice que cuando ya son muchas veces los lleva con la directora para que ella vea todo lo que hacen y les vaya poniendo más sanciones y

todo eso, cuando ya son así más graves y que lo hayan hecho muchas veces va con la directora.

LI: ¿Y qué pasa con la directora?

Humberto: “Supuestamente, cuando ya son muchas veces, la directora manda llamar a los papás y entonces se suben para allá, (volteó hacia la dirección) o te da otras sanciones, te quedas en la dirección o si son así más graves hasta te suspenden o te expulsan, bueno sólo la directora lo puede hacer eso... (E1, p.157).

LI: ¿Quién es más exigente?

Ana: pues yo digo que la directora pues con los niños que no vienen o que no terminan su trabajo, si es un poquito más exigente como un poquito más dura, como que no es así como “hola mijitos ya trajiste tu trabajo” (imitaba la voz de la directora) como con Daniela, ahorita Daniela ya cumple y ya casi no se le olviden tareas y el otro día que subimos a calificar diario dijo: “¿Ya cumple Daniela?” A la maestra y la maestra dijo que sí, que ya cumple muy bien Da (E2, p.70).

LI: “Y ¿Cómo son las sanciones de la directora?”

Ana: “A mí me ha tocado ver que te quedas acá arriba haciendo la tarea por la que no trajiste y la haces y tiene que ser de buena calidad no tan fea y ya pues se la llevas a la maestra y si la directora le dice a la maestra ya lo dejas entrar, la maestra ya te deja entrar y si no le ha dado esa indicación, se sube otra vez para que la directora le diga y se tiene que poner hacer lo que la directora le diga” (E2, p.82).

Los alumnos saben que cuando un problema de indisciplina supera los límites establecidos es la directora quien toma partida, de tal manera que tiene claro que el papel de autoridad principal lo tiene ella y que cuando un asunto llega a su oficina las medidas que se toman son aún más severas, como, por ejemplo, citar a los padres de familia, quedar fuera de la escuela, temporal o definitivamente.

Weber explica que la legitimidad de la autoridad se obtiene en dos aspectos: el origen y el ejercicio. La legitimidad básica, de origen, es la que otorga el cumplimiento de la legislación vigente. Así, el director que haya accedido a su cargo según lo previsto por las normas existentes, cuenta con la legitimidad de derecho. Por otro lado, está la legitimidad de ejercicio que es la credibilidad que el cuerpo social otorga a quien, teniendo "el derecho de mandar", lo hace dentro de lo que es socialmente y normativamente aceptado.

Debido a la disparidad que siempre ha existido y probablemente seguirá existiendo en las relaciones jerárquicas al interior de una escuela, podría resultar ilusorio hablar de lo que es ideal en cuanto al funcionamiento del rol directivo, es decir, lo que un director o directora "debería ser" o esperamos que sea, considerando también que el poder es en sí una relación caracterizada por el desequilibrio, sin embargo, a partir de lo propuesto por Weber podemos mencionar que es deseable que la autoridad de cualquier organización sea legítima tanto en su origen como en su desempeño. Si un director no logra desarrollar la legitimidad de ejercicio antes mencionada puede producir en muchas ocasiones, atropellos, desvíos, abusos de poder, lo que provoca como consecuencia, una pérdida de su reconocimiento en los demás actores de la organización.

Hasta aquí podemos comprender que el término autoridad implica poder, no obstante, hay algo que diferencia a estos dos. La diferencia central radica en que el poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad. No existe poder si no se ejerce, aun cuando se ejerza con menor o mayor grado de imposición o violencia. La autoridad, en cambio, existe por su origen, pero puede no ser reconocida en su ejercicio, la autoridad sólo será plena, cuando además de estar legitimada por su origen, por la norma, se ejercite bajo la credibilidad de los otros; cuando esto ocurre, entonces se conjuga autoridad y poder. Lo anterior puede ayudarnos a comprender porque la directora Arcelia a pesar de saberse la máxima autoridad, busca el reconocimiento y aprobación de los docentes:



Directora: como los maestros me criticaban tuve que dar clases a un grupo, acuérdate, de sexto, porque me dicen, que fácil es mandar, no no no, les voy a demostrar que yo también puedo y traté a los alumnos a control remoto y me siento muy orgullosa, son de las experiencias de mi vida, que jamás pensé, a veces las hago porque me animo, me anima el optimismo, lo que he hecho antes, me anima el amor a lo que hago, ellos se dieron cuenta que sí puedo y además cómo se debe de hacer, por algo soy la directora ¿no? (E5, p.167).

La directora no solo tiene el poder, sino que tiene un “poder experto”. Buscó demostrar a los maestros su competencia, su capacidad, el manejo de grupo, la disciplina y por medio de ello ganar quizá su respeto, admiración, aprobación, etc. pero también puede advertirse una necesidad de exhibir su autoridad, de imponer ciertas pautas o modos de cómo debe darse una clase, lo que a su vez puede convertirse en represión, pues limita la creatividad e iniciativa del maestro. Generalmente asociamos a un director con alguien que sabe, pero no con alguien que se mete a las aulas a enseñarle a los maestros cómo deben hacer tu trabajo. A lo largo de la historia, se ha establecido una relación cercana entre el saber y el poder, asumiendo que una es constitutiva de otra; de manera diferente en las culturas occidentales se colocó a una, paralela de la otra, estableciendo así una separación, en esta idea, un sabio o un científico tenía que renunciar al poder para poder ser reconocido como poseedor del conocimiento, de la verdad. Según Michel Foucault, esta postura occidental sólo sirve para enmascarar una sed y un gigantesco apetito de poder sirviéndose del saber. (Foucault, 1999:155). La maestra Arcelia resulta satisfecha por haber demostrado que sabe mandar, que sabe dar clases, que sabe ser directora y también sabe ser docente.

## 2.2 Orden y uniformidad como necesidad de control

Hasta este punto es importante reconocer que como parte de su origen y a lo largo de su historia, la escuela ha tenido la intención de controlar, de contener, de vigilar, etc. a las personas, una de sus principales intenciones es prevalecer el orden ya establecido, por lo que es difícil “concebir a la escuela como liberadora y como medio para aumentar la movilidad social porque resulta contradictorio con los hechos reales ya que la escuela es un medio efectivo para mantener el patrón social existente...” (Bourdieu, 1986:103). El ser humano, por su naturaleza social, necesita de otros sujetos para lograr su desarrollo pleno.

La interacción que surge dentro del colectivo, incluye al sujeto desde su nacimiento, en un pequeño grupo que la sociedad ha adoptado como su núcleo y lo ha denominado con el nombre de familia, conformando el primer acercamiento del individuo a la vida en sociedad (socialización primaria). Una vez que la familia nos inicia en este proceso de socialización, corresponde a otras instituciones continuar con la tarea de incorporar al individuo al grupo en el que se desenvuelve, dando pie a la socialización secundaria que consiste en: “aprehender de otros mundos, otras realidades basadas en instituciones... provenientes de la organización social en la que interactúa y se desenvuelve” (Berger & Luckman, 1993), en este caso la escuela.

Las instituciones, las escuelas, generalmente controlan el comportamiento de sus integrantes en una dirección determinada por medio de mecanismos que en muchas ocasiones se derivan de un control social, por lo que resulta fácil entender que cuando nos referimos a que una actividad se ha institucionalizado, nos referimos a que se ha sometido al control social; entre más se institucionaliza un comportamiento, más controlado se vuelve. De esta manera, la institución como resultado de procesos sociales, dirige la producción, el actuar y pensar de la mayoría de los actores que en ella intervienen. Aunque el sujeto podría no estar

de acuerdo con las normas institucionalizadas, se acata a lo que estas establecen, para ser aceptado.

El orden en una institución, en una escuela, no se limita al espacio físico sino trasciende a los sujetos. En la escuela EZ ese orden es aparente en las instalaciones donde todo luce limpio, igual y ordenado y se manifiesta en un salón de clases con la presencia de la directora. La primera vez que acudí a la escuela para realizar una primera observación, los alumnos fueron llevados al salón de cuarto grado, ubicado a un lado de la dirección, esto debido en primer lugar a la negativa de la maestra Eva (maestra de sexto) de ser observada en una clase y segundo porque la directora decidió dar una “clase muestra”.

Mientras se desarrollaba esa clase, yo observaba a todo el grupo tratando de encontrar a niños o niñas que después de un tiempo de clase ya estuvieran distraídos, platicando o simplemente ajenos a la dinámica, no encontré a ninguno, todos continuaban con su vista al frente, la mayoría “bien” sentados (recargando su espalda en el respaldo), aparentemente atentos y algunos insistiendo en levantar la mano, aunque no se les diera la palabra.

La maestra Arcelia tuvo una interacción abierta con los alumnos, mostró mayor identificación con los alumnos que participaban continuamente y contestaban correctamente a las preguntas que ella les hacía, proporcionándoles elogios. La dinámica grupal fue modificada y alterada por la presencia de la directora de la escuela, los niños parecían no estar familiarizados con la presencia de la directora en el salón; lo que resultó un hecho fue la prevalencia del orden y la disciplina en la clase, aunque en momentos los alumnos parecían más bien contenidos, en vez de ordenados.

El orden del que hablo también se hizo evidente en la persona de la directora Arcelia. Durante la primera entrevista que sostuve con ella, pude observar al respecto de su vestimenta y aliño que vestía con colores oscuros, excepto su blusa y accesorios (anillo, collar, arete, zapatos, bolsa) que eran de color rosa claro al igual que sus uñas que estaban pintadas con un esmalte del mismo color.

Lo anterior se considera relevante por el hecho de que la uniformidad y el orden que prevalecen en la escuela se hacen evidentes en la personalidad de la directora. Además, ella busca que el resto del personal también adopte esas características:

Directora: ... si aquí en la escuela somos todos bien bonitos, así como ves ahorita vestida de un color, yo le digo a todos que color nos toca cada semana, no tenemos uniforme, pero ni falta nos hace, por ejemplo, les digo: “toda esta semana nos toca de rojo y ya todos vienen de rojo y la siguiente nos toca de negro con blanco, por ejemplo, y así cada semana”, eso nos hace tener impacto visual con los padres, con los alumnos y con todo mundo, tenemos que vernos bien... (E5, p. 171).

La costumbre de vestir de un solo color toda la semana e “invitar” (obligar) a su personal a hacerlo también a pesar de no tener uniforme, puede reflejar una necesidad de homogeneizar y con ello controlar. El llevar un mismo color de ropa, el que únicamente indique la directora, no solo representa una manera de vestir, tiene también un contenido simbólico, “Si hablamos de uniformes estamos hablando de presentación social del cuerpo. La lógica social nos pide saber en todo momento quiénes somos dentro de la comunidad. Y los uniformes sirven para eso, para mostrar los parámetros de identidad, de orden social y de necesidad de intercambio” (Josep Martí). Por tanto, existe una lógica colectiva que nos hace portar un uniforme. También existe una lógica de despersonalización, de pérdida de la propia identidad. Al vestir del mismo color, “soy igual” que el resto, pienso igual, me comporto igual, etc.

Desde la idea de la directora, el orden es un factor que interfiere directamente en la experiencia escolar de los alumnos, viéndolo siempre como un aspecto positivo y omitiendo el significado de control que puede llegar a tener:

LI: ¿Cómo es esta experiencia escolar de los niños de esta escuela, es decir, cómo viven su experiencia escolar?”

Directora: Yo voy a utilizar las palabras que ellos dicen... es que en esta escuela hay orden, en esta escuela hay cariño, no hay... dicen ellos no hay rayas, no hay rayas, se refieren a que no está rayoneado, tiene una escuela que además de bonita, es ordenada y por lo tanto los niños quieren ser ordenados también...

Directora: La otra parte es que la experiencia de los niños puede ser gratificante porque los maestros no faltan, no se salen, no pelean, el alumno cuando ve que un grupo de maestros se llevan bien, eso les da confianza, porque el alumno lo capta, es muy listo, aquí todos nos llevamos bien y entonces esto abona, que también hay un equilibrio visual, todos los salones tienen persianas, no hay uno que no tenga persianas, también abona la música que se pone en los salones es la misma para todos, entonces todo esto es una experiencia para el alumno porque todo está ordenado... (E5, p. 174).

La institución pretende que en la escuela todo y todos sean “iguales”. No se trata de un tema de igualdad y equidad en educación sino de la homogeneidad *versus* la heterogeneidad (Tonucci, 1996). En este sentido, la escuela confundió la idea de dar iguales posibilidades a todos los niños, con considerar que todos los niños son iguales. Para ello la escuela en todas sus formalidades se ha ocupado de dejar bien representada dicha igualdad. Todos vestidos con el mismo uniforme, todos los niños iguales por edad, todas las personas con discapacidad juntas en las escuelas especiales, etc., suponiendo además que de este modo la tarea de educar se facilita.

Una escuela que homogeniza, no solo se refiere a una escuela tradicionalista, con ritos, prácticas y costumbres que pueden caracterizarse de totalizadoras mediante prácticas como uniforme y/o vestimenta, peinado, formación, sino a aquella escuela que pretende mediante su práctica crear en los estudiantes un

pensamiento común a todos, fácil de “manejar”, coartando sus libertades de pensamiento y de expresión.

Es común escuchar a los maestros que “presumen” de tener un grupo “parejito”, considerando como una ventaja el que todos aparentemente tengan el mismo nivel de capacidades, habilidades, conocimiento, etc. lo que una vez que se reflexiona con detenimiento puede dar cuenta que estamos en el campo de la imposibilidad. En general la escuela no comprende, ni acepta la diversidad y se defiende de ella buscando progresivamente más homogeneidad e igualdad sobre una base de discriminación y exclusión, pero también de control, autoridad y poder.

### **2.3 Una directora que da miedo**

La necesidad de control está relacionada con la idea de querer obtener determinados resultados antes de que estos ocurran, el pensar en la posibilidad de que esto no suceda puede provocar que se tomen acciones de opresión, represión, conductas dominantes, chantajes emocionales, tensión, crítica, etc. Los métodos utilizados para controlar son muy variados, y dependen de los objetivos y situaciones en los que uno se encuentre, el sentimiento de culpa provocado en otra persona para que haga lo que nosotros esperamos, el chantaje emocional, utilizar información que se posee del otro, los halagos, que pueden ser utilizados como una forma de controlar e influir en otros, haciendo que mantengan una predisposición positiva hacia nuestros deseos. Detrás de todo ello hay miedo a perder la capacidad de elección, por tanto, existe una tensión de fondo, un estado de alerta continúa. La necesidad de control se acompaña de la necesidad de dominar al otro o la situación.

El éxito de una organización depende en gran parte de su capacidad de mantener el control de los que participan en ella (Etzioni, 1993). El autor propone que las

instituciones, incluidas las escuelas, tiene finalidades específicas, por lo tanto, se convierten en unidades sociales artificiales que constantemente y conscientemente revisan su actuar. La mayoría de las veces las organizaciones no pueden descansar en sus participantes para interiorizar sus obligaciones, para llevar a cabo voluntariamente las tareas encomendadas, sin incentivos emocionales. Las organizaciones requieren de un sistema de distribución de recompensas y sanciones para apoyar la obediencia a sus normas, reglamentos y órdenes.

Un elemento que fue muy recurrente en el discurso de la directora al cuestionársele sobre su relación con los alumnos, los padres y los alumnos, fue: el miedo.

Directora: Entonces fíjate que interesante, que a través de la vida uno dice, bueno yo soy directora, yo sé, nada más, todo el poder y la autoridad que uno ha acumulado... entonces decir: "ahí viene la directora", es figura de respeto y desde luego también de miedo ¡eh!, no creas, eso siempre ha sido... (E5, p. 159).

L1: ¿Cómo describiría su relación con los alumnos?

Directora: Mi relación con ellos es una relación de cariño y de respeto, desde luego hay niños a los que les doy miedo, pero ¿Cómo me doy cuenta que si me quieren?, con los diarios y los programas, cuando yo bajo al programa, es mucho aplauso, mucho gusto, mucho gozo de verme, a la hora que me presenta la maestra de ceremonias me reciben con mucho cariño, desde luego no todos, habrá quien diga que le caigo gordo y que me tiene miedo, no pero sí mi relación es... no de amistad, yo no soy amiga de los niños, ni de los maestros, ni de los padres (subió ligeramente el tono de su voz y con el lápiz golpeó levemente el escritorio), ¡yo soy la directora!, y como directora siento que tengo una relación con los niños como la que debe existir, una relación de respeto, de autoridad, una figura de autoridad pero también dentro de los derechos de los niños, así lo he visto" (E5, p. 181).

Una relación ambivalente. La existencia y convivencia de dos emociones opuestas, miedo y cariño, gozo y malestar, enmarcan la manera en cómo se establece ese vínculo entre la directora y los alumnos. Como parte de una comunicación pública (los programas cívicos) y también personal (las libretas) los alumnos parecen demostrar cierto afecto y agrado hacia la maestra Arcelia. En primer lugar, habló del miedo que le tienen los alumnos, lo que puede verse como un hecho natural, aunque no lo sea, puede resultar obvio que un alumno le tenga miedo al director o directora de una escuela porque se ha convertido en algo socialmente validado, sin embargo, no podemos estar conformes con esta mirada. Como característica de una relación asimétrica y jerárquica, la maestra Arcelia marca límites en su interacción con los otros (alumnos, maestros y padres) dejando claro que aún a pesar del cariño, el aplauso y demás no puede ni quiere dejar de ser “la directora”. La palabra ambivalencia, parte de la noción de valencia que significa interés o rechazo hacia determinado elemento. En otra parte del discurso de los alumnos, se manifiesta la valencia positiva en ese vínculo:

LI: ¿Dices que la directora les dice que no deben de estar como robotitos?

Ana: Como robotsitos, sí en los programas o en los salones porque dice que los robotsitos están así casi ni se mueven y que nosotros somos personas que somos seres vivos y que somos aparte niños y que tenemos que ser alegres, este tenemos que estar de aquí para allá y que, pues que no somos una persona grande, una persona adulta... que nosotros estamos chiquitos y que nos tenemos que expresar, dice que ella nos quiere ver alegres, con vida porque nos quiere y nos mira con amor (E2, p. 87).

LI: ¿Qué dijo la directora de las tareas?

Ana: que se dejaran más poquitas, que no se dejaran tantas porque luego que queremos salirnos a divertir con nuestros amigos de ahí cerca y que no podemos porque tenemos muuucha tarea, ella quiere que también nos divirtamos, que no todo sea escuela... (E2, p. 89).



Con datos anteriores podemos advertir que los alumnos reconocen que el rol de la directora está orientado a las funciones de mantenimiento de la estabilidad disciplinaria y el respeto de las normas del centro educativo, papel que se enmarca en el rol administrativo de una directora, por otro lado se reconoce que en ocasiones tiende a ser represiva y en alguna medida es quien toma las decisiones frente a las situaciones particulares de disciplina, generalmente, como consecuencia de una situación considerada extrema. Casi siempre existen dos tipos de percepciones opuestas y complementarias que los alumnos pueden tener de la persona que dirige la escuela. Desde los alumnos, la directora da miedo, regaña, castiga, pero también los quiere, se preocupa por ellos.

En el caso de los padres de familia, la directora describe a si su relación, nuevamente podrá destacarse la figura del miedo:

LI: Ahorita que tocaba el punto de los padres ¿Cómo es la relación de usted con los padres de familia?

Directora: Hoy en día es maravillosa, me pusieron un año doce demandas en Derechos Humanos, todas en la misma frecuencia de disciplina, todas que soy déspota, que soy mandona, que quiero que cumplan, desde luego ninguna progresó, ninguna. Mi relación con los padres ha sido buena, desde luego no con todos, no puedes siempre totalizar, a algunos les caigo gordo, otros hasta me tienen miedo, yo digo que la mayoría de padres igual que los niños, ya aceptaron la disciplina de la escuela, mi carácter, mi manera de dirigirla y se nota en las juntas, hacen lo que yo sugiero (E5, p. 182).

LI: ¿Cómo es la relación de usted como directora con el personal docente específicamente?

Directora: Yo digo que desde luego que les doy miedo, hija, tengo un carácter muy fuerte, yo digo que soy una persona muy mandona ¡eh! soy una persona bastante perfeccionista, mi carácter hace que a lo mejor tienen

una buena idea y no la dicen porque les doy miedo (sonríe levemente) (E5, p. 183).

La autonomía y el derecho a expresarse no son tomados como derechos sino como privilegios concedidos por la directora en ciertos términos y condiciones. El medio más directo de control, es el miedo, con el que se intenta anular la participación de los maestros y con ello que se puedan expresar. Nuevamente me remito a la necesidad de control en el que se pone un esfuerzo para no dejar la posibilidad de que otros actúen libremente, decidan o que una situación se desarrolle de forma natural y de común acuerdo.

Según Etzioni (1993) existen tres medios de control: el físico, que se refiere a un poder coercitivo (uso de la fuerza o amenaza que tiene efecto sobre el cuerpo), el material, se refiere a un poder utilitario (bienes y servicios) y el medio de control simbólico que alude a un poder normativo (prestigio, estimación etc.). En este caso el miedo puede considerarse como un medio de control en parte físico puesto que genera ciertos efectos sobre el comportamiento, sobre el cuerpo de los otros y por otro lado trastoca al poder normativo que es ejercido por quienes ocupan rangos superiores; de cualquier modo, tiene un efecto enajenador para aquellos que son sometidos a él. Con el miedo se pretende convencer a la gente de obedecer y a la vez se les está forzando a hacerlo.

Lidia Fernández dice que los aspectos agresivos de los afectos y de las dimensiones ansiógenas de la experiencia escolar aparecen frecuentemente negados y “cubiertos” por las concepciones de la escuela como segundo hogar (todo amor) o como ámbito impersonal solo preocupado por el rendimiento académico. Esto queda claro en las expresiones de Ana quien percibe que la directora se preocupa por ellos, como si se tratara de un rol materno. Evidentemente, la directora tiene claro que ha logrado “someter” a los otros a través del miedo, su concepción de una buena relación con padres, maestros y alumnos es en función de que estos últimos hacen lo que ella dice.

La experiencia de los alumnos en la escuela EZ está fuertemente influenciada por las configuraciones que la maestra Arcelia ha construido acerca de su rol de directora, atribuyéndose como un proyecto personal, más que profesional, la educación de los alumnos. El tipo de rol que juega la directora, un rol constituido por una necesidad de control, de dominio y de poder sobre los otros, pauta el tipo de relaciones entre ella y los sujetos y entre los sujetos mismos. Un poder que ha sido legitimado en parte por los capitales que reúne la maestra Arcelia y que se despliega hacia todos los actores.

El importante papel que la directora tiene en diferentes aspectos que se toman en cuenta en este trabajo como lo son la configuración institucional, la disciplina, las relaciones entre los sujetos, etc. resulta muy evidente desde el capítulo uno y se reafirma en el capítulo dos de esta investigación, al ser un personaje omnipresente en la experiencia escolar de los alumnos pudiera confundírsele con el personaje más importante, sin embargo, es necesario dejar claro que los alumnos nunca han dejado de ocupar ese lugar principal; aquello que les pasa a los niños en la escuela se nutre entre otras cosas de las prácticas, del currículum, de las reglas, de los discursos, todo ello involucra a los otros sujetos y a las relaciones de poder que conforman la realidad escolar. Por tanto, la intención es dar cuenta de cómo aquello que la directora dice y hace, afecta la experiencia escolar de los alumnos, finalmente en la voz de los niños se entrecruzan o se tejen las acciones y voces de los otros.

En el siguiente capítulo podrá analizarse de manera específica lo concerniente a la experiencia escolar de los alumnos, contada por ellos mismos; tomando relevancia lo que escapa muchas veces de la mirada de los maestros, de los adultos, como, por ejemplo, la experiencia de la convivencia que a veces es forzada a propósito de los trabajos en equipo, las relaciones y vínculos entre los pares en donde se desarrollan amistades y complicidades, pero también rechazo y exclusión.

## CAPITULO 3

### UNA ESCUELA CON PRESTIGIO PARA CONSTRUIR LA EXPERIENCIA ECOLAR DE LOS ALUMNOS

Es un hecho conocido por todos que los alumnos pasan muchas horas de su vida en la escuela (aproximadamente ochocientas horas por año escolar), en el aula, con sus maestros, compañeros y demás personas que integran la vida escolar, se dice que la escuela es el segundo lugar más importante, después de la familia, para la formación de un individuo. Durante ese largo tiempo, los niños no solo adquieren conocimientos, hábitos, normas, valores, etc. sino además en su día a día y su transitar en la escuela lo que obtienen son experiencias, según sus raíces etimológicas, esta palabra es sinónimo de paseo, recorrido, pasaje, por tanto, se entiende que una experiencia tiene un inicio y un punto de llegada, en el caso de la experiencia escolar ésta sigue un trayecto largo y va permitiendo el paso hacia otra cosa, hacia otra etapa. En todo caso el recorrido en sí mismo quizá no es lo más importante, ni tampoco lo es el llegar a ese punto sino las vivencias, las subjetividades que se mueven en él.

Según Jorge Larrosa, una experiencia es “eso que me pasa”, pero que no depende de mí, ni de mis pensamientos, ni de mis ideas, ni de mis palabras, ni de mi voluntad pero que sí me afecta (Larrosa, 2003:14). En la escuela, el lugar de la experiencia es el alumno, es en sus palabras, en sus ideas, en sus representaciones, en sus sentimientos, donde se da la experiencia, todo ello conforma una serie de subjetividades en cada niño; a pesar de que una de las características del espacio escolar, es precisamente una especie de hacinamiento en las aulas, lo que supone que la mayor parte del tiempo los alumnos están en y con el colectivo, la experiencia es singular, es para cada quien la suya.

Se considera que los temas de investigación en educación casi siempre versan sobre las mismas cuestiones: prácticas docentes, la evaluación, las instituciones, la organización y las políticas educativas, etc. poco se considera lo que viven, lo

que sienten, lo que necesitan, lo que les gusta y lo que no a los actores principales del sistema educativo, que son los alumnos.

La experiencia escolar ha sido de manera general comprendida como un hecho que se deduce automáticamente del funcionamiento de la escuela, esto debido a la concepción tradicional que se tiene de tal institución, desde Durkheim la escuela es una institución de socialización que funciona según un programa (1990) por lo que se supone no debería ser cuestionada ya que se trata de un proyecto universal. Sin embargo, al interior de la escuela tienen lugar distintas situaciones que rebasan lo que es considerado común, normal o tradicional y es importante mirarlo más allá de lo formal. Al respecto Elsie Rockwell menciona:

permanecer en la escuela, cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. (...). El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995).

Esos tres elementos (transmisión del conocimiento, organización de actividades de enseñanza y las relaciones en la institución) que menciona la autora sobre los cuales se encuentra latente la experiencia escolar, se encuentran presentes a lo largo de este capítulo y se espera ir analizándolos. Para comprender aquello “que les pasa” a los alumnos en la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera en que los alumnos viven su experiencia, el significado que le dan, el cómo "fabrican" relaciones, estrategias, roles que desempeñan, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. Según Dubet, la experiencia escolar se define como:

La experiencia entendida como la manera por la que los actores se constituyen ellos mismos, construyen un juego de identidades, de prácticas y de significaciones, a través de ello, los alumnos se subjetivan y se forman como sujetos. Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (2006: 35).

Esos actores, son principalmente los alumnos. Las significaciones que cada uno otorga al trabajo escolar, las normas, su relación con los otros, la disciplina, los castigos, la amistad, etc., se transforman a través de las interiorizaciones y subjetivaciones que hacen, es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de la socialización. El análisis de la experiencia escolar permite comprender cómo los actores construyen una relación propia y logran así socializarse y construirse como sujetos.

La escuela en su carácter universal, seguramente propicia ciertas experiencias comunes entre los alumnos y demás participantes, sin embargo, la intención en este caso es analizar y comprender esas vivencias en lo particular, en un cierto contexto, con ciertos alumnos. Este capítulo tratará de dar cuenta cómo es la experiencia de los alumnos en la escuela “Emiliano Zapata” (que en adelante será referida con las siglas EZ), la cual dentro de su propio proyecto educativo promueve ciertos aspectos con los que intenta marcar una diferencia en la formación de los niños y con los que ha logrado posicionarse como una escuela reconocida en la comunidad. Los aspectos que a continuación se mencionarán son los que resultaron más relevantes con respecto a lo que los alumnos sienten, piensan y viven dentro de su experiencia en la escuela.

La particularidad de este capítulo radica en profundizar y comprender la manera en cómo viven esa experiencia escolar los alumnos, se ha recuperado directamente de ellos, este hecho pudiera parecer hasta cierto punto obvio, quién

mejor que los alumnos para hablar de lo que les pasa, sin embargo, de manera paradójica e incongruente también, insisto en que el discurso de los niños escolares es tomado en cuenta muy pocas veces, supongo que no por falta de interés pero si quizá por falta de sensibilidad, es muy importante para mí darles voz a “los sin voz”.

### **3.1 Aprender a convivir**

Nuestra condición de seres sociales se hace presente desde que nacemos, se habla incluso de una necesidad de contacto social, de un contacto con las personas que nos rodean, estudios en Psicología aseguran que un niño o niña recién nacido no podría sobrevivir sin cariño ni afecto, no podría sobrevivir sin el contacto cálido de su madre o padre, aun teniendo satisfechas el resto de necesidades, como son la alimentación, la seguridad etc. Es necesario para la conformación del individuo, para el crecimiento del mismo, una relación con el resto de personas. Como menciona Durkheim: “el hombre está dotado de un “gen social” (Durkheim, 1990:97). Desde el principio de la civilización, el hombre ha vivido en sociedad, nunca solo, siempre ha requerido la interacción con los demás para lograr diferentes objetivos, por simples que éstos puedan ser, siempre se necesitó ésta interacción con otros para poder sobrevivir.

Por medio de las observaciones al grupo de sexto grado y las entrevistas a los alumnos, puede darse cuenta de los modos de interacción entre los niños:

En esa ocasión la maestra Eva podía notarse apresurada, estaba realizando una actividad fuera del grupo, tenía a su cargo organizar el próximo programa de honores a la bandera por lo que salía constantemente del grupo:

La maestra vuelve a salir, les dice a los alumnos que tiene que salir a ensayar con la escolta e indica al grupo que continúen trabajando, algunos alumnos trabajan organizados en parejas, otros hacían su trabajo de manera individual, todo parece en orden. Al fondo tres alumnos comenzaron a jugar con un celular y se lo mostraban a otros compañeros que estaban cerca, el alumno que lo tenía en sus manos, veía la pantalla, tocaba algunas teclas, volteaban a la puerta constantemente y bajaba el celular a sus piernas (debajo de la banca, como si tratara de esconderlo), después volvía a subirlo y le mostraba algo a sus compañeros de al lado y a los de atrás de él, todos reían.

Al mismo tiempo, dos alumnas se pusieron de pie y comenzaron a jugar haciendo movimientos con las manos, podía escucharse que cantaban una canción, podía observarse también a un alumno haciendo dibujos en su libreta y su compañero de al lado observándolo. Un grupo de niñas sentadas en las filas de en medio del salón platicaban discretamente, al grupo de cuatro después se integraron otras dos e hicieron un círculo para continuar el diálogo.

El intercambio entre algunos niños se hacía a la distancia, un niño le habló a otro que estaba al extremo del salón: “Oye Paco, ¿Ya viste lo que este Ángel trae en su mochila?, ¡está bien chido!, mira, ven”, el alumno acudió al llamado. Cuando la maestra apenas se paró en la puerta del salón, la escena o escenas antes descritas se dispararon de inmediato, todos tomaron su lugar y volvieron al trabajo (OB4, p. 32).

Los alumnos organizados en equipos trabajan en la resolución de problemas matemáticos, cada que uno de ellos terminaba el trabajo se dirigía al escritorio donde la maestra Eva llevaba rato sentada revisando libretas:

Mientras la maestra sigue revisando libretas, dos niños en la fila que está junto a ella permanecen de pie, uno de ellos toma una sombrilla que estaba junto a su mochila y comienza a jugar con otro, toma la sombrilla como si fuera un arma y comienza a hacer ruidos con su boca (sonidos de



disparos), el otro niño utiliza sus manos para ponerlas en forma de arma y simular que le dispara también; el ruido en el salón comienza a elevarse.

En la fila de en medio del salón una tercia de niñas estaban haciendo algunas señas con las manos, una de ellas le dice a otra: “no, así no Karen, si la pones así (su mano), parece una grosería, es así” (le muestra con su mano la forma correcta de hacerlo), las demás imitan la forma en que ella coloca su mano, la misma alumna continúa haciendo diferentes señas con su mano mientras va diciendo las letras del abecedario y sus compañeras repiten lo que ella hace (OB5, p.40).

Seguramente escenas como éstas tienen lugar todos los días en las diferentes aulas de las escuelas, con singularidades que las hacen propias de interpretación, muchas de ellas son en presencia de los maestros y maestras, pero éstos pocas veces pueden percibir todo lo que sucede en el aula mientras están “metidos” en su trabajo, quizá si sucediera lo contrario y el docente se percatara de todo ello, en su necesidad de mantener el orden y la disciplina, mal entendida como tener a los alumnos sentados y callados, no lo permitiría. Vale la pena mirar los detalles de la escena antes descrita.

Los alumnos que juegan con el celular, que lo guardan y lo vuelven a sacar una y otra vez, que están al pendiente de no ser descubiertos, esa posibilidad de poder hacer algo “prohibido” sin que la maestra se dé cuenta mantiene un cierto grado de emoción. Un objeto en la mochila de uno de ellos demuestra que los niños tienen la capacidad de sorprenderse. Las alumnas que juegan con sus manos y que cantan, demuestran ser felices, esa felicidad se transmite y atrae a otros compañeros que se acercan motivados por su curiosidad. Puede decirse que el jugar, el reír, el dibujar, el sorprenderse, el ser feliz, elementos que pueden verse en una escena cotidiana en un salón de clases también son parte de la experiencia en la escuela.

No sé si algunos maestros y maestras se hayan preguntado alguna vez lo que sucede en el grupo durante su ausencia, pero las descripciones anteriores

permiten darnos cuenta que la experiencia del alumno no es solo estrictamente escolar. Existe también una vida propia de los niños, ampliamente autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos. La escuela y el salón de clases (lo que ocurre en ellos) pudieran parecer lugares tan cercanos, pero a la vez tan ignorados. La experiencia escolar entonces va más allá del quehacer escolar rutinario, existen actividades que le dan existencia a la escuela, a la experiencia en la escuela, (Heller ,19977 citada en Rockwell, 1995), eso que no es previsto, lo que surge, los detalles, lo que es espontáneo, aquello que sucede todos los días pero que pocas veces nos detenemos a mirarlo o reflexionar sobre ello; en otras palabras, la experiencia escolar no es algo dado sino se va construyendo en lo cotidiano<sup>13</sup>.

En la escuela primaria la experiencia se define como fuertemente estructurada por una preocupación institucional e individual, de integración. Predominan la autoridad del maestro y el deseo de los alumnos de identificarse con él y con el grupo de pares. Esto arrastra una fuerte correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los alumnos.

Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, de la escuela, es situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es

---

<sup>13</sup> En el camino hacia la construcción de un concepto objetivado de la vida cotidiana, Heller (2002), argumenta que: “En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas, el hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo.

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que realizamos en situaciones concretas para satisfacer nuestras necesidades y, en consecuencia, para seguir viviendo. Es lo común, lo habitual, lo que hacemos todos los días, y por hacerlo todos los días no lo registramos verdaderamente. La realidad que aparece como autoevidente, compartida con otros semejantes que la experimentan como yo y que constituye el basamento fundamental en el que se crea y se re-crea la sociedad como un mundo intersubjetivo.

La vida cotidiana es, por lo tanto, el fenómeno universal, presente en toda sociedad en la que se desarrolla y expresa la reproducción social. Es el cúmulo de actividades que realizan las personas en determinadas condiciones sociales, para vivir y seguir viviendo. Es la dimensión social central en la que todo hombre desarrolla su personalidad; en la que pone en acción todas sus capacidades intelectuales, afectivas y emotivas. Actúa con todo lo que es y como es; como dice Heller, es la vida del hombre entero. (pp. 46-47).

socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia. Entendiendo como grupo a un conjunto de individuos que interactúan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea (Bleger, 1992:69), así como al conjunto de personas que tienen entre sí vínculos de comunicación y contactos directos, intereses, valores y fines comunes, con relativa permanencia y estabilidad, podemos hacer con respecto a esos grupos, varias clasificaciones. Una de ellas es cómo se ve al grupo en cuanto a su imagen positiva, en cuanto sirve o no como modelo a imitar.

Alguien puede integrar un grupo (grupo de pertenencia) por motivos ajenos a su voluntad, como ocurre con la familia, por ejemplo, el grupo religioso que se ha heredado, pero sentirse no identificado con sus valores, forma de actuar, ideas u objetivos; y tomar otros grupos como dignos de constituirse en referentes, para conducir la propia vida, pues los siente como positivos, influyendo en sus creencias y modo de actuar, aunque no se pertenezca a ellos. Estos grupos se llaman de referencia, y actúan desde afuera, pero con gran poder sobre el individuo.

La escuela nos da la posibilidad de encontrarnos con otros y de expandir notablemente nuestro círculo de interacción, esas otras personas son fundamentales en la experiencia, de hecho según Jorge Larrosa: “No hay experiencia sin la aparición de un alguien o algo” (Larrosa, 2009: 17) esos otros ya no solo incluyen a mamá, papá y hermanos sino a un grupo de más de treinta personas con las que la mayoría de las veces se está literalmente codo a codo todos los días; basado en algunos estudios realizados sobre las aulas de primaria, se sabe que los alumnos realizan más de mil interacciones personales principalmente con sus compañeros y con su maestro o maestra (Jackson, 1991:48).

En esto que podríamos llamar la otra parte de la experiencia escolar de los alumnos, las relaciones entre iguales, entre pares, tienen mucha importancia. A diferencia de la escuela como tal y la familia, el grupo de pares les permite a los

niños escapar de la supervisión directa de los adultos. Entre sus pares, los niños aprenden a formar relaciones por sus propios medios. Los grupos de pares también brindan la oportunidad de conversar sobre intereses que los adultos no comparten con los niños o no permiten entre ellos y colaboran además en la construcción de la identidad de los niños y jóvenes.

Como vimos las aulas son lugares donde también tiene lugar una experiencia no escolar, además de esto son contextos para las interacciones entre compañeros. Potencialmente cada alumno tiene mucho más acceso a sus compañeros que a su maestro (Cazden, 1991:693):

Ll: ¿Para qué crees que sirva la escuela?

Isaías: Para.... para aprender y para convivir.

Ll: En esto de la convivencia ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Isaías: Me junto con varios niños en el recreo, o sea no soy así tanto de que los niños me caigan mal o que no me junte con ellos o que esté solo en el recreo, no, digamos soy como muy social, sociable.

Ll: ¿Te gusta esa parte de convivir con tus compañeros?

Isaías: Pues sí, porque me siento acompañado y no me siento solo, cuando nos dejan trabajo en equipos siento que se nos hace más fácil a los dos.

Ll: mmm... ¿Quiénes son los compañeros con los que más te identificas o con los que más te juntas?

Isaías: ah... con Eduardo, me junto más con Eduardo, con Sebastián y con Alejandro.

Ll: ¿Qué es lo que tienen en común ustedes? ¿Qué los hace llevarse bien?

Isaías: Pues que nos gustan varias cosas que preferimos y podemos hablar bien con ellos, hablar bien o sea llevarse bien.

LI: Oye, cuándo están entre compañeros ¿de qué platican regularmente?, ¿de qué son sus pláticas?

Isaías: Pues platicamos en el salón de cómo te cae la maestra (se ríe ligeramente) o algún compañero y pues ya nos decimos que más o menos, platicamos a veces de este... cómo se llama... de programas de televisión, de series, de lo que nos pasa en nuestra casa, pues así de muchas cosas, es padre cuando platicamos de las mismas cosas (E3, p.104-105).

La presencia del otro en la experiencia escolar toma un importante significado en el discurso de Isaías, los compañeros de grupo que se convierten en amigos, relaciones que se vuelven estrechas, la posibilidad de ser escuchado, poder encontrar en la escuela un cómplice, un apoyo, un confidente, alguien con quien sentirse identificado; el compartir lo que soy y lo que me pasa, es importante para los alumnos.

El alumno parece tener claro que la escuela sirve para dos cosas: “para aprender y para convivir”, sin que sea una más importante que la otra, sino que sean posibles al mismo tiempo y que ambas tengan la misma relevancia para aquellos que les enseñan, para la escuela.

La fuerza del grupo se acomoda al nacimiento de emociones fuertemente personalizadas, la relación entre los alumnos con sus compañeros puede llegar a formar vínculos verdaderamente íntimos:

LI: ¿Qué otras cosas comentan entre ustedes? Hace rato me comentabas que en el recreo entre ustedes comentaban la opinión que tienen de su maestra o de algún compañero ¿Cuáles son los comentarios más comunes entre ustedes?

Isaías: Lo que pasa en nuestra casa y pues hay veces que, si nos sentimos extraños al decirlo, pero lo decimos porque nos tenemos confianza.

Ll: ¿Cómo te sientes tú cuando le dices a un compañero lo que te pasa o lo que sucede en casa?

Isaías: Me siento bien porque me siento que alguien me está escuchando y hay veces que no soy el único que siente eso.

Ll: ¿Cómo te hace sentir cuando te das cuenta de que no eres el único que pasa ciertas cosas?

Isaías: porque nos platicamos la mayoría de las cosas y si no podemos hacer algo pues nos lo platicamos, nos ayuda decirlo a alguien más y sabes que te va a entender, nos sentimos mejor y como que no se lo puede platicar a cualquiera.

Ll: ¿A qué te refieres con que no pueden hacer algo?

Isaías: Por ejemplo, no se si no teníamos tiempo, los materiales o algo así, nos lo contamos, que nuestra mamá no tenía dinero y así cosas que nos pasan en la casa en la familia y pues me siento bien porque digo si se los digo pues me siento bien porque estoy diciendo todo lo que tenía guardado, me expreso y no soy el único que piensa eso y hay más personas que también pasan eso como varios compañeros (E3, p.114).

En la experiencia escolar de los alumnos de la escuela “EZ” se da esta valiosa identificación con los otros, es en esa relación que los alumnos viven y aprenden a manifestar la sinceridad, lealtad, confianza, generosidad; según Elsie Rockwell: “en las relaciones tejidas entre los sujetos se genera la riqueza de la vida escolar” (Rockwell, 1995). En esa tendencia a agruparse con sus pares, surgen amistades muy estrechas, especialmente entre personas del mismo sexo. Para los niños y niñas los amigos representan el mecanismo que le permite salir del núcleo familiar e integrarse al ámbito social de una forma adecuada y de cierta manera protegida, ya que el grupo se convierte en un espacio donde puede actuar, reflexionar, ensayar conductas, desarrollar destrezas e ir elaborando su propia identidad. Le otorga al niño una sensación de seguridad y pertenencia.

Si prestamos atención al lenguaje del fragmento de entrevista anterior, podemos notar que un elemento presente en el discurso es “el sentir”, una parte muy importante que nutre a la experiencia no escolar es el aspecto emocional, los alumnos comparten su intimidad, lo que pasa en su casa, lo que les pasa a ellos, eligen a quienes pueden contarle, no puede ser a todos, no puede ser a cualquiera, de ser así no se podría evidenciar ese vínculo especial de la amistad. Entonces podríamos pensar que la experiencia escolar abre sus márgenes más allá de lo formal y estructural, también trastoca las emociones de los niños.

El verdadero amigo es aquel a quien "le decimos todos nuestros secretos". Aquel a quien uno "cuenta sus desgracias". "Uno que no abandona." Ser puesto al corriente del secreto de otro es el rasgo mayor de la amistad. Una amistad se funda alrededor de las cosas robadas a los demás, especie de saber secreto que suelda una cofradía. En la base de las amistades está el ritual del juramento, del silencio (Dubet, 2006: 70).

Li: ¿Con quién te juntas en el recreo?

Esmeralda: con Mariana y con Mónica.

Li: ¿Son tus amigas?

Esmeralda: Sí, porque nos llevamos bien y eso y porque son sinceras.

Li: ¿Cómo te das cuenta que son sinceras?

Esmeralda: porque, por ejemplo, aunque me tarde en un problema y yo me tarde en salir, ellas me esperan y algo así parecido, además si nos contamos algo, es secreto entre nosotras y no se lo decimos a nadie más, bueno a nadie del salón y así.

Li: Entonces, ¿tus amigas y tú se guardan sus secretos?

Esmeralda: pues sí, a veces pasa que le cuentan a alguien más y tú te enteras y pues si se enojan, pero a veces hablan y ya como que le tienes

confianza otra vez, pero algunas si se han enojado muy feo y ya dejan de ser amigas.

Li: ah ok y ¿Qué es lo que tienen en común tú y tus amigas? O ¿Qué es lo que platican?

Esmeralda: mmm... de lo que hemos aprendido y de lo que nos pasa en casa y así, de lo que nos gusta, de la amistad (E6, p.192).

El tema de guardar secretos entre amigos es para Francoise Dubet la dificultad de la amistad infantil, él autor afirma que es imposible guardar un secreto. Si realmente lo guardo, nadie estará al corriente de la amistad que me privilegia, si entrego a los demás el secreto que me han confiado, traiciono la amistad depositada en mí. De ahí la solución infantil: se inventan sin cesar secretos que permiten cada vez volver a fundar, a menudo con el mismo amigo, el ritual escondido del grupo, lo que engendra la inestabilidad crónica de la amistad infantil, la ronda de enojos y de reconciliaciones (Dubet, 2006:117).

En otras palabras, el secreto y la traición son una pareja casi inseparable de la amistad infantil. Los dos son absolutamente necesarios para su construcción. La historia de la amistad infantil es la historia de la traición permanente. Ahora bien, la "traición" está permitida porque integra, entonces es tolerada. Digamos que una traición pone en claro una amistad. Quizá el uso del término traición puede resultar fuerte sobre todo si pensamos en las relaciones infantiles; en primer lugar, se trata de evidenciar la existencia de dos cosas (secreto y traición) que están en un mismo sujeto o en una misma relación, que parecen contradictorias pero que ahí están, eso es lo que forma parte de las relaciones humanas y también de la experiencia escolar. Por otro lado, la palabra traición se refiere a la entrega de algo o alguien a otro que comúnmente es el enemigo, se puede decir que en el caso del amigo o amiga que revela un secreto a alguien más, si hay una entrega, pero no precisamente a alguien contrario o malo sino a aquel que está fuera de la cofradía.



Lo que sabemos del amor se encuentra también en la amistad. En un tipo de amistad al menos, se observa el mismo tironeo entre el deseo de ostentar una amistad verdadera frente al grupo, y la necesidad de tener un espacio íntimo. Los chicos de diez años, a diferencia de los más pequeños, ya no construyen exclusivamente su relación de amistad sobre el rechazo de un tercero. Por el contrario, se manifiestan y se enuncian.

LI: Oye y ¿Quiénes son tus amigos?

Humberto: ¡Uy, casi todos ¡(sonrió pronunciadamente), está... bueno casi todos... está Noé, Saúl, Sebastián, Laura, Isaías, Jaime, Ana, Vero, Eduardo, María, Alejandro, Alondra, Karen, Yamilet, Carlos, Axel ¿Ya lo dije? (contesté que no), este mmm...a Ernesto, José, Leonardo eh, Daniela, ¡ay! es que son un buen.

LI: ¡Órale! ¡Eres muy amiguelo! y ¿Qué te gusta hacer con ellos?

UR: Pues lo que hacemos con Yamilet y Karen es que a la salida, es que ve que aquí abajito hay una palmera, nos quedamos platicando en la palmera y jugamos un buen y con los demás me gusta jugar juegos físicos, hay veces que empezamos a jugar encantados, "las traes", o el reloj, ¿si sabe no? Es que está así la canasta y te formas en así (formaba con su mano y un dedo un círculo) y empiezan a dar vueltas y empiezan a saltar y eso es de lo que más jugamos (E1, p.58).

Como en la mayoría de las relaciones humanas el conflicto también se hace presente en la convivencia entre pares:

LI: "Oye me pareció escuchar la vez pasada que prohibieron jugar con la pelota ¿Por qué?

Humberto: Porque es que empezaron a... bueno es que muchos de mis compañeros no se llevan bien con los de quinto y bueno son los que más no se llevan bien, yo escuché que ellos los querían sacar así de jugar y ellos quieren jugar y entonces como vieron que se nos voló la pelota allá abajo y ellos como viéndolos le fueron a decir a la directora y la directora los mandó llamar pero ellos no querían ir porque decían que no habían hecho nada, que no habían tenido la culpa y entonces se empezaron a pelear.

Ll: ¿Por qué no se llevan bien con los niños de quinto?

Humberto: No sé, supuestamente porque también son así muy payasos y cuando empezamos a jugar se quejan de todo y así por ejemplo llegamos duro, por ejemplo, un “tapón” (bloqueo), empiezan a decir que falta y que no sé qué y se enojan mucho. (E1, p. 59).

Ll: ¿Y tú te diviertes en la escuela Ana?

Ana: Si

Ll: ¿Cómo te diviertes?

Ana: mmm pues jugando con los amigos, por ejemplo, agarramos rápido bueno no tan rápido, comemos un poco rápido y ya luego nos vamos a jugar con cuerdas, aros, cuando traemos aros y cuerdas nos ponemos a jugar reloj y así cualquier juego, nos ponemos a jugar escondidillas todos los del salón y ya sabemos que tenemos que reunirnos en la cancha. (E2, p. 88)

El mundo de la amistad infantil no se define ni en pro ni en contra de la escuela. A decir verdad, en esta dimensión y a esa edad la influencia del mundo escolar parece más bien débil. Los amigos, los verdaderos, como los compañeros, pueden, en función del lugar de residencia, pertenecer o no al mundo de la escuela. Sin embargo, aunque la autonomía parezca grande, los cuadros del juicio quedan marcados por el mundo escolar.

Como antes se mencionó, los alumnos interactúan más de mil veces por día con sus compañeros y maestros, lo cual nos remite a una convivencia, es decir, los alumnos habitan con otros el mismo espacio, el espacio escolar y viven diversas experiencias. Podríamos pensar que esa convivencia se da de manera natural y que además es asumida como una función de la escuela misma, hecho que quedó reafirmado cuando se le preguntó a un alumno: ¿Para qué crees que sirva la escuela?, él contestó: “para aprender y para convivir”.

Carlos Skliar y Magaldy Téllez expresan que hay convivencia porque hay un efecto que supone, al mismo tiempo, el estar /ser afectado y el afectar y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios, es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El “contacto”-la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión-es la modalidad fundamental del afecto. (2008: 137)) Los alumnos dan un valor importante a este hecho:

Li: ¿Tú crees que se importante eso de aprender a convivir?

Esmeralda: si porque, por ejemplo, te sirve en la vida porque hay así, no sé cómo explicarlo, haya un problema en tu familia y tu estés discutiendo con otro y así por no saber hacerlo juntos ¿no?, entonces si te ayuda para aprender cómo resolver algo (E6, p. 200).

Sin embargo, en algunas ocasiones las relaciones entre los alumnos (la convivencia) dentro de la escuela “EZ” se ven de cierta manera forzadas, evadiendo el tema como un hecho natural:

Ll: ¿Cuáles son los motivos por los que la maestra regaña a alguien?

Isaías: Por no hacer las cosas bien, nos regaña mucho por la presentación de nuestros trabajos y por convivir, no nos anda así vigilando, pero volteo a

vernos para ver con quien estamos, la convivencia, como nos llevamos con nuestros compañeros.

Ll: ¿Esto es dentro del salón?

Isaías: Y afuera, a veces cuando sube a la dirección y va así en las escaleras nos voltea a ver, así lugares en los que estamos y con quien estamos y pues yo digo que estoy bien porque no me he juntado con... no he estado solo en el recreo.

Ll: Es decir, si hubieras estado solo y la maestra te hubiera visto ¿habría algún regaño?

Isaías: Pues me diría que tengo que ser más sociable con mis compañeros y llevarme mejor porque en el caso de Luis E. creo que soy, o sea si se junta con varios en el recreo, pero creo que soy el que le cae mejor y hay veces que si esta solo porque yo no vine o me quedé en el salón y pues a veces lo regaña porque se porta mal con los compañeros, tantito pasas al lado de él y te insulta y así.

Ll: mmm... me decías que a veces la maestra nos regaña por la presentación de nuestros trabajos y por la convivencia, ¿a qué te refieres con eso de la convivencia?

Isaías: Pues hay veces que nos pone trabajo por equipo y nos pone tiempo y no deja que le digamos que no tenemos equipo o algo así, ella lo que quiere es que nos llevemos mejor con nuestros compañeros y que seamos más sociables con ellos.

Ll: ¿Cómo es eso para tí? ¿Qué opinas tú de eso?

Isaías: Pues para mí lo siento bien, porque aprendes a conocer a más personas que no conocías antes, pero por ejemplo a compañeros que no se llevaban bien y así tan bien con los demás pues me siento triste porque pues hay veces que les hacen caras o hay veces que les dicen que ya tienen equipo, pero nada más tienen a tres y así (E3, p.106-107).

Jacques Derrida pone en juego la pregunta esencial educativa: “¿se puede enseñar a vivir” y más aún “¿Se puede enseñar a vivir y a convivir?” (citado en Skliar & Téllez, 2008) ¿Es posible, acaso, enseñar a vivir y a convivir cuando lo que está en juego es la transmisión de una herencia puesta como palabra obligatoria?. Quizá este “interés” de la maestra Eva por el asunto de lograr que los alumnos sean más sociables, integren a sus compañeros, convivan y demás, se deba simplemente a un apego a la norma:

Li: Me comentaste hace un momento que los alumnos trabajan por equipo, ¿Qué medidas tomas cuando te das cuenta que alguien es rechazado o no se integra al trabajo por equipo?

Maestra Eva: pues tengo que estarme ahí un rato con ellos para ver si todos trabajan, por ejemplo, me estoy un rato con ellos y luego me voy con otro equipo y así para ver que todos estén trabajando juntos porque lo típico es que solo estén trabajando uno o dos y los demás nada más copian.

Li: ¿Qué tan importante es el trabajo colaborativo para ti como maestra?”

Maestra Eva: pues se trabaja así porque así lo marca el programa, porque así lo dicen los libros, en todos lados viene que hagas equipos o binas o trinas, en todas las asignaturas por ejemplo Español, Artísticas, Ciencias, en todas dice que trabajes así, entonces pues por eso lo hacemos (E7, p.211).

El Plan de estudios 2011 de la Educación Básica menciona en uno de sus apartados lo siguiente:

“Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo;

trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (p. 42).

Y convengamos, también en el hecho de que las instituciones educativas lo hacen todo en pos de cierta hospitalidad, mejoran las estructuras edilicias, renuevan las promesas de una inclusión más que feliz, enfatizan el reconocimiento literal hacia el otro, jerarquizan la tolerancia como modo de sostener las formas en que los otros están y son en el mundo escolar, se tuercen o retuerce procurando modos de aceptación de los demás con menor o mayor grado de ternura... (Skliar & Téllez, 2008). La convivencia entre los alumnos, la ayuda mutua, la solidaridad, etc. son concebidos como uno de los ejes fundamentales en la experiencia escolar dentro de la escuela “EZ”, según el discurso de la directora Arcelia:

LI: ¿Cómo es la experiencia escolar de los niños de esta escuela, es decir, ¿cómo viven su experiencia escolar?

Directora: La experiencia de los niños es bonita desde que... como la escuela está tan peligrosa, ellos tienen que aprender a cuidarse, se ha hablado mucho con ellos, se ha sensibilizado, por ejemplo cuando hay un niño discapacitado o con capacidades diferentes se les explica por qué y ellos igual que con las ardillas que le llevaron comida, hasta pastel helado le llevaron, así con el niño que tiene problemas, el niño se solidariza y lo deja entrar a la cooperativa, lo invita a comer y entonces la respuesta es muy buena aquí... la experiencia de los niños aquí es que los problemas de todos son de todos, el problema tuyo es de todos, no hay un problema aislado, todos estamos dispuestos a ayudar y esa es la experiencia de los niños aquí, ayudar, ser solidarios, ser tolerantes, esta es la parte de solidaridad... (E5, p.174).

Directora: Otra experiencia es que hay tanto, yo digo tanta amistad o no sé cómo la puedo llamar que en otras escuelas el recreo es para los niños no es para los maestros, no aquí también es para los maestros y a pesar de estar tan peligrosa la escuela, los alumnos saben resolver conflictos, saben dialogar, saben llegar a acuerdos, cuando no se logran suben (a la dirección) y aquí se arregla pero les damos la oportunidad de que dialoguen, pero no tenemos que andar buscando a la niña fulanita que le pegó a la otra ni demás, cuando preguntamos ya están aquí y eso es maravilloso, puede ser una experiencia de alumnos y para nosotros, desde luego que no hay experiencias iguales en ninguna parte pero en esta escuela todos los días son diferentes porque hay niños muy maduros, muy paternalistas para cuidar a otros y otros que son los mismos traviesos de siempre, esa es la experiencia escolar.... (E5, p.175).

A no ser que la tarea de quien enseña a vivir y a convivir sea, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, sino también la de contrariarlo, como sugiere Cécile Ladjali: “Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo. (Skliar & Téllez, 2008).

### **3.1.1 Trabajar juntos, trabajo cooperativo**

En la educación actual todavía una gran cantidad de profesores se sienten atraídos por el tipo de enseñanza tradicional basada en clases expositivas dirigidas a un alumno oyente-pasivo. Una clase muy centrada en el docente con muy poca participación e interacción entre los alumnos. Con pocas oportunidades para la reflexión y para el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas. Existen evidencias teóricas y prácticas sobre los muchos beneficios del trabajo colaborativo, sin embargo, en la mayoría de las escuelas éste no se promueve ni

en la escuela ni en el aula. Quizá esto se deba a que trabajar de manera cooperativa es algo complejo que requiere de tiempo.

Autores como Vygotsky y Piaget promovieron un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano, y, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento, surgen o son más estimuladas en un contexto de interacción y cooperación social. En la escuela “EZ” dentro del grupo de sexto grado, los alumnos trabajan en equipo la gran parte de las actividades escolares, hecho que pudo evidenciarse a través de las diferentes observaciones realizadas durante el proceso de investigación y en donde también pudo recuperarse la percepción que los alumnos tienen de esta actividad:

LI: Hace un rato dijiste que te gusta cuando trabajan en equipo ¿Cómo es el trabajo en equipo?” y ¿Por qué te gusta?

Ana: este se juntan así más de tres personas y nos ponen el trabajo y tenemos que aportar ideas sobre que sean del trabajo para contestar más rápido lo que nos pusieron para el trabajo y si tenemos diferentes ideas tenemos que decir las ideas para que no se nos queden solo a nosotros y vemos la que es más, como la que está más bien y la escribimos o hacemos lo que tengamos que hacer con eso, a mí me gusta porque como que trabajamos mejor, más rápido y nos ayudamos, así si no sabes algo el otro lo dice o el otro y compartimos cosas, por ejemplo los colores o lapiceros bonitos que alguien traiga y si terminamos pronto pues podemos ponernos a platicar y así (E2, p. 77).

El discurso de la alumna permite mirar como en ocasiones reducimos el significado que el trabajo en conjunto, entre pares, puede tener. Muchas veces los docentes recurrimos a ese tipo de actividades por cuestiones de practicidad, por que ahorra tiempo, ahorra trabajo, porque se puede hacer otra cosa mientras los alumnos trabajan, porque el docente necesita salir del aula y tiene que mantener



cierto orden, etc. pero hay una escasa percepción y reflexión por parte del docente sobre todo lo que se mueve y produce cuando los alumnos trabajan juntos. Efectivamente el trabajo cooperativo puede brindar una mayor eficiencia en la actividades, pero lo más valioso radica en la oportunidad de compartir con los otros, de ayudarse mutuamente, de entregarse para un bien común y de platicar, si consideramos que cuando los alumnos están frente al maestro como receptores, sus movimientos y su interacción con sus compañeros se ven limitadas con frases como: "No te voltees, ponme atención¡", "¡Silencio, no se distraigan¡", "¿Qué tanto platican?", etc. podemos entender que el trabajar en equipo es la ocasión para "ser"<sup>14</sup> en grupo.

En esta idea de "el darse", entregarse, escuchar al otro, podría pensarse que el trabajo en equipo ayuda a los alumnos a superar esa etapa egocéntrica<sup>15</sup> que en algún momento les caracteriza y que impide tomar en cuenta la existencia y el valor del otro y no solo eso, sino que además del reconocimiento, los niños están dispuesto a ayudar porque en general, los niños están dispuestos a la experiencia (Larrosa, 2009):

En el pizarrón estaban anotados tres problemas de matemáticas, algunos niños los transcribían a sus libretas y otros más ya los estaban resolviendo. En el equipo que estaba a mi lado había un intercambio entre pares para la

---

<sup>14</sup> Para entender el concepto de ser es necesario contraponerlo con el concepto de ente (o cosa que es). En efecto, "ser es siempre el ser de un ente" (Cf. *Ser y tiempo*), pues no hay seres por sí solos, sino que el ser se da siempre en un ente que es. Pensemos, por ejemplo, que una persona (un ente) puede ser muchas cosas: puede *ser* un profesor, puede *ser* un sacerdote, puede *ser* un hijo... y todo se remite al mismo ente, por esto es que ser y ente no son lo mismo. Entonces podemos concluir que ser hace referencia a los modos que tiene el ente de darse en el mundo. De ahí que Aristóteles dijera en su *Metafísica* (Libro VII) que "ser se dice de muchas maneras".

<sup>15</sup> El egocentrismo infantil se refiere a las dificultades para retomar la perspectiva de los otros cuando no coincide con la propia. Ellos fácilmente tienden a ver las cosas desde su propio interés y no se percatan de que pueden existir otros. Así en la teoría piagetiana la dificultad que el niño tiene para descentrarse de su propio punto de vista y considerar el de los otros o de los objetos que construye, es conocido como egocentrismo. Piaget supone que la etapa del egocentrismo se va superando a partir de los siete años cuando el niño avanza en la construcción de operaciones reversibles.

resolución de éstos, una niña, quien parecía ir adelantada en el trabajo, se levantó de su lugar, le mostró la libreta a la maestra, ésta la revisó y la alumna regresó a su asiento con una “paloma” en color rojo en uno de los problemas, su compañero de al lado preguntó: “¿ya tienes el segundo?”, ella contestó con voz suave que sí, otra compañera le dijo : “a ver explícanos”, la niña se levantó ligeramente de su banca, estiro su cuerpo hacia la banca delante de ella y dijo: “divide 176 entre 2 y lo que te salga también entre 2”, un alumno le preguntó “¿estás segura que es así?”, porque a mi Marco me explicó de otra manera, ella afirmó con su cabeza, después dos compañeros comenzaron a hacer lo que ella les había dicho (OB3, p.24).

Además del trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo hay algo más, podemos encontrar en este fragmento el carácter formativo que tiene la experiencia escolar de la que habla Elsie Rockwell, lo que se genera con el trabajo en equipo como una forma de organizar las actividades de enseñanza, digamos que el aprendizaje quizá es lo que estructura la actividad, es la justificación de encontrarse juntos pero no solo los beneficios para el trabajo importan, lo que podríamos hacer es mirar eso otro que pasa cuando los alumnos están juntos, además de trabajar y cumplir con la actividad, también se ayudan, confían el uno en el otro, son amigos, se solidarizan, etc.

A pesar de que el trabajo en equipo pudiera percibirse según los alumnos como una imposición por parte de la maestra y si a ello se suma la presión del tiempo que recae sobre los alumnos al momento de realizar alguna actividad dentro del salón de clases, se genera algo muy positivo en este tipo de trabajo, que es la ayuda entre compañeros, los alumnos que no pueden resolver fácilmente algo, se apoyan en otros que van más avanzados en el trabajo y éstos no reparan en brindar la ayuda, hay un intercambio significativo.

Según Zañartu (2003) el aprendizaje cooperativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el

punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo y a su vez fortalece un sentimiento de solidaridad y deseo de ayudar al otro.

La ayuda mutua, el trabajo en conjunto, la solidaridad, no solo se hacen exclusivos de las actividades que buscan promover el aprendizaje en los alumnos, en la escuela “EZ” este tipo de características se extienden y se hacen evidentes en la convivencia dentro de la escuela y las relaciones entre maestros, lo que también es cierto es la satisfacción y alegría que esto representa para la alumna en su experiencia escolar:

LI: ¿Qué es lo que más te gusta del grupo?

Ana: que todos ayudan, como la maestra nos leyó y tenías que hacer tu mapa mental y unos preguntábamos así: ¿cómo se llama el papá? ¿Cuál es el apellido del papá? Y te decían y te ayudaban yo digo en muchos grados o por lo que a mí me han contado mis amigas que van en otra escuela que preguntas y te dicen: eh, pues debiste de poner atención, tú acuérdate o ¿qué nos vas a dar algo para que te digamos?, nosotros sí nos ayudamos (E2, p.84).

LI: Oye y tú ¿Cómo te llevas con los compañeros de tu salón?

Ana: Pues bien (sonríe).

LI: ¿Cómo es bien?

Ana: pues si alguien trae algo, todos jugamos, tratamos de cuidar si alguien trae un material lo tratamos de cuidar para que no haya conflictos y si alguien ve algo tirado y dicen ay si es de alguien, lo recogen y se lo llevan a

su salón o a mí me ha tocado cuando tenía mi huevo (proyecto de Ciencias Naturales) que mi hermana me dice préstame su ropita porque traían una muñequita, le quedaba toda guanga pero ahí andaban jugando y una de mis compañeros como mi hermana se metió rápido a su salón, me los llevo, casi no se pierde nada porque los demás te ayudan a buscarlo y si tú te lo encuentras puedes ir a preguntar de salón en salón (E2, p.86).

Los alumnos perciben un ambiente laboral de respeto y ayuda mutua en maestros lo que inspira un sentimiento de confianza:

LI: Bueno y así como me compartiste el cómo es tu maestra, ¿cómo son los maestros de la escuela?

Ana: Eh... entre maestros se ayudan y también como ayudan a los alumnos este...son así como que todo comunican o a veces van al salón de otros maestros y se preguntan cosas y sí se ayudan o cuando son los programas (cívicos) pues los hacen entre varios, todos son alegres y el profesor Toño se pasa de alegre (Ríe) (E2, p.87).

LI: ¿Algo más de cómo te sientas en la escuela, en el salón?

Ana: mmm... feliz

LI: ¿Cómo es feliz para ti?

Ana: es feliz ¿por qué? Porque todos seamos de primero, seamos del grado que sea entre todos nos ayudamos

LI: ¿Cómo se ayudan?

Ana: este, ha habido muchas personas, muchos niños chiquitos que vas pasando y te dicen: “¿me abres esto por favor?” y pues yo digo que es padre yo digo que digas ¡ay voy a llegar tarde a mi salón! pero lo haces ¿para qué? Para que no digan cuando te vean pasar: “ay esa niña no te quiere ayudar a nada”,” (E2, p. 92).

El hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción no significa que el aprendizaje aumentará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. Los alumnos pueden facilitar u obstruir el aprendizaje de los demás o pueden ignorar por completo a sus propios compañeros. La forma en que se interactúe dependerá de la manera en que los docentes estructuren la interdependencia en cada situación de aprendizaje.

En la diversidad de pensamientos y formas de ser, no siempre hay la misma disposición para el trabajo cooperativo, en el grupo de sexto grado pudo observarse una situación de exclusión:

La segunda observación se realizó en el aula correspondiente al grupo de sexto y con la maestra Eva al frente, la maestra pidió al grupo que formaran equipos para realizar un trabajo de la asignatura de Matemáticas, la dinámica tuvo algunas de las siguientes características:

El cambio fue muy organizado y rápido, la mayoría de los alumnos formaron su equipo con los compañeros más próximos a su lugar, algunos más se trasladaron hacia el lado contrario del salón, con la intención de hacer equipo con sus amigos, (al llegar algunos chocaban las manos como una señal de camaradería). La mayoría de los equipos quedaron conformados por cuatro integrantes, el trabajo se hacía de manera ordenada, en la mayoría de los grupos todos los integrantes participaban, proponían, se preguntaban entre ellos. Con todo el movimiento de la organización no pude percatarme que al final quedó una alumna sola; cuando la maestra se dio cuenta también, le indicó al equipo del fondo que incluyeran a la compañera. Durante el desarrollo de la actividad la alumna no habló con sus compañeros, únicamente copiaba del libro de la compañera de al lado lo que todos estaban escribiendo, ninguno de sus compañeros comentaba nada al respecto, sólo dejaban que copiara de su libro. (OB2, p.18).

Cuando llegué al aula de sexto grado los alumnos ya estaban organizados en equipos, después de estar observando sentada, decidí ponerme de pie un momento. Me di cuenta que Esmeralda estaba trabajando sola, se trataba de la misma alumna que la ocasión anterior fue incluida en equipo por la maestra, esta vez su banca no estaba integrada a ningún equipo, ella estaba prácticamente acostada en la banca, escribía en su libreta y alzaba la mirada de vez en cuando y miraba a su alrededor, se levantó al escritorio, la maestra vio su libreta y movió la cabeza negativamente, se volvió a sentar, no conversaba con nadie, después volteó a ver a un par de niños que estaba sentados detrás de ella, estaban viendo un celular, se levantó y se paró al lado de ellos, uno le dio la espalda, tratando de tapar el celular que todos estaban viendo, ella se acomodó de otra manera para intentar ver, no habló y tampoco le hablaron, solo estaba observando” (OB4, p. 31).

Según Johnson y Johnson (1999), la más influyente teorización sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la interdependencia social. Esta teoría postula que la forma en que ésta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender, que es el caso del primer ejemplo donde una niña explica a sus demás compañeros cómo resolver un ejercicio. La interdependencia negativa suele dar como resultado la interacción de oposición, en las que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. La interacción promotora lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro y a relaciones interpersonales positivas. La interacción de oposición y la no interacción llevan a una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro y a relaciones interpersonales negativas.

En este caso, con la no interacción podemos referirnos a un tipo de rechazo pasivo en el que el grupo, el equipo, ignora a una compañera; pasivo en el sentido de que no es a través de la burla, de la ridiculización, del insulto sino de un “tratamiento silencioso”. Como seres sociales, tenemos una necesidad básica de

ser aceptados en el grupo y sentir que pertenecemos a él, cuando esto no sucede puede traer efectos negativos psicológica y socialmente hablando. Ahora bien, una situación de rechazo depende de la manera subjetiva en la que la perciba la persona; posteriormente a las observaciones tuve la oportunidad de platicar con Esmeralda y recuperar su sentir al respecto:

Li: oye y ¿Cómo te sientes en el grupo en dónde estás?

Esmeralda: bien.

Li: ¿Cómo es bien?

Esmeralda: porque ellos así ya no son como antes, como que han cambiado ¿no?

Li: ¿Cómo eran antes?

Esmeralda: por ejemplo, es que la maestra a veces les dice... por ejemplo que la maestra les dice y ponen más atención y todo eso, como que ya son más obedientes ¿no? Y ya creo.

Li: ¿Qué te gusta de tu grupo?

Esmeralda: ¿qué podría decir?, que por ejemplo mmm la hora de recreo a veces nos juntábamos casi todo el grupo a jugar y casi nunca te decían que no podías jugar y ya.

Li: y ¿Cómo te sientes tú en el grupo?

Esmeralda: bien... porque yo siento que yo soy... mmm ya no sé qué decir (pareciera que la alumna si sabía que quería decir, pero no quiso expresarlo, agacho la cabeza) es que yo sé que estoy ahí, pero por ejemplo no me echan de menos, ni nada (cuando dice que no me echan de menos parece referirse a como si su presencia no importara en su grupo).

Li: ¿A qué te refieres con que no te echan de menos?

Esmeralda: a que no me hacen caso, pero sí.

Li: ¿Tú has sentido que no te hacen caso?

Esmeralda: mmm... a veces (sonríe tímidamente y agacha la mirada).

Li: ¿Cómo te sientes cuando eso pasa?

Esmeralda: mal.

Li: ¿Por qué mal?

Esmeralda: porque se siente feo.

Li: esas veces cuando has estado sola en el grupo ¿Cómo te sientes?

Esmeralda: no me siento mal, es que a veces yo quiero estar sola porque salen discusiones de que es esto, que es otro, que es esto y así por ejemplo que el examen lo contestemos en parejas ¿no? Y tu pongas un mal y le digas que es esta y ya se enoja y así no me gustan esos problemas ¿no?

Li: ¿Has tenido algún problema con alguien?

Esmeralda: con Fernando, los problemas de matemáticas, él decía que yo no le ayudaba y si estábamos mal me empezaba a echar la culpa y él decía a la maestra que yo no le ayudaba y así y nos anotaron, por eso no me gusta trabajar en parejas.

Li: ¿Cómo te sentiste esa vez?

Esmeralda: mal porque otros me hicieron burla a mí y los dos tuvimos el error ¿no?, el error de los dos (E6, p.197-198-199).

Pereciera que hay una contradicción en el discurso de la alumna, “siente feo” cuando sus compañeros no le hacen caso, pero prefiere trabajar sola, parece incluso una decisión, una preferencia y convicción propia que no la hace sentir mal y que incluso le evita problemas, discusiones, conflictos con sus compañeros. Esmeralda evita que el comentario de un compañero por haber dado una mala respuesta la haga sentir mal, lastime sus sentimientos y la excluya del grupo;



entonces no se trata solo de una cuestión de elección sino de una especie de mecanismo de defensa. Al respecto Françoise Dubet menciona: “la soledad siempre es una excepción. Uno no se retira del grupo, es obligado a retirarse. Por cierto, el proceso puede ser más o menos bien vivido, pero no impide que la soledad sea ante todo el fruto de un rechazo (Dubet, 2006:119).

Es importante analizar cómo funciona la exclusión hacia Esmeralda, entre el rechazo y la alumna, está de por medio una actividad escolar, en este caso un ejercicio de matemáticas que evidentemente va a ser revisado y calificado (evaluado) por la maestra; el compañero supone que su compañera “no es buena” para esa actividad y entonces se molesta por tener que trabajar con ella aún más cuando un mal resultado confirma su supuesto. El currículum, la evaluación, lo escolar en ocasiones interrumpe y transgrede la experiencia de los alumnos, el error o el fracaso en un examen a los aprendizajes que estructuran la experiencia escolar, es decir, los alumnos pueden ser amigos “afuera” donde aparentemente no están siendo evaluados, pero cuando se trata del salón de clases, de tareas, de trabajos... no. El rechazo hacia Esmeralda puede afectar su experiencia escolar pero quizá no de la misma manera a su experiencia no escolar.

Mecanismo inevitable. La primacía de la lógica de integración es tan grande que el individuo no tiene valor para separarse del grupo. Es entonces necesario que para hacerlo se vea obligado, impulsado. A la burla infantil corresponde esta función. En esta integración entre sí y los otros, a través de la burla se construye un "carácter" contra los otros, gracias a los otros. El descubrimiento y la construcción de la individualidad son experiencias dolorosas. Uno se vuelve "yo mismo" porque los otros decretan que uno no puede ser como los otros (Dubet, 2006:120).

¡No quieren que uno sea diferente de ellos! ¡Quieren que uno sea parecido a ellos, igual a ellos!". La burla produce, al fin y al cabo, el resultado contrario. No es por casualidad que, en los grupos que constituimos, el más rechazado por los otros fue el que logró expresar con mayor fuerza un sentimiento de autonomía. La burla "separa" a un individuo.

Li: alguna vez que vine y estuve en una de sus clases, me quedé atrás observando y noté que estaban por equipos trabajando, pero tú estabas sola (ella interrumpe y dice “a veces”) eso me llamó la atención y quisiera que me platicaras ¿Por qué sucede eso?

Esmeralda: porque antes no me llevaba bien con ellos y así ¿no? Y sentía que no me juntaba con ellos ¿no?, estaba casi siempre sola ¿no?, por eso

Li: ¿Por qué no te llevabas bien con ellos?

Esmeralda: mmm no sé, porque ellos son un poquito diferentes a las personas que yo antes conocía y yo también soy como diferente a ellos.

Li: ¿En qué son diferentes?

Esmeralda: por ejemplo, en forma de pensar, en los juegos, a todo eso.

Li: ¿a qué personas te refieres que eran diferentes?

Esmeralda: a mis amigas de la otra escuela.

Li: ¿Cómo eran ellas?

Esmeralda: más así, todas jugábamos juntas, no había ninguna discusión y así, ni se burlaban de ti.

Li: ¿y cómo son tus compañeros de aquí?

Esmeralda: son como que... que algunos se separan ¿no? Que algunos por ejemplo los niños juegan futbol, niñas platicando y yo así para que me entienda, ellos están platicando, pero yo como que quiero jugar y ellas no quieren, las niñas solo quieren platicar y ya y algunos niños si se burlan de ti cuando no sabes jugar bien futbol como ellos dicen, pero yo a veces no les hago caso.

Esmeralda es diferente, diferente a las niñas porque no le gusta solo quedarse platicando y ya y porque es una de las pocas mujeres en su salón a la que le gusta jugar futbol, esa misma condición la hace diferente a los niños también.

Francoise Dubet plantea que: "debe de haber alguna diferencia" La diferencia plantea un problema porque muestra la distancia que separa al niño de los demás en universos donde el único ideal, imposible de alcanzar porque está vacío de contenido, se enuncia así: "Hay que ser parecido a ellos" (Dubet, 2006:120). Ellos: es decir el grupo mismo. La idea de la diferencia individual está inmediatamente bajo la influencia directa de la burla. El niño se individualiza porque los otros se burlan de él. Cuando más se burlan los demás, más "carácter" adquiere el niño, que según la alumna se manifiesta en no hacer caso o a perderle importancia a eso que ellos digan. Por otro lado, es precisamente la diferencia lo que nos mantiene en relación con el otro, en un vínculo.

### **3.2 Jefes de grupo, la impronta de roles**

El rol social es un concepto sociológico que hace referencia a las pautas de conducta que la sociedad impone y espera de un individuo (actor social) en una situación determinada. El rol tiene la función de separar lo que somos (identidad) de lo que representamos (rol). El aprendizaje de los roles se realiza mediante la interacción con otros seres humanos y es progresivo. Asumimos primeramente los roles de las personas significativas, las que nos tratan íntimamente y cuyas actitudes son decisivas para la formación del concepto de nosotros mismos. Posteriormente, vamos descubriendo las expectativas que toda la sociedad dirige hacia nosotros muchas veces a través de las diferentes instituciones y, al adquirir esta conciencia, aprendemos a desempeñar los roles correspondientes a los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra vida. La adquisición de esta identidad social se maneja de una forma más subjetiva, lo que permite al individuo ir adaptándose a los distintos roles con los que habrá de convivir.

La adopción de un rol se da dentro del proceso de socialización. Durante mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía, por medio de conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una sociedad (Dubet, 1996:11). Se ha considerado que las

instituciones sociales como la escuela, poseen normas implícitas (unas pautas de comportamiento) que los individuos aceptan y asimilan, ya que, si no siguen estas pautas, pueden ser rechazados o, incluso, expulsados del grupo. Sin embargo, Françoise Dubet avanza sobre la concepción clásica de socialización, refiriendo que es un proceso paradójico: “Por una parte es proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla” (Dubet, 1996: 15).

Cómo si se tratara de una especie de juego de roles en el que alguien “interpreta” el papel, la personalidad, las acciones, el rol de otro que normalmente se trata de un adulto, en la escuela “EZ” se tiene por costumbre que, en todos los grupos de cada grado, las maestras y maestros, eligen a tres alumnos y/o alumnas como jefes de grupo, éstos se van cambiando cada mes, de tal manera que a todos los alumnos les corresponde tener ese cargo por lo menos una vez dentro del curso escolar. Tradicionalmente se asigna el rol de jefe de grupo a “los mejores” alumnos, a “los buenos”, situación que no resulta banal si consideramos que esos alumnos van a representar no solo al grupo sino a la cultura escolar misma y ayudarán a asegurar la transmisión de las normas de autoridad que se desea. En esta escuela, esa condición queda un tanto al margen puesto que todos los alumnos del grupo por lo menos una vez tienen la experiencia de vivir ese rol:

Mientras tanto, los alumnos estaban platicando, el ruido aumentó, una alumna se levantó de su lugar y les dijo a los compañeros (con un gesto serio en su cara): “¡Ya niños, cállense porque si no los voy a anotar!”, los compañeros bajaron el volumen de su voz, el niño que está a mi lado volteó y me dijo (con una sonrisa burlona): “Daniela es la jefa de grupo ahorita maestra”, voltee a verla, me di cuenta que tiene una libreta abierta , con un título escrito por ella misma en la parte superior: “Niños que están hablando” y debajo de éste una serie de nombres en forma de lista.

(OB4, p. 30).

Las funciones de un jefe de grupo pueden ser diversas, tales como ayudar al docente en la organización de actividades, reportar a un alumno que no trabaje, comunicar al maestro cualquier indisciplina, mantener el orden en el aula, asegurar que se respete el reglamento, ordenar, controlar, supervisar, etc., en general todo aquello que obstaculice la apropiación de las normas. Como parte de su rol, la alumna lleva esa lista para después entregarla a la maestra y ésta tome ciertas medidas con respecto a los alumnos que están anotados y que en la mayoría de los casos reciben una sanción (salir más tarde, puntos menos en su calificación) por ese motivo. De tal manera que los jefes de grupo en cierta medida logran restringir el comportamiento de sus compañeros:

Una vez más la alumna que estaba anotando en su libreta (le jefa de grupo), advirtió a algunos compañeros que estaban hablando que los iba a anotar en la lista, se dirigió específicamente a Darío y le dijo: “¡Darío ya te anoté eh!, él volteó y le pidió que no lo hiciera, la alumna se negó y escribió en su libreta.

Darío: es la primera que tengo, maestra, porque la maestra regaña bien feo cuando te anotan y también cuando entregas con fea letra, no te regaña, pero te lo da para que lo vuelvas a hacer” (OB4, p. 33).

Los roles que los alumnos asumen se ven “justificados” por el cargo que le es asignado, principalmente el de jefes de grupo. No podemos perder de vista que dicho rol, tiene como propósito también extender el control de la disciplina que la maestra no puede tener a todas horas y en todos los momentos, según lo menciona Michel Foucault, se trata de una vigilancia jerárquico-vertical: el aparato disciplinario busca con una mirada controlar el espacio escolar, pero en vista de que nuestras escuelas no pueden controlarlo todo con una sola mirada, necesitan relevos para repartirlos sobre toda la superficie que se desea controlar. Es probable que el maestro elija entre sus mejores alumnos a una serie de “oficiales”, observadores, instructores, repetidores, etc. unos se encargaran de distribuir los materiales, los observadores deben tener en cuenta quien ha abandonado su

lugar, quien charla, quien no está siguiendo la lección, quien se comporta mal, quien grita (Foucault,1975).

En este caso los jefes de grupo son quienes se encargan principalmente de cuidar el orden y la disciplina del salón en ausencia de la maestra, esto resulta significativo ya que solo cuando la figura de autoridad “real” no se encuentra el jefe de grupo interviene. ¿Cómo se siente un alumno cuando le es asignada la comisión de jefe de grupo? ¿Qué representa para él o ella?:

LI: Pláticame que sucede normalmente en un día de escuela.

Humberto: Y luego ya empezamos a sacar materias y empezamos a hacer apuntes y la maestra va pidiendo la tarea... y luego ya a las once salimos al recreo y bueno pues ahí jugamos, comemos, nos reímos, platicamos, nos caemos (mientras sonrío) eh y ciertamente volvemos a entrar, la maestra se tarda poquito tiempo en... ¿Cómo se dice? En regresar y como los jefes de grupo empiezan a poner orden y a decir que terminen la actividad y ya cuando están muy descontrolados los empiezan a anotar y la maestra lo va guardando, los anotan en un *post-it* y luego la maestra los va anotando y los guarda en sus expedientes.

LI: “¿Te ha tocado ser jefe de grupo?”

Humberto: (con una sonrisa en sus labios) ¡Soy! Ahorita soy con Eduardo y con Edmundo.

LI: Y ¿Qué es lo que tienes que hacer como jefe de grupo? ¿Cuáles son tus funciones?

Humberto: Bueno, ayudarle a la maestra en ciertas cosas como borrar el pizarrón, recordarle ciertas cosas, cuando no está anotar a los que se portan así muy mal y ... ya.

LI: ¿Qué se siente ser jefe de grupo?

Humberto: Como la otra vez estaba comentando con Eduardo, dice como que le gusta, que esta así un poco bien, es que no sé cómo decirlo.

Ll: ¿Y a ti?

Humberto: ¿A mí? si a mí me gusta, me gusta decirles que hacer y como diría mi papá me gusta mandar (se ríe y agacha la cabeza), no me gusta que me estén mandando, si de por sí ya en mi casa me dicen de cosas, no me gusta que me estén diciendo así a mí.

Ll: Oye y ¿Cuánto tiempo te toca ser jefe de grupo?

Humberto: Pues ahorita, así como los escribió la maestra, cada mes los va cambiando, haga de cuenta que la maestra anotó una lista por número de lista para ver quién va a ser jefe de grupo, ahorita nos toca a nosotros.

Ll: Sabes ¿Qué opinan los demás compañeros de los jefes de grupo?

Humberto: De los jefes de grupo... mmm pues, así no dice nada, solo a veces se ponen a jugar los demás con los jefes de grupo, por ejemplo, ahorita que estaba borrando el pizarrón, Ariadna me dijo "más rápido" y yo le dije ¿así o más rápido? Y así empiezan a jugar (E1, p. 52-53-54).

En el momento en que se realizó la entrevista, el alumno tenía junto con otros dos compañeros dicha comisión, expresó cierto agrado al desempeñar las funciones que éste representa. El ser jefe de grupo le da al alumno cierta posición de poder, autoridad y control que casi siempre es exclusiva de la maestra. Ser jefe de grupo coloca al alumno en posición diferente a los demás, le da un mayor estatus, sin embargo, puede también separarlo del grupo. Francoise Dubet menciona que los roles, a su vez, tienen la capacidad de formar "personalidades sociales" (Dubet, 2006:65). El alumno es obligado a aprender roles y un "oficio" a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad. De este modo la maestra Eva recupera la intencionalidad de los jefes de grupo en la escuela:

Li: “¿Cuál es la función de los jefes de grupo?”

Maestra Eva: en el jefe de grupo se rescata el liderazgo, se rescata la seguridad, la creatividad, el ingenio y el respeto, como todos pasan por ser jefe de grupo se aprenden a respetar y a cuidar, el alumno aprende a tener valor civil. O sea que sean más autónomos, que aprendan por sí mismos cuando no está el maestro, ellos piensan que es para lo de la disciplina, pero no, como yo les digo aquí nadie es niñera de nadie, cuando alguien no trabaje o coma algo cuando no debe, no tienen que estar gritando o callándolos, solo anótenlo en el post it y me lo dan y yo voy registrando en mi libreta y ya después les digo, comiste tantas veces cuando estaban a cargo los jefes de grupo y así (E7, p.213).

Todo actor social está sometido a una lógica de integración social (Dubet, 2006:79). Está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas. Dentro de las funciones del sistema escolar el individuo es obligado a integrarse, adoptando un estatus de alumno o de maestro, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistentes. La experiencia escolar es definida por esta lógica de la integración, por esta forma del aprendizaje de las normas propuestas, y ésta es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y como la transformación de la personalidad por esas transformaciones de roles.

Francoise Dubet caracteriza a la primaria mediante el aspecto más tradicional de la teoría del rol: la impronta de las funciones sociales y la interiorización de normas de autoridad (Dubet, 2006: 72). El alumno debe aprender un rol y a través de éste también construye su experiencia y se constituyen a ellos mismos como alumnos. El niño adopta diversos roles, entre ellos los de los padres, "jugando" y dialogando con ellos, ubicándose en su punto de vista. Interioriza las relaciones con los diversos prójimos disponibles. En la escuela especialmente, los demás no están



formados por una serie de roles distintos, sino que son un conjunto más abstracto regido por las reglas que el niño debe conocer y adoptar (Dubet, 2006: 73).

La experiencia escolar es también un proceso continuo de interpretación entre maestros y alumnos, de apropiación y negociación de normas, de interpretaciones del contenido escolar y se han encontrado múltiples signos de actividad autónoma de los niños. Los alumnos pueden construir un mundo propio, el de la infancia, así la experiencia escolar de los escolares no es totalmente reductible a la acción y a la voluntad de los adultos, aun si ella no puede ser comprendida sin el estudio de esta acción y de esta voluntad. Esto no impide que los procesos de subjetivación de los niños, que les permiten apropiarse de su experiencia escolar, estén marcados por la impronta de una lógica de integración. Los niños son lo que los adultos hacen de ellos de manera más o menos voluntaria. (Dubet, 2006).

### **3.3 La autoestima de los alumnos como prioridad en la escuela**

El tema de la autoestima en los niños ha sido siempre relacionado con el ámbito escolar, asociado también con temas como el rendimiento escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo. Después de la familia, la etapa de escolarización juega un papel primordial en la formación y desarrollo de la autoestima. Numerosos estudios coinciden en señalar cómo los educadores formamos parte de ese conjunto de personas significativas que inciden notablemente en que los estudiantes se sientan dignos de respeto y aceptación, así como capaces de pensar y competentes para la vida.

James, Cooley y Mead, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, afirmaron que la autoestima “surge sólo de la interacción con otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que otros dan a la persona” (Rogers, 1968:12). Por otro lado, Pilar Oñate explica la autoestima como “Un conjunto

organizado y cambiante de percepciones que refiere el sujeto”, y señala que el sujeto se reconoce como descriptivo de sí y que el percibe como datos la identidad (Oñate, 1989:17). En otras palabras, el proceso de autoconocimiento conduce al niño a percibirse de la manera que cree que los demás le ven, por tanto, el autoconcepto es esencialmente una estructura social, que se desarrolla en la experiencia social.

Cada vez que se establece una relación, se está transmitiendo aprobación o desaprobación y en esa misma medida, se van devolviendo o entregando características personales que pasan a integrar la autoimagen de esa persona. De este modo, la interacción con el profesor, con los compañeros y otros actores significativos en la vida escolar, va teniendo repercusiones en el sentimiento de confianza de sí mismo que desarrolla el niño, es decir, valora lo que hace como “bueno o malo”. La psicología proveniente de la concepción histórica-cultural, guiada por los aportes de Vigotsky sostiene como ley de desarrollo psicológico que toda conducta tiene dos niveles de aprendizaje, primero en el plano de lo interpsicológico (externo), después en el plano intrapsicológico (interno). Enmarcando así la relevancia que tienen las interrelaciones del niño con su medio, pues éste es un ser eminentemente social (Wertsch, 1988).

En la escuela “EZ” la directora da un especial énfasis al tema de la autoestima, considerándolo como una prioridad de la institución en la experiencia escolar de los alumnos:

LI: En esta escuela, ¿Qué es lo más importante en cuanto a la formación de un alumno?

Directora: Para mí, para mí, para mí lo más importante es la autoestima, nada más... desde luego vamos a partir de que si tú estás contenta ¿Qué no harás?, yo les digo a los maestros que lo importante es que no mortifiquen a los alumnos, en el entendido que la adrenalina cuando te hacen enojar o cualquier tipo de emoción, tarda dos horas para que nivele,

entonces yo lo que siempre he procurado es que los niños tienen que estar de buenas (tomó un lápiz que estaba cerca de su mano y al decir esta frase golpeó suavemente el escritorio con él).

Tiene que haber un respeto a sus deficiencias, a sus características, a su contexto familiar; cuando el maestro empieza con lo que empezábamos todos, que es una tradición que ha matado tanta creatividad, todo lo que pudo verse a futuro lo matamos cuando empezamos a gritar: “¡tu tarea!” (alzando el volumen de voz e imitando un regaño), el niño ya se mortificó, si no la trae porque le pegaron, porque no le dieron el material, incluso sufre de violencia y demás, el niño ya con todo lo que trae y esto es una bomba de tiempo, mi opinión siempre ha sido, partamos de la autoestima...”¡tu tarea!”, “no la traje” (imitando el tono de voz de una persona asustada), entonces si ya sabes que no la va a traer porque son los mismos de siempre, habla con los padres de familia , llega a un acuerdo y si no como te dije el otro día, hagamos tarea en la escuela para que no mortifiques a tu alumno ¿no? (E5, p.176).

La maestra Arcelia manifiesta un interés profundo por los alumnos, expresa su preocupación por comprenderlos, por el cuidar de su estabilidad emocional y encontrar diversas estrategias para hacer que el alumno encuentre en la escuela y en sus profesores un lugar seguro. Quizá de eso se trate humanizar la educación, generar un clima cálido y acogedor en las escuelas, en las aulas, en la relación con los alumnos; cuando nos preocupamos e interesamos por cada estudiante, y le transmitimos nuestro afecto, aceptación y apoyo; cuando les tomamos en serio y evitamos situaciones de alejamiento. Este interés de la directora por los alumnos tuvo su origen desde los primeros años de su experiencia profesional:

Directora: Sí, me fui a trabajar a Huixquilucan y me dolía estar lejos de mi casa pero dije ni modo, ahí trabajé y me dediqué a expurgarle la cabeza a los niños, me dediqué a hacerles calzones a las niñas, yo nunca tomé un curso de corte y confección eh, pero yo soy muy animada, ahí es donde me

di cuenta que es algo muy bello, que sirves para eso, sí, amaba yo a los niños, amaba sus necesidades, más que la educación yo no, la escuela no, yo creo que me empecé a dar cuenta que los quería cuando les veía toda la cara roja, tomaban pulque hija, no no no y los padres bien borrachos y los niños también (E5, p.144).

DIR: además desde que yo era maestra en las rancherías, me di cuenta que cuando uno trata bien a los niños y eso lo aprendí desde siempre, cuando uno los trata bien y les da uno la confianza, dan más, ¡dan más! que si uno los hace sentir... gusano, ¡tú tarea! (alzando la voz) ya no dio (E5, p.145).

La importancia del tema de la autoestima en la escuela "EZ" es transmitido a los profesores, sin embargo, éstos nos siempre se sienten identificados con tal idea ya que consideran que el darles prioridad a los aspectos emocionales, descuida considerablemente el lado académico. Durante la entrevista con la maestra Eva, maestra de sexto, mencionó que ha habido muchos cambios en el trabajo con los alumnos, uno de ellos es que ahora ya no se les puede dejar tareas, algunas de estas disposiciones están escritas en un documento elaborado por la directora, mismo que se fotocopió y se pegó en cada uno de los salones, de tal manera que fuera visible para los maestros, también para los padres y alumnos:

Li: ¿Cómo le haces para organizar el tiempo de las actividades en clase?

Maestra Eva: ¡uy! pues ahorita si es difícil, son muchas actividades que tenemos que hacer además de las del programa... yo ahorita solo estoy viendo tres materias por día, a veces hasta dos nada más (abre más sus ojos como señal de asombro), entonces siento que voy bien atrasada, que muchas cosas siento que no las voy a terminar de ver.... Luego con eso de que no puedes dejar tareas.

Li: ¿Cómo que no puedes dejar tareas? ¿Por qué?

Maestra Eva: también viene establecido ahí (señala el vidrio del salón de segundo donde se encuentra el documento pegado) que para que no se sientan presionados los niños, que para que sean felices, ahorita se le da prioridad a que los niños tengan confianza en sí mismos, a cuidar su autoestima, no les puedes gritar, no puedes explotar y así que les grites (imita un grito) nada de eso, no les puedes dejar tarea de un día a otro, entonces yo le digo a la directora: pues de que van felices van felices pero que tengan los contenidos ¿Quién sabe? (levanta los hombros y utiliza un tono irónico al hablar) (E7, p. 212).

A pesar de que no todos los docentes comulguen con la idea de que la autoestima de los alumnos sea prioridad en la escuela y con ello se vean modificadas las actividades que tienen que hacer, esto debido en gran parte al sentimiento de que eso les resta el limitado tiempo que de por sí tienen, la directora insiste en promoverla:

Directora: yo siempre les he dicho en junta, yo no quiero dieces, yo quiero que el entorno escolar se aun lugar de armonía, de convivencia, de aprendizajes, porque si bien es cierto que un niño que saca diez tiene capacidades, también es cierto que el que habla, el que dialoga, el que hace acuerdos tiene habilidades, finalmente en la vida nadie te pregunta si te sacaste diez en la primaria. Lo que yo pretendo es que el alumno esté de buenas, porque el alumno y cualquier persona cuando está de buenas es capaz de hacer cualquier cosa, de mover montañas, yo veo los ojos de Natalia, por ejemplo, cuando está triste sus ojitos no le brillan y entonces ¿Qué queremos?, ¿dieces o autoestima?, ¿Qué queremos?, yo me voy por la autoestima (E5, p.177).

La maestra Arcelia expresa que para ella lo más importante es que los alumnos tengan bienestar, al parecer las necesidades emocionales de los niños es lo que tienen mayor prioridad y éstas se encuentran incluso por encima de las cuestiones académicas y/o de aprendizaje. Considerando que proporcionamos un buen aprendizaje cuando ayudamos a los alumnos a descubrir y reconocer sus capacidades, y les damos diferentes oportunidades para que las desarrollen con éxito. Transmitimos que confiamos y que tenemos confianza en ellos cuando tenemos en cuenta sus opiniones y les ayudamos a que aprendan a aceptar responsabilidades, tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas. Todo esto da cuenta de que los maestros no solo se dediquen a establecer normas, evaluaciones, juicios, críticas. Por el contrario, unas normas y límites claros, flexibles y razonables son esenciales para un buen desarrollo de la autoestima.

Es importante que caigamos en la cuenta que la opinión que nos formamos de los alumnos y las expectativas que tenemos sobre ellos tienen una gran influencia en su propio desarrollo. En muchos casos son profecías que tarde o temprano se cumplen, ya que, dependiendo mucho de la edad, los alumnos apenas cuentan con una capacidad crítica que les permita cuestionar lo que en muchas ocasiones es una visión subjetiva del profesor. Es importante considerar el impacto positivo que puede tener en un niño el percibir el interés que otro, sobre todo un adulto, “su profesora”, “su directora”, tienen por él o ella.

Algunos autores coinciden al considerar que en gran parte la autoestima de cualquier persona se alimenta de las imágenes, opiniones y percepciones ajenas, es decir, de lo que otros piensen y digan sobre nosotros. La directora de la escuela EZ tiene una preocupación real por los niños, se interesa por comprenderlos, los reconoce, los recuerda, los cuida, conoce cada uno de los nombres de los alumnos y el de sus familias, los niños saben que la directora paga su desayuno en caso de necesitarlo, saben que por lo menos una vez al mes suben a la dirección y comparten un rato con ella, la maestra Arcelia pide a los maestros que no les griten a los niños, que no les exijan demasiado en las tareas

escolares con la intención de dar mayor prioridad al bienestar emocional de los niños.

Considerando lo anterior podemos retomar la definición que Françoise Dubet da sobre la experiencia, en donde menciona que los alumnos construyen identidades y a que, a través de ciertas significaciones, se subjetivan y se forman como sujetos. Es posible considerar entonces que la autoestima es un asunto importante en la experiencia escolar y no escolar de los alumnos de la escuela EZ ya que, según el discurso de la directora, podemos suponer que los niños ahí se sienten comprendidos, reconocidos, apoyados, cuidados, valorados y todo ello contribuye a su subjetivación como personas.

### **3.4 Los alumnos cantan, todos cantan**

La práctica del canto junto con otras actividades relacionadas con el arte estuvo presente desde la configuración de la escuela básica mexicana a lo largo del siglo XIX. La influencia de movimientos como la Ilustración y la Modernidad que representaron una pluralidad de expresiones que compartían algunas creencias, que plantean algunas consignas semejantes, sumado a la apropiación que de ellos hacen los círculos de letrados criollos, mestizos y peninsulares, etc. intervino en la noción de escuela básica que se quería impulsar y en sus sucesivas transformaciones.

Según la historiadora María Aguirre (2001), durante los tres siglos que duró la Colonia en México, el mundo se interpretaba a través de las verdades religiosas y la lógica de la salvación, correspondientes a la enseñanza de primeras letras que se realizaba a fines del XVIII, paulatinamente se introducen un sentido de utilidad en el aprendizaje integrando rudimentos de lectura, de escritura y de cálculo, así como aquello que tuviera que ver con el comportamiento moral y civil (1826-1827), con la costura y el bordado para las niñas y el dibujo y demás artes para los niños.

Posteriormente la historia sagrada y el catecismo religioso desaparecen como contenidos escolares.

La percepción del mundo a través de la ciencia y de las verdades positivas que poco a poco se irían imponiendo, así como el desarrollo de una conciencia cívica y nacional, que tendía al amor a la patria y a sus instituciones, y una concepción integral del desarrollo humano, amplió el espectro de materias de estudio entre las que se introducirán la instrucción moral y cívica, lengua nacional (escritura y lectura), aritmética, ciencias físicas y naturales, geometría, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia, labores manuales, como quedó establecido para el plan de estudios de la escuela básica primaria en el Primer Congreso Pedagógico de fines del Porfiriato. También resulta significativo, en cuanto a concepción del mundo y de la vida, el hecho de que las familias acomodadas desde finales del XVIII y durante todo el siglo XIX, a través del recurso de maestros particulares en calidad de institutores y preceptores, tuvieran particular interés en introducir, sobre todo a sus hijas, en los comportamientos más refinados que comprendían desde normas de urbanidad hasta idiomas, pintura, dibujo, baile, canto y caligrafía.

El canto entonces ha estado presente en la educación desde los primeros tiempos, posiblemente lo que ha ido cambiando es la intensidad de su presencia y sus propósitos en la escuela, seguramente muchos asociamos las experiencias en la escuela con el acto de cantar o guardamos buenos recuerdos de aquellos maestros que nos enseñaron tal o cual canción; cantábamos para saludarnos, para despedirnos, cantábamos para aprender los números, las letras, cantábamos el Himno Nacional, el toque de bandera, en fin.

En la escuela "EZ" los niños cantan como una actividad cotidiana, lo hacen en diferentes momentos del día, pero generalmente es la primera actividad que realizan al llegar al aula por las mañanas. Cantar en las escuelas es algo que asociamos mayormente con la educación preescolar, es una práctica que a lo largo de la escolaridad tiende a disminuirse y desaparecer. El canto es una capacidad disponible para todo ser humano, que sin embargo se cultiva poco en



las escuelas infantiles. Aunque están ampliamente demostradas, dentro del mundo de la investigación educativa, las múltiples competencias que desarrollan la música, el canto y las demás artes; en la mayoría de la sociedad, no se reconoce su importancia, y las artes se consideran un adorno, del que se puede prescindir.

A pesar del enorme valor educativo que la práctica de cantar posee, en la escuela, generalmente es algo que se va quedando relegada a un segundo plano. A medida que los niños van haciéndose mayores, el significado que para ellos tiene la música y el hecho de cantar se va trasladando a un contexto fuera del ambiente escolar. Además, en los últimos tiempos, la imposición mediática de los gustos musicales de los niños y jóvenes se ha convertido en un gigante contra el que resulta difícil competir. Ya no sólo se trata del tipo de música que consumen los niños, sino de los valores y actitudes que se transmiten a través de ella.

Sin embargo, en esta escuela el canto se recupera y forma parte de la experiencia diaria de los estudiantes:

LI: Humberto, cuéntame ¿Qué pasa en un día normal en la escuela? Desde que llegan ¿Cómo es?

Humberto: Bueno, llegamos a la escuela vestidos y así, bueno hacemos activación con una canción y empezamos a hacer la activación y luego empezamos a... ahorita empezamos a cantar una canción que nos va enseñando como decir hola en diversos idiomas, así como “*conichiwua*”, “*gutenta*”, “*hello*” “*bonjour*” y así, después otro mes vamos a cantar otra canción, van cambiando.

LI: ¡Qué bien! y a ti ¿te gusta cantar?

Humberto: sí porque a veces es muy divertido, cuando cantamos a veces empezamos a hacerlo más rápido y luego más lento y como que te trabas,

pero luego así cada quien hace caras raras y me divierto cuando veo a mis compañeros y yo también hago algunas para que se rían (E1, p.52).

Para los más jóvenes la música y la práctica de cantar, poseen un componente socio-afectivo de identidad y género, sentimiento de grupo, exhibición, diversión, relaciones, etc. Los niños, como asegura Campbell (1998:4), son musicales por naturaleza y la voz constituye uno de los pilares básicos de la educación musical por la infinidad de posibilidades educativas y expresivas que posee. El niño disfruta cantando porque cantar es jugar, es una actividad social que permite reafirmarse y reencontrarse a sí mismo al escucharse y mostrarse a los demás cuando le escuchan, es gozar de la materia musical a través de la cual se expresa y del significado del texto que lo acompaña, es un instrumento para adquirir diferentes habilidades.

Muchas personas, expertos o no en la educación, tienen noción de las diversas cualidades que posee la música en la educación de los niños, lo que hace que se convierta en un elemento cotidiano en la vida de los seres humanos. El niño y la niña, desde que nacen, entran en contacto con el mundo sonoro que les rodea, dentro del cual se produce abundante música dirigida expresamente al mundo infantil con diferentes finalidades. Como expresa Barceló (1995:47), cantar es una conducta extraordinariamente genuina de la especie humana y una de las formas más antiguas de expresión. Además, está al alcance de todos y es un importante medio por el que se transmite la cultura:

LI: A ver cuéntame ¿Qué es lo que pasa en un día normal en la escuela? Desde que llegan, ¿Cómo es?

Ana: cuando llegamos ponemos la activación, ahorita estamos escuchando una canción sobre como se dice hola en todos los idiomas, la maestra nos

lee un cuento, ahorita nos está leyendo unas lecciones de Kípatla, vemos la materia que nos toca y hacemos lo que es respectivamente a cada materia.

Ll: Oye y ¿te gusta cantar?

Ana: sí.

Ll: ¿Por qué?

Ana: porque es divertido, nos reímos, pues te paras de tu lugar después de estar sentado mucho tiempo y todos cantan, aprendes a hablar en otros idiomas como por ejemplo ahorita con esa canción, además me gusta que no se burlan, aunque cantes feo (sonrió). (E2, p.75).

En el ámbito escolar, la canción puede ser uno de los recursos más accesibles en el aprendizaje del niño. La voz humana es el medio natural por excelencia a través del cual nos expresamos y nos comunicamos con los demás. Los niños son musicales naturalmente y la voz es para ellos uno de sus principales instrumentos para ponerse en contacto con el entorno que les rodea. Además, numerosas fuentes evidencian la estrecha conexión existente entre el sonido vocal y la conciencia de uno mismo (Monks, 2003:246). Cantar proporciona al alumno confianza en sí mismo, en sus capacidades y fomenta el respeto hacia los demás. El acto de cantar es una práctica tan sencilla como otra cualquiera a la que el ser humano, por propia naturaleza y salvo excepciones, puede acceder. A la vez, activa una serie de dispositivos que ponen en movimiento y desarrollan capacidades y habilidades que van más allá de la idea simplificada de producción o emisión vocal.

En la escuela “EZ” no solo se canta en las aulas, es ya una especie de tradición que en la mayoría de las actividades se cante. En los Programas Cívicos se elige una canción alusiva a las fechas que se conmemoran y todos los presentes la cantan (padres de familia, maestros, alumnos y demás personal). Además algunas interacciones también se hacen mediante el canto, durante una de las

observaciones realizadas en la institución llamó mi atención que cuando la directora de la escuela entró al salón de sexto grado, saludó a los niños cantando: “¡Hola que tal, cómo les va, me da mucho gusto verlos hoy!”, acompañó la canción con movimientos corporales, uno de ellos simulando un abrazo y con gesticulaciones expresivas, principalmente una sonrisa; al mismo tiempo que la directora lo hacía, los niños también cantaban, realizaban los mismos movimientos corporales y en su mayoría también correspondían la sonrisa. La directora expresó que para ella es importante que los niños canten:

Directora: Así es, yo conozco a los alumnos y eso es muy importante, veo su cariño, sus ojos de amor que tienen, lo veo cuando los saludo cantando, eso de veras es muy importante, por lo menos es un buen recuerdo que se van a llevar: “ay mi directora que cantaba ¡Hola que tal...!” , eso es bonito, además de qué tu sabes que cantar los estimula, los activa, todas esas actividades de gimnasia cerebral, pues cantar es una de ellas, los niños desde que llegan cantan, cada maestro tiene una grabadora y un CD de recopilaciones por mes y todos cantan, en todos los grupos, así empieza su día, es maravilloso... (E5, p. 177).

El cantar es una posibilidad de expresar emociones. El niño vibra íntegramente a través del estímulo emotivo de la música y de las demostraciones afectivas que de ella se acompañan, el canto le da oportunidad para que manifieste en todo momento espontánea y libremente además de sus emociones, sus capacidades, condiciones y aptitudes a fin de poder evaluar oportunamente lo más valioso en la expresión de sus potencialidades. Al participar el alumno en estas actividades de canto, paulatinamente va formando concepciones de afectos, sociabilidad, amor y lo lleva a practicar la sociabilidad innata en el hombre y a considerar a los seres que la rodean, necesarios a la existencia y felicidad; deja de ser el yo separado y pasa a formar parte de un todo ya más civilizado, porque tiene en sí las fuerzas y valores suficientes para lograr las más altas manifestaciones sociales.

La intencionalidad de que los niños canten puede deberse a diferentes motivos, en el caso de la escuela “EZ”, las canciones son usadas también como intermediarias para terminar una actividad en el aula o bien iniciar otra, es decir, habitualmente muchos maestros transitan de una actividad o de una asignatura de manera abrupta, únicamente utilizando frases como: “Ahora saquen su libro de Español...”, sin embargo, en este caso, una canción es utilizada como recurso para dar continuidad al currículum, en una de las observaciones realizadas con el grupo de sexto grado pudo darse cuenta de los siguiente:

Después de terminar la actividad del pizarrón con los alumnos, la maestra pidió a los alumnos que se sentaran y que sacaran el libro de matemáticas, cuando algunos estaban sacando ya sus cosas, la maestra dijo: “bueno antes vamos a cantar una canción, ¿Cuál quieren cantar? Ustedes díganme” un niño contestó “la de maque”, la maestra preguntó “¿quién la va a dirigir?, a ver tú Esmeralda, pasa al frente y dirígenos”, todo el grupo se puso de pie, Esmeralda pasó al frente y comenzaron a cantar juntos, al mismo tiempo que hacían movimientos con manos y brazos, lo hicieron dos veces, una con ritmo lento y otra con un ritmo rápido, se trataba de una canción con ritmos africanos con los que los alumnos se movían mucho, una canción muy alegre, cuando terminaron la maestra les dijo: “ ahora sí ya vamos a continuar, saquen su libro de matemáticas... (OB2, p.17).

Los alumnos parecen habituados a cantar en las clases. Las respuestas ante la canción fueron distintas, algunos sonreían e imitaban todos los movimientos de la compañera que los dirigía, otros lo hacían con una expresión de seriedad en el rostro.

Como previamente se mencionó, al hecho de cantar y escuchar música se le atribuyen múltiples beneficios en el ámbito escolar, tales como: favorece la capacidad de los niños para la atención y la concentración, potenciando así su rendimiento, estimula la memoria, el análisis, la síntesis y el razonamiento, y por lo tanto, el aprendizaje. También resalta su poder para estimular la inteligencia

emocional, así como el desarrollo auditivo y cognoscitivo desde una edad temprana, hacen de ella una sonora fuente de información, altamente beneficiosa para los más pequeños, los niños a los que se les estimula el lenguaje musical aprenden más rápido los procesos del lenguaje. Cuando se preguntó a la maestra de grupo cuál era esa intencionalidad, contestó:

Li: En las observaciones pude darme cuenta que es común que los niños canten ¿Cuál es la intención de que los niños e incluso tú, canten?

Maestra Eva: pues yo siento que es para que tengan más confianza, también los relaja, cantan y ya se sienten más relajados y trabajan más tranquilos y así, obviamente tiene que ser cierto tipo de música, pero si, además les gusta cantar porque no solo cantamos al mismo tiempo bailamos y les ayuda a despejarse un poco entre materias... (E7/212).

Cantar es algo que tiene gran significado para los alumnos, los hace sentir bien; la idea de la directora de promover el canto como una actividad que permita a los alumnos expresarse, entrar en contacto con otros, sacarlos de la rutina escolar, divertirse, etc. podría considerarse muy buena, sin embargo, por lo menos en el salón de clases, con la maestra de grupo, al canto no se le está dando ese valor que la directora quiere para la experiencia escolar de los niños, más bien el cantar resulta tener un valor utilitario, como una especie de comodín que solo sirve para pasar de una actividad a otra, el canto puede estarse convirtiendo en una actividad de relleno que se usa como una forma un poco menos abrupta para darle seguimiento al currículum pero que deja de lado el ser y sentir en la experiencia, en realidad los alumnos se divierten mientras cantan, lo disfrutan, aprenden también, les permite relacionarse, por lo que el verdadero valor del cantar en la escuela no está en el acto como tal, sino lo que se hace con él, el significado que se le da.

La convivencia en la escuela entre los alumnos puede pensarse como algo natural, sin embargo, como anteriormente se describió, en muchas ocasiones ésta se ve forzada y se llega a ver como una obligación, tal convivencia sí tiene lugar pero no siempre como es pensada por los maestros, el pretexto quizá es el trabajo pero cuando los niños y niñas están juntos suceden acontecimientos que no se incluyen en un Programa de Estudios por medio de lo cual también se subjetivan como sujetos, como niños, como alumnos.

En la experiencia escolar también toman relevancia los roles que los alumnos aprenden como una forma de socialización y que lo obligan a formar parte de, la impronta de roles en la escuela EZ es principalmente a través de la comisión de ser “jefe de grupo”, un rol que es asignado de forma poco inocente, el alumno aprende a obedecer y también a mandar, de esa forma incorpora las normas de autoridad propias de la escuela.

Cada escuela construye su propia forma de funcionamiento, sus prácticas, sus relaciones entre los miembros que terminan haciéndola singular; un marcado interés por la autoestima de los alumnos y el propósito de que la experiencia escolar se nutra con prácticas como el canto se suman a la construcción de una identidad y a la formación de ciertas significaciones sobre lo que es la escuela.

En el siguiente capítulo se toca el tema de la disciplina en la experiencia escolar, una disciplina que se manifiesta en el control del tiempo, mismo que a través de la maestra de grupo funge como una especie de vigilante incesante, una disciplina que castiga, que al parecer necesita ser pública para que tenga un mayor efecto, una disciplina que se convierte en violencia hacia los alumnos y que además es expresada por ellos.

## **CAPITULO 4**

### **LA ESCUELA, UNA INSTITUCIÓN DONDE LA “DISCIPLINA SE DOMINA”, NOS DOMINA**

El tema de la disciplina en la escuela, es un asunto quizá muy conocido, discutido y tratado por muchos autores, sin embargo, no puede ser un tema acabado. Consideremos que la escuela como institución ha ido sufriendo algunos cambios a partir de las condiciones sociales, económicas, políticas, etc. que se van suscitando en las diferentes épocas y que trastocan el funcionamiento institucional, las normas, los sentidos, las prácticas, los significados y a los sujetos.

Pensar que hoy en día la disciplina en la escuela sigue siendo la misma que hace siglos, que hace años, sería equivoco, las formas no son las mismas, aunque algunos afirmen que solamente son formas disfrazadas, más sutiles, menos visibles; los sujetos encargados de cuidar ese orden, así como aquellos a quienes se les aplica, también han tenido cambios en su rol, en su participación, tal vez en su autonomía, en su pensamiento.

Lo que sí podemos asumir como un hecho es que la disciplina siempre ha estado presente en la escuela, esa institución que desde su génesis se pensó y se creó para brindar un tratamiento adecuado a las personas, a todos, a los niños. Narodowski (1994). El ideario de la pedagogía moderna se proponía homogeneizar a la población y brindar igualdad de oportunidades a todos, pero estos ideales resultaron difíciles de cumplir porque el sistema social produce siempre desigualdades que la escuela no salva.

La relación educación-disciplina es muy antigua, así como la de otros binomios parecidos, por ejemplo, la autoridad-poder que está estrechamente relacionado, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos. Para Bourdieu la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer



representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica.

La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica. Michel Foucault (1975) denominó a la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles, instituciones de secuestro, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones. A continuación, veremos algunos mecanismos disciplinarios que se utilizan en la escuela "EZ":

#### **4.1 El tiempo cronológico vs. El tiempo interno de los alumnos**

El papel del tiempo en la escuela es importante, se supone que la enseñanza requiere el control de la actividad, sin duda que la escuela ha sido dispuesta como un aparato para intensificar la utilización del tiempo. Así el maestro comienza la clase, para desarrollar el programa de grado; de ahí que cada instante que transcurre está lleno de actividades múltiples, pero ordenadas. En este sentido, el ritmo impuesto por los silbatos, las señales, voces de mando, imposición de normas para acelerar el proceso de aprendizaje y enseñar la rapidez como virtud, tiene por objeto habituar a los niños a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones. La norma escolar vincula el tiempo con la disciplina. La escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida de trabajo (Rockwell, 2005).

Vale la pena pensar y reflexionar desde qué momento los seres humanos nos convertimos en seres de tiempo, cuándo comenzamos a tener noción de él o quizá no una noción, pero sí cómo comenzamos a vernos envueltos en un tiempo.

Francesco Tonucci explica el sentido del tiempo en la infancia de la siguiente manera:

Parte de la idea del niño lactante que llora para pedirle alimento a su madre, después el niño se da cuenta que a su demanda de alimento hay una respuesta y la madre lo alimenta, esto implica esperar, el niño aprende a esperar a que su demanda de alimento sea respondida. Cuando aprende a esperar, el niño ha entrado en el tiempo (Tonucci, 1996).

La administración del tiempo entre niños y adultos es diferente. Los adultos se desplazan para moverse de un lugar a otro, cuando lo hacen esperan que no pase nada que interfiera con lo que se tiene que hacer, para que pueda llegar a donde tiene que llegar y hacerlo a tiempo. Los niños se mueven en un recorrido, donde todos los puntos de éste, son importantes; más que la llegada en sí misma. Mientras está haciendo ese recorrido todo es importante, encontrarse una hoja, una piedra, observar un animal, los carros, etc. el niño se toma su tiempo.

El tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente relacionado con el mejoramiento educativo. Es posible encontrar un buen número de literatura que enfatiza la idea de que la influencia positiva del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes más que en el tiempo por el tiempo mismo, es decir, la relevancia del tiempo escolar no se encuentra en su dimensión cronológica medible por el paso del tiempo, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Con justificaciones como esta

se da pie a convertir el tiempo en un estricto vigilante en la escuela, lo que pudo observarse en el salón de clases de los alumnos de sexto grado:

Antes de iniciar el trabajo con el libro de texto de matemáticas, la maestra Eva solicitó que alguien de manera voluntaria leyera la consigna escrita en el libro, varios alumnos levantaron la mano en señal de ofrecerse para leer a los demás lo que tendrían que hacer, la maestra eligió a una alumna, ella leyó en voz alta la consigna, cuando terminó, la maestra se dirigió a todo el grupo: “Muy bien, ya escucharon de que se trata este ejercicio y lo que vamos a hacer, así que se van a formar en equipos, los mismos de la vez pasada, ¿se acuerdan? Y van a trabajar con la actividad, ¿ok? Bueno pues hagan los equipos, pero rapidísimo, quiero que trabajen rápido niños”. Ella comenzó a revisar libretas. (OB2, p.18)

La maestra se encontraba sentada en el escritorio revisando libretas, de pronto se puso de pie y se dirigió al pizarrón para escribir algo, una actividad de la asignatura de matemáticas, se trataba de una serie de cifras, la maestra copiaba este ejercicio de una libreta que sostenía en sus manos, al terminar de escribirlo, se volteó y dijo a los alumnos que eso es lo que tenían que hacer. Lo escrito en el pizarrón abarcaba casi toda la superficie de éste, después volvió a sentarse en el escritorio para seguir revisando libretas. Después de aproximadamente diez minutos transcurridos, la maestra dijo con voz fuerte: “se nos acaba el tiempo chicos, revisen bien las cifras, fíjense cómo las ordenan, todos terminaron ya ¿verdad?, ¿cuántos minutos más les damos a los que no han terminado? (se dirigió al grupo), creo que cinco está bien, es suficiente tiempo, ¡apúrense!” (OB2, p.18)

En un momento en que la maestra tenía una libreta en sus manos y la estaba calificando, sin levantar la mirada del cuaderno, dijo con voz fuerte: “¡a ver, ya se acaba el tiempo y no veo que se apuren eh¡ (OB5, p.37)

Es frecuente que la maestra de grupo utilice frases como: “rapidísimo” para marcar el ritmo en el que los alumnos tienen que organizarse, trabajar, terminar una actividad, etc. y también es común que constantemente se les recuerde a los alumnos el tiempo que les resta para cumplir con lo que se les ha indicado. Aunque el tiempo que se otorga parece estar consensado con los alumnos, la maestra es la que tiene la última palabra, es quien propone y decide. La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos, es desarrollada en la escuela por medio de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia y por medio de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo) (Foucault, 1975). Dichas comunicaciones reguladas pueden también justificar las repetidas frases: “¡apúrense!, “rapidísimo”, “se están tardando mucho”, “trabajen rápido”, “no nos queda tiempo” y más.

De hecho, el proceso de enseñanza tiene como centro el cuerpo del individuo al que somete bajo el código disciplinario para transformarlo y enviarlo a la fábrica como alguien capaz de obedecer órdenes. Las instituciones educativas, la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido, todas estas constituyen un entramado de comunicación-poder.

Se puede decir que existen dos formas de concebir el tiempo en la forma de organizar los aprendizajes y las experiencias de sus miembros, una que coincide con el tiempo objetivo estático, externo y reversible y otra con el tiempo subjetivo, personal que adquiere un carácter interno, tiempo fenomenológico. La concepción del tiempo como disciplina tiene que ver con la concepción del tiempo objetivo. La escuela disciplinante, como menciona Gimeno Sacristán (1998) es la que sigue los modelos de las instituciones eclesiásticas y militares. Se basa en la disciplina, en el modelo de autoridad del padre y en el control del sujeto. Hay unas normas y una vigilancia que implican una reorganización del tiempo y del espacio que sustituyen al castigo (Foucault, 1975).

En el salón de clases la maestra utiliza un cronómetro como instrumento para someter a los alumnos a ese tiempo disciplinario:

Cuando llegué al salón de sexto me di cuenta que la organización del grupo era diferente, se habían movido algunas bancas y al centro del aula estaba el escritorio con un proyector encima, la maestra estaba conectando una computadora y moviendo otros cables, tomó una memoria USB, la introdujo en el proyector, pero no lograba que se viera ninguna imagen en el pizarrón. Salió a pedir ayuda a la secretaria de la escuela...

La maestra Eva entra al salón y con un tono de voz fuerte y apresurado pide a los alumnos que saquen su libreta y libro de historia para que trabajen mientras consiguen preparar la actividad que tenían planeada con el proyector, ella dio la siguiente instrucción: “hijos van a hacer un mapa mental de los temas de construcción de instrumentos y del poblamiento de los continentes ¿sale?, rapidísimo hijos, ya saben, trabajen rápido, por favor”

Cuando la secretaria no logra ayudar a la maestra, ésta sale del salón, la maestra también se dirige a la puerta, estando parada ahí dice en voz alta: “Nos quedan diez minutos nada más”, la mayoría de los alumnos comienzan a trabajar apurados, el ruido disminuye.

La maestra entra una vez más al salón y pregunta: “¿Ya lo terminaron?, necesito que se apuren (habla mientras camina de la puerta al escritorio) continua (con un tono de voz de molestia) “A ver ¿Qué hicieron? ¿Qué escribieron? (mira varias libretas de los alumnos que se encuentran cerca de ella) creo que no lo están haciendo como quedamos, recuerden cómo hacer un mapa mental, no me lo están haciendo bien (hace un gesto de desaprobación y mueve su cabeza de un lado a otro) ¿Está bien si les doy 7 minutos más? (algunos niños contestan que sí), bueno voy a poner mi cronómetro porque ya llevamos mucho tiempo en esta actividad, ¡Rapidísimo hijos! Estando parada en la puerta, levantó su brazo con el celular en la mano y enseñó a los alumnos cómo había programado su

cronómetro para que éste parara en los siete minutos que dijo, sólo lo mostró, no dijo nada más y volvió a salir (OB4, p.32-34).

La escuela es lugar de orden y seguridad, así tocada la campana, se cierran las puertas de la escuela y los salones de clases para evitar la fuga de alumnos. Según Michel Foucault: “toda actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad: la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta con que provoque el comportamiento deseado”. (Foucault, 1975:157).

Entre el maestro que impone la disciplina y el alumno que la recibe, la relación es de señalización, se trata no de que el alumno comprenda la orden, sino que perciba la señal, de reaccionar al punto de corregir su comportamiento “anormal”, es decir, pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales, campanas, gestos, mirada del maestro y en este caso el cronómetro en manos de la maestra, son señal de la obediencia y usadas para atraer la atención del alumno. En esta línea el buen alumno es el que ha aprendido el código de señales y responde automáticamente a cada una de ellas. Así siempre que oiga el ruido de la señal o vea el cronómetro, imaginará estar oyendo la voz del maestro que lo llama por su nombre.

El tiempo puede realmente convertirse en inquisidor dentro del salón de clases, quizá porque nos falta comprender que el tiempo de los niños, de los alumnos, no es igual al tiempo de los adultos. El tiempo de los niños no es lineal, sobre todo para ellos mismos. Los griegos lo llamaban *aión*, ese tiempo que no precisa ser infinito, sino solamente «infinitamente subdivisible» (Skliar, 2008). No hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos para detener lo irrefrenable. Ése es nuestro problema. Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve?; ¿porqué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo pero dentro de mi lógica”, etcétera.

El tiempo de los niños no es evolutivo, si fuera evolutivo, si pasara de un estado primitivo a un estado terminal, acabaría enseguida y moriría. Tampoco es unidimensional. No ocurre por concentración, disciplina, esfuerzo, aplicación, dedicación. Acontece por animalidad. Si se quiere, para no ofender a los demasiado humanos, acontece por una animalidad de afección perceptiva. Afección perceptiva: cuando los oídos están abiertos, cuando la mirada está abierta, cuando la piel está abierta, cuando el mundo llega incontinentemente a un cuerpo que lo recibe sin escrúpulos, sin trampas, sin jurisprudencia. El tiempo de los niños nos debería hacer notar esa animalidad que desperdiciamos, perdemos, subestimamos siempre y a la que debemos, por lo menos, infinito respeto. Porque la animalidad no es bestialidad ni monstruosidad ni inhumanidad. La animalidad pone a la humanidad en su lugar, aunque siempre parezca lo contrario. (Skliar, 2009).

Hasta aquí podemos recuperar el significado del tiempo en la escuela como un mecanismo que se suma para lograr la disciplina en los alumnos, tenemos también la posibilidad de mirar que medir el tiempo en el salón de clases para todo y en todo no es un hecho del todo natural como pensamos. Es importante recuperar cómo este elemento se hace presente en la experiencia escolar de los alumnos, su percepción y su sentir acerca de ello:

LI: Y entonces ahora si pudieras decir lo que menos te gusta de la escuela, ¿Qué sería?

Humberto: Son como por ejemplo a veces serían los trabajos muy difíciles, de pronto mis compañeros van y los hacen y yo no los puedo terminar e igual siento como que me presiono mucho mmm... por no poderlos terminar.

LI: ¿Recuerdas cuándo te sentiste presionado?

Humberto: sí, fue hoy en un ejercicio de matemáticas que teníamos que medir unas figuras y después calcular y así, pero a mí se me hizo difícil y

me equivocaba, veía como algunos se paraban a calificarse y yo me tardaba mucho, no podía. Es que algunos de mis compañeros son mejores, terminan los ejercicios muy rápido.

Ll: ¿Y luego qué pasó? ¿Cómo lo resolviste?

Humberto: mmm... bueno, este... como que me tranquilicé un poco y este... lo razoné y ya vi lo que me faltaba y entonces ya fui, pero no me lo calificaron, nada más me pusieron un asterisco.

Ll: ¿Asterisco? ¿Quién pone el asterisco?

Humberto: La maestra

Ll: ¿Y por qué pone asterisco?

Humberto: bueno es que no sé bien pero cuando terminé, como no podía terminar pues este... Creo que... hay este es que no sé, es que tiene que ver con algo del tiempo, si no lo hacemos en el tiempo que nos lo pide que son siete minutos o algo este si lo tenemos bien, pero pasaron más de ese tiempo ya no nos pone calificación y nos pone el asterisco.

Ll: ¿Siempre son siete minutos para las actividades?

Humberto: No, a veces son tres, siete, creo que a veces quince y así va cambiando como entre veinte y tres.

Ll: ¿Oye y qué pasa cuando sí terminas un trabajo a tiempo?

Humberto: pues entonces sí nos pone calificación, depende de cómo lo tengamos nos pone diez, nueve, ocho o así (E1, p. 48-49).

A la pregunta de qué es lo que menos le gusta de la escuela, el alumno mencionó que lo hace sentir presionado el hecho de no terminar un trabajo a tiempo. La palabra presionado, tiene relación con el término de angostura o estreches al que alude Sören Kierkegaard con relación a la angustia: “En efecto, el término angustia alude casi en exclusiva a lo que aprieta y constriñe la vida humana”



(Kierkegaard, 1982). El no terminar una actividad en el lapso que la maestra establece le quita a los alumnos el derecho de ser evaluados, sin importar el resultado final o bien el esfuerzo que éste o ésta hayan hecho; el tiempo también se vuelve un parámetro de comparación entre los alumnos, de tal manera que según la percepción de Humberto, aquellos que terminan rápido, son mejores alumnos y quienes no logran terminar con una calificación en su libreta sino con un asterisco que representa un “no pudiste”, “no eres lo suficientemente rápido, lo suficientemente bueno”, “eres lento”, etc. son los malos alumnos, los que quedan marcados con el asterisco.

Humberto menciona que pudo resolver el ejercicio después de tranquilizarse y razonar, lo que le permitió darse cuenta de lo que le estaba faltando hacer, se trata de un proceso interno que, así como él, muchos alumnos realizan. Desde la perspectiva de los alumnos las actividades que se realizan en la escuela no sólo se dan en un orden secuencial e inexorable en el tiempo cronológico, los muchachos pueden reorganizar los eventos siguiendo su tiempo interior, subjetivo (Erickson, 2004: 335). Quizá cuando vemos a un alumno “distráido”, con su mirada fija hacia otro lado que no es el cuaderno o el pizarrón, cuando de pronto se recuesta uno minutos en la banca, etc. no se trata de un alumno desinteresado o ausente, sino de un niño que mueve su propio tiempo, que juega con su proceso, que toma calma, que se toma *su* tiempo, un tiempo subjetivo.

LI: ¿Cómo son las clases Isaías?

Isaías: Pues mmm... divertidas, a mí se me hacen divertidas, interesantes pero nos ponen tiempo, si nos deja copiar algo del pizarrón nos deja tiempo ,por ejemplo siete minutos para hacer un problema y si no se lo entregamos pues nos pone que estamos mal y si se lo entregamos en el tiempo nos dice que pongamos en nuestra libreta el tiempo en que lo hicimos porque dice que para un niño de sexto, el tiempo adecuado para hacer un problema es de tres minutos y por eso nos pone tiempo y sí he visto que nos apresuramos más, lo hacemos rápido, mejor pero hay temas en los

que casi no me agrada mucho porque hay temas que no y otros que si les entiendo muy rápido y me gustan mucho.

Li: ¿Cómo te sientes tú con respecto a que se mida el tiempo en los ejercicios o problemas?

Isaías: Pues pienso que, pues nos hace ser más rápidos, que nuestro cerebro trabaje más rápido, que analicemos más rápido y siento que está bien (E3, p. 108).

Li: ¿Cómo son las clases?

Esmeralda: la maestra nos escribe, nos explica, si tenemos duda, nos saca de esa duda y a también para que nosotros seamos rápidos y analicemos bien, nos toma tiempo.

Li: ¿así? ¿Cuándo les toma tiempo?

Esmeralda: en las actividades, en casi todas.

Li: ¿Cómo les toma el tiempo?

Esmeralda: por ejemplo, son cuatro materias y nos da tiempo de matemáticas, de español, de ciencias.

Li: ¿y por qué crees que les dé tiempo?

Esmeralda: porque a veces nos tardamos mucho y no aprendemos y no hacemos todas las actividades y a veces no vemos algunas materias.

Li: ¿Cómo te sientes con eso del tiempo?

Esmeralda: siento que es mejor porque así somos más rápidos y analizamos mejor, porque como el examen de Olimpiada nos dan tiempo ¿no? Yo pienso que es par eso para que en el examen no nos tardemos, lo hagamos bien y lo hagamos todo.

Li: ¿Alguna vez te has sentido presionada por el tiempo?

Esmeralda: no, porque da así como quince o veinte minutos ¿no? Y si te alcanza el tiempo, si no estás distraída (E6, p. 199-200).

En el discurso de Esmeralda el uso del tiempo como medida arbitraria para medir la capacidad de un alumno o alumna parece estar justificada ya que gracias a que la maestra aparentemente ha logrado introyectar la idea de que el tiempo en las actividades de clase tiene que ser restringido para que los alumnos sean más hábiles y trabajen mejor.

Es evidente el hecho de que los alumnos asuman la medición del tiempo como algo natural en la escuela y no solo eso sino que atribuyan a esto cualidades como algo que es necesario, que les ayuda a ser mejores, que esté bien, según lo explica Michel Foucault: “El encauzamiento de la conducta produce en la interiorización del individuo la creencia que el verdadero trabajador, es aquel que es disciplinado y que ninguna orden le es indiferente, sin embargo, lo que pasa es que el poder lo ha aprendido” (Foucault, 1975:163). Los alumnos se apropian de la idea de que un alumno bueno es aquel que más rápido trabaja y que ser rápido es necesario para ser mejor.

Como se mencionó anteriormente el tiempo es un factor que rige de manera muy marcada las actividades de los alumnos y al mismo tiempo de los maestros, es posible que la presión que la maestra ejerce sobre el tiempo en las actividades provenga de la presión que siente ella por cumplir con las actividades de la jornada escolar. El tiempo toma tal interés que pareciera que la calidad, la efectividad del trabajo que realizan los alumnos tiene menor importancia con respecto a que éste sea terminado y punto. El discurso de la maestra Eva deja claro que el tiempo es también un factor de presión y restricción para ella:

Li: ¿Cómo le haces para organizar el tiempo de las actividades en clase?”

Maestra Eva: ¡uy! pues ahorita si es difícil, son muchas actividades que tenemos que hacer además de las del programa, por ejemplo, eso del docente guía, ¿sí sabes no? (contesté que no), es un proyecto, con todo eso de la Reforma, cada escuela lleva su proyecto de acuerdo a sus necesidades y eso del docente guía, diario tenemos que hacer varias actividades, todos los grados hacen las mismas, sexto tiene que trabajar en conjunto con quinto, entonces si quita mucho tiempo a veces porque si dice por ejemplo, salgan a jugar cinco minutos a la “gallinita ciega”, no son cinco minutos porque de aquí a que salen, de aquí que se meten y los tienes que esperar y eso yo siento que resta tiempo, yo ahorita solo estoy viendo tres materias por día, a veces hasta dos nada más (abre más sus ojos como señal de asombro), entonces siento que voy bien atrasada, que muchas cosas siento que no las voy a terminar de ver (E7, p. 212).

Expresa que actualmente las actividades escolares se han incrementado, gran parte de ello debido a todos los cambios generados con la Reforma Educativa, por ejemplo, la implementación de un proyecto a nivel escuela que ponga en práctica ciertas actividades de mejora, esto ha sido motivo para que el tiempo de las actividades escolares se vea más restringido y la maestra se sienta aún más presionada por cumplir con las exigencias ya establecidas por el programa escolar y además las que se están implementando.

Li: ok, entonces ¿te sientes presionada por el tiempo?

Maestra Eva: sí, mucho (abriendo de más sus ojos para reafirmar su respuesta) sí porque, al principio venia la secretaria y te preguntaba ¿maestra ya hicieron tal actividad? Y te decía que, si la podías volver a hacer para que ahora te sacaran fotos, entonces era aún más tiempo para todo eso y menos para lo importante (E7, p. 215).

La maestra expresó que se siente presionada por cumplir con todas las actividades escolares en un tiempo determinado, se puede entonces suponer que esa angustia que se manifiesta en la maestra es transmitida a los alumnos, esto debido a que no podemos negar el hecho de que una de las responsabilidades de los docentes y que exige prestar atención a otro importante aspecto de la vida del aula es el servir como cumplidor oficial del horario (Jackson, 1991: 56).

La maestra es quien se encarga de que las cosas comiencen y acaben a tiempo, en términos más o menos exactos. Determinan el momento adecuado para pasar del debate, a los libros. Decide si un alumno ha pasado demasiado tiempo en el lavabo o si puede permitirse la salida. Pero incluso cuando el día escolar está mecánicamente marcado por tañidos y zumbidos, el profesor no queda enteramente relevado de su responsabilidad de mirar el reloj. Tal conducta nos recuerda, sobre todo, que las cosas suceden a menudo no porque los alumnos las deseen sino porque ha llegado el tiempo de que se produzcan.

El sometimiento a un horario exige a menudo que las actividades comiencen antes de haberse suscitado un interés y terminen antes de que ese interés desaparezca. En las clases se suele interrumpir el trabajo antes de que se haya concluido, y quedan sin respuestas las preguntas cuando suena el timbre. Es muy posible, que no exista alternativa a esta situación antinatural. Si los profesores aguardasen siempre a que hubieran terminado el trabajo los alumnos, la jornada escolar resultaría interminable. Por eso parece que no existe otro medio sino detener y comenzar las cosas conforme al horario previsto, aunque ello signifique interrumpir constantemente el flujo natural del interés y del deseo, al menos para algunos alumnos.

Se puede considerar que el tiempo es el recurso más importante del maestro en su búsqueda de eficacia y de gratificación en el trabajo; el tiempo desperdiciado es costoso. Además, los procesos de enseñanza son interminables; es difícil decir que uno ha “terminado” de enseñar algo a los alumnos. (Rockwell, 1985). La importancia del tiempo en la infancia puede también analizarse como algo cultural, cuya concepción ha ido cambiando con el paso de los años.

Antes los padres no estaban tan pendientes de lo que hacían o donde estaban los niños, de tal manera que cuando los padres no estaban, los niños tenían tiempo de explorar, de conocer, de descubrir, de correr riesgos, de llevarse una sorpresa, todo lo que produce placer. El problema ahora es que los adultos participan demasiado en la vida, en el tiempo de los niños. A lo largo de los años la infancia ha tomado mayor importancia y eso ha traído como consecuencia una especie de explotación sobre ella, la infancia es importante, por lo tanto, no puede perder tiempo, hay que aprovecharla aun cuando eso se entienda como una sobrecarga de actividades que recaen en los niños. Se supondría que, a mayor tiempo, mayor libertad, los niños piden más tiempo, los adultos piden mayor control. En ese sentido las políticas educativas casi siempre están a favor de los padres y eso significa estar en contra de los niños. La escuela tendría que dar un paso atrás para dejar de satisfacer sus deseos traducidos en explotar a los niños, para dar pie y enfocarse en el tiempo de ellos, en su libertad.

Los efectos del tiempo disciplinario se extienden a un momento y espacio muy importante para los alumnos: el recreo.

## **4.2 El recreo se gana**

En una entrevista con el alumno Humberto éste comparte su idea de disciplina:

LI: ¿Qué opinas de la disciplina que hay en esta escuela?

Humberto: Que ahorita prácticamente muchos de mis compañeros no hemos aprendido a practicarla muy bien, pero la maestra con eso de que nos va dejando sin recreo y todo eso nos está exigiendo que la vayamos... dominando, podría decirse.

El alumno entiende y percibe de manera muy clara que los procesos disciplinares se tienen que dominar y que son los maestros quienes de formas a veces sutiles y otras un tanto violentas, te enseñan a hacerlo como parte de su propio rol. Las palabras de Humberto son precisas, claras, acertadas, de hecho, maravillosas; nos permiten darnos cuenta de la manera en que los alumnos conciben la disciplina. Como si la disciplina se tratara de cualquier otro deporte que requiere de horas de práctica para poder destacarse en él, entre más se practica, se domina más rápido y mejor; el alumno encontró una comparación muy pertinente. Cuando no se está avanzando en la meta (que los alumnos no solo sean disciplinados, sino que sean los mejores en eso) entonces viene la prohibición, la sanción:

Li: ¿Qué pasa si no terminan a tiempo una actividad o un trabajo?

Esmeralda: nos quita tiempo de recreo

Li: ¿Cómo? A ver explícame

Esmeralda: por ejemplo, nos da siete minutos, pero nosotros nos pasamos hasta los quince, esos ocho no los quita de recreo.

Li: ¿Por qué otras cosas se quedan sin recreo?

Esmeralda: bueno no nos quedamos, no nos quedamos sin recreo si no nada más nos quita tiempo para que nosotros aprendamos a hacer las cosas rápidas y a analizarlas” (E6, p.201).

Parece ser que la maestra ha logrado transmitir e introyectar la disciplina y las razones de la existencia de ésta en la alumna, quien expresa estar de acuerdo con todo con lo que la maestra le dice y le explica del porqué del cumplimiento de las tareas, del uso del tiempo, etc. En otras palabras, parece ser que la escuela ha logrado lo que se propone en cuanto a la transmisión de ciertos valores y disciplina en los alumnos; sin embargo, se puede decir que la escuela ha logrado

uno de sus fines más perversos: que los alumnos aprendan a obedecer. Dejar a los alumnos sin recreo es siempre una opción a la que recurren muchos maestros para sancionar a los alumnos, como si este espacio y tiempo de esparcimiento en la escuela no fuera un derecho de los niños sino algo que tienen que ganarse con trabajo, con trabajo a tiempo. En ocasiones la advertencia de quedarse sin recreo se queda tan solo en eso, una advertencia, pero muchas otras veces es algo que sí se cumple:

Los alumnos trabajaban en parejas, el trabajo consistía en escribir su autobiografía y la biografía del compañero que estaba al lado, cuando terminaban, los alumnos iban al escritorio de la maestra para que ella les revisara lo que habían hecho...“ok pero síguele avanzando” (dijo la maestra a una niña), luego una vez más se dirigió a todo el grupo y dijo en voz alta: “a ver faltan cinco minutos para el recreo, si usted (sin dirigirse a alguien específicamente) no termina por lo menos la autobiografía o la biografía, no sale, ¿entendieron?, no van a salir al recreo, ya les dije ¡eh!... ya estuvieron platicando mucho y no precisamente del tema”, se hizo un silencio largo en el salón y varios alumnos comenzaron a escribir más rápido, algunos dejaron de platicar y escribían en hojas tamaño carta de papel bond blanco, otros continuaban platicando entre ellos (OB5, p.41).

El ruido producido por las pláticas de los niños comenzaba a ser cada vez más fuerte, así que la maestra dijo: “a ver, ¡guarden silencio y escuchen!, les están repartiendo su libreta, ya van calificadas, solo quien tenga su libreta puede ir saliendo ¿sale mis hijos” ?, una alumna fue la encargada de repartir a los demás sus cuadernos, nombrando a cada uno según el orden de una lista, cuando escuchaban su nombre se ponían de pie, recibían su libreta y se salían al receso. El ruido continuaba, la maestra dijo “ya son las once ¡eh!, si no se apuran no vamos a salir”.

Antes de salir al recreo la maestra se quedó con tres alumnos que al parecer no cumplieron con algunas de las tareas que había dejado para



ese día por lo que no pudieron salir al recreo al tiempo que sus demás compañeros:

Eran tres alumnos, la maestra pidió a uno de ellos que fuera al escritorio, le mostró su libreta y le mencionó que le había faltado hacer márgenes a las hojas, el niño contestó con un volumen de voz bajo: “sí, le voy a decir a mi mamá” la maestra le comentó (con un tono de voz ligeramente fuerte) “usted ya es un niño grande, usted tiene que hacer los márgenes, eso no le toca a su mamá o ¿sí?, así que me los va a hacer ahorita” él regresó a su lugar, sacó un libro, su color rojo y apoyado con el lomo del libro comenzó a hacer los márgenes.

Mientras tanto los otros dos esperaban, la maestra dijo a uno de ellos: “¿otra vez no aparece tu libreta Saúl?, ya es la segunda vez que no lo encuentra, usted dice que sí lo puso aquí pero no está”, el niño contestó: “sí lo puse, en la mañana”, la maestra continuó: “bueno ya salga, entrando le preguntamos a los que repartieron las libretas y usted les ayuda a buscarlo” (OB2, p.20).

El dejar a los alumnos sin recreo como una forma de sanción es una práctica de lo más antigua y podemos decir que incluso de lo más común, pero no por ello es apropiada. Los maestros saben que la hora de recreo es el momento esperado por los alumnos, es su hora de descanso, de recreación. Cabe aquí la reflexión de por qué concebimos y reducimos el tiempo de libertad, juego, descanso, solo al recreo; la palabra escuela viene del griego *schole*, que significa ocio, tiempo libre, estudio, sin embargo, hoy para muchos estudiantes el estudiar e ir a la escuela es justamente lo contrario a un tiempo libre. En todo caso los maestros saben el valor que tiene para los alumnos el recreo y por ello lo utilizan como uno de los primeros recursos para castigar al alumno, puede esto considerarse violencia.

Según Michel Foucault (1975), el poder actúa sobre las acciones de los otros: una acción sobre otra acción, en aquellas acciones existentes o en aquellas que pueden generarse en el presente o en el futuro. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o cosas, esa fuerza, doblega, prohíbe o cierra la puerta a todas

las posibilidades. Obviamente la puesta en escena de las relaciones de poder no excluye el uso de la violencia como tampoco la obtención de un consentimiento, no hay duda de que el ejercicio de poder no puede existir el uno sin el otro, sino a menudo en la presencia y consentimiento de ambos. Pero a pesar de que la violencia es uno de los instrumentos del poder, no constituye la naturaleza básica del poder. El poder es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones, él incita, induce, seduce, hace más fácil o más difícil, en el extremo, él constriñe o prohíbe absolutamente algo.

A propósito del título de este apartado, tal como lo dijo Humberto, cuando la maestra deja sin recreo a los alumnos o les quita tiempo de éste por no haber terminado una actividad en el lapso que ella marcó, les está dejando ver que no seguir la disciplina tiene consecuencias, les está “ayudando a que practiquen esa disciplina”.

LI: ¿Qué más sucede cuando no se cumple con tareas?

Humberto: Bueno hay veces que los deja sin recreo para que empiecen a hacer la tarea que no trajeron o hay veces cuando salimos todos a la cancha por ejemplo, a los que no hicieron tarea, los deja también ahí solos para que terminen la tarea, hay veces, bueno ayer empezamos a hacer, bueno nos dejó tarea de geografía, dijo que si nos faltaba a algo viniéramos a ver que nos faltaba pero los compañeros que no la habían traído, que no vinieron, los dejó allá terminándola, así como que los separa tantito del grupo, los pone a que terminen la tarea. En el recreo a veces es solo mientras terminas y luego ya sales (E1, p. 56).

LI: Hace un rato me mencionabas que a veces te quedas en el salón, ¿Por qué?

Isaías: Porque a veces es porque nos dice que el que ya acabó salga y no salimos al recreo es porque nos faltó algo en el trabajo y cuando me siento...raro.

LI: Raro ¿Cómo?

Isaías: Bueno me siento raro así quedarme en el salón sin recreo, pero siento que está bien porque así aprendo a hacer las cosas mejores a hacerlas mejor a incluirle más cosas.

LI: ¿Qué tan frecuente sucede esto de que te quedes en el salón?

Isaías: mmm hay veces que son una semana o dos, no me quedo tan seguido y, pero cuando me quedo sí me siento extraño porque ves como todos salen y tú no (E3, p. 109).

La prohibición de no salir al recreo actúa directamente sobre el cuerpo de los niños, no salir al recreo significa no correr, no gritar, no comer, no jugar, etc. Se trata pues de adiestrar el cuerpo para convertirlo en algo dócil que obedezca a una orden, la manipulación del cuerpo está presente en lo militar, en lo religioso, en lo familiar, en lo pedagógico, etc. un cuerpo dócil se disciplina. (Foucault, 1975:141).

La maestra es la única que puede autorizar si alguien sale o no al recreo y es que la escuela es también un lugar donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Puede que parezca que esta es una manera muy cruda de describir la separación entre maestros y alumnos, pero sirve para destacar, que a menudo, esto pasa por alto o pocas veces se menciona. Isaías utiliza palabras como “extraño” y “raro” para describir como siente cuando se queda sin recreo, ambas se refieren a una sensación de incomodidad, de desagrado, de inconformidad, que de inmediato queda opacada por la idea de asumir y aceptar que quedarse sin recreo “está bien” porque eso le enseñará a aprender mejor, lo que hay detrás de tal afirmación no es más que la aceptación de ese poder superior que tiene la maestra sobre él.

Los profesores son desde luego más poderosos que los alumnos en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y ésta clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes. Ese poder superior que se dice

posee un maestro con relación al de un alumno, en gran parte de debe a que en el salón y en la escuela, los maestros son los que evalúan y quienes otorgan calificaciones, los que deciden si un alumno merece o no un diez, es más si merece ser o no evaluado.

La importancia de que exista la disciplina en la escuela no está en tela de juicio, el renglón en donde se pone el dedo es el por qué se insiste tanto en disciplinar a los niños, por qué este tema se vuelve prioridad por encima de otros. Hace unos años estaba garantizado que el lugar del docente era el del saber y el poder, ahora, muchas veces, la autoridad del docente no es reconocida por los alumnos. Últimamente, los docentes plantean que sus alumnos no los respetan, manifestando su impotencia para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes y quizá por ello los maestros han tenido que reinventar nuevas formas, construir instrumentos, retomar las viejas estrategias, todo para seguir siendo los cuidadores oficiales de la disciplina en la escuela.

A veces, algunos docentes temen caer en posiciones autoritarias confundiendo autoritarismo con autoridad. Sin embargo, el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad (Foucault, 1975).

La palabra disciplina tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodominio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos.

En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la

censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados. El propósito de este capítulo es poder comprender en primer lugar porqué la disciplina es tan importante para la escuela y en segundo término se pretende describir y analizar las formas que se utilizan en la escuela “Emiliano Zapata” (en adelante EZ) para mantener una cierta disciplina y qué efectos tienen éstas en la experiencia escolar y no escolar de los alumnos.

Cuando se habla sobre el fenómeno de la disciplina, se hace una aproximación al asunto del poder también; en el segundo capítulo se habló acerca del poder que es ejercido por la directora de la escuela sobre los maestros, los padres y los alumnos; en este apartado enfocaremos la atención sobre los niños y aquella disciplina que se da dentro de la escuela, que puede ser llamada disciplina escolar, la cual se encarga de vigilar que los alumnos sigan un cierto código de conducta. La disciplina escolar a veces materializada en hojas de papel que reciben el nombre de reglamento, define exactamente lo que se espera que sea el modelo de comportamiento: el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro de estudios.

Dicho reglamento contempla además una normatividad respecto al tipo de sanción que se debe seguir en el caso en que el estudiante incurra en la violación de la norma. En dicho caso, es posible que algunos centros pongan más el énfasis en la sanción que en la norma misma. La pérdida del respeto por la norma al interior del aula de clase es conocida como indisciplina. Aparte de las concepciones que se tengan sobre la disciplina, ésta depende en gran medida del nivel de relaciones que se establece dentro del aula de clase, del interés que el educador puede motivar en el educando y del nivel de comunicación que se establece.

El objetivo de la disciplina escolar es sin duda la salvaguardia del orden, de la seguridad y del trabajo armónico de la educación dentro del aula de clases, esto por lo menos desde un discurso oficial. Se cree que en una clase en la cual el educador encuentre difícil mantener el orden y la disciplina, los estudiantes

pueden desmotivarse y tensionarse y el clima educativo disminuye su calidad, lo que puede llegar a un desatino en el cumplimiento de los propósitos y metas. Anteriormente se mencionó que la disciplina va encaminada a seguir un código de conducta, la palabra conducta es derivada del término “conducir” y éste es al mismo tiempo se refiere a “liderar” a otros (acorde a los mecanismos de coerción, los cuales son en diferentes grados estrictos) a un modo de comportarse con un campo más o menos abierto de posibilidades.

Según Michel Foucault (1975) el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles. Básicamente el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios. La palabra “Gobierno” debe considerarse en su más amplio significado, el que tuvo en el siglo XVI, la cual no hacía referencia sólo a las estructuras políticas o a la dirección de los estados, sino que designaba la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, el gobierno de las almas, de las comunidades, de las familias. “Gobernar” no solo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también a modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros.

Podemos decir entonces que la escuela gobierna, que los maestros gobiernan a los alumnos, dirigen su conducta, conducen lo que dicen, lo que aprenden, lo que hacen, lo que sienten, lo que piensan, estructuran las acciones de los niños, ¿Cómo? A través de la disciplina. Si preguntáramos a diferentes pedagogos cuál es el objetivo principal de la escuela, seguramente muchos contestarían que es la enseñanza, acompañada claro del aprendizaje, sin embargo, en la realidad pareciera que más allá de interesarse por que los alumnos aprendan matemáticas, historia o español, predomina la intención de que los niños sean disciplinados, sean “buenos niños”, que aprendan sí, que aprendan a no correr, a sentarse, a callarse, a levantar la mano, a pedir permiso para todo, a formarse.

No es gratuito que todo esto se procure desde la educación inicial, algunos autores consideran de hecho que el ser alumno es precedido por el ser niño, y ambos son vistos epistemológicamente como si se tratara de dos sujetos diferentes. Aún más, en el siglo XVII se afirmaba que: niño no se nacía más que biológicamente, a ser niño se aprendía en la escuela.

Mariano Narodowski lo explica así:

La infancia se constituye escolarmente, y una parte relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en la escuela. Relación de poder en la medida en que la escuela implica un conjunto de reglas intrínsecas a esta, ininteligibles fuera de ella y que trasciende los límites de explicitación de fines que los adultos imponen y proclaman como únicos fines reales. (1994: 68).

Todo esto nos da la pauta para considerar la concepción que se ha tenido y se tiene sobre el ser niño, sobre la infancia, para poder comprender por qué los niños (los alumnos) necesitan ser disciplinados y son los adultos (maestros) los encargados de hacerlo, nunca al revés. Para ello considero importante mencionar algunas concepciones que se han tenido a lo largo de la historia acerca de la infancia y del ser niño, Leonor Jaramillo (2007) afirma que la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Ella hace un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia y que muestra los cambios que ha tenido esta categoría:

De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso, los niños vistos como un estorbo, "los niños son un yugo".

Durante el siglo XIV en la concepción de infancia se creía que los niños eran malos de nacimiento.

Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”.

Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce al infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”.

Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”.

Infancia: parte inalienable de la naturaleza, escalón necesario y anterior a la adultez. Es el camino de la falta de razón (adulto) a la razón adulta, pero existe, a pesar de la falta de razón, la capacidad de aprender.

Niño: incapaz de comportarse en forma autónoma, ser éticamente amoral (ingenuo, no malo). Relación asimétrica entre niño (heterónimo) y adulto (autónimo). Esta asimetría acaba en una simetría cuando se termina por disolver la etapa infantil. La educación naturalmente tiende a esa extinción.

A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”.

Los adultos saben lo que son los niños, o creen saberlo y procuran a veces hablar una lengua que los niños puedan entender para tratar con ellos en los lugares que ellos mismos han organizado para albergarlos, la escuela. (Larrosa, 2001). Los alumnos son según la escuela, según los maestros: seres incompletos, que tienen la necesidad de ser completados y que necesitan la guía de los ya completos, los adultos, los maestros. La completud según Carlos Skliar puede ser un argumento educativo que es a la vez un argumento que da por sobreentendido la existencia



material de la completud —la completud del saber, la completud de la experiencia, la completud del ser, la completud de la enseñanza, la completud de la identidad, etc. (2007).

Al niño se le explica pues es incapaz de comprender por sí mismo; al niño hay que completarlo pues es incompleto; el niño “no vale” en el presente de la infancia, sino en cuanto a su “futuro” ser; al niño hay que normalizarlo; a la infancia se le construye como diferencia (de edad, de generación, de inteligencia, de capacidad, etc.) pero se le inventa como “seres diferentes”. A través de los años, la escuela ha hecho el esfuerzo de sacar al niño juguetero, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo, conduciéndolo al clima global de ciudades y otros lugares con sus perspectivas ampliadas, sus luchas exasperadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo. La tradición llamaba adulto al hombre que había aprendido a buscar sus satisfacciones en esferas faltas de dicha (Sloterdijk, 1998).

Tal vez las ideas anteriores pudieran resumirse del siguiente modo: la educación y la escuela están allí pues algo necesita, debe, puede, tiene y, sobre todo, merece ser completado: los niños. La educación es la tentación de completud del otro, la intención de completamiento de los otros, la necesidad de hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá ser. Existen imágenes de incompletud de la infancia, las más trilladas y las más naturalizadas en el campo de la educación: la infancia parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida como algo incompleto, como algo que aún *no es*, como algo que todavía no es en sí misma, como algo que quizá no pueda nunca ser en sí misma, sino a través de una pobre y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto, el ser-adulto-completo, el ser-adulto-que se debe, siempre, ser.

Los niños son entonces apenas una posibilidad, la infancia se asocia de forma primaria a esa etapa inicial, original y originaria de la vida humana y, como tal, sólo parece tener sentido en virtud de los reflejos que de ella se obtienen en la vida adulta: se trata aquí, entonces, de pensar la infancia cuando ella ya no está, cuando ya no existe, cuando ya no es, es decir, cuando sólo ocurre bajo la forma de un efecto o bien de desenlace de una conciencia madura. La pura posibilidad

es, en este contexto, la posibilidad de aquello que se será (no lo que se es, no lo que se está siendo).

El niño es también en este sentido inferior, necesitado de guías, preceptores, pastores, dueños, maestros, etc. que puedan lograr que el niño esté quieto y no saltando y gritando desordenadamente, una imagen que supone, necesariamente, una fuerte imagen de control, de cuidado, de orden, disciplina, tranquilidad y sujeción a un adulto. Inferioridad en el sentido de que la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se puede ser, nada se puede saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser.

Quizá la educación está equivocada con respecto a creer saber que son los niños y que necesitan, creen saberlo porque conocen el futuro de ese niño, porque ellos van a formarlo y conformarlo y todo eso por su pretendido bien. Se pretende conocer ese misterio siempre imprevisto y escurridizo de un niño. Porque no se sabe lo que es un niño; y ese no saber del niño está enseñando al maestro: se aprende de los niños. Pero en vez de aprender de ellos, a cada momento se les enseña lo ya sabido, un maestro ha tenido primero que pasar por esa educación, por muchas creencias que le convengan de que es eso lo que tiene que transmitir a los niños, sin permitirse cuestionar la pertinencia de esos saberes y esas ideas. Pero ahí están los niños: están para escucharlos y aprender de ellos.

La pregunta nada inocente con la que comúnmente un adulto cuestiona a un niño es: “¿Qué quieres ser cuando seas grande?” siempre está ahí y se vuelve cada vez más amenazante, es evidente que no se ve al niño por lo que es sino por lo que podría llegar a ser. Ese niño, esa niña que ahora juega, calla, piensa, imagina, dibuja, trabaja, mira televisión, juega horas con la computadora, tiene hambre, está enfermo, escucha gritar a los adultos, se aburre, no quiere permanecer, se mueve, es mirado, es objeto de conocimiento y a la vez es desconocido. Según Carlos Skliar tal vez se espera a que ese niño, esa niña, se deteriore a que se vuelva adulto. Por eso tanto desatino en la búsqueda de una respuesta a lo que es un niño. Este autor insiste en que: “La mirada se posa, entonces, en lo que podría

llegar a ser, en su estado travestido de adulto. La escuela hace misión a partir del deterioro. Quisiera hacer otra cosa, pero insiste en fijar la niñez en un punto quieto, aletargado, frondoso en representaciones, inhábil para el encuentro” (Skliar, 2007:176).

De todas las interrupciones a la niñez, la escuela, la escolarización es la más conocida. La escuela es el sitio donde la mayoría de los niños van a hacerse adultos. Generalmente a hacerse adultos hombres, incluso las niñas. Sobre todo, a hacerse adultos hombres blancos “normales” con un futuro laboral en tiempos de solemne desamparo. Los niños entran al mundo como expresión de lo nuevo y deben, cada vez más rápido, hacerse viejos: trabajar, adecuarse, normalizarse, vivir en las grandes ciudades, pensar seriamente, hablar por hablar, opinar e informarse. Hasta aquí podemos comprender uno de los sentidos que tiene el disciplinar a los niños, se les tiene que enseñar, corregir, sancionar, dirigir, disciplinar, etc. para que puedan llegar a ser los adultos que se quiere y se espera. Anteriormente la familia era la institución por excelencia encargada de hacerlo, ahora se la ha conferido a la escuela casi exclusivamente esa tarea, la disciplina parece ser la única vía. Foucault concibe a esta como una tecnología del poder, la nombra como tecnología disciplinaria que está centrada en los cuerpos de los individuos y destinada a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles, continúa explicándolo así:

La disciplina como tecnología del poder produce relaciones de subordinación entre alumno y maestro, las cuales construyen identidades individuales de docilidad para ser incorporadas a la vida pública, privada y laboral. Para Michel Foucault es evidente que desde el momento en que se descubre el cuerpo como objeto de blanco y poder el sistema educativo lo manipula, le da forma, lo educa, para que obedezca, responda y se vuelva dócil a las fuerzas que lo manipulan (Foucault, 1975:139).

Los mecanismos que la escuela utiliza para lograr que los alumnos se eduquen, obedezcan, respondan; es decir, sean disciplinados, pueden ser muchos, en algunos casos tal como lo menciona Michel Foucault es a través del físico, del cuerpo y no necesariamente por medio de golpes, pellizcos o empujones como era la costumbre hace tiempo; existen otras formas que son un tanto más sutiles pero que finalmente restringen, presionan e incomodan. En la escuela EZ, el tiempo es utilizado como una especie de dispositivo para mantener controlados a los alumnos, para regular su conducta, las actividades, para recompensarlos y castigarlos. Se puede decir que ordenar y vigilar el tiempo es a la vez ordenar y vigilar a los sujetos.

#### **4.3 La evaluación en voz alta**

La evaluación constituye otro hecho importante de la vida en el aula. Las dinámicas de evaluación en clase son difíciles de describir, principalmente por su complejidad. La evaluación procede de más de una situación, las condiciones de su comunicación pueden variar de formas muy diversas, es posible que tengan uno o más referentes y puede que su calidad se extienda desde lo intensamente positivo a lo intensamente negativo. Además de los maestros, también es posible que otros sujetos de la educación emitan evaluaciones a los alumnos, como es el caso de la directora:

En la primera observación que realicé fue la directora quien estuvo con el grupo debido a que la maestra Eva se negó a ser observada. La dinámica se vio alterada por la presencia de una figura de autoridad como la que representa la directora...

Continuó haciendo preguntas pero ahora sin la pelota, lanzaba preguntas directas a ciertos alumnos nombrándolos por su nombre, cuando fue el

turno de una niña, la mayoría de los niños voltearon a verla, se hizo un silencio no tan largo y ella no contestó, así que hizo la pregunta a alguien más; cada vez que la directora preguntaba los niños que creían tener la respuesta levantaban la mano y no contestaban impulsivamente aunque parecían inquietos por decirla, aun así esperaban hasta que la directora les cediera la palabra, la insistencia de Humberto por levantar la mano y contestar todas las preguntas que se hacían permanecía, la directora le pidió que pasara al pizarrón y hablara lo que supiera de la cultura Olmeca, antes de comenzar a hablar mi miró y sonrió, dijo unas cosas entre labios, apenas entendibles y siguió mirándome y sonriendo, después de que el niño dio su explicación, tomó un plumón y comenzó a dibujar una cabeza Olmeca, la directora sorprendida dijo: “¿Ya lo vio maestra?, Humberto sabe todo, estoy sorprendida, ¡muy bien Humberto! (el alumno sonrió), para la otra solo con él vamos a trabajar, ¿y los demás, no saben?, se supone que todo esto ya lo tuvieron que haber visto” (OB1, p.11).

En la escuela primaria sobre todo, los alumnos son a menudo censurados o elogiados en presencia de sus compañeros. Se alaba al niño que logra y demuestra un dominio intelectual de un modo legítimo prescrito. Se le elogia, aunque sea indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor les dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc. la felicitación del docente pretende inducir al alumno (y a los que escuchan) a que realice en el futuro ciertas conductas. Se concibe para estimularle a hacer otra vez lo que el profesor le solicite, a trabajar firme.

Hacer la evaluación en voz alta pareciera ser una condición, algo que es necesario para que tenga los efectos que se desea; como en los viejos tiempos donde en una numerosa familia tradicional, bastaba que uno de los hijos o hijas cometiera una falta para que se reuniera a toda la familia y en presencia de todos, especialmente de los otros hijos, se presenciara la sanción que casi siempre era un golpe, ello con la creencia de que los demás “escarmentarían en cabeza ajena”; quizá la maestra considera “práctico” llamar la atención a un alumno en

voz alta para así ahorrarse la molestia de estar regañando a cada uno, esto pudo observarse en diferentes ocasiones dentro del salón de clases:

Frente al escritorio de la maestra, están formados siete niños, tres mujeres y cuatro hombres, la maestra revisa sus libretas una por una y hace algunas correcciones con un crayón de cera color rojo, al mismo tiempo les hace algunas observaciones del trabajo en voz alta, cuando llega el turno de un alumno que está formado en la fila, entrega su libreta a la maestra, ella lee lo que está escrito y dice con voz fuerte y un gesto de molestia en su rostro: “¿otra vez?, ¿otra vez?, ya había corregido esto, fíjese bien lo que está haciendo” (se hace un silencio en el salón y algunos niños voltean a ver hacia el escritorio), la maestra devuelve la libreta y el alumno regresa a su lugar (con la cabeza agachada) que está en la fila próxima al escritorio (OB5, p.36).

En la comprensión de por qué la evaluación en el aula generalmente se hace un acto público, podemos encontrar que quizá se trate de demostrar al alumno (dejarle claro) su disgusto porque no está haciendo “bien” las cosas que ella solicita o quizá puede ser una forma de advertir a los demás que va a pasar si están mal y que así eviten llevar un trabajo “mal” hecho a revisión.

Detrás de ese alumno seguía una niña, cuando la maestra vio su libreta alzó la mirada para verla (la maestra estaba sentada) y le preguntó (con un volumen de voz medio, abriendo sus ojos y levantando sus hombros al mismo tiempo): “¿Te pongo cinco o lo corriges?”, la alumna no contestó, solo movió su cabeza en forma de negación, tomó su libreta y regresó a su lugar (OB5, p.36).

La maestra Eva se separa del escritorio, mientras sostiene una libreta en sus manos, se acerca a las bancas más próximas a ella, observa las libretas de dos niños y pregunta (su tono de voz y su expresión eran enérgicos):

“¿Cómo va a el trabajo Isaías?, ¿Cómo va la autobiografía?, ¿Ya pusiste el margen?”, los alumnos comienzan a escribir con la cabeza agachada en sus libretas.

El niño levantó su cara, miró a la maestra y contestó: “Es que no vino mi compañero” (la biografía que cada alumno tenía que realizar era acerca de la vida de un compañero de clase), la maestra levantó la voz y dirigiéndose a todo el grupo dijo: “no pueden poner de pretexto que su compañero no vino porque por eso ya tienen su entrevista que le hicieron o ¿no?”, dos niñas que estaban sentadas en las primeras bancas de la fila contestaron en voz alta que sí. (OB5, p.39).

Nuevamente en la fila de niños que estaba formados en el escritorio, la maestra revisaba la libreta de una alumna, después de ponerle una calificación, la alumna le preguntó qué porqué esa calificación, a lo que la maestra respondió: “no te puedo poner el diez porque ya te había dado otra oportunidad”, la niña toma su libreta, camina hacia su banca con una sonrisa ligera en el rostro, toma asiento en su banco, cierra su libreta, la deja encima de la banca y se voltea a platicar con una compañera que está junto a ella, la otra compañera pregunta: “¿cuánto te puso?”, la alumna contesta nueve porque ya era la segunda vez que iba (sonríe) (OB5, p.40).

La revisión de las libretas (evaluación) es algo a lo que los alumnos están habituados también, hacen fila para que la maestra pueda hacerlo, además una vez revisado se vuelven a formar una y otra vez hasta obtener una calificación favorable de su trabajo. Cuando los alumnos reciben una calificación alta demuestran su agrado y lo comparten con otros compañeros. Una alumna cuestionó a la maestra sobre su calificación y la explicación que ésta le dio solo demuestra que no solo se tiene que entregar un trabajo a tiempo y bien sino también tiene que hacerse “a la primera”, esto también forma parte de la disciplina y finalmente va encaminado a seguir enseñando a los niños a obedecer, aprender a seguir las ordenes de la maestra para que en un futuro puedan cumplir y obedecer las de un jefe, no importa que autoritario sea éste.

La fuente principal de la evaluación en el aula, es sin duda el profesor. Se le exige continuamente que emita juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a éstos y otras personas. Nadie que haya observado una clase de primaria durante un tiempo, podrá dejar de sorprenderse por el número de veces que el profesor realiza esta función. Con frecuencia, en la mayoría de las aulas los alumnos llegan a saber cuándo las cosas son acertadas o erróneas, buenas o malas, bonitas o feas, en gran parte como resultado de lo que les dice el profesor.

#### **4.4 “Los invisibles”, una forma de violencia**

Quedarse sin recreo no es la única forma de intentar disciplinar a los alumnos en la escuela EZ, además existe otro castigo, un castigo que no incluye golpes o insultos como tal pero que no deja de ser violento:

LI: Oye y por cierto ¿Cómo es tu maestra?

Ana: (la alumna comenzó a tocar su cabello, jugaba repetidamente con él y con las mangas de su chamarra) pues si te llevas bien con ella es así como que no te está regañando, no te está diciendo eso no lo hagas, eso no lo hagas, eso no lo hagas... y si la obedeces ya luego sales, si salimos afuera puedes salir con ella, o sea junto a ella porque si sigues así, si ya haces muchas, si no la tomas en cuenta cuando está comentando sobre el tema y tú estás platicando o que ya son muchas veces que no trajiste la tarea, la maestra lo que nos... lo que hace es como si fuéramos invisibles, como si no hubiera nadie en esa banca, tú solo vas, copias los trabajos y hasta que traigas las tareas por las que eres invisible ya te vuelve a tomar como sus alumnos...



Poder llevarse bien con la maestra implica que seas un alumno que cumple tareas, que pone atención, que trabaja en clase, que se “porta bien”, que obedece, que es disciplinado, esto parece conceder a los alumnos el “privilegio” de ser literalmente más allegados a la maestra, poder contar con su cercanía, de otra manera sucede que serán estrictamente vigilados y además anulados...

Desde el punto de vista de los alumnos, las posiciones en la clase testimonian esta dependencia: delante, muy cerca del maestro, los buenos alumnos; detrás, lejos de él, “los malos”. Estas posiciones son percibidas como una geografía del afecto que el maestro siente ante cada alumno y, más allá, de sus resultados escolares (Dubet, 2006: 62).

LI: Eso ¿se los ha dicho ella? O sea ¿se ha referido a los niños que no cumplen o que no trabajan como invisibles?

Ana: es que si no trabajas o si ya son muchas veces que no traes tareas y estás haciendo diferentes cosas de lo que ella dice, estás haciendo cosas de lo que no es y a las tres o cuatro tareas ya te toma como invisible y ella nos dice: “¡Ah! si es cierto que tú eres el invisible ya” y aunque vea tu mano arriba ya no te toma en cuenta.

LI: Y me decías que ¿alguien deja de ser el invisible solo cuando ya trae las tareas?

AR: Sí, porque dice la maestra que si a ella, cuando nos deja la tarea; sino la tomamos en cuenta, que ella no va a tomar en cuenta nuestra participación.

La invisibilidad social es considerada como un fenómeno de violencia. Esta categoría surge de lo que se llama filosofía social crítica. Es una categoría hermenéutica que se hace cargo de la interpretación de un fenómeno contradictorio que consiste en existir, en ser-ahí y, al mismo tiempo, en no ser

visto/percibido u oído/escuchado. Es ya evidente que la invisibilidad que aquí se trata no surge de la percepción como proceso fisiológico ni cognitivo ni intelectual (sensaciones, procesamiento de la información, interpretación y juicio). Esta experiencia ajena a la percepción, que se basa en no ver ni oír lo que está ahí y que habla.

Este fenómeno deviene como algo muy importante cuando los objetos invisibles son personas. Una vez identificada la invisibilidad, por la mediación de una interpretación, ésta se presenta como el signo de una estructura social que mutila la existencia de personas que están sometidas. (Bourdin, 2010).

La invisibilidad no hace más que continuar las situaciones precedentes; desvela la profundidad del no reconocimiento, de la denegación; de la dominación y de la explotación, estructura el mecanismo de todas las formas de alienación de modo que se la pueda considerar como la forma más radical y más universal del sometimiento. No hay sometimiento sin invisibilidad. Cuando la maestra le dice a un alumno que es invisible por no cumplir con las tareas o no ponerle atención, lo que se encuentra detrás es una intención de someter al alumno. Es una forma extrema de disciplinar al alumno.

La invisibilidad es equivalente a no existir. La “visibilidad” es tenida bajo la estrecha vigilancia de una reivindicación y que a través de ella hay una demanda de reconocimiento que se afirma. La primera es que la visibilidad es el indicio de que lo que es visible en un mundo debe ser compatible con la configuración de ese mundo, homogéneo a su configuración. Cuando un alumno se sale fuera de ese mundo heterogéneo que la escuela, que la maestra pretende formar entonces se le anula, se le niega, se le ignora, se le rechaza.

LI: Y ¿Cómo se sienten ustedes con eso de lo invisible? con lo de ser invisible.

Ana: pues, así como que te sientes mal porque tú tienes una idea o la quieres o algo que no entendiste y no se lo puedes decir a la maestra, lo

escribes en tu diario y ya luego la maestra lo vuelve a explicar y ya así es como lo aprendiste, ya lo aprendiste así más bien.

LI: Cuando alguien es el invisible, ¿En qué más no es tomado en cuenta?

Ana: “Este cuando salimos a jugar, digamos por ejemplo como cuando nos pidieron un espejo, casi nadie lo trajo ahí a nadie lo dejo en el salón pero si solo faltó uno o depende la mayoría que no lo haya traído es como alguien es invisible y si sales a jugar y no traes material o ese día no trajiste ni una tarea ya puedes jugar pero la maestra si te caes solamente te dice levántate, te levantas y ya sigues jugando o luego no sales a jugar y te quedas haciendo trabajo, problemas o cualquier cosa que ella te diga

LI: Y cuando alguien es el invisible ¿únicamente la maestra lo deja de tomar en cuenta o alguien más?

AR: Nada más la maestra (la alumna tose)

LI: Sólo ella.... Oye Ana y ¿a ti te ha tocado ser alguna vez eso... ser invisible?

Ana: No, lo bueno que no.

LI: ¿A quién de los que conoces, cercanos a ti le ha tocado eso?

Ana: A Sebastián y a Eduardo y a Esmeralda.

LI: y ¿Sabes algo sobre cómo se sintieron ellos o expresaron algo sobre cómo se sintió ser invisible?

Ana: pues es que como yo no me junto tanto con ellos, como no se juntan casi con los del salón, no nos platican como se sintieron al ser invisibles. (E2, ps.79-80-81-82).

La invisibilidad produce una herida psicológica y moral que se identifica con una forma de violencia ordinaria, que es tanto más ordinaria en cuanto que la

invisibilidad es vivida al modo de la “evidencia”. Podemos pensar en las formas de subjetivación producidas por la “invisibilización” de algunas categorías de personas (esclavos, pobres, colonizados, extranjeros en centros de retención, inmigrantes, indocumentados, etcétera.)

La maestra niega la existencia de un alumno frente a todos, lo expone, le niega la oportunidad a ser escuchado, solamente cuando este alumno (a) haya cumplido con las tareas faltantes volverá a ser tomado en cuenta. Consideremos la definición que Michel Foucault da sobre castigo: “con la palabra castigo debe comprenderse todo aquello que es capaz de hacer sentir al niño la falta que ha cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, causarles confusión, cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una destitución de puestos” (Foucault,1975: 165).

El castigo es correctivo, evita las desviaciones, pareciera que el castigo es un ejercicio y que el maestro debe implementar todos los medios que estén a su alcance para hacer “progresar” al niño corrigiendo sus errores; en realidad el castigo separa al maestro del niño, este castigo en especial, el de no ser visto, ni escuchado, el de ser negado.

#### **4.5 Injusticias en la escuela en voz de los alumnos**

Como se mencionó con anterioridad, a través de los castigos, se espera introducir y mantener a los alumnos en la disciplina, con ellos el niño percibe los límites, pero también los defectos y las injusticias del maestro al cual no puede entonces someterse completamente, es decir, los alumnos pueden resistirse, pueden responder a todas esas imposiciones, reglas, juicios, porque contrario a lo que muchos consideran, no han dejado de ser seres en libertad.

LI: ¿Hay algunas palabras o frases que utiliza con frecuencia la maestra cuando los regaña?

Isaías: mmm... pues siempre nos está diciendo que pues que si queremos hacer algo en la vida debemos comenzar haciendo las cosas bien, hay veces que nos regaña y dice que como queremos, que si vamos a ser por ejemplo alguien que quiere ser licenciado que cómo va a entregar sus trabajos todos sucios y así nos dice

LI: ¿Qué opinas de eso?

Isaías: Opino que está mal porque pues todavía no somos tan profesionales digámoslo o estamos aprendiendo a hacer las cosas apenas y hay veces que por ejemplo una niña del salón quiere ser maestra y le dice que no va a poder ser maestra porque hace sus trabajos todos cochinos y pienso que eso está mal...

Hay veces que nos dice que la culpa de que no hagamos la tarea la tiene la mamá, que la mamá no nos pone atención y hay veces que dice que nosotros la tenemos que porque nosotros no la hacemos y pues está diciendo algo incoherente porque primero dice una cosa y luego dice otra cosa (E3, p.108).

La instauración de una sanción o de un juicio sobre el trabajo de un alumno, que en realidad se trata siempre de eso, un juicio sobre el niño, marca una distancia entre el maestro y el alumno y el grupo. El alumno percibe la injusticia del maestro y se defiende diciendo cosas como: “pero...no somos tan profesionales”; el niño, juzgado por el maestro, puede también juzgar al maestro a partir del grupo, por ejemplo, no solo a partir de lo que le dice a él sino también a sus compañeros, lo juzga como miembro de un grupo que comparte las normas escolares. Dicho de otro modo: el alumno se despega del maestro y accede a las premisas de una subjetivación moral.

Ll: mmm ¿Qué opinas de las tareas y los trabajos que les dejan en la escuela?

Isaías: Pues siento que a veces las tareas son.... un poco... exageradas, por ejemplo, una vez nos dejaron un baúl y nos dijo que mandáramos una foto y yo no la pude mandar, no pude, y se lo traje y no me lo aceptó (bajó el volumen de su voz)

Ll: ¿Cómo te hizo sentir eso?

Isaías: Es que había niños que lo habían hecho con sus vecinos, pero yo prácticamente no tengo vecinos y se me llevaba bien pero no sé si les corrieron un chisme y por eso nos dejaron de hablar (E3, p. 109).

Ll: Hace un rato me dijiste que te sentías extraño y raro cuando la maestra te regaña por no traer los trabajos, si pudieras ser más específico ¿qué pasa en ti, cómo es ese sentir?

Isaías: mmm... por ejemplo cuando esa vez que hice las lecturas, creo que las hice todas, todas las que dejó, me tardé haciéndolas y que al otro día me dijo que me faltaban y me bajó calificación y a Laura que también le faltaron no le dijo nada, me sentí, lo sentí muy injusto y pues no me gustó nada.

Ll: ¿Ha habido otras situaciones donde te has sentido así, que no te han agregado o has pensado que algo es injusto o que te has sentido mal?

Isaías: Eh... Si, la mayoría ya se las dije, cuando nos dice sobre lo que queremos ser o eso del cofre no me agradó tanto pues porque no tenía internet y de ¿dónde lo saco? Y siento que es muy como... ¿estricta? Y también injusta (hace un gesto en su cara arrugando la nariz y la frente), no piensa en los demás, no sabe lo que sucede en la casa" (sus ojos se ponen llorosos y la voz se le quiebra) (E3, p. 110).

El alejamiento del maestro pasa primero por el reconocimiento de sus defectos. La maestra no es perfecta, es estricta e injusta. No siempre está disponible ni de

buen humor, y los niños aprenden a administrar sus estados de ánimo. La disciplina y las sanciones escolares han sido a menudo interpretadas de diversas maneras. Para los escolares, una de las injusticias más hirientes se refiere a la falsa apreciación de los maestros. Respecto al tiempo que pasan trabajando en algo, en una tarea, además de todo lo otro que tienen que hacer, porque, aunque a veces la escuela parece ignorarlo, los niños sí tienen otra vida más allá de la escuela; los alumnos pueden experimentar confusión: "Si algunos no trabajan y tienen una mala nota se comprende, porque él conoce a sus alumnos, pero aquellos que trabajaron por la tarde, a veces durante mucho tiempo, y que encima les digan no trabajaste... es falso y es injusto para ellos.

El maestro que "no puede equivocarse", puede ser "injusto". La maestra ignora la vida en la casa, ignora que no siempre los padres pueden ayudar a sus hijos o que estos pueden proveer de todo lo "necesario", todo lo que se pide en la escuela.

LI: me decías cuándo ella dice algo tiene que ser así y no piensa en los demás ¿no?, ¿en qué consideras que debería pensar la maestra?

Isaías: pues si un compañero no tiene el material y su papá no tiene el dinero pues ¿de dónde sacarlo? Así que pues lo siento un poco injusto por eso.

LI: ¿En qué otras cosas piensas que suceden cosas injustas?, con la maestra, pero también en la escuela en general

Isaías: mmm... que... tiene así como, si alguien hace el trabajo bien, a cada rato te está diciendo que él lo hace bien, no todos cochinos como otros y nos sentimos así medio tipo injustos pues porque si no lo hacemos bien nos dice que está mal y si le explicamos nos dice que no quiere pretextos y pues por eso pero hay veces en las que si pienso que está bien, hay veces que deja tareas sencillas y las deja de largo plazo y pues digo que eso si porque tuvieron muchos días para hacerlo y no pueden faltar con la tarea.

LI: ¿Qué opinas acerca de que comparen a los alumnos con otros compañeros?

Isaías: Pues siento que, no todos somos iguales claro, no todos hacemos las cosas bien, no todos hacemos el tiempo necesario y pues siento eso que es lo injusto y hay veces que no he traído tareas y me pone recados, pero pues no, lo siento injusto porque pues... (con un volumen de voz muy bajo, y con su cuerpo encogido) ¿Qué más puedo hacer? Por ejemplo, no puedo dejar de ayudarle a mis hermanas (su rostro y su voz reflejan tristeza) (E3, p.112).

Esos otros deberes que tienen los alumnos fuera de la escuela, también son deberes difíciles y que tampoco pueden ser relegados, en los que muchas veces no se cuenta con la participación de los padres ni de los maestros pero que aun así deben cumplirse, esto parece no ser considerado por la maestra. Otra fuente de injusticia deriva de la existencia de favoritos, tanto por soportados como que todos los alumnos quieren ser objeto de la atención preferencial, el que no hace el trabajo completo, pero no recibe el mismo trato que los otros, ¿cómo explicar eso al alumno, bajo qué argumentos? El favorito, el que hace un trabajo menos bueno, pero recibe una nota mejor o igual, viola uno de los preceptos básicos de la moral escolar.

En el universo escolar, el castigo y las injusticias son dos caras de la misma moneda, por esta razón los niños hablan tanto de eso. A través de esas dos caras se juega y se vuelve a jugar, sin descanso, una historia. Cada una, a su modo, asegura la subjetivación del niño en la escuela y mueve la experiencia escolar de los alumnos.

Considero que el principio de todo análisis en este capítulo es la negación de la infancia, del niño como *ser*, contemplarlo solo en su posibilidad de llegar a ser cuando se convierta en adulto, esa desesperación de los “grandes” porque los alumnos crezcan y dejen de ser niños nos llevan a perder de vista que nuestro



tiempo no es *su* tiempo y entonces creemos que es necesario recordarles a cada momento que el tiempo pasa, que el tiempo se les termina, hasta que un día el tiempo comienza a hacerlos sentir presionados, atrapados, angustiados.

Parte del mismo principio de la negación del niño como un ser completo, lleva a los maestros a creer que es necesario, casi vital, que otro, que un adulto, que un docente... enseñe al pequeño, pero en ocasiones eso se desvirtúa y se convierte un mero control, en un sometimiento, por ejemplo, se somete su cuerpo con la prohibición del recreo. Uno de los efectos peligrosos de la disciplina y de quienes la efectúan es llegar a olvidar que, de cualquier manera, “aunque sean niños” se está frente a otros ser humano que no puede, no debería ser anulado, rechazado, etc. para que “aprenda la disciplina”.

## REFLEXIONES FINALES

Este trabajo de tesis ha buscado ofrecer un análisis con respecto a la experiencia escolar de los alumnos de primaria teniendo como base principal la recuperación del discurso y sentir de los niños. A modo de cierre, en este apartado se da cuenta del recorrido que seguí en la construcción de la tesis, así mismo, se comentan y documentan brevemente algunas de las ideas más importantes que se fueron desarrollando y analizando a lo largo del trabajo, mismas que pudieron elaborarse gracias a la perspectiva teórico-metodológica de la corriente interpretativa, que fue utilizada como un gran marco y que permitió observar el fenómeno desde un horizonte particular.

Cada uno de los momentos en el proceso de investigación tuvo su propia complejidad, el primer desafío al que me enfrenté tuvo lugar al inicio del trabajo de campo con la negativa de la maestra de grupo de ser observada dentro del salón de clases; ahora comprendo que fue quizá una respuesta natural ante el momento de tensión social que vivimos los docentes y que nos ha hecho desconfiados, cuanto más de los propios colegas, comprendo que la idea de que un “extraño” entre al salón, a tú salón, a observar tú trabajo, se traduzca casi de inmediato en la sensación de señalamiento y juicio. Afortunadamente, tiempo después, la maestra terminó por acceder.

Dentro del apartado metodológico, la organización y sistematización de la información y la codificación de la misma, representó un proceso muy laborioso, un paso que no debería ser omitido, quizá no para todos sea indispensable, pero al final sin éste no me hubiera sido posible el uso de los datos empíricos de forma analítica. Durante la delimitación del objeto de estudio me enfrenté a otra dificultad, como previamente lo mencioné mi primer tema de interés fue la ansiedad en los alumnos de primaria, convencida claro de que dicho fenómeno forma parte de la experiencia escolar, sin embargo, cuando acudí al campo, no encontré nada en el discurso de los alumnos (entrevistas) ni en los registros de

observación que fundamentara dicho tema. Por lo anterior, tuve que desecharlo por completo y en consecuencia relaborar gran parte del marco teórico con el que ya contaba; con ello me di cuenta que difícil es renunciar a las ideas preconcebidas que uno tiene.

En cuanto a la escritura narrativa puedo reconocer que ha sido una tarea exhaustiva intelectualmente hablando, un proceso que requirió en primer lugar del dominio de la información empírica, posteriormente una revisión profunda de la teoría pertinente para mi objeto de investigación, lo que me permitió mirar las perspectivas de diversos autores que pudieran abonar a mi interpretación sobre determinada noción así como también el surgimiento de nuevas reflexiones; lo anterior aunado a una revisión cuidadosa para lograr que lo que se escribiera tuviera claridad, de esa manera se trata de tener siempre presente al lector. En el proceso de interpretación fue necesario considerar que no se trataba de expresar una realidad por medio de mis prejuicios sino de dar cuenta de ella tal como se encontraba en el contexto en que está inscrita. La compleja tarea de guardar distancia sin dejar de ser sensible a lo que uno ve y escucha, buscando un sentido entre lo empírico y la teoría.

Esta tesis representó un ejercicio de reflexión, una ida y vuelta en la comprensión del cómo viven su experiencia escolar los alumnos de primaria. Así, se generó un espacio de análisis, identificando diversos aspectos de interés que a continuación se mencionan:

En primer lugar se encuentra que la experiencia escolar de los alumnos de la escuela primaria “Emiliano Zapata” se configura a partir de diversos aspectos, uno de ellos, las características de la institución, en cuanto al espacio físico, la ubicación geográfica y las abundantes áreas naturales del colegio son elementos que a nivel simbólico permiten que la escuela tenga un cierto *status*, que sea reconocida como una “buena escuela”, una escuela “más educada”, a la que los alumnos quieren pertenecer, lo anterior repercute también para dar a los niños una sensación colectiva de libertad que aminora el hecho de que la estancia en la escuela no sea una cuestión de decisión sino de obligación. (Jackson, 1991: 48).

Otro aspecto a destacar son los significados atribuidos a los sujetos que conforman este centro educativo, específicamente padres y alumnos, estos significados que se forman a partir de su lugar de nacimiento y/o procedencia; los padres de familia “chilangos” y los alumnos “chilangos” son tratados con base a una cierta imagen que se tiene de ellos, de un estigma, de una indeseable diferencia en la que se les atribuyen características poco positivas y a partir de las cuales se crea una trama de relaciones en las que se desarrolla su experiencia escolar.

En segundo lugar, es importante mencionar que, para poder comprender la vivencia de los alumnos en la escuela, fue importante recuperar el papel que la directora tiene en esta. La maestra Arcelia quien a partir de interiorizar un imaginario alienante (Zuñiga,1993) sobre su rol directivo, posee, ejerce y utiliza como estrategia el poder, aquí denominado “poder experto” que le da la facultad a quien sabe, al que es competente, al que maneja bien la disciplina, etc. para poder conseguir de otros determinadas cosas o bien para dominar a los otros; este poder que se manifiesta en algunos momentos en la necesidad de control, es reconocido y legitimado por los sujetos de la institución, incluyendo a los alumnos; esto hace posible que la autoridad de la directora se mantenga. Ese poder es vivido de manera ambivalente y hasta cierto punto confuso por parte de los alumnos quien en momentos le tienen miedo a la directora, reconociéndola como la principal figura de disciplina y en otros momentos perciben esa misma autoridad como un interés, preocupación y protección de la maestra Arcelia hacia ellos.

La parte medular del trabajo se centró en el análisis y comprensión de los significados que los alumnos atribuyen a todo aquello que conforma su experiencia escolar, las normas, los castigos, su relación con los otros, la amistad, el rechazo, los roles, etc. y cómo contribuye esto para que los niños se constituyan ellos mismos, creen una identidad, se subjetiven como sujetos y como alumnos. Al respecto quiero enfatizar que de principio influye la concepción que predomina sobre los niños; vistos como seres incompletos, en constante falta, carentes de...

y que solo tienen la posibilidad de “llegar a ser” en la medida en que se conviertan en adultos, ahí entra la escuela, adultiza a los niños. (Skliar, 2007). Pareciera que se niega la existencia del niño, entonces ¿Se niega también la experiencia en la escuela de los alumnos?, ¿Quizá por eso la falta de interés por recuperar lo que tienen que decir? Por cierto, un primer hallazgo que resultó sorprendente, fue la forma de expresarse de los niños, sobre todo en el caso de dos alumnos que además de utilizar un lenguaje fuera de lo común tiene una capacidad de análisis y reflexión que llama la atención, el tener ese diálogo directo y cercano con ellos me permitió reconocer que contrario a lo que muchos adultos piensan, el hecho de que sean niños no significa que no puedan tener un lenguaje coherente, articulado, propio y demás.

En la escuela los alumnos se encuentran con “el otro”, en este caso “los otros”, este acercamiento no es como los maestros quieren o piensan. Porque el trabajo en equipo no solo se trata de poner a trabajar un montón de niños juntos y pensar que de esa manera se fomenta la socialización, el trabajo colaborativo, el respeto, el aprendizaje y demás; en realidad las observaciones en el aula mientras los niños trabajan de esta forma y en ausencia de la maestra, deja claro que en la escuela y el trabajo en clase, los niños tienen una vida propia, independiente pero no completamente separada de la escuela y que la mayoría de las veces no es visible a los ojos de los adultos. Lo anterior es considerado un importante hallazgo, me deja claro que los maestros frente a grupo no alcanzamos a dimensionar todo lo que ocurre cuando los alumnos están “trabajando” juntos, nos enfocamos solo en que entreguen un resultado, una tarea y que todos hayan colaborado para hacerla, esto sin considerar que todo lo otro que ocurre al mismo tiempo, también la forma, es significativo, los hace identificarse, etc.

Un hallazgo central en este trabajo es que más allá de lo que es común en la escuela: las clases, las tareas, el recreo, los trabajos, las reglas, el espacio físico, se vive una experiencia fuera de esos márgenes, o podría decir que no queda totalmente fuera porque forma parte de la misma experiencia, pero al final se vive

justo en el margen, a esta la denomino experiencia no escolar, en la que los alumnos se relacionan con sus pares, se cuentan secretos que permiten confirmar su amistad, cantan, son felices, se ayudan, juegan, confían el uno en el otro, etc. aunque no sea la manera que esperan los adultos, que espera la escuela, así también aprenden los alumnos, porque la sensación de confianza, la pertenencia, la identificación, la seguridad, incluso las peleas entre amigos... también enseñan y contribuyen a la formación de una identidad.

Otro de los aspectos que trastoca la experiencia escolar de los alumnos es el uso del tiempo como medida de disciplina (que se justifica como una oportunidad de aprendizaje), es decir, el tiempo disciplinario, un tiempo que restringe, que vigila y que limita a los alumnos.

Ordenar el tiempo, implica también ordenar a los sujetos y esto quedó demostrado en el asunto de la disciplina en la escuela en donde una de las medidas más recurrentes es la prohibición del recreo ante una falta por parte de los alumnos, lo cual actúa directamente sobre el cuerpo de éstos, no salir al recreo significa no correr, no gritar, no comer, no jugar, etc. Se trata pues de adiestrar el cuerpo para convertirlo en algo dócil que obedezca a una orden, la manipulación del cuerpo está presente en lo militar, en lo religioso, en lo familiar, en lo pedagógico, etc. un cuerpo dócil se disciplina. (Foucault, 1975:141).

Sobre el problema de la disciplina dentro de la escuela “Emiliano Zapata” se encontró un fenómeno de violencia, de disciplina y sometimiento. El incumplimiento de alguna tarea o la falta de trabajo en clase por parte del alumno provoca que la maestra lo convierta en “el o la invisible”, es decir, cuando un niño o niña no siguen las normas o reglas de la escuela, cuando no es homogéneo como el resto, éste es anulado, se hace como que no se mira, como que no se escucha, como que no existe... se somete, no se reconoce, se mutila, se niega. No podemos pensar que por el hecho de que los castigos físicos, aquellos que vivieron nuestros abuelos y padres, ya no existan, quiere decir que la violencia se ha acabado, en todo caso solo ha adquirido otras formas de manifestarse.

Con los elementos hasta aquí presentados se posibilitó la construcción de la tesis. La experiencia escolar no solo “es” lo que los niños dicen, mi punto de interés se centró en lo que los alumnos pueden expresar, sin embargo, reconozco que esa experiencia esta entramada por todo lo que le rodea, por elementos tanto instituidos como instituyentes, mismos que se mencionan desde la parte introductoria. Existe una dinámica entre las normas oficiales (instituido) y la realidad cotidiana que contempla lo que los alumnos sienten, piensan, sus emociones (instituyente) y es en esa lucha, en esa tensión entre ambos elementos que tiene lugar la experiencia escolar.

Cabe destacar que no se da por culminado el proceso de reflexión con los estudios de posgrado, insisto que los niños, los alumnos, siempre tienen mucho que decir y que debe ser tomado en cuenta, ello podría contribuir a un mejoramiento de la práctica docente y a un mejor desarrollo de los alumnos. Por cuestiones de tiempo no se pudo contar con más testimonios de alumnos y alumnas de la escuela, lo cual hubiera aportado más elementos para enriquecer el estudio; en esto último se centran algunos de los aspectos que quedan como pendientes por realizar para futuras investigaciones, al inicio del proceso no tenía claro todos los elementos que se relacionan con la experiencia escolar, de haber sido así hubiera podido profundizar en las entrevistas con los alumnos, así mismo me hubiera gustado regresar después de un tiempo para volver a conversar con los niños y saber cómo fue cambiando su experiencia en la escuela.

Conocer lo que les pasa a los niños en la escuela, lo que sienten y piensan es un asunto que ha recibido poca atención; el hecho de analizar qué pasa con la experiencia escolar pero no solo en un sentido académico sino en la serie de acontecimientos que parecieran ser irrelevantes o tan cotidianos que pasan desapercibidos, pero que en realidad encierran en su mayoría el significado de la vida en la escuela, especialmente en el aula, espacio en donde los estudiantes pasan una gran parte de su vida y en donde aprenden no solo conocimientos concretos (matemáticas, español, ciencias, etc.) sino también saberes, actitudes, valores, maneras de resolver, formas de interacción, entre muchos otros y que le

serán útiles en su vida personal y laboral. El poco interés que reciben estos acontecimientos fugaces incluye a padres, maestros, autoridades educativas estos tres personajes parecen omitir muchos detalles que podrían ser fundamentales para buscar lo mejor para los niños.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez García, I. (1999). Perspectivas de la educación básica a nivel internacional. En I. Á.

García, *La educación básica en México. Experiencias, modelos y alternativas. Vol.II* (págs. 139-213). México: Noriega, Limusa.

Álvarez-Gayou, J.L (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Ball, S. (1989). "La dirección: oposición y control" en: *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 126-151.

Barceló, B.J. (1995). Las funciones del canto. *Música y Educación*, 24, 37-48.

Berger, P Y T. Luckman (1993) "Institucionalización: a) organismo y actividad, b) orígenes de la institucionalización, c) sedimentación y tradición, d) roles, 66-104. En Berger, P. Y T. Luckman. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós

Bleger, J. (1998). "La entrevista psicológica". Buenos Aires: Nueva Visión

Bourdieu, P. (1986) "La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales" 103-129. En Leonardo Patricia de (comp.) *La nueva sociología de la educación*. SEP El Caballito, México.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1984). "El mercado lingüístico". En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 143-158). México: Grijalbo.

Bourdin, J-C. (2001) Hegel et la "question sociale": société civile, vie, détresse. *Revue Germanique Internationale*. Hegel: droit, histoire, société, (15) 145-176.

Campbell, P.S. (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.

Cano, G., & García, A. L. (1991). *Maestro Rural*. México: SEP, Libros del Rincón.

Castoriadis, C. (1989) "Introducción" y "La institución y lo imaginario: primera aproximación"

- En: *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores, pp. 7-13 y 197-285.
- Cazden, C. (1991). "El discurso en el aula" (627-696). En *La investigación de la enseñanza*.  
Editorial Paidós. Barcelona. Buenos Aires.
- Delamont, S. (1984) "Que comience la batalla" (127-158). En *La interacción didáctica*.  
Bogotá. Cíncel Kapeluz
- Durkheim, E. (1990). "La educación, su naturaleza y función" y "Pedagogía y Sociología"  
En: *Educación y Sociología*. Ediciones Sígueme Barcelona. (págs. 43-72/95/116)
- Dubet, F. (2006) "Sociología de la experiencia escolar" 51-78 En COMIE Octavo Congreso  
de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE
- Enríquez, E. (2002). "El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva". En E. Enríquez, *Perfiles Latinoamericanos* (págs. 35-47).
- Erickson, Frederick (2004). *Talk and Social Theory: ecologies of Speaking and Listening in Every Life*, Reino Unido: Polity
- Etzioni, A. (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización" y "Control y jefatura de la organización". En A. Etzioni, *Organizaciones Modernas* (págs. 1-8 y 104-121). México: UTEHA.
- Fernández, L. (1989). "El concepto de institución" En: *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1994). I. "Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento"; 2. "Componentes constitutivos de las instituciones educativas"; 3. "El funcionamiento institucional" y 4. "Algunas condiciones estructurantes del funcionamiento institucional". En L. M. Fernández, *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. (págs. 17 - 188). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1975). "*Vigilar y Castigar*". En: *Nacimiento de la prisión*. Pp.139-150-170-180.  
Siglo XXI editores, Buenos Aires 2004.

- Foucault, M. (1986) "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto" en *Wright Mills y otros Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta. pp 25-36.
- Foucault, M. (2002) *Defender la sociedad*. México FCE.
- Gamarra, F. (2012). "Definición de misión en una institución educativa". Tacna-Perú
- Geertz, C. (1983). "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali". En C. Geertz, *Interpretación de las culturas* (págs. 339-373). Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo". En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. 2º Ed. (pp.113-144) Buenos Aires: Niño y Dávila editors.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter
- Geertz, C. (1989) "Una descripción densa: por una teoría interpretativa da cultura". En: *Interpretación de las Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, . p. 13-41
- Goffman, E. (2006) *Estigma. En: La identidad deteriorada*, págs. (1-7). Amurrutu Editores, Buenos Aires.
- Guber, R. (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quiénes". Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P.H. (1991) "Los afanes cotidianos" 43-77 En "La vida en las aulas", Morata, Madrid.
- Jaramillo, L. (2007). "Concepción de infancia". Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. N° 8 diciembre.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1999) "Una visión global del aprendizaje cooperativo" (págs. 54-64) Barcelona, Paidós
- Kierkegaard, S. (1982). En: *El concepto de la angustia*. págs. (10-30) S.L.U. ESPASA, LIBROS Madrid.
- Larrosa, J. (2003). "Experiencia y alteridad en educación". En: *La experiencia de la lectura* (págs. 13-44). FLACSO, Argentina.

- Loureau, R. (1975). "El concepto de institución en Sociología". En R. Loureau, *El análisis institucional* (págs. 95-144). Buenos Aires: Amorrortu.
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: El Caballito.
- Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*, 20 (3), 243-256.
- Narodowski, M. (1994). "Infancia y poder". En: *La conformación de la pedagogía moderna*. Pp. 23-53. Aique grupo editor S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Oñate, P. (1989) El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1981): *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel, Barcelona
- Plan de estudios de educación básica 2011
- Real Academia Española (2014), «chilango», *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> edición), Madrid: España, <http://dle.rae.es/?w=chilango&o=h>, consultado el 13 de mayo de 2015.
- Ricoeur, P. (1995). "Discurso y excedente de sentido". En P. Ricoeur, *Teoría de la interpretación*. México: México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (1995). "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: *La Escuela Cotidiana*. (págs. 13-57). Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos otros que ocurren en ámbitos escolares". En A. d. Educación, *Memoria, conocimiento y utopía* (págs. 28-62). Barcelona-México: Pomares.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Conmover la educación*. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: NovEduc.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En: *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens ediciones, (págs. 1-30). Rosario, Argentina.
- Skliar, C. (2007). "La infancia, La niñez, Las interrupciones". Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina.

- Sloterdijk, P. (1998). "Esferas I. Burbujas". En: *Microesferología*. Siruela, Madrid
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados, Paidós: Madrid.
- Tejeda, J. (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. Programa de doctorado: "La calidad y la reforma educativa". [CD]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tonucci, F. (1996). "Con ojos de niño". En: *La pedagogía del espacio*, Arquitectura viva (págs. 30-43).
- Vigotsky, L. S. (1982): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Ed. Pueblo y Educación, La Habana. (1989): Fundamentos de defectología: obras completas. Tomo 5. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Weber, M. (2012). Sociología del Poder. Alianza Editorial. Madrid 2012. ISBN: 978-84-206-6947-2. Pág. 73.
- Wertsch, J. (1988). "Los orígenes sociales de las funciones psicosociales" págs. 45-60 En: Vigotsky y la formación social de la mente. Grupo Planeta, GBS.
- Woods, P. (1993) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España. Ed. Paidós MEC.
- Zaid, G. (1999). Chilango como gentilicio. Revista Letrillas-Filología
- Zañartu, L. (2003). "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red". En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías.
- Zúñiga, R. M. (1993). Un imaginario alienante: la formación de maestros. En *Revista Cero en Conducta* (págs. 15-31). México.