

Miradas analíticas sobre temas de
subjetividad y violencia
en el **campo educativo:**
perspectivas y propuestas

Ma. Teresa Prieto Quezada
Ana Cecilia Valencia Aguirre



Miradas analíticas
sobre temas de subjetividad y
violencia en el campo educativo:
perspectivas y propuestas

Este libro fue sometido a un proceso de dictamen a doble ciego, de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial de Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Miradas analíticas sobre temas de subjetividad y violencia en el campo educativo: perspectivas y propuestas

MA. TERESA PRIETO QUEZADA
ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

P/PIFI-2013-14MSU001OZ-07 Fortalecimiento de los proyectos de estudio de licenciatura y posgrado, los cuerpos académicos que los sustentan y la formación integral del estudiante en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Primera edición 2015

D.R. © 2015, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Norte N° 799,
Núcleo Universitario Los Belenes,
C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México.

ISBN: 978-607-742-212-9

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

A nuestros hijos Tonantzin, Fénix y Ana,
compañeros incansables de estas travesías.

Índice

Introducción	11
Primera parte. Perspectivas sobre la violencia y subjetividad	
<i>Capítulo 1.</i> De guía a dictador. Un estudio sobre prácticas de maltrato del docente a los alumnos en el nivel universitario.....	17
<i>Capítulo 2.</i> Un acercamiento ético al fenómeno de la invisibilidad de los estudiantes universitarios	31
<i>Capítulo 3.</i> La denegación de la subjetividad de las directoras escolares en un mundo de reglas patriarcales.....	45
<i>Capítulo 4.</i> El papel del docente frente a la cultura de la violencia.....	71
<i>Capítulo 5.</i> El concepto de autoridad en los adolescentes: una recuperación de sus vivencias en el espacio cotidiano escolar	81
<i>Capítulo 6.</i> Los excluidos: conflicto y violencia en los espacios públicos.	105
<i>Capítulo 7.</i> ¿Existe un marco ético para la violencia? Posmodernidad, jóvenes y escuela	117
<i>Capítulo 8.</i> Convivencia en la escuela y práctica docente.....	125

Segunda parte. Propuestas y alternativas de intervención

<i>Capítulo 9.</i> Un proceso para la formación de profesores en la prevención de la violencia escolar desde la investigación-acción	147
<i>Capítulo 10.</i> La escuela, expresión de situaciones de violencia.....	157
<i>Capítulo 11.</i> Educar para una cultura de paz: Experiencias con niños de primaria	165
<i>Capítulo 12.</i> El papel de las narrativas y la imaginación en la acción educativa: un diálogo entre Hannah Arendt y Martha Nussbaum	175
<i>Capítulo 13.</i> La actitud ética en el proceso de la investigación: el caso de una investigación con directores escolares	183
<i>Capítulo 14.</i> La narrativa, elemento intersubjetivo y vía del juicio reflexionante en la acción educativa	201
<i>Capítulo 15.</i> Configuraciones y tensiones de los imaginarios sociales en la subjetividad de los docentes	211
<i>Capítulo 16.</i> Las festividades escolares: un ritual para comprender la subjetividad del director escolar.....	227
<i>Referencias</i>	249

Introducción

El presente trabajo no es una obra fortuita o azarosa, está determinado por las experiencias y vivencias, propias y colectivas, de nuestro devenir como investigadoras. Conscientes además de que nuestros espacios universitarios demandan generar una cultura de la colegiación en la actividad investigativa, nos hemos propuesto la tarea de continuar un diálogo iniciado desde nuestras comunidades de producción; devenires y utopías concretadas en investigaciones que coinciden y se retroalimentan en prioridades y cuestiones afines.

Así, en este documento dialoga la investigación y la reflexión en torno a la subjetividad y la violencia, binomio que se analiza desde distintas ópticas en la especificidad del campo de la educación. Desde una mirada centrada en la complejidad, mostramos investigaciones y ensayos reflexivos que ubican la subjetividad de los actores educativos y la violencia en marcos que nos demandan describir escenarios como las aulas, las universidades, las comunidades escolares, las narrativas, en fin, desde los ámbitos de las subjetividades en contexto.

En las distintas miradas ubicamos dimensiones, que en este trabajo hemos dividido en dos apartados, el primero centrado en la búsqueda de explicaciones desde marcos conceptuales y teóricos cada vez más interdisciplinarios donde se ven involucrados diversos actores educativos. La segunda, se centra en propuestas y alternativas de intervención ante la violencia; ahí rescatamos diversas dimensiones centradas fundamentalmente en ámbitos de convivencia escolar, en búsqueda de transformaciones desde la investigación acción, desde

las narrativas como escenarios reflexivos, desde las propuestas educativas aplicadas a escenarios concretos.

La subjetividad es un concepto que intentamos revisar desde procesos de identidad, imaginarios y discursos que se encarnan en los propios contextos y le dan una particularidad a la acción de los sujetos. Por su parte la violencia, más que un concepto, es analizada desde la perspectiva vivencial, desde una mirada fenomenológica, en el sentido del ir al hecho mismo y que nos centra en la descripción de los espacios donde éste se produce y adquiere formas a veces veladas por la propia cultura de los actores y que es necesario develar desde un desmontaje crítico y a la vez reflexivo.

Sin embargo, en un segundo momento, también se intenta superar la dimensión fenomenológica cuando se trasciende al ámbito de la intervención desde propuestas y proyectos encaminados a sugerir acercamientos críticos y caminos para posibles soluciones desde lo educativo, los sujetos, las comunidades escolares y la capacidad reflexiva de los propios actores involucrados en el fenómeno, el cual se desvela en el periplo de su acción y su discurso.

Por ello, es fundamental advertir que existen formas y revestimientos de la violencia y que el mejor desmontaje es el que se hace a partir de la recuperación de los propios escenarios donde se da y se reproduce a través de estilos de interacción, a veces legitimados por las propias comunidades, y que constituye una forma tanto instituida como instituyente de reproducción del fenómeno de la violencia.

La primera parte está conformada por ocho trabajos que exploran, cada uno desde distintas miradas, aspectos de la violencia en ámbitos escolares. En ellos se reconoce que la violencia se da desde formas de exclusión en los espacios públicos (las ciudades, en el sentido prístino de la palabra), las comunidades, las instituciones como las escuelas, en los procesos de invisibilización de los sujetos o en la denegación que sufren los actores al enfrentarse a las lógicas instituidas del poder. Y por ello, los acercamientos se hacen desde distintas dimensiones como: la dimensión ética, la convivencia, las vivencias de los sujetos en la escuela, los conceptos de autoridad escolar, y otros.

A su vez estos acercamientos revelan formas de maltrato escolar, procesos de exclusión y posicionamientos de invisibilización.

La segunda parte concentra los trabajos que postulan propuestas no solo para intervenir o prevenir la violencia; sino también posiciones metodológicas como la investigación acción, los modelos de convivencia escolar y la actitud ética en los procesos de investigación, donde no sólo se habla desde un discurso sino desde la recuperación de la experiencia en el campo, la cual se muestra, se analiza, se cuestiona y se reflexiona. Por otra parte, en este mismo apartado hay materiales importantes para fundamentar acercamientos al campo desde un marco comprensivo, en este ámbito cabe destacar los trabajos que abordan las narrativas y la imaginación a través del arte como medios para plantear desde juicios reflexionantes las experiencias que requieren ser resignificadas y desveladas en el sentido de volver reflexiva y terapéutica la vivencia del narrar el padecer la violencia. Los últimos dos trabajos de este segunda apartado están centrados en tensiones de los imaginarios en la conformación de las subjetividades docentes y el desvelamiento de los rituales escolares, concretamente de las festividades que se celebran en la escuela. Estos trabajos ofrecen una vía metodológica para comprender aspectos simbólicos asociados con prácticas instituidas que muchas veces reproducen estilos de dominio y sujeción institucional. Claves para la comprensión de fenómenos subjetivos en las instituciones escolares.

Como podrá advertirse, el desmontaje que hacemos de la violencia se centra en comprender rituales, subjetividades, comunidades, estilos de interacción, que si bien se centran en espacios escolares, no excluyen la posibilidad de comprender otros escenarios como los espacios públicos, las universidades, las familias y otras instituciones; ya que los procesos de deterioro de la identidad, las formas de denegación instituidas, la exclusión en los espacios públicos, las formas de invisibilización y maltrato, que si bien no son exclusivas de la escuela, son reflejo de estructuras más profundas que revelan en la complejidad de los escenarios toda una serie de simbolismos, costumbres, prácticas, imaginarios y discursos que vuelven al fenómeno algo manifiesto aunque también soterrado en el hontanar de las prácticas sociales.

Esta obra, por tanto, puede ser útil a investigadores en el campo social, a docentes, a directivos y a los actores involucrados en procesos de formación y construcción del objeto de estudio en el campo educativo. Es una obra que pone de relieve la importancia de repensar la violencia en tiempos de violencia. Mirarla con ojo crítico y a la vez proponer caminos, no sólo para su comprensión, sino para su intervención en espacios concretos y con sujetos de carne y hueso. Finalmente, es una obra que muestra, diversa miradas analíticas. Esperamos que esas miradas abonen elementos al campo disciplinar de la violencia para seguir explorando un asunto urgente e impostergable.

Primera parte

*Perspectivas sobre
la violencia y subjetividad*

CAPÍTULO 1.

De guía a dictador. Un estudio sobre prácticas de maltrato del docente a los alumnos en el nivel universitario

...Te advierto que, cuando yo empleo una palabra –dijo Humpty Dumpty en tono algo despectivo–, esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique. ¿Comprendes?

–La cuestión es –dijo Alicia– si puede usted hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

–No te equivoques...la cuestión es saber quién es el maestro aquí. Alicia estaba demasiado perpleja para decir nada.

L. CARROLL. *Alicia a través del espejo*

Introducción

La violencia constituye un tema de relevancia social y educativa, por su gran incremento en los últimos años. Las modalidades de esta polivalente forma de percibir el mundo son diversas: asesinatos, agresiones, secuestros, robos, extorsión, además del trato hiriente, ofensivo, denigrante; la desacreditación y el abuso de poder. Esto se vuelve parte de la vida cotidiana en variados espacios familiares, sociales e institucionales. Uno de ellos es la escuela.

La violencia en la escuela se manifiesta de múltiples maneras y en distintas direcciones. Puede darse entre los alumnos y sus pares, o entre los alumnos y sus profesores. En relación con esto último, tradicionalmente, las formas en que una interacción entre profesor y alumno implican cierto tipo de violencia, han sido agrupadas en lo que se ha denominado “currículum oculto”, concepto que hace referencia a las prácticas del profesor en las cuales comunica de manera implícita una serie de significados de naturaleza social, como los que tienen que

ver con la distribución del poder en la sociedad, cuyos esquemas son reproducidos en la escuela (Bohoslavsky, 1986).

Indagar las formas en que el profesor introduce en el aula, de manera simbólica o real, actitudes de maltrato al otro, resulta una tarea por demás necesaria, frente a una realidad social en la que el uso del poder en forma indiscriminada y brutal es cada vez más frecuente, y la posibilidad de dominar o agredir a los demás, bajo cualquier justificación, es una tentación que invade a las personas. Si el poder reina sobre la razón, la misión de la escuela se desvanece. Por eso el profesor es sujeto de responsabilidad y de juicio en la medida en que no intervenga para promover la convivencia pacífica en la escuela; peor aún, si, como muestra la experiencia recuperada en este trabajo, su propia actuación es motivo de daño para los alumnos.

Para documentar este trabajo se emplean datos provenientes de cuarenta testimonios escritos por alumnos en relación con una experiencia desarrollada con un docente de educación superior en una institución universitaria, en las cuales narran pasajes de una interacción donde se puede identificar situaciones diversas en las que fueron objeto de maltrato. Para ello se les solicitó escribieran de forma individual un texto, donde plasmaran las situaciones, sensaciones y emociones que se generaron en el transcurso de un ciclo escolar. Por cuestiones de respeto a la privacidad se emplean seudónimos para los actores implicados en este proceso.¹

La construcción del régimen del miedo

Los alumnos participantes en este estudio reportan actitudes de su profesor a las cuales se puede claramente tipificar como maltrato. Se trata de alguien que, en la percepción de los alumnos, como parte de su práctica habitual les grita, los ofende, los amenaza, los ridiculiza, los hiere, los ignora, los descalifica, los intimida e incluso los acecha.

1. Por la misma razón, tampoco se revelan otros datos relativos al docente a quien son dirigidas las cartas, como su género o la asignatura a su cargo.

La descripción de una parte de su personalidad es dada así por algunos de ellos:

... tal vez tenga muchos conocimientos pero no sabe cómo transmitirlos, su clase para todo el grupo es bastante estresante y todos de alguna manera han llegado a pensar que no pueden continuar estudiando debido a usted... todos tenemos miedo a expresar nuestras opiniones o dudas, debido a que no sabemos cómo va a reaccionar usted, creo que todos estamos haciendo un gran esfuerzo por estar bien en su clase, pero aun así usted cree que todos estamos mal y nos hace sentir como ignorantes y que no valemos nada (Ana, octubre de 2010).

Lo primero que quiero es que no nos trate como basura, la verdad me repugna que nos haga sentir una vil basura; que nos estrese, al momento que llega su clase me hace sentir de lo peor, tal vez sepa mucho, pero no tiene el derecho de reírse de nosotros y darnos a entender que somos unos ignorantes (Raúl, noviembre de 2010).

Primero que nada desde el primer día que entré al salón y no se presentó, no saludó, no nada, me cayó muy mal, porque no se interesó por conocernos ni por saber ni siquiera nuestro nombre, después de eso no le damos gusto con nada, usted quiere que le contestemos sus preguntas como si estuviéramos a su nivel y pues desgraciadamente no lo estamos, pero yo en particular, siento que se burla de nuestras respuestas y América no se conquistó en un día, así que lo único que yo pido es paciencia y buena explicación, van dos preguntas que le hago y no me contesta... sigue y sigue dejando tareas cuando lo demás está sin terminar, no se vale que los compañeros se estén yendo de la escuela por su culpa (María, noviembre de 2010).

La reflexión sobre datos como los anteriores conduce a considerar la violencia en el marco de una intencionalidad en el profesor de hacer notar su poder reduciendo y deslegitimando al otro desde un determinado discurso y posición. Por otro lado, como se refleja en la expresión de los alumnos, el efecto de este tipo de actitudes del pro-

fesor en ellos es una mezcla entre sentirse menospreciados y estresados, frente a lo cual protestan. El último de los comentarios incluso asigna a este hecho la causa de que algunos alumnos deserten. Su interpretación pone de relieve cómo los alumnos se consideran víctimas de violencia psicológica, un problema con grandes implicaciones en la subjetividad de la persona que lo vive, y al cual es complicado observar directamente.

En este sentido, la autora de *El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Marie France Irigoyen (1999), explica cómo un individuo puede dañar a otro sin tocarlo, a lo cual denomina “violencia perversa”. Precisamente uno de los individuos que más aplican violencia psicológica en su trabajo cotidiano, en la perspectiva de esa obra, es el profesor, quien tiene un objeto vivo disponible, manipulable, al que puede someter a las humillaciones y autoritarismos.

En contraparte, los alumnos expresan cómo ante este tipo de maltrato es difícil defenderse del agresor, y realizan una especie de descarga afectiva por ello:

Por medio de la presente le envió un cordial saludo a toda su familia y a la vez les envió mis condolencias por tenerle a usted dentro de la familia... quiero decirle que me choca su prepotencia, su forma de ser...me enferma, me estresa, me frustra, cada vez que le veo quiero correr en dirección opuesta a usted, morirme, no existir (Jesús, diciembre de 2010).

... me siento decepcionado...no estoy de acuerdo con que no explique bien, siento que nos discrimina, quiere que hablemos y cuando hablamos nos calla, y por momentos su expresión es grosera, a varios nos ha bajado calificación y se burla de nosotros (Ana, diciembre de 2010).

Como educadores sabemos que al llegar un(a) joven al aula es un momento clave o un “tiempo frágil”, como señalan Poch y Vicente (2010), donde es fundamental el primer momento de confianza y trato que brinda el maestro que puede ser la llave para enseñar y aprender en un mundo acogedor y cordial o por el contrario para entrar a un

mundo inseguro e inhóspito. Los jóvenes cuando ingresan la Universidad entran “cargando con el equipaje de su experiencia, no solo hace falta invitarlos a entrar sino que esa invitación sea responsabilidad de anfitrión”. Ya lo menciona Lluís Duch (2002): “La confianza es un elemento clave en las relaciones educativas”.

La reacción de defensa. Los alumnos proclamando su dignidad

Un escenario como el conformado por las actitudes del profesor descritas por los alumnos, hace emerger la reclamación y la protesta, dirigidas a contener y repeler los excesos del profesor en el trato a los alumnos. Junto con ello, viene una declaración del ambiente en el que quisieran aprender, “con motivación y sin miedo”:

No nos debiera dejar tanto trabajo, recuerde que tenemos otras materias y además tenemos una vida no solo de estudiante, no podemos estar todo el día o todos los días estudiando su materia, para que al final nos diga que estamos completamente mal. Modérese, no sabemos, pero queremos aprender, con motivación y sin miedo. Porque mi grupo y mi carrera me gusta y no por usted me quisiera salir, al contrario, usted sálgase (Jaime, diciembre de 2010).

La imposición y el chantaje son otros de los actos que los alumnos censuran del profesor, por tratarse de formas de agredirlos. En contraste, reclaman a los otros actores institucionales alguna acción, y al profesor una demostración de mayor cercanía y seguridad en el trato, en lugar de convertirlos en chivos expiatorios de sus frustraciones:

No entiendo por qué exige tanto, si en realidad no toma en cuenta las participaciones... no es justo que nos amenace con la idea de que nuestras calificaciones irán en descenso conforme pase el tiempo, esto nos hace sentirnos chinche, poco a poco nos está acabando... entonces cómo diablos nos vamos a motivar. ¿No hay nadie que pueda hacer algo? ¡Por favor! (Mario, diciembre de 2010).

Usted se comporta en una forma muy dura con nosotros, no acepta nuestra manera de pensar, quiere que las cosas sean como usted piensa, como usted las ve. Nos chantajea a cada rato con que '10 puntos menos', 'Los voy a reprobar'. No es justo que por usted el grupo vaya disminuyendo. Tenga más carisma con sus alumnos. Si tiene problemas en casa, no venga a desquitarse con nosotros (Sandra, noviembre de 2010).

Ante estas situaciones de dolor, sufrimiento o marginación que sufrieron los alumnos, suelen aflorar sentimientos de tristeza, impotencia, desazón o soledad que pueden llevar fácilmente a la desesperación, rabia e impotencia, señalando que no pueden defenderse de las ofensas o agresiones de quien tiene el mando y esta situación los pone en desventaja. El grado de ansiedad y frustración que esto genera en los alumnos puede percibirse en los siguientes comentarios:

¿Sabe? La verdad quiero decirle que no me gusta la forma en que da la clase, pues le entiendo poco y luego nos intimida, la verdad en todas sus clases tengo dolor de cabeza y ruego y rezo porque no me pregunte porque sé que no le damos gusto, en nuestras respuestas, pues hasta el momento todas están mal. El único día que me fue agradable la clase fue cuando me dijo que mi pregunta estaba bien, pero no fue gracias a usted, sino a Dios ya que todos los días le rezaba para poderle hacer mi pregunta (Rosa, noviembre de 2010).

Esta situación me está afectando demasiado, me siento realmente acorralado con mucha presión y estoy llegando a un límite de dejar todo...porque me hace sentir que lo que hago no funciona... me hace sentir un miedo, desesperación e impotencia, todo el día ando con angustia y lo peor del caso es que mi salud física y emocional empieza a estar mal por esta presión que tengo todos los días, estoy a punto de dejar mis sueños de estudiar, siento que no puedo más (Mario, diciembre de 2010).

La experiencia de ser un alumno en situación de maltrato recorre múltiples procesos de aprendizaje que no se reduce a los contenidos curriculares ni a los medios visibles con los cuales se construye la institución educativa es por ello que al recuperar la voz de los alumnos en estas narrativas permite contemplar los efectos destructores que ejerce el maltrato por parte del profesor en su actividad docente.

Este proceso de nuestras vidas es muy agobiante, estresante, y pese a eso y muchas experiencias más que ocurren en nosotros en este momento, dudas y miedos, la actitud de usted hacia nosotros hace más difícil este momento. Apenas vamos empezando... es algo que quisiera que entendiera, no puede hablar de procesos de psicoanálisis a niños de kínder. Ah, pues es lo mismo con nosotros ¿acaso no recuerda su estancia en la universidad? Creo que solo quisiera pedirle que se ponga en nuestro lugar...solo eso... por un momento (Javier, noviembre de 2010).

Pues no le puedo decir un hola pues usted pasa al lado de una persona y ni les dirige la palabra. Sé que es muy inteligente y que tiene muchos conocimientos superiores al de nosotros, pero creo que para que seamos buenos alumnos le pido que nos explique y se ponga en nuestros zapatos (Graciela, octubre de 2010).

Sinceramente yo no entiendo, no sé cuál es su objetivo al ponernos tantas trabas y castigos, tal vez no prepara sus clases, porque nunca sabe lo que está diciendo, empieza con una cosa, luego mete otra, regresa a lo mismo, no se vale que no te diga en qué te equivocas, claro que no nos va a resolver la vida, pero en vez de orientarnos, 'nos hace más bolas' (Alberto, diciembre de 2010).

En estas interacciones indudablemente que el maestro muestra su poder y autoridad ante el alumno, mostrando la agresión en forma de castigos, sanciones, limitaciones, además de otra forma, que es mostrando la sabiduría que ha alcanzado y posee y lo inaccesible de ella, para los alumnos, la posición de su maestros ante el conocimiento

es de filtro donde el resultante es una paralización parcial o total del alumno, señala Bohoslavsky (1986: 79-80):

El alumno debe aprender antes que sus maestría, que solo si llega a ser como el profesor tendrá derecho a conocer...el profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre, y se erige por lo tanto en un modelo parcial y pretendidamente omnisapiente [...] de ahí que solo el alumno puede aspirar a fragmentos del conocimiento.

Para este autor el profesor se convierte en “guarda-barreras” del ingreso de los alumnos en la cultura y, al mismo tiempo, en sentido inverso, en el control del conocimiento en la conciencia social y humana del alumno.

Las explicaciones clásicas. Violencia simbólica y poder en el aula

Frente a la evidencia anterior, se impone realizar una comparación con los postulados teóricos de autores que sitúan a la escuela en el contexto de una reproducción de las relaciones de poder que privan en la sociedad, con ciertos mecanismos propios para allegarse de este poder.

Según Foucault (2003) la violencia está íntimamente relacionada con el poder. Afirma que no se puede concebir un acto violento si no existe un actor que ostente el poder sobre otro u otros. En su obra *Vigilar y castigar* menciona que las instituciones “son en cierto modo una microfísica del poder” (2003:33). La violencia que ejerce el profesor se concibe como un recurso de poder para mantener la disciplina en el aula. El poder se legitima a través de la percepción que se tiene de éste en el aula, la cual es asumida por parte de los alumnos, otorgando a este poder un carácter dominativo y punitivo.

Otro de los recursos de legitimación de este poder es la posesión de capital de conocimiento. El profesor que se siente seguro de la materia que imparte, ostentará más poder que aquel docente que carece de este capital y que por consecuencia busca otras alternativas para legitimar su autoridad en el aula, como el autoritarismo y la coer-

ción. No obstante, en el grupo de alumnos que se manifiestan en su contra, este capital no es reconocido como una razón para someterse a prácticas autoritarias:

Me parece que trata de sentirse superior a nosotros, pero usted no es mejor que nosotros solo porque sabe hacer una pregunta de investigación, lo odio porque ha hecho que gente muy capaz y que probablemente haya podido tener un gran futuro en esta carrera se fuera gracias a usted...quiero decirle que usted hace que en mi corazón se acumulen todas las veces que me gritaron y que me hicieron sentir mal, despierta todos mis malos recuerdos (Angélica, octubre de 2010).

Para Giroux (1997), otro factor que legitima el poder del profesor en el aula es el uso del lenguaje, que funciona tanto para situar como para construir la manera en que profesores y alumnos definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general. (1997:149). En el discurso se establecen relaciones de poder debido a que lenguaje puede cimentar relaciones sociales positivas o negativas dentro del aula. En este sentido, los datos recuperados sugieren el empleo por parte del profesor de un discurso discriminatorio que apunta a la generación de un ambiente hostil y de alta amenaza para los alumnos, cuando ejerce el poder de manera autoritaria en el grupo; cuando tiene la última palabra:

Me da miedo cuando llega y su presencia es un tormento en la clase, porque tiene la primera y la última palabra, y si decimos algo, nos humilla y se burla de nuestras respuestas, su presencia es un castigo, si yo fuera superior a usted, me encantaría cambiarla de trabajo, ¿quién es esta persona para torturarnos con todas sus acciones? (Elizabeth, noviembre de 2010).

Desde la perspectiva de Giroux, “la función de la escuela no ha de situarse simplemente en la distribución cotidiana de información por parte de los profesores, sino también en las relaciones sociales del encuentro educativo” (1997: 73). Es así como enfatiza en el hecho

de que en las relaciones sociales del aula no debe existir el poder y el castigo, dado el compromiso académico y ético del profesor con sus alumnos. De otra manera, el cuestionamiento de los alumnos sobre la calidad personal y moral del profesor no debe sorprender:

No es posible tanta amargura en una persona, en vez de enseñar nos viene a maltratar, yo no sé en qué situación de su vida se encuentre, pero no es justo contagiar a los demás de esa frustración y amargura. Nosotros no somos culpables del daño que le hicieron. Creo que usted es una persona que necesita atención, no se de quien la demande pero necesita ayuda y atención (Adriana, diciembre de 2010).

Como ha planteado Bourdieu (1981), la acción pedagógica, entonces, implica necesariamente como condición social para su ejercicio, la autoridad portadora de un derecho de imposición legítima y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla, en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone.

En contraste, Giroux (1997) sostiene que a la escuela le corresponde ser un lugar democrático dedicado a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. Por tal motivo, el castigo sólo debe existir cuando existe una aprobación por la mayoría de los que intervienen en el aula, donde el profesor es sólo un integrante que comparte su opinión como todos los demás miembros del grupo.

Al respecto Foucault (2003) refiere que la disciplina hace “mar-char” un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas. En este ejercicio de poder a través de la disciplina a veces se incurre en actos violentos.

Procesos de frustración y autoritarismo en el docente

La relación maestro alumno ha sido fuente de investigación y variados estudios en el ámbito educativo. ¿Por qué ha sido importante estudiar al maestro en su interacción con los alumnos?, ¿cuáles son las historias previas e implícitas que configuran el quehacer docente?,

¿cómo separar el “*curriculum* oculto”, de la actividad profesional del docente?, ¿hasta dónde las prácticas docentes filtran, traducen y/o reproducen el orden social?

Es importante considerar que el profesor se encuentra influenciado por los escenarios donde realiza sus acciones y emociones, lo docentes no realizan sus prácticas de manera aséptica y liberada de sus antecedentes y condiciones existenciales, el trabajo docente de forma evidente o en ocasiones de manera subrepticia se encuentra condicionado por el devenir individual, institucional e histórico de su quehacer. En las instituciones educativas, existe una gran conflictividad en el aula que repercute en la labor docente, no solo en procesos de enseñanza- aprendizaje que lo afectan, sino que muchas veces llega a alcanzar altos niveles de violencia real, como fue la experiencia que expresada en esta reflexión e indagación realizada con este grupo.

Los docentes pueden acusar a los alumnos de falta de interés en relación a la escasa o inexistente participación en las tareas escolares, por el bajo rendimiento plasmado en los resultados que obtienen en cuanto a los niveles de apropiación de los contenidos curriculares, entre otros aspectos. Lo anterior regularmente es utilizado en ocasiones como elemento legitimador y justificatorio de prácticas verticales que confunden regularmente la frontera entre la disciplina y el ejercicio autoritario, desarrollando con ello comportamientos frente a los alumnos con la imposición irracional de las decisiones, el ejercicio de acciones “correctivas” que se recargan en juicios fundados y validados en la tradición y la autoridad hegemónica.

La situación no es nada sencilla, los docentes también viven y transitan sus vidas en contextos sociales e institucionales permeados por la intolerancia y el autoritarismo. Las configuraciones e imaginarios sobre el “deber ser” del quehacer docente, cada vez se incrementan y densifican sobre la responsabilidad histórica que les es encomendada. Ya no solamente se tiene el compromiso de ser hábil y experto en la implementación del discurso pedagógico, ahora además tiene que contar con las competencias para habilitar a sus discentes, para enfrentar el complejo social pletórico de violencia, incertidumbre y ausencia de alternativas en el universo de la producción material de

la existencia. En este sentido, cabría reflexionar en torno a la siguiente interrogativa: ¿Dónde inicia y concluye actualmente el compromiso ético y profesional del ser docente?

Reflexión final. Hacia dónde encaminar la acción escolar

Los alumnos que se quejan de abuso de poder por parte del profesor señalan que la agresión ya no necesariamente utiliza el recurso del golpe directo y contundente a sus personas; ahora se esconde enmascarado y sutil. La toma de poder se lleva a cabo mediante la palabra, se trata de dar la impresión de conocer mejor las cosas, de ser poseedor y portador de una verdad: “la verdad”. El profesor que ejerce la violencia en el aula tiene un discurso totalizador y castrante que arrastra a su terreno y “hace ver que él tiene la razón”, en todos los niveles que se exprese, tanto en lo académico como en la vida cotidiana. La actitud dogmática en el docente genera regularmente una especie de sensación de seguridad y certidumbre en la creación de los imaginarios del alumnado, como un producto aparente de fortaleza subjetiva.

La escuela aparece como un entorno social cuya aportación no se limita a la instrucción, sino que también ofrece valores, actitudes, hábitos, conductas, normas, sentimientos, emociones que los estudiantes aprenden a través de las experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas. Partiendo de esa idea, este trabajo propone la necesidad de una reflexión colectiva en las comunidades escolares sobre las actitudes tomadas por los profesores ante los alumnos, de tal manera que si éstas conllevan situaciones de violencia, la escuela actúe en consecuencia.

Como ha afirmado tiempo atrás Giroux (1997), se debe trabajar en instituciones escolares más humanas, más transparentes y más democráticas, donde el profesor pueda ser formado y formar alumnos en hábitos y actitudes emancipadoras que les ayuden a desarrollarse de manera integral en una sociedad diferente.

El aula es un espacio de interacción y de diálogo (para aprender, enseñar y convivir), es importante plantear la necesidad de una toma de conciencia en los profesores sobre su papel y de los efectos emocio-

nales que genera en los alumnos la violencia psicológica, considerando que ya bastante tienen con lo que viven en la familia y en la sociedad como para reproducir en el aula las agresiones reales y simbólicas que se dan fuera de ella. En otras palabras, la escuela y el contacto con los profesores no tienen que tornarse en una experiencia frustrante e inmodificable, si no como la oportunidad para imaginar escenarios de convivencia orientada por la reciprocidad, el conocimiento compartido y el crecimiento mutuo.

Por último, los hallazgos de este trabajo reiteran la importancia de tomar como objeto de estudio y de intervención los factores afectivos y relacionales dentro de la actividad en el aula. La institución escolar, tradicionalmente preocupada por el cumplimiento de finalidades relacionadas con el conocimiento, más que por la necesidad de enseñar a ser en la convivencia y el respeto, tiene la enorme pero noble tarea de mejorar sus posibilidades de participar en la educación para que los individuos sean capaces de vivir en un ambiente de cohesión, de solidaridad y justicia.

CAPÍTULO 2.

Un acercamiento ético al fenómeno de la invisibilidad de los estudiantes universitarios

El sujeto es una entidad en constitución desde, y necesariamente, el espacio social. Por esa razón, el espacio de la vida escolar es concebido como uno de los escenarios donde se da la constitución subjetiva, entendida como un microescenario donde se presentan las formas simbólicas, objetivas y a la vez subjetivas, que le dan sentido y orientación a la acción social de los sujetos que ahí coinciden como actores en el espacio público y político. Éste solo es posible cuando se da el reconocimiento de la subjetividad desde el espacio social, donde dicha subjetividad es entendida como el ámbito de concreción particular y privado del discurso social, de ahí que el sujeto se va conformando desde una serie de objetos y construcciones del mundo social que adquieren sentido en la medida de su interacción y su respectiva conformación simbólica.

En este sentido, las universidades son consideradas espacios donde se manifiesta la vida ciudadana de los sujetos que a ella asisten. Sin embargo, en este trabajo se evidencia cómo los sujetos eligen la invisibilidad por conveniencia ante el nulo o escaso compromiso con la institución escolar, a su vez, los espacios universitarios han dejado de lado esa prioridad, en parte porque le han dado mayor peso a los imperativos de las cifras y la calidad—eficiencia y eficacia— a costa del desdibujamiento del sujeto convirtiéndolo en objeto invisible para la organización y la vida institucional y sólo significativo en la medida en que represente un valor determinado por las instituciones.

Este trabajo presenta un acercamiento al fenómeno de la invisibilidad de los estudiantes universitarios desde el análisis de sus

narrativas. Éste forma parte de una investigación en proceso centrado en la recuperación de la subjetividad de los estudiantes de posgrado del programa del doctorado en educación (2005-2008). Lo que aquí se presenta es un marco referencial que posibilita tornar en un asunto comprensivo el fenómeno que hemos llamado “invisibilidad” y que caracteriza al alumno como un agente pasivo, desde una elección propia –paradójicamente activa- de no ser comprometido o implicado ante el supuesto de que “quién no habla no se compromete”, por tanto, pasa por ser un invisible para el mundo de la organización escolar. Intento además ensayar una reflexión desde la dimensión de la ética del reconocimiento.

Los invisibles de la escuela

No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del verbo, los otros lo tomaban prestado.

JEAN PAUL SARTRE

(Prefacio a *Los condenados de la tierra*, 1961)

El fenómeno de la invisibilidad ha estado ligado históricamente a los procesos de exclusión social, propia del fenómeno de la segregación racial, de género o de clase. Sin embargo, el fenómeno se complejiza en los espacios sociales al darse como situación que el propio sujeto elige al autoexcluirse para no ser visible y por tanto carecer de un compromiso que lo implique en tal escenario.

- 1] En el ámbito de la ética se problematiza la invisibilidad en la ética del rostro con Emmanuel Levinas, filósofo que plantea que el “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 2007). Así el *otro* aparece como

una alteridad, como una posibilidad de la constitución ética del sujeto, de una exterioridad que Levinas denomina “rostro”. Desde tal perspectiva, plantear la invisibilidad es negar al otro como alteridad, como proximidad que me compromete en el proceso intersubjetivo a establecer un contrato ético y una corresponsabilidad en la acción.

- 2] En una perspectiva social, la invisibilidad se expresa también como una forma de posicionamiento social a través del silencio: entendida como una elección comunicativa de cualquier hablante, la cual consiste en callar o en permanecer en silencio. Dejamos de decir cosas que pudieran herir a nuestro interlocutor o que nos pudieran comprometer. Hay entonces una censura activa –propia del triálogo: el que habla, el que escucha y al que se refiere– más evidente y se encuentra en negar la posibilidad de comunicar.
- 3] En el ámbito de la comunicación humana se considera que el silencio, dado a través de la censura o de la autocensura, es una forma de comunicación que no sólo representa al mundo sino que además es una forma de creación de mundo. En tal sentido, de acuerdo con Austin (1982), sólo en algunos casos los enunciados representan hechos, pero en todas las ocasiones realizan actos. Con términos técnicos, al hablar efectuamos actos ilocutivos –preguntar, aconsejar, ordenar, aseverar– que tienen como consecuencia en nuestro interlocutor actos perlocutivos –alegrar, intrigar, indignar, persuadir, dudar– (Austin, 1982). La censura, pues, no sólo se preocupa del mundo que se representa, sino también del mundo que se crea con el discurso y que, tanto como aquel, nos afecta (Portolés, 2009).

Desde las tres concepciones mencionadas en el párrafo anterior, se desprenden tres connotaciones que aludiremos como:

- 1] La invisibilidad como ética del rostro, la cual se expresa en actitudes que niegan el reconocimiento del otro, como alguien diferente y a la vez igual a mí mismo.

- 2] La invisibilidad como autocensura en el sentido de asumir el silencio como una manera de negar mi compromiso ante los otros.
- 3] La invisibilidad como una forma de comunicación, en cuanto el silencio es también una manera de comunicar un sentimiento, emoción o indiferencia ante los otros.

Con base en lo anterior referiremos el fenómeno de la invisibilidad del alumno desde dos sentidos:

- 1] Como un fenómeno que puede verse en las relaciones cotidianas y que tiene implicaciones en el orden moral porque deriva una serie de consecuencias sobre las relaciones intersubjetivas.
- 2] Como expresiones de un *ethos*, es decir de la construcción de sentido e identidad propia frente al quehacer cotidiano así como una particular manera de asumir y atribuir responsabilidades entre quienes en ella participan.

Partimos de suponer que las formas de invisibilidad no son unívocas, sino que expresan modos de ser y hacer, esto es, modos fácticos en los espacios públicos donde se constituye la propia subjetividad desde el *otro*, al cual se reconoce y se le otorga el derecho del rostro y de la palabra. Las maneras en que se expresa dicha invisibilidad se fenomeniza de dos maneras:

- 1] Como invisibilidad pasiva, cuando un agente externo deniega al sujeto desconociendo el rostro y por tanto, la palabra como modo de ser en el espacio social. En este sentido, Fierro (1997) utiliza la noción de invisibilización como un “eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de lo que resulta el quedar marginado tanto de la atención de sus necesidades educativas, como de la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela
- 2] Como invisibilidad activa, cuando es el propio sujeto el que asume el papel de no visible como forma de comunicación activa y, con esta actitud, se da un nulo compromiso ante asuntos y tareas de índole social, que podrían implicarlo.

Sin embargo, resulta interesante mostrar que en los espacios universitarios y escolares el fenómeno de la invisibilización es asumido de manera consciente por sus actores, los estudiantes, quienes han encontrado en esta forma de identidad una manera cómoda de salir adelante, de resguardarse de las formas de violencia simbólica, y de asumir su invisibilidad ante el riesgo de comprometerse abierta y públicamente en los escenarios sociales del espacio universitario.

A su vez, se parte de suponer que los procesos de invisibilización tienden a superarse cuando los sujetos son capaces de construir un orden inclusivo, en el que predomina la idea de “nosotros” con condición intersubjetiva. La referencia a un “nosotros” es generalmente utilizada por los universitarios para aludir al grupo de pares. Por su parte, los maestros en muchas situaciones de la cotidianidad escolar aparecerán como pertenecientes a “los otros”, junto con el rector, las autoridades, los directivos y otros agentes.

Narraciones de los universitarios: sentidos e implicaciones¹

Hay que dejar de lado las emociones

Cuando se plantea en el discurso del aula que hay que dejar de lado las emociones, generalmente los profesores tienden a volver invisibles los afectos o aquello que Pascal llamó “las razones del corazón”. Sin embargo, es innegable que en los procesos de aprendizaje se dan interacciones, donde el elemento afectivo resulta un principio básico, entonces podemos afirmar que los procesos afectivos sin bien no son determinantes, al menos influyen de alguna manera en los procesos cognitivos. En la recuperación de las experiencias educativas se

1. Cabe señalar que estas narraciones son tomadas de diversos escenarios, registrados de manera informal y a través del registro de campo elaborado *in situ* de dichos escenarios. El primero, “*un nosotros ante los otros*”, se registró durante un congreso estudiantil, el segundo, “*Pertenezco a un grupo: No se metan conmigo*”, fue tomada de una charla en los pasillos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

evidencia otro rumbo en la relación intersubjetiva, dado que las motivaciones afectivas de los alumnos parecen ser invisibles a los *otros*.

En este sentido, la invisibilidad podría considerarse un tipo de violencia consensualmente rechazable, pues en la escuela, por el compromiso moral que tiene ante la formación de hábitos y actitudes en los estudiantes, hay implicaciones morales más profundas. Reconocer que en el aula se da cierto grado de violencia es difícil de aceptar, sin embargo, parafraseando a Coddou (1995), podemos identificar cómo cada vez la violencia se torna más intensa, puesto que se da entre actores más cercanos en el espacio de la convivencia cotidiana, ligado asimismo a lazos afectivos o de parentesco, esto es, entre sujetos que viven en escenarios concretos.

Lo anterior nos permite comprender que el escenario áulico, muchas veces, resulta ser el espacio donde los sujetos viven la violencia, el poder, el autoritarismo y las formas de invisibilidad, que tanto el alumno como el docente experimentan en otros espacios sociales y que nos lleva a concebir la escuela como espacio de reproducción de la violencia, la cual es transferida por los sujetos de un espacio privado o íntimo a un espacio público como la escuela. Ante ello, las prácticas reflexivas, ligadas a la capacidad de evocar la vivencia desde planos críticos y analíticos nos permitirían cuestionar y volver visible los actos de violencia que nos suceden y nos afectan.

Un *nosotros* ante los *otros*

Nosotros los estudiantes no queremos discutir con los profesores. Ellos tienen sus prioridades, nosotros las nuestras. Yo solo quiero decir como alumno cuál es mi visión desde mi experiencia. No pretendo generalizar (Alumno, departamento de filosofía)

En este fragmento vemos un discurso que separa la actitud entre alumno-maestro, en el dilema de: “ser solidario con el docente o con mis pares, los alumnos”. Esta división entre ser docente y ser alumno, ubica a los sujetos en circunstancias distintas, históricamente se ha

constituido un hiato donde se plantea que se trata de dos grupos de sujetos en condiciones desiguales. Los alumnos, sujetos en proceso de llegar a ser, en la situación de ver respetado un derecho fundamental a recibir educación y los docentes, agentes ante una obligación profesional formal y remunerada.

El protagonismo de los alumnos quedará sujeto a la presión que otros grupos, como las autoridades, hagan respecto de su situación, en tanto que objetos de la negociación que se genere. El valor que su situación adquiera dependerá no de una apreciación de la importancia intrínseca de lo que está en juego, sino de maniobrar ante la mayor o menor presión que se ejerza al respecto.

“Pertenezco a un grupo: No se metan conmigo”

La constitución de redes sociales, en los universitarios, entendida como forma de apropiación a un grupo visible otorga cierta identidad, accede a formas de intercambio y al manejo de códigos que en situaciones de crisis permite estar a la defensiva, a la ofensiva u obtener apoyo, según sea el caso. El apoyo como consideración última de referencia ante situaciones de conflicto, será una expresión de la apropiación a nivel moral de una comunidad de sentido. Sin embargo muchas de estas formas de afiliación deniegan a sus miembros cuando éstos son subordinados a reglas del juego que los someten a una membresía, donde la acción y la expresión es un asunto anónimo en pos del resguardo de una organización visible, pero que vuelve invisible al individuo al denegarlo.

La razón ética, una apelación al principio de la razón

Si establecemos la prioridad de la razón es porque el reconocimiento de ‘los otros’ implica verlos como fines en sí mismos, es decir como seres humanos, con los cuales se puede llegar a acuerdos y dialogar, la razón es por tanto dialógica y constructiva como fuente de apertura porque: “la razón (logos), como lo sabemos, es también orden

y es palabra: fundamento de la comunicación y de la comunidad” (González, 2000).

La razón puede ayudar frente a las conductas de indiferencia que a veces adoptamos cuando tomamos más en cuenta los intereses individuales que de otros. Nos obliga a escapar de nuestro individualismo permitiendo reconocer al otro como fuente de las decisiones en el espacio público.

Recurrir a la ética en el espacio educativo es importante porque se requiere que los sujetos construyan un espacio dotado de ‘sentido’ en función de los valores culturales y espirituales que ayuden a construir la responsabilidad moral que la sociedad demanda del sujeto que se educa; que salga de la inmediatez, de lo superfluo y el egoísmo para que entre a un mundo intersubjetivo, de compromiso con los otros. Lo decisivo es que los valores que la escuela ofrece remitan a cualquier alumno al yo mismo, a la autenticidad, y a la capacidad de ser para ‘el otro’ o ‘los otros’. En un espacio escolar donde la dominación y la violencia de los sujetos se excluye de toda posibilidad de educación ética; ésta surge al momento que damos paso a la comunicación genuina, a la reciprocidad, al vínculo horizontal que invalida todo poder, al diálogo ya que: “La educación entendida como diálogo, como interacción dialógica, ya no toma al alumno como algo pasivo, sino activo, como un interlocutor. Hay una interacción, algo en lo que ambos participan” (Beuchot, 2000).

Hacia una ética del nos-otros

La actitud ética permitiría fundar nuevas relaciones intersubjetivas, acabar con el círculo de la indiferencia y la invisibilidad que se manifiesta de varias formas, tanto simbólicas como concretas, abiertas o veladas. Apelar dicho valor en los espacios sociales equivale a pensar en un cambio interno en los sujetos, a considerar que su *yo moral* se debe transformar; a dejar de lado la postura individual, egoísta y narcisista para entrar a una dimensión donde se dé el reconocimiento de los otros, a practicar una convergencia plena entre la aspiración

propia y la ajena, a dejar de lado la exclusión del otro en el proceso formativo.

Lo anterior significa que los actores se vuelven agentes activos y morales cuando se dan cuenta que tienen un yo que responde a sus actos, por eso mismo se hace responsable de lo que ahí sucede ya que: “La genuina moralidad se da, en efecto, en la medida en que se realiza el reino de la intencionalidad, de la voluntad, de las motivaciones profundas de la acción” (González, 2000). Es cuando el sujeto descubre lo conveniente, moralmente hablando; cuando tiene conciencia de deliberar sobre sus competencias profesionales que se fundamentan en un conjunto de valores y concepciones de lo que es el bien.

Considero, a partir de lo anterior, que si reflexionamos y vemos a los sujetos desde la dimensión ética, es porque también tienen una tarea: la de reconocerse. En este sentido los sujetos debe tener en cuenta tres cuestiones morales: qué debo hacer con los otros, qué puedo hacer por los otros y qué me es permitido hacer en los lindes del espacio social.

Las implicaciones éticas de la invisibilidad

Ejercer la invisibilidad, ya sea desde una forma activa o pasiva, implica negar un compromiso ético en el espacio social. De tal forma que podemos decir que cualesquiera que sean las razones que los sujetos argumenten para justificarla son moralmente inaceptables, ya que no se puede dar la formación en la decisión de mi ausencia de compromiso, o la anulación del rostro del otro, descartando sus posibilidades propias. En el orden ético el fin no justifica los medios, no se puede sostener que en el intento de priorizar la eficiencia y la eficacia, hemos de ver al alumno como medio y que por ello nos valgamos de cualquier cosa para hacerlo. Por otra parte se puede afirmar, el fenómeno de la invisibilidad trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece.

Las virtudes no se enseñan, se muestran de adentro hacia fuera, de mí hacia el otro, del docente hacia el alumno. Lo que se deriva

es claro: los sujetos deben buscar la forma de recuperar su papel en la escuela como agente moral, construir un espacio digno donde los estudiantes resuelvan sus conflictos como sujetos de derecho, se promuevan como personas capaces de dar una opinión, y que sea el aula un espacio para la acción responsable, las creencias y los puntos de vista, donde se cuenta con el apoyo del maestro para ser corregidos de manera oportuna y respetuosa.

De ahí que el trabajo académico se mueve, desde el punto de vista ético, en dos dimensiones, una implica la relación del sujeto consigo mismo y la otra señala su relación con los otros sujetos. Esta relación ética debe asumirse como una preocupación del sujeto en formación, una preocupación que debe ser considerada como un compromiso para tratar de cambiar las cosas en la institución, ya que ésta es la beneficiaria del tipo de actitudes que asuma sus actores.

¿Tolerancia ante los invisibles o la invisibilidad como resultado de la intolerancia?

La tolerancia es un imperativo ético porque trasciende la individualidad, vale en sí y por sí y vale en efecto, por razones éticas, independientemente de las creencias o prácticas culturales, políticas y religiosas que profese cualquier persona. Se reconoce al otro, en cuanto semejanza, base de todo principio ético. Alude a la diferencia, a la distancia: “Y en el saber de la diferencia y de la otredad, al mismo tiempo que de la semejanza y la igualdad radicales, [se] funda la tolerancia como virtud ética” (González, 2000).

Como podemos ver la tolerancia es un concepto de la vida, un estilo que guía prácticas, ideas y actitudes, que tiene que ver con el respeto que le guardamos a los demás cuando manifiestan formas de vida diferentes a las propias. Al trasladar esto al salón de clases, el concepto adquiere una dimensión novedosa porque las personas con las que se tiene que ser tolerante son sujetos, muchas veces con algunos conflictos familiares y personales. Esto trae un doble compromiso moral para los sujetos: primero nos obliga a ser tolerantes con los estudiantes que identificamos como personas, principio de toda

comunidad, y segundo reconocemos en ellos mayores dificultades para tomar decisiones, lo que implica un compromiso mayor.

El ejercicio docente se puede mover en la tolerancia o en su contrario, en ambos casos es una reacción activa. En una se comprenden, y se aceptan, los momentos diferentes de aprendizaje, necesidades, sentimientos y conductas que manifiestan los alumnos como producto de sus diferencias individuales e históricas: frente a sus desigualdades la tolerancia viene a constituir una actitud positiva. En otro caso, se asumen posturas, como por ejemplo de rechazo e intransigencia y hostilidad frente a sus diferentes formas de actuar; cuando se presenta la desigualdad a veces se responden con actitudes intolerantes como la discriminación, los estereotipos y los prejuicios:

El rasgo común de las actitudes intolerantes es que los sentimientos que las caracterizan son la desconfianza, la inseguridad y el temor ante la amenaza imaginaria que representan los grupos humanos hacia los que [se] experimentan esas actitudes; para sobreponerse a esos sentimientos negativos, la persona que los experimenta suele reaccionar de manera defensiva con otros sentimientos autoafirmativos, que van desde el desprecio hacia esas personas por la situación de su debilidad, inferioridad, discriminación o explotación que sufren, hasta la hostilidad agresiva (Luque, 2000).

Este punto permite declarar que la intolerancia es un problema moral, que requiere comprensión antes que explicación, como una forma de atacarla. Para ello hay que aludir a nuestra condición profesional, a lo que nos hace ser docentes, en cuanto que nos afirma como personas morales, reconociendo que con actitudes intolerantes negamos al otro, y al hacerlo en el fondo negamos nuestro propio yo. El compromiso moral apela a nuestra conciencia, exige un compromiso basado en la aceptación y en la responsabilidad de nuestros actos.

En la tolerancia se acepta al estudiante como es; la aceptación es más fuerte que el rechazo, no implica que tengamos que soportar o aguantar algo que nos afecte de él. El volver al otro un invisible es resultado de un acto de intolerancia, pero cuando el sujeto se deniega

por una ausencia al compromiso social y la comodidad que da el “ser no visto”, es también una forma de intolerancia. Para el tolerante, tolerancia; ¿y qué para el intolerante? Una respuesta nos la ofrece Norberto Bobbio: “...la tolerancia debe ser extendida a todos, excepto a aquellos que niegan el principio de tolerancia, o más brevemente, [con] todos debemos ser tolerantes excepto con los intolerantes” (Bobbio, en González, 2000)

Cierre

Considero que el compromiso en la educación nos obliga a un ejercicio de la reflexión permanente, por eso hay que explorar los diálogos interiores de nuestra autobiografía para reconocernos y poder construir nuevos valores morales dentro del aula. En ese diálogo habrá que recurrir a la apelación de una razón que nos conduzca a la autonomía moral y ética, pero no desde el imperativo categórico sino desde la construcción cotidiana de una ética del reconocimiento. Boff (2001) considera que el *ethos* de lo humano está configurado en función del cuidado, es decir, una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y el compromiso afectivo con el otro. O como planteara Levinas, una ética de la responsabilidad, esto es, respons-*habilidad*, ante el rostro de un otro legítimo, que implica, en primer término, como afirma Ricoeur, el cuidado de sí mismo.

En el ámbito de las instituciones esto supone la búsqueda por construir la igualdad y podemos añadir, la equidad, en tanto que derecho a aprender y crecer desde la propia diferencia y condición. Esta ética de la responsabilidad no se impone a los agentes como imperativo categórico de orden universal, sino se construye en el encuentro humano de cada día, haciendo visible al “otro”, en tanto que pasa a formar parte de un “nosotros”. Está allí como posibilidad: las prácticas de cuidado en el ámbito privado se ofrecen como una fuente capaz de aportar riqueza y dinamismo al ejercicio profesional en las instituciones educativas que experimentan en ocasiones la mayor resequeidad y desgaste.

Si la escuela ofreciera acciones concretas, escenarios de un mundo más tolerante y armónico, en una sociedad donde la violencia se vuelve pan cotidiano, entonces podríamos plantearnos la posibilidad de un cambio en la convivencia humana. Sin embargo, ese cambio tenemos que construirlo desde nuestra pequeña aldea, la del territorio inmediato que trascenderá a otros espacios y dimensiones de convivencia humana. La posibilidad de aceptar nuestro imperativo ético nos lleva al reconocimiento del alumno, como persona individual diferente e intransferible pero universal en tanto sujeto de derechos, responsabilidades sociales y valores objetivos, esto es, en tanto otredad y mismidad.

CAPÍTULO 3.

La denegación de la subjetividad de las directoras escolares en un mundo de reglas patriarcales

Este trabajo es resultado de un hallazgo de investigación que buscó respuestas a la pregunta: ¿cómo se ha ido configurando la subjetividad de los directivos desde sus imaginarios y vida cotidiana? La discusión presente se centra en la cuestión del género, ya que las tareas de los directivos están mediadas por condiciones culturales dadas desde el discurso de ser hombre o mujer en una cultura cuya lógica dominante es patriarcal. La intención fue tratar de inferir los imaginarios implícitos en las narraciones de directivos/as para la comprensión de la subjetividad en las mujeres que ocupan cargos directivos y sus implicaciones en el mundo social, ello se logró a través de entrevistas a profundidad con tres directivos fundacionales y una directora en servicio de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, además de incluir la etnografía en el caso de la directora.

Sin duda alguna los datos que aporta la estadística de la Secretaría de Educación sobre los directivos de secundaria en Jalisco muestran que el acceso al cargo directivo no ha sido equitativo. Además de que una vez que se obtiene el puesto a través de un nombramiento le sigue un proceso de legitimación posterior. La legitimación directiva es una necesidad que consiste en que, una vez conseguido el puesto, debe lograrse el apoyo y el reconocimiento de la comunidad escolar.

Esto nos da la idea de que las mujeres se han involucrado más en tareas relacionadas con la docencia de nivel primaria y los hombres en tareas políticas que les ha permitido el acceso a redes clientelares de poder y a relacionarse de manera activa con las instituciones oficiales y políticas. A continuación podemos apreciar el cuadro que muestra

los datos cuantitativos de los directores y directoras en el estado de Jalisco y su distribución en escuelas de un solo turno y doble turno.

Datos numéricos del sexo de los directivos en secundaria general federal

Sexo	Número de directores	Dirección Doble turno	Dirección Un solo turno
Hombres	88	53	35
Mujeres	21	12	9
Totales	109	65	44

Fuente: Estadística 2009-2010. Secretaría de Educación Jalisco.

Por otra parte, las condiciones (de un solo turno o dos turnos) de las escuelas dirigidas por directores en comparación con las dirigidas por mujeres, tampoco son iguales. Eso determina el tipo de prioridades y problemáticas que ellos enfrentan cotidianamente. Los datos de las escuelas muestran situaciones políticas relevantes: la primera, que no hay una equidad en el acceso, y la segunda, que las condiciones de sus contextos también son distintas.

Diversas justificaciones sobre el escaso número de mujeres directivas proporcionan los propios directores. José, por ejemplo, nos señala que “la mujer se preparaba menos”; Reinaldo, por su parte, nos dice que las mujeres “se enfrentan a los obstáculos por su condición de mujeres y esposas, como serían las dificultades de traslado que imponía el cargo, cuando se requería que un director se incorporara a la dirección de una escuela alejada de su lugar de residencia”. Pero quizá la parte más relevante y significativa se refiera a las tramas políticas que las propias instituciones (Secretaría de Educación y sindicato magisterial¹) han favorecido en la incorporación de un género determinado por una cultura patriarcal al cargo directivo. Ya que, es

1. El sindicato magisterial de México es el más grande de América Latina (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y casi el 80% de directivos tuvo un cargo previo a su nombramiento (Cfr. Chavoya, 1995: 12).

de sobra sabido e investigado, que las estructuras patriarcales de poder han privilegiado ciertas reglas que operan como formas de acceso basadas en patrones clientelares, corporativos y patriarcales (García, 2004). En este sentido, se pueden ver lógicas derivadas de dispositivos clientelares y a la vez patriarcales, que mediatizan el acceso a los puestos de poder en las escuelas. Por citar un ejemplo, mencionaré la participación elitista de algunos miembros de las escuelas en el sindicato magisterial, donde sus cargos han sido otorgados por las disposiciones de una élite patriarcal a familiares, amigos, compadres, etc., quienes comparten prebendas y a la vez actúan como cómplices o cófrades. Su incorporación al sindicato magisterial les permite, entre otras cosas, tener acceso a las redes clientelares para obtener plazas nuevas, luego “acomodar” a sus parientes o amigos, lograr un ascenso laboral, obtener una comisión de tiempo completo en funciones políticas o administrativas. En casos excepcionales se puede traducir en lograr un cargo en la política pública.

Ser directora en un mundo patriarcal

Existen ciertas tramas diferenciadas en el proceso de llegar a ser directora y mantenerse en el cargo. Resultaría una perogrullada decir que no es lo mismo ser director que ser directora; sin embargo lo interesante sería revelar cómo hay subjetividades que se encarnan en imaginarios diferenciados, que si bien están ligados a un patrón fundamental que es la familia nuclear, logran asirse de una determinada identificación con ciertas imágenes que se objetivan en el mundo cotidiano. Para ello se hace necesario revisar lo que narran los directivos y la propia Dafne, con respecto a discursos y símbolos ligados a imágenes, y prácticas cotidianas de la mujer que han logrado, no obstante los obstáculos asociados tradicionalmente al género (maternidad, procreación, vida y sustento de la familia) llegar a una dirección de escuela.

Amplias son las referencias que abordan la compleja situación que viven las mujeres para acceder a los puestos de dirección escolar. Bardisa (2000) muestra cómo la feminización en la docencia ha

sido gradual y se ha visto interrumpida, en periodos concretos, por la incorporación de hombres a la enseñanza y la consiguiente marginación de las mujeres profesoras. Esta idea se expresa muy bien en los datos estadísticos que revelan que las mujeres en el nivel de secundaria son minoría frente a los hombres, esto obedece a que en la medida que se va especializando la enseñanza como ocurre en el caso de la educación secundaria que, a diferencia de la primaria, exige una especialización de sus profesores, se va desplazando al profesorado femenino para masculinizar la profesión. A medida, pues, que la escuela va alejándose del nivel básico para volverse más especializada, en esa proporción se va masculinizando, hasta volverse un campo profesional propiamente de hombres.

Por otra parte, Bardisa (2000: 44) señala: “El hecho de que las mujeres sean mayoría en la enseñanza no se corresponde con el grado de representatividad en los cargos de administración colegiados o unipersonales de la dirección de los centros escolares”. Hay pues una distancia considerable entre el número de directivas y de directivos. Al respecto, Santos Guerra señala que:

La invisibilidad de las mujeres en estos cargos está ligada a todo el fenómeno discriminatorio de la mujer. Un fenómeno que siempre tiene dos caras. Los hombres han discriminado a las mujeres. Las mujeres se han autodiscriminado, como efecto de ese proceso que domina todas las instituciones y que llega a instalarse en el corazón humano (Santos, 2000: 22).

Por su parte, Stephen Ball dice que la participación de las mujeres en la micropolítica escolar se ve disminuida por formas de pseudoparticipación:

Las mujeres se consideran políticamente inactivas, es decir, muy pocas veces participaban en toma de decisiones. Además, la participación que pueden tener las mujeres es otra forma de pseudoparticipación; parece indicar igualdad, pero de hecho cede el control. O bien sus contribuciones se limitan a “problemas femeninos” o bien

son totalmente desoídas y desatendidas; todo lo que se requiere es su presencia. En términos generales, la tendencia es que las mujeres ocupen una posición marginal en la micropolítica de la escuela (Ball, 1989: 88).

Además considera que: “Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia” (Ball, 1989: 89).

Todos estos referentes parecen cobrar vida en la narración de los directores. Por ejemplo, en la narrativa de José, resalta la actitud “tolerante” de los directores ante las poquísimas mujeres que ocuparon cargos de dirección, estamos hablando de la época de los 1960, cuando “crecía por todo el país, como fiebre, la educación secundaria”. Aunque José, que en ese tiempo ya era supervisor de secundaria, reconoce la diferencia de organización escolar entre una mujer y un hombre en su narración no muestra estas diferencias, por lo cual no deja ver su apreciación sobre la dirección asumida por hombres y mujeres, como lo podemos constatar:

Cuando entró por primera vez una inspectora a nivel nacional, los inspectores lo aplaudimos. Porque vimos que con ella se empezaba a hacer justicia a la lucha del sexo femenino por agarrar las cosas como deben de ser. Había diferencia lógicamente. Yo entraba como inspector a una escuela que yo no conociera, una escuela particular, si veía flores y ordenado, me decía: “aquí está como directora una mujer; [En los directores hombres] veía el aspecto del hombre” (José E, 2).

Podemos inferir que cuando José refiere el “aspecto del hombre” frente al “orden y las flores” de la presencia femenina, se refiere quizá, a la existencia de lo que para él son aspectos ligados a lo masculino: formalidad y racionalidad técnica; frente a los elementos femeninos: orden, limpieza, flores, decorados. El elemento duro (masculino): la razón; frente al elemento blando (femenino): la sensibilidad. Sin embargo, esta es una apreciación inferida y que se asume con cierta

cautela, ante la carencia de otros elementos en la narración del entrevistado.²

Por su parte, Reinaldo considera que la condición de las mujeres como amas de casa y encargadas de la vida doméstica las limitaba en la oportunidad de ser directivas. Ya que en ese tiempo (década de los 1980, en que el sistema educativo empieza a descentralizarse), ser director exigía moverse de un estado de la república a otro; gestionar todo problema administrativo en la ciudad de México, viajar y desplazarse de norte a sur de la república, durar varios días en cursos de capacitación, etc. Ello dificultaba la situación de muchas directoras, además de que, según él: “casi no se preparaban”, pues quien se preparaba era el hombre:

Ya ahorita hay igualdad, no hay problema, y antes si había problema, pero es lo que le digo, no se preparaba la mujer, se preparaba principalmente el hombre porque teníamos que ir a las reuniones a México, durar allá días, en fin, y la mujer, pues el marido no las dejaba, digo, tienen más problema: La vida doméstica (otra persona interviene), pues las mujeres tenían que pedir permiso a sus esposos, no las dejaban o cualquier cosa, los hijos... (Reinaldo E, 2).

A su vez refiere una serie de problemáticas propias del género que favorecerían a los hombres, porque ellos no tenían dificultades para desplazarse de una región del país a otra, contra el desempeño de las primeras directivas, quienes son aludidas como mujeres que tenían problemas para el ejercicio de la función:

Era una cuestión problemática. Había veces que teníamos reuniones en Tepic, y había veces que teníamos reuniones en Autlán, y a veces las mujeres no querían ir y me decía una directora “oiga profesor, yo

2. Es interesante, pero a diferencia de otros apartados donde el entrevistado se muestra abierto, contundente y desenvuelto, al referir asuntos del género da apreciaciones parcas y respuestas cortas.

quiero que hable con mi marido”, ya hablé con el marido, la dejó ir, pero es problemático. A la Victoria ¿la conociste? Ella iba a reuniones, a veces las teníamos en Manzanillo y pues las mujeres no podían ir (Reinaldo E, 2).

También es interesante ver cómo los directivos fundadores, llegaron a asumir el rol de protectores de las primeras directivas. Este tipo de roles les permitió asumirse como padres de las primeras directoras, desamparadas y con necesidad de apoyo, ya que la función les implicaba grandes retos que exigía la intervención de apoyo y acompañamiento por parte de los directores:

Casi no sentimos competencia de la presencia de las primeras mujeres, al contrario, nos daba gusto de que hubiera mujeres y hasta ayudábamos en algunos conflictos. Sí, tratábamos de protegerlas porque al sexo femenino hay que ampararlo y les ayudábamos en todo lo que fuera posible, a resolver asuntos de su escuela, porque principalmente hay maestros que dicen “es mujer, es directora, no, no tiene carácter (Reinaldo E, 1).

El ayudar en los conflictos que a las mujeres se les presentaran permitió a los directores posicionarse como padres y a las directoras como hijas protegidas y mimadas por los colegas directores y su autoridad, el supervisor. Este planteamiento también se infiere de la relación que la propia Dafne dice tener con los directores de su sector y su inspector, cuando refiere estar chiqueada por sus compañeros y ser protegida por ellos.³

Por otra parte, los propios directivos refieren que la competencia para lograr ascender es distinta en hombres que en mujeres. Los

3. Esta situación fue constatada cuando asistí a una reunión de sector, donde fue posible ver las interacciones entre Dafne y el equipo de directores: “Este señor (dirigiéndose a un supervisor de avanzada edad), olvídense, es un amor, ¿verdad que usted me quiere mucho maestro?”. Todos le hablaban en diminutivo y la consideraban la secretaria y la encargada de recaudar cooperaciones para los bocadillos y el refrigerio.

hombres no tienen dificultad para lograr ascender, porque a ellos no les cuesta trabajo establecer relaciones públicas, que en el caso de las mujeres son vistas “moralmente” como degradantes o puestas en duda por el sentido común de las propias maestras.

En las alusiones referidas, queda clara la distancia que existe entre los roles, los discursos, los atributos, las cualidades y lo que “moralmente”, o sea, lo que de acuerdo a la costumbre del contexto, se juzga como propio o impropio cuando una mujer logra tener un puesto de dirección. Estos elementos, salen a la luz en la narrativa de Dafne, quien se asume como una directora que “se exige a sí misma el reto de demostrar capacidad propia, de volar con sus propias alas, de salir adelante y nunca ampararse en quien le dio su puesto directivo”. En su narración sobresale el reconocimiento de las paternidades simbólicas que le permitieron el ascenso a la dirección y su legitimación en el cargo: su esposo; el director que le enseñó el oficio; su supervisor y sus colegas directivos; con quienes comparte la ventaja de ser la única mujer directora de su sector.⁴

Los obstáculos cotidianos que viven las directoras

Dafne lucha por lograr su autonomía a través de un discurso que la legitime y le otorgue un papel de independencia ante el nexo cliente-lar que le dio su ascenso. Su papel activo, ante la amenaza de ser la única mujer en un sector de directores varones, la lleva a asumir el rol de hija acomodada, mimada y de niña apreciada. Los directores, como queda claro a través de su narrativa, se asumen como padres de las directoras: “tan faltas de autoridad y de apoyo, por ser blandas y emotivas”, a decir de Reinaldo. Por su parte las directoras aceptan

4. Ventaja que Dafne refiere al considerarse consentida por sus propios colegas directores y ser mimada por su supervisor, al que ve como padre en una relación mediada por el imaginario de la familia nuclear cristiana: paternidades responsables y preocupadas por su prole, e hijos/as obedientes a la autoridad paterna. Este imaginario le ha permitido a Dafne, sentirse reconocida en un ambiente de confianza y respeto mutuo, que de otra manera le representaría riesgo e incertidumbre.

el papel de hijas y/o hermanas dentro del imaginario de la familia nuclear cristiana.

En momentos, Dafne nos presume ser esposa de un líder sindical, eso le ha valido respeto y el que no se metan con la “mujer de un amigo”, o como suelen llamarle a los sujetos que ocupan un puesto sindical: con un “fraterno”. Sin embargo, Dafne quiere separarse firmemente de esa figura a quien debe el ascenso pero que la deniega, por opacar sus cualidades propias y, por ende, su autonomía en el cargo directivo. También nos muestra un elemento transversal que colapsa cada una de sus narraciones y que, al triangularse con los demás entrevistados, resulta significativa para comprender el ámbito de los obstáculos a los que se enfrenta una directora en servicio, la denegación de sus subalternos y pares ante el rumor blando, el chisme escolar, situación que por ser tan cotidiana, es invisible como factor de denegación y deterioro de la subjetividad.

El chisme escolar es el rumor blando, que se murmura, se cuchichea en los pasillos, en los corredores, en las aulas, en el patio escolar y entre bastidores. Los espacios escolares por ser un contexto de proximidades cara a cara, de diálogos, de relaciones familiares y/o clientelares y de complicidades exponen, en un momento determinado, a los sujetos que ahí incurren al panóptico de la calificación y/o descalificación.

Quizá los más proclives a dicho panóptico son los que se hacen ver, los que sobresalen por alguna cualidad, defecto, aspecto o identidad fácilmente visible, por tanto, fácilmente estigmatizada. La denegación es una forma de estigma que, en el mundo antiguo, nos dice Goffman (1963: 43):

Es un signo corporal con lo cual se intentaba exhibir algo mal y poco habitual en el status moral de quien lo presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor; una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos.

En el Antiguo Testamento podemos ver como este concepto de estigma se hace presente cuando Jehová, el Dios del pueblo elegido, marca con su descalificación a la mujer que atraviesa por su periodo biológico: “Cuando la mujer tuviere flujo de sangre y su flujo fuere en su carne, siete días será apartada; y cualquiera que tocaré de ella será inmundo hasta el atardecer” (Antiguo Testamento, Levítico, 15: 19).

Así, vemos que el estigma es un sello que deniega, un símbolo que desacredita la identidad personal, que implica la negación, la separación y la marca colectiva. En este ejemplo, vemos que en la mujer la corporalidad es su propio estigma; de ahí que podemos afirmar que históricamente a las mujeres afecta más el chisme que al varón, porque está en juego su condición de ser mujer, una condición que la ata a ciertos determinismos biológicos, aquellos que la definen en su cautiverio corporal: la menstruación, la sexualidad, la maternidad y el cuerpo como impronta. De ahí que mientras en la mujer el cuerpo resulta una atadura al cautiverio de la reproducción, en el hombre el cuerpo representa la realización como libertad, fuerza, voluntad de crecimiento y poder.

Así, el primer chisme que deniega a Dafne es el relacionado con su ascenso: por ser la pareja de un hombre poderoso y por su condición de madre.⁵ Atributos relacionados con aspectos privados, que niegan la capacidad propia y por ende la autonomía, así como el carácter meritocrático y político⁶ que justifica el ascenso directivo.

Al respecto, Reinaldo, al plantearse el asunto de la primera mujer que asciende a la dirección en Jalisco, nos dice:

5. Término utilizado por Marcela Lagarde (2001: 39), que significa la condición dual de ser esposa y madre, que son atributos y condiciones de la mujer en un cautiverio, cumpliendo con un doble rol.

6. Al negarse el carácter político del ascenso laboral, se niega el sentido público del ascenso, entonces comienza a construirse el carácter privado del mismo: esto es, se entretejen aspectos de carácter íntimo y privado que explican el por qué las mujeres llegan a puestos de poder. Entre esos aspectos íntimos y privados resaltan los amorsos, los amasiatos, las amistades ocultas, la belleza física, etcétera. Se deniega el talento, la responsabilidad, la inteligencia o la capacidad de negociación política. Esto es, se deniegan los aspectos, cualidades y atributos de la vida pública y política.

Ofelia (la primera directora de secundaria en Jalisco) era maestra de la Secundaria 5. Mucho se hablaba de cómo se casó con su alumno Alberto, más joven que ella, era su maestra en Ciudad Guzmán, una mujer preparada, pero de aspecto repudiante, por ser tan fea, pero si nomás al verla [...] Pero para mí no hay otra mujer más preparada que ella (Reinaldo E., 2).

Aquí podemos ver como en primer lugar sobresale en la descripción de una de las primeras directoras en Jalisco, la condición de fealdad de la referida y el chisme sobre las condiciones en las que se casó con su alumno Alberto, de menor edad que ella. Al final, Reinaldo reconoce la preparación de esta directora, pero una vez que ha priorizado y denegado su identidad por medio de información blanda, un asunto que se identifica con el “Mucho se hablaba de cómo se casó...”, relacionado con los chismes que corren entre directivos. Así, podemos afirmar que en el espacio escolar, el chisme es el relato que narra un suceso cuyo centro está siempre en función de una denegación de identidad, el sentido es, precisamente, mostrar una identidad deteriorada socialmente, como diría el propio Goffman (1963: 23).

El chisme es, por tanto, un fenómeno de comunicación e información, un relato que se narra una y otra vez, con palabras que reconstruyen sentidos donde la palabra es la magia que permite recrear una realidad que es en sí misma construcción humana. En ese sentido, el chisme es un asunto también de magia, como dice Lagarde (2005): “Las mujeres creen en los chismes, tienen fe en la fuerza mágica incontrolable y eficaz de la palabra. Creen en la veracidad de lo contado, en la apreciación que hacen los demás, sobre ellas mismas, a partir del chisme”.

El chisme es el espacio de intercambio intersubjetivo, un intersubjetivo que permite ligar referentes compartidos desde la plataforma de una moral que ha sido quebrantada y que a la vez replantea su papel rector en el mundo de las costumbres consuetudinarias. El chisme se resiste a toda conformación porque su esencia es la reconformación permanente, su movilidad, su fragmentación y anexión, siempre de-construyéndose en razón de una otredad, que se presume inicua,

marginal, perversa y denegada o, volviendo a Goffman (1963: 21), estigmatizada.

El chisme sirve para denegar, esto es, para degradar y marcar con el suceso ominoso a quien ha infringido, desde la perspectiva de una comunidad, la regla compartida por una moral en turno. Su territorio es lo anónimo, pero a la vez las múltiples autorías frágiles, porque todos los involucrados en el chisme asumen ciertos roles de autoría en el sentido de agregar, modificar, maximizar o minimizar ciertos hechos o acontecimientos, habidos o por haber, de acuerdo a su perspectiva, afectividad o su estado de ánimo. Todos son cómplices: (“se dice el pecado, pero no el pecador”), pues revelar la autoría implicaría una burda verdad *adecuatio intellectum res*. Por eso siempre tienen que salvaguardarse las autorías: “Lo escuche de alguien, pero no te diré de quién...”; el poder del chisme está en su anonimato. Su fascinación posmoderna es que no hay autor, pero todos, de alguna manera, tienen un fragmento, aunque evanescente, de autoría. Así, cuando referimos a sujetos chismoseando referimos una forma de “ser diciendo”. Lagarde (2004) señala que:

El chisme es el espacio cultural de las mujeres, se da entre ellas y su finalidad es influir en el curso de los acontecimientos mediante el poder de la palabra. Es una forma de literatura. Al chismear, la mujer elabora una representación intelectual de los hechos, crea su propia versión, recrea ideológicamente el sentido común, e intercambia con las otras un saber cuyo poder radica en la distorsión intencional de la realidad apreciada.

En tal sentido, el chisme tiene como territorio a una realidad imaginariamente válida pero trasgredida, que denuncia el riesgo de un cierto *statuo quo* y a la vez lo legitima desde lo narrado, su consistencia es inevitable en cuanto ofrece un panorama creíble y por tanto verosímil para el imaginario o la conciencia colectiva. La *doxa* está ligada al mundo para referirlo y asirlo, para percibir con ojo mundano una realidad que no sabremos si es trascendental o inmediata, pero que poco vale para quien juzga y para quien es juzgado desde esa

mirada enjuiciadora. Es una hipérbole, una forma de maximalismo o minimalismo. Una retórica, creíble, productiva, como una semiosis infinita peirceana: análoga y a la vez indicativa. También un oxímoron: “entre más le agregas más te alejas de la verdad, pero más verosímil vuelves el relato”, si quitásemos cada elemento metamórfico nos quedaríamos con una verdad insípida e incolora para el sentido común, por ser verdadera, por perder su dimensión poética: La fascinación por el chisme está en el metamorfosear, en el abrir múltiples goznes para el alejamiento de las formas universales, únicas y perennes, ahí radica su seducción, su tentación y su encanto. Volviendo al relato de los directivos, es posible afirmar que el chisme, en concordancia con Lagarde (2001: 99), es un elemento que deniega la subjetividad de las directivas, pues como señala Reinaldo:

Porque cuando una mujer es directora, sus principales enemigos son las maestras ¿por qué?, por envidias, porque ellas no han alcanzado el objetivo, “no, pues es amiga, no, se me hace que fue amante del líder sindical, no, esto”, y el hombre no, sabe que es amante pero no le importa, que logró el puesto con dinero, no le importa tampoco; la mujer sí, la mujer es el peor enemigo de la mujer (Reinaldo E., 2).

Sí, pero también sucede que la mujer como que tiene más prejuicios de tipo moral, no prejuicios, lo que es más fuerte, la consigna moral en la mujer, si un director tiene un amante (los demás dicen) “míralo que galán”, si la mujer tiene un amante la reduce... lo que para el hombre es engrandecerlo, para la mujer es rebajarla (Reinaldo E, 2).

Así, es posible mostrar que el chisme trasgrede, narra, deniega a los sujetos desde escenarios prohibidos, estigmatizados o denegados. Permite asir un deber ser desde el territorio prohibido, lleva moraleja, enseñanza y moralina; muestra al *otro* desde lo que *el sí mismo* nunca llegará a hacer o nunca debiera hacerlo para los ojos ajenos, que no el propio deseo a veces soterrado. Pero es una moral diferenciada de acuerdo al género, pues como señala Reinaldo: “lo que para el hombre es engrandecerlo, para la mujer es rebajarla”.

En este recorrido narrativo es posible afirmar que, sin duda alguna, el chisme escolar es un elemento que afecta la subjetividad y quien es más proclive a esto es la propia mujer que al tener una dirección es denegada por sus subalternos y sus pares al cuestionar la capacidad política y los méritos académicos de las mujeres en el cargo. Sin embargo también hay un papel activo en la mujer directiva que se esfuerza por el reconocimiento de su legitimidad, como se verá en los siguientes apartados.

El imperativo de la autonomía en las directoras

La trayectoria de Dafne va de profesora de primaria rural, a profesora de secundaria, para de ahí dar el primer paso a la dirección de primaria, luego al ascenso como subdirectora de educación secundaria y posteriormente a la dirección de secundaria. Dos situaciones estuvieron presentes como augures del ascenso: el conflicto institucional siempre resuelto con un desenlace a su favor; y su relación matrimonial con un miembro del sindicato magisterial. Ella narra que el conflicto fue algo fortuito, pero de ese conflicto surgieron escenarios favorecedores: la petición de ser subdirectora de secundaria, a la cual ella se resiste, y que le viene como imperativo-petición desde arriba; su cargo de directora fue por “acuerdo de partes SEP-SNTE, porque antes no había escalafón”. Sin embargo, ante eso que podríamos llamar un ascenso ligado a relaciones clientelares, hay un afán permanente de convencer sobre sus esfuerzos, retos, estudios profesionales y el grado de Doctora en Educación, para demostrarse así misma que ella jamás se valió de otro mérito que no fuera su propia capacidad, su trabajo y su esfuerzo constante, donde “ni un día de su vida profesional faltó a clase”, a pesar de que su esposo fue un dirigente del sindicato. Tampoco descuidó a su familia, a sus hijos, a su hogar; porque el matrimonio y el éxito parecen estar mezclados en un feliz escenario de muchas satisfacciones, logros y retos.

Ella narra el inicio de su trayectoria así:

Yo soy maestra normalista rural, duré cinco años, porque antes la normal se hacía junto con la secundaria, en el último año me cambiaron a Puebla, porque la normal de Atequiza se hizo normal de varones. Entonces concluí en Puebla. Al salir mi primer año me enviaron a Michoacán [...] en 1970, como verá, ya tengo 35 años de servicio. Yo empecé en el medio rural en Michoacán, yo saqué la primera generación de sexto de esa escuela, ese fue mi primer reto (Dafne E., 1).

Durante ese año, ya refiere sus logros, sin tener palancas o padrinos políticos. Sus primeros logros fueron acercarse a su estado natal e ir escalando regiones hasta llegar a Guadalajara, la capital, una ciudad que la iba a proveer de ventajas y oportunidades:

Hubo logros y sin tener palancas me cambiaron a una zona a Jalisco, un lugar que me dio muchas satisfacciones, donde tuve grandes logros, haciendo lo que una maestra joven y ganosa puede hacer, porque la Normal nos dio muchas armas... Ahí fui muy feliz, la comunidad me apreció mucho. Mientras que en Michoacán pasé hambres, en Jalisco encontré gentes maravillosas y además había que comer (Dafne E., 1).

También menciona su matrimonio, como un logro más en medio de sus éxitos profesionales:

Mi esposo también es maestro, lo conocí en la zona. Ahí me casé en Jalostotitlán, bien a bien, por todas las de la ley, tuve una boda bellísima, con todos los compañeros de la zona y amigos que nos conocían desde Lagos. Luego nos venimos a Zapotlanejo, donde hicimos muchas cosas, él terminó su carrera en la Universidad. Y ahí fue cuando logré que mi esposo me diera mi cambio a Zapopan, luego la plaza de directora de primaria [...] hasta que logramos irnos a la zona del Sector Reforma (Guadalajara), tuve la oportunidad de tener una plaza en secundarias... (Dafne E., 1).

Hay en la narración de Dafne un orgullo ante la insistencia de tantas dificultades: “Duraron un año para pagarme, pasé hambres en

Michoacán”, mezclada con la satisfacción de los retos y los logros. Su narración se antoja entre heroica y con una persistente justificación hacia lo que podemos llamar el dilema conflictivo entre ser madre-positiva y profesional:

Tuve un aborto, de tanto andar de allá para acá...Nunca descuide a mi familia...Siempre me di tiempo para mis hijos, tuve que combinar la atención de mis hijos...En la mañana tuve mi plaza de primaria y la atención a mi familia fue fundamental. Tuve que detenerme y renunciar a mis horas en la secundaria, por el aborto y los motivos de salud que acontecieron (Dafne. E, 1).

Estas situaciones marcan otra gran diferencia entre lo que podemos llamar uso de tiempo, el cual no es semejante en los directivos hombres, cuyas narraciones omiten todo el mundo privado de la familia, el matrimonio, sus esposas y sus hijos/as. Esta privación o ausencia del ámbito doméstico en la narración de los varones directivos, presente y vertebral en el caso de Dafne, permite comprender que hay una inserción diferenciada de hombres y mujeres en la sociedad, a partir del modo en que participan en la producción física de la misma. Dicha ubicación estructural de unas y otros, da lugar a formas de conocimiento, capacidades de percepción lo cual va configurando necesidades, aspiraciones y deseos (Izquierdo, 1988: 179). La construcción del género, así como la producción de mujeres y hombres en la sociedad responde principalmente a dos lógicas. Por un lado tiene lugar una actividad que predominantemente se refiere a la producción de objetos (materiales o ideas) que poseen la categoría de mercancías, por la otra, hay también un ámbito de la producción de los sujetos (personas), directamente a través de la procreación o indirectamente la producción de valores de uso, pero no de cambio.

Su caso permite comprender las lógicas de producción social. Por un lado, su acción ha estado ligada a la producción de valores de uso (maternidad, manutención, cuidados personales, matrimonio) y por otro, se esfuerza por una producción de valores materiales (estudios y grados académicos) considerados valores de cambio, en esta lógica

de producción. De ahí que ella, esté vertebrando insistentemente su narración con los hechos privados de su vida familiar: el matrimonio fue un evento importante que la marcó en su vida profesional; el nacimiento de sus hijos, que la mantuvieron separada del servicio, pues “tuve que renunciar a mi plaza por la situación de mi salud ante un aborto”; pero por otro lado, ella está considerando estas situaciones como logros que materializaron su realización profesional. En efecto, estas rupturas en lo que sería la trayectoria interrumpida no son sino parte de los retos y los logros por ser madre, esposa y a la vez profesional comprometida.

Los imperativos éticos de las mujeres directoras

La narración de Dafne alude a su sentido ético del deber, a sus principios, a su trabajo arduo, no obstante las ventajas profesionales que le ofreció el tener un influyente esposo, por quien obtuvo el ascenso a la dirección de primarias y luego a la subdirección en secundarias generales, para concluir en la preciada dirección de ese nivel:

Yo siempre combiné el estudio con el trabajo, mi esposo siempre ocupó puestos sindicales por mucho tiempo, pero yo nunca me valí de las influencias de mi esposo para faltar a clases un solo día de mi vida. Le digo esto, porque él estuvo mucho tiempo en el sindicato, y me dieron por esa situación una plaza de directora de primaria...pero nunca la ejercí, porque en la zona cuarta no había espacios para ocupar esa dirección, aunque yo tenía mi clave como directora (Dafne, E.1).

Solamente unos meses, menos de seis, fui secretaria técnica pero sin nombramiento...luego al mes fui oficialmente secretaria técnica, como apoyo a la dirección de la escuela (Dafne, E.1).

Estando ahí, se ofreció la oportunidad de tener una subdirección, que se la dan a mi esposo por su labor sindical, como le digo...en ese tiempo no había el escalafón para acceder a otro puesto. Yo le soy honesta mi nombramiento fue por acuerdo de partes, la parte sindical y la

parte oficial, porque en ese tiempo nadie había salido por escalafón, yo fui de las últimas que tuvo ese beneficio, pero tenía mis contactos, tenía un escalafón de antigüedad y de estudios, porque yo seguía estudiando, yo tengo la maestría en organización y administración de la educación superior. Me dieron una mención por haber obtenido los más altos promedios (Dafne, E.1).

Me hablaron que había una subdirección de secundaria, me esperaron un mes porque yo no me decidía. Hasta que un día me llamaron de la Dirección de Educación Secundaria: “ya está tu nombramiento ven por él, ya no hay de otra” pero yo no la quería porque para mí era un gran reto. Compactaron todas mis horas, las de primaria y secundaria, y las hicieron 42 horas, para así hacer compatible mi tiempo con la subdirección (Dafne, E.1).

En la narración hay una lucha entre el reconocimiento por la ventaja de ser la esposa de un hombre posicionado en la política sindical y la necesidad de demostrarse a sí misma capacidad a través de los méritos propios: altos promedios, estudios, responsabilidad; la cual intenta no ser opacada ante el influyentismo familiar. A lo largo de su descripción se reitera la palabra reto, todo constituyó un reto, por ello enfatiza la problemática enfrentada, sus estudios, antigüedad y la trayectoria, como elementos que intentan legitimar su posición autónoma en el ascenso.

Sin embargo, la narración del ascenso es particularmente importante: un imperativo de “arriba”, su propia pareja, la que por cierto aparece sin rostro y sin nombre, pero que protagoniza y centraliza en el desafío de ocupar una subdirección. Cuestionada por la comunidad de profesores: “¿Quién eres tú para ocupar un puesto directivo, si tu único mérito es ser la esposa de un político?”. Ella no niega que tuvo la ventaja de ser la pareja de un líder que la impulsa a “no desaprovechar la oportunidad, que no siempre se presenta”, que le advierte los riesgos “te van a cuestionar”, pero le ofrece las armas de su convicción: “Tú la vas a hacer y no vas a fracasar”:

Pero eso, el que me hayan dado un nombramiento desde arriba, no quita el que al presentarme a la escuela, yo sea cuestionada: “¿Por qué a ella? ¿Por qué le dan a ella ese nombramiento, pasando por encima de nuestros derechos”. Lógico, me van a cuestionar. A mí ya me había dicho él: “Te van a cuestionar, te van a decir: qué hay atrás de ti para darte ese nombramiento, si detrás de ti sólo hay un esposo que ocupa un cargo sindical”. El hecho de que le den a usted una oportunidad implica algo más atrás. En primera, el conocimiento de una pareja que sabe que va a asumir esos retos y que no va a fracasar. Porque su pareja de usted la conoce y sabe si está a la altura o no, yo le decía a mi pareja que quizá no estaba a la altura y él me contestó: - “Tú tienes con qué salir adelante. Las oportunidades son únicas y si se está ofreciendo tómala. Y yo te pongo ahí porque sé que tú la vas a hacer y no vas a fracasar (Dafne, E.1).

Esta circunstancia donde ella reconoce el papel protagónico de su pareja en el ascenso y lo que podría implicar su pérdida como sujeto de decisión y de acción, busca posicionarse dignificando su papel activo frente a la pareja, cuando señala: “yo le dije... te retiras y me vas a dejar con mis propias alas crecer”:

Bueno, yo le dije “tú me dejas ahí en la puerta y de ahí en adelante lo demás es mi compromiso, te retiras y me vas a dejar con mis propias alas crecer”. Nunca desde que me dejó en la puerta de esa escuela lo he requerido para mi crecimiento profesional. Porque en mi campo yo tenía mi experiencia profesional como docente pero no experiencia directiva, ese era mi reto, no opacarme no amargarme... salir adelante. Afortunadamente mi director me dio mucha confianza: “usted les va a dar órdenes y le va a decir a las secretarias como trabajar [...] si le quieren poner un cuatro, yo estaré detrás de usted, pero usted aquí también es autoridad. Porque usted en seis meses va a aprender lo que ellas saben hacer. Pero ellas en diez años no van a aprender toda la experiencia profesional de usted”. Ese fue un verdadero reto. (Dafne, E.1).

... de la subdirección pasé a ser comisionada a una dirección y al poco tiempo me llegó la clave, ni siquiera hice trámites, se me ha apoyado demasiado a mí, pero yo me he sentido comprometida. Yo siento que al darme la oportunidad como mujer podía hacerlo y dejar sentado precedentes de que las mujeres y los hombres podemos hacer bien las cosas (Dafne, E.1).

Dos imágenes fundamentales: matriarcado vs. patriarcado

Mientras que los directivos hombres poseen como imagen fundacional la figura de un profesor distinguido que los formó en su trayectoria escolar o profesional, un ideólogo, un político o una imagen heroica y épica extraída de la historia patria; Dafne, particularmente, tiene imaginarios asociados con la madre, campesina, sacrificada, luchadora, mártir, padre y madre a la vez; imagen que está ligada a la figura de la maestra rural: entregada, olvidada y omitida:

Fui fruto de un matriarcado... Mi padre murió cuando iba a cumplir dos años y por tanto mi madre fue hombre y mujer en la familia, después voy a la primaria y esa señora, (se voltea y señala con su índice la litografía del cuadro mayor que ocupa el lugar central de su recinto) la maestra Laura... mi maestra de primaria, fue mi maestra cuatro años en la primaria. Una mujer enérgica, de trabajo, y no hay una mujer tan grande que yo haya conocido aquí en Jalisco que le llegue. Trabajó 66 años en la educación, fue directora de mi pueblo, fundó algunas escuelas secundarias. Nunca dejó el grupo, jamás dejó sus grupos, se retiró de las escuelas hasta que el cáncer la obligó. Por tanto, una Mujer de esas dimensiones fue mi base, que nos exigió tanto. Luego me mandan a quinto y tuve una maestra buenísima en el Grullo Jalisco, porque yo nací en un rancho. Luego me mandan a 6° y una maestra fenomenal, una maestra que ha sido maestra de grupo, directora de esa escuela, supervisora de esa zona, jefa de sector de esa zona, se acaba de jubilar hace poco y fue presidenta municipal de Autlán, Jalisco. Unas mujeres de esa dimensión son mi talante. Mis maestras de primaria son mujeres admirables (Dafne, E. 1).

En esta narración sobresale la imagen fundacional de Dafne, mujeres admirables, entregadas, heroicas, enérgicas y con un sentido alto del deber, pero todas, de alguna u otra manera, son triunfadoras porque han escalado exitosamente retos, hasta rayar en un heroísmo:

- 1] La madre, porque logró “ser mujer y hombre en la familia”. Porque fue una campesina que nunca pudo ir a la escuela y sólo sabía leer y escribir, como lo narra posteriormente; pero que valientemente sacó adelante a nueve hijos.
- 2] La maestra de sexto grado, “fenomenal” por haber escalado los grados de la profesión docente: de maestra de grupo a presidenta municipal.
- 3] “Y la más grande de todas las mujeres jaliscienses”: Laura..., la profesora rural, su maestra, cuyo sacrificio la llevó a trabajar 66 años y dejar los grupos por el cáncer.⁷

Las imágenes fundacionales, son importantes porque en el esbozo de la subjetividad le han permitido al docente, y a su vez a los directivos, identificarse con modelos o figuras prototípicas a seguir, mismas que generalmente orientan el sentido en las instituciones. A diferencia de Dafne, que tiene bien trazadas sus imágenes con una reiteración en tres elementos: ser mujer con todo lo que implica (maternidad y cuidado de la familia), sobrepasar los obstáculos (retos), y obtener el éxito (triumfos); en los varones directivos vemos figuras distintas, más públicas y políticas, que van desde representantes de la izquierda hasta profesores que llegaron a marcarlos en su vida institucional:

...uno de mis ídolos políticos era Vicente Lombardo Toledano, a quien leía en la revista *Siempre*, me empapé de sus teorías y me gustó mucho el socialismo, tenía mi proyecto como maestro de irme a las

7. Profesora cuyo nombre lleva la escuela secundaria que la propia Dafne fundó, porque ella lo propuso y “luchó” para que lo eligieran de la terna propuesta.

rancherías, a las comunidades rurales alejadas. Acuérdate según eso para redimir a los marginados (Jorge. E 1).

Un personaje a quien admire mucho fue a Arquímedes Caballero, era todo un caballero en toda la extensión de la palabra, fue jefe de educación en el subsistema educativo, era un hombre que tenía libros de matemáticas y se sentía un verdadero maestro él decía: “mira ingenierito si haces libros de matemáticas están incorrectos por esto, por esto, y esto otro, educativamente hay esto, y esto y esto otro.” Es decir era un maestro en toda la extensión de la palabra y todos los directores adorábamos a Arquímedes Caballero (Reinaldo, E.1).

En la Normal tuve muchos modelos muy buenos que me inspiraron, el propio director actual, Moncayo, fue uno de mis mejores maestros, pero tuve gente muy valiosa y también recuerdo a Sarita Mercado, a la maestra Bertha L. Hernández de Rubalcaba, fue directora también; a Vargas de Ruiz, fue otra directora, con ella estuve de subdirector, modelo de maestra; Jorge Octavio Vargas Gómez que fue otro de los buenos maestros que tuve. En la Superior tuve también muchos maestros extraordinarios (Tomás, E. 1).

Esto no significa que, en el caso de los directivos varones, se niegue el papel de la figura magisterial en el escenario familiar, elemento que está presente de manera viva en el imaginario de la directora Dafne. Sin embargo, Oresta López (2001: 88), en su investigación sobre el arte de ser maestra rural, señala:

La formación doméstica, generalizada entre las mujeres, es importante para explicar, además, por qué se elige la profesión de profesora de escuela rural [...] se trata de mujeres que necesitan el trabajo para sobrevivir, porque son huérfanas, viudas o para mantener a una familia pobre; que empatizan con el oficio magisterial a partir de sus relaciones cotidianas, es decir, contaban con algún familiar, maestro o amigo en el magisterio que las apoya para su incorporación (López, 2001: 66).

De acuerdo con esta cita, es el hogar y la formación doméstica el espacio donde la mujer adopta el imaginario de la madre-maestra, cuyos valores se enfatizan en la escuela básica, mismos que reflejan los lindes narrados en la trayectoria: responsabilidad, retos, cumplimiento de los roles maternos y vencimiento de los obstáculos. Sin embargo en Dafne, también existe una figura central y protagónica: la pareja,⁸ que en su caso juega el papel de la figura paterna al orientarla sobre cómo enfrentar los riesgos y ser un factor de seguridad profesional, de ascenso laboral y un apoyo permanente ante la adversidad:

Yo soy la única mujer en una zona de hombres directores, también me cuestionaron cuando llegué como directora a esta escuela, ubicada en la boca de la ciudad. ¿Por qué no siguieron adelante las cosas? Porque la amistad vale más que el dinero, y mi esposo tenía muchos amigos. Dentro de la zona hubo gente que dijo: “No, yo nunca le voy a pelear a la esposa de mi amigo un lugar”, y como no pelearon a tiempo ese lugar, fui creando derechos en el escalafón. Yo ya hice mi doctorado y ya tengo muchos puntos en el escalafón (Dafne. E.1).

El siguiente cuadro tiene el propósito de analizar las figuras funcionales y sus implicaciones en la configuración de la subjetividad.

8. El mismo papel, de padre, maestro y pareja, lo tiene su director-autoridad de la primera escuela secundaria que ella ocupó, por ser el que le ofrece su confianza, apoyo irrestricto y le enseña el arte de ser directora de secundaria, el cual constituye nuevamente un reto y un aprendizaje para Dafne.

Figuras fundacionales

Caso	Reinaldo	José	Dafne	Jorge	Tomás	Genaro
Figura	Vasconcelos	Vasconcelos	Madre y maestras rurales	Lombardo Toledano y Vasconcelos	Director de escuela normal	Hermano mayor Padre simbólico
Valores centrales	Orden, autonomía, prestigio, liderazgo carismático. Poder-saber. Paternalismo	Orden, autonomía, prestigio, liderazgo carismático. Poder-saber. Paternalismo	Sacrificio, entrega, responsabilidad, autoridad, reto y ascenso, heroísmo. Maternalismo.	Heroísmo, lucha, autonomía moral, socialismo, proyecto, utopía. Luchador social.	Poder-saber: Autoridad. Reconocimiento. Academicismo. Paternalismo.	Poder-saber Autoridad Prestigio Liderazgo
Implicaciones en la trayectoria	La trayectoria se valora por los logros; el ganarse a pulso el lugar del líder y el respeto de la familia institucional. El oficio del directivo se da en la experiencia.	La trayectoria se valora por los logros; el ganarse a pulso el lugar del líder y el respeto de la familia institucional. El oficio del directivo se da en la universidad de la vida.	Nada ha sido fácil, todo implica retos pero también satisfacciones: los éxitos profesionales, el no descuidar mi familia y el reconocimiento de que yo nunca me he valido de las influencias de mi esposo.	Vinculado a los campesinos, a las clases marginadas, siento mucha admiración por el socialismo, un socialismo más humano, más científico, que el que predicaban a veces los políticos que no te llevan a nada	La trayectoria implica el reconocimiento, explícito de las autoridades. El estarme preparando constantemente y estar actualizado en las competencias directivas	Desde un principio tenía bien claro el proyecto "llegar a ser director de escuela" el puesto directo lo asociaba con valores como: el prestigio, la capacidad, el reconocimiento, la fama, etc.
Metonimias ¹ que aluden al imaginario en la narración	La universidad de la vida. Ser padre-ejemplo. Apostolado	Ser padre, amigo, ejemplo. Apostolado	Maternidad Heroica	Luchador social, transformador de las comunidades marginadas, reivindicar a los pobres de este país. Apostolado.	Ser director de orquesta. Ser quien dirige o el capitán de un barco.	Ser director es saber llevar las riendas. Tener conocimientos al servicio de otros.
Imagen ligada al imaginario	Apóstol	Apóstol	Maternidad y apostolado	Luchador social	Conductor de una empresa	Conductor de una empresa

La metonimia significa en el contexto de lo imaginario, el desplazamiento de una imagen a otra.

Fuente: la propia autora, basada en las entrevistas.

Estas figuras fundacionales son importantes porque constituyen la base en la que se asientan las identidades del oficio docente y directivo. Tedesco y Tenti (s.f.) consideran que el oficio de la docencia, en este caso del directivo, tiene la misma edad que el estado capitalista, el peso de su historia no está sólo en las cosas del sistema educativo (en los edificios, las aulas, los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) también está en las mentalidades de los directores y contribuyen a orientar sus identidades y sus prácticas.

Conclusión

La identidad se conforma a través de un proceso dialéctico y abierto, no es un producto acabado o dado, en este proceso interviene el imaginario en el sentido de ser una síntesis de significaciones, símbolos y sentidos compartidos. Vemos que en la construcción de la identidad directiva entran en juego diversos factores simbólico-culturales, los cuales tienen como referencia significativa su trayectoria, en tanto que los sujetos recuerdan y valoran a otros directivos de su contexto actual o de su proceso histórico, así como los discursos estructurantes que operan en el mundo social y político que determinan la forma de ver, pensar y actuar en las instituciones. Estos elementos constituyen la subjetivación diferenciada de acuerdo al género.

Solo una mujer directora participa en esta investigación, razón por la cual resulta arriesgado establecer generalidades más allá del caso. Sin embargo desde la presencia de evidencias narrativas y cotidianas, se puede plantear que los procesos de generar un discurso de subjetivación son más acuciantes y constantes en la mujer que en los hombres, ya que las mujeres son denegadas cuando llegan a asumir el cargo, ellas sufren la estigmatización a través de los chismes y son más propensas a la descalificación de sus colegas y subalternos por asuntos que deniegan su pericia y que no tienen nada que ver con las capacidades propias; sino que pertenecen al mundo de la descalificación de una moral patriarcal y dominante: su apariencia física; si son madres o no lo son; si están solteras o casadas; si sus esposos son de edades menores o mayores que ellas; si sus parejas son infe-

riores o superiores en el rango de la jerarquía laboral; también son cuestionadas por su manera de vestir; si son autoritarias o emotivas, si tuvieron algún desliz amoroso, etc. Ahora bien, estas críticas que reciben de sus propios subalternos, colegas y superiores no se quedan en el mentar intersubjetivo, pues el chisme tiene implicaciones fuertes en la vida práctica, como lo muestran las evidencias, siendo las directoras las más denegadas en el proceso de subjetivación. Por otro lado, los sentimientos de culpa que acompañan la reflexión de la directora ante lo que ella nombra “el abandono de sus hijos y de su familia por dedicarse de lleno a la dirección”, suelen rodear la narración y la autobúsqueda de justificaciones que le permitan liberar el peso constante de una culpabilidad social.

También es clara la existencia de dispositivos clientelares y patriarcales que mediatizan el acceso a los cargos directivos, donde el contexto de legitimación conformado por la propia escuela, ligado a la estigmatización social, constituye una forma cotidiana de denegación fundada en una moral patriarcal limitada solo a un género. Queda claro, al menos en esta investigación, que hay un imaginario patriarcal que afecta la subjetividad de las mujeres que ascienden laboralmente, sin embargo éstas se afirman al imaginario de la maternidad con sus implicaciones culturales para lograr visibilidad en un mundo donde ser mujer y ser autoridad es cuestionado por el rasero del estigma social.

CAPÍTULO 4.

El papel del docente frente a la cultura de la violencia

Siendo la escuela un espacio de trabajo, de convivencia y de pertenecía social, es de por sí estructuralmente conflictivo el control de la disciplina y la prevención y abordaje de situaciones de violencia escolar que regularmente genera una sobrecarga y detona altos montos de estrés en los docentes

(Mónica Coronado, 2008: 64)

Para Coronado la tensión que se está generando en contextos de violencia deteriora las condiciones del trabajo docente y se manifiesta sobre todo cuando las instituciones se muestran ambiguas y ambivalentes en la toma de decisiones. Partiendo de una manifestación del desencanto y de la incertidumbre que caracterizan el pensamiento posmoderno, la escuela como institución ha perdido fuerza en la formación de los nuevos ciudadanos, ante las otras instancias de aprendizaje social, como la calle, los medios de comunicación y los grupos de pares. Este fenómeno conlleva también la pérdida de la brújula en los docentes y las autoridades educativas en torno a su misión formativa.

Revisando el contexto nacional en cuanto al problema de violencia en las escuelas, de acuerdo a la OCDE (2011), México está entre los 23 países del mundo con más violencia en las escuelas, en sus diversas formas y matices tanto física, verbal, psicológica y en actos de discriminación contra quienes padecen alguna discapacidad o una enfermedad crónica.

De manera paralela, en coincidencia con ello, lo muestra la primera encuesta nacional denominada “Exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior”, elaborada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008). Los datos levantados por esta dependencia, a cargo del Dr. Miguel Székely, entre estudiantes de 15 a

19 años, del nivel medio superior de subsistemas federales, estatales y autónomos, con una muestra de 13 194 casos representativos a nivel nacional, destacan aspectos relacionados con niveles muy altos de intolerancia a la diversidad. Entre otros, un 54 por ciento de los estudiantes señaló que no le gustaría tener como compañeros en la escuela a enfermos de Sida; 52.8 por ciento no acepta a compañeros homosexuales; 51.1 por ciento es intolerante a compañeros con capacidades diferentes; al 48 por ciento no le gustaría tener como compañeros a indígenas, mientras que un 38.3 por ciento no conviviría con compañeros que tengan ideas políticas diferentes.

Estos niveles tan altos de intolerancia presentes en los alumnos contrastan con su percepción de la violencia. Una primera impresión que arroja esta encuesta, es que los alumnos no parecen ser conscientes de que una gran parte de los elementos que sostienen comportamientos potencialmente violentos proviene de sus propias ideas y actitudes. Por ejemplo, mientras los alumnos no están de acuerdo con la violencia escolar; sin embargo, un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros. Un 44.6 por ciento de los alumnos confiesa que ha insultado a otro compañero; 43.4 por ciento ha ignorado a sus compañeros; 40 por ciento ha puesto apodos; 37 por ciento ha rechazado a otros compañeros de clase.

También en este documento se señala que un alto porcentaje ha sufrido abusos de sus compañeros: 44.3 por ciento dice que ha sufrido insultos; al 41.4 por ciento los han llamado con apodos ofensivos; 42.3 por ciento percibe que los han ignorado y 42 por ciento considera que hablan mal de ellos. Es importante también señalar cómo estos datos reflejan como los jóvenes reconocen como formas de violencia algunas de sus prácticas cotidianas, como la “carrilla” (burla, uso de apodos) o el rechazo.

Distinguir, a partir de datos como los anteriores, que en la convivencia cotidiana de los estudiantes existen estas “formas no percibidas” de violencia, como maltrato e intolerancia, demanda una mirada más profunda sobre las diversas caras y manifestaciones de la violencia en la escuela, para comprender algunas de las implica-

ciones que estos comportamientos tienen en algunos ámbitos de la vida de los sujetos.

Otros aspectos significativos, por sus efectos en el aula, se presentan situaciones de conflicto e incivildades que se manifiestan como indiferencia a las materias, causar molestias a los compañeros y al profesor, descortesías, alborotos en el aula, distraer, molestar, hablar durante las explicaciones del docente, entre otros, consideramos inciden e interfieren de manera múltiple en los procesos de aprendizaje.

En este sentido sería fundamental plantearse los siguientes cuestionamientos: ¿Tiene el docente alguna responsabilidad frente a ello? ¿Cómo atender estas cuestiones? ¿Tiene el profesor alguna autoridad ética y académica para intervenirlas? De lo anterior surgen otras interrogantes: ¿Qué hacer para sensibilizar a los docentes para que atiendan esta problemática? ¿Resulta útil implementar programas y acciones de formación docente que apoyen los procesos y las prácticas de educación para la convivencia?

Para responder a estas preguntas es importante revisar cómo se está pensando el tema en México, a nivel nacional, y repasar algunos de los modos en que se encara la investigación sobre violencia e indisciplina en las escuelas. En esta revisión nos hemos encontrado diversas modalidades con las que se encara el estudio y la investigación del fenómeno de la violencia en las escuelas, a saber:

- 1] Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. Este modelo expone el conjunto más amplio de las investigaciones localizadas que aborda el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia que puede generar violencia.
- 2] Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. Una parte de los trabajos con esta modalidad está dedicada a presentar diferentes conceptos sobre violencia escolar que se encuentran en la literatura especializada.
- 3] Propuestas de atención: intervenciones y experiencias. De acuerdo a este esquema de trabajo se presentan investigaciones, informes y evaluaciones de propuestas de intervención en el ámbito escolar, sobre problemas vinculados con la violencia. Se

justifica incorporar este tipo de estudios en la medida en que las intervenciones pueden llegar a ser investigadas.

- 4] Investigaciones realizadas: sobre nuevas formas de violencia. En los últimos años han surgido nuevos estudios relacionados con diversas formas de violencia, como el *cyberbullying*; acoso a través de las tecnologías de la información y comunicación. El *Dating*: acoso sexual (*sexual harassment*); violencia en el noviazgo.

Estas investigaciones, permiten vislumbrar que diferentes instituciones educativas, han reportado la realización de programas de intervención y experiencias de trabajo escolar en las que promueven la educación para la paz, la no violencia y profundizan en el conocimiento del fenómeno de la violencia individual y social; con ello se busca posibilitar condiciones para generar una cultura democrática, es decir más tolerante, plural y equilibrada.

Para la educación actual aparece un nuevo objetivo: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocionalmente, que empleen palabras en vez de violencia. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico y verbal que se promueven de forma predominante en las escuelas.

Revisando investigaciones y releendo autores se advierte el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacífica en la escuela; se encontró similitudes entre algunos de ellos, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que proponen; como por ejemplo: *a*) permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresiones y violencia en la institución escolar, y *b*) participación de la familia en los procesos que se desarrollan al interior de la misma y la necesidad de extender la construcción del currículum al campo emocional y ético de todos los que en ella participan.

Otro común denominador son las dificultades que plantea la intervención en situaciones de actitudes violentas. Aun cuando se

presentan propuestas de construcción clara y sólida, los actores del proceso educativo no siempre toman la responsabilidad de un cambio personal que se refleje en la práctica docente, en la que se siguen repitiendo los esquemas tradicionales de poder y violencia.

¿Quiénes son responsables de educar en la no violencia?

En la sociedad contemporánea, instituciones como la familia y la escuela siguen siendo copartícipes en la tarea de la educación de las generaciones. No obstante, los proyectos de una y otra pueden ser diferentes entre sí, en sus fines o en los medios empleados para alcanzarlos. Epstein (2002) analiza el papel de ambas en ese proceso, pero sobre todo, la forma en la que las posiciones de los niños y adolescentes ante las generaciones adultas van marcando su percepción de la violencia.

De Vargas (1999) sostiene que la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas. A la multiplicidad de causas y formas de violencia debe responderse con una estrategia global, movilizando a todos los actores de la escuela, a fin de desarrollar la capacidad de los alumnos de afirmarse, de escuchar a los otros, respetar, saber negociar y resolver pacíficamente los conflictos, en el marco de reglas claras aplicables a la comunidad escolar completa. Este autor distingue cuatro tipos de violencia entre los jóvenes:

- 1] La que proviene de las profundidades de lo psíquico, relacionada con el instinto de conservación, la afirmación de sí y la voluntad de poder.
- 2] La que proviene de conductas lúdicas o de juego.
- 3] La que proviene de agentes adultos como los educadores o los familiares como parte de respuestas con fuerza desmedida.
- 4] La que puede ser calificada como cultural, asociada con concepciones más o menos primitivas que entran en conflicto con las que privan en la sociedad.

En la construcción de la personalidad de los adolescentes y jóvenes resultan esenciales dos referentes: uno de carácter individual, vinculado, en este estrato de la población, con el cambio en la percepción de sí mismo, y otro social, que comprende de manera central el proyecto de desarrollo ofrecido por la escuela, junto con otras instancias de socialización.

En relación con este último referente, este estudio se acerca a las formas en que el profesor, como figura representativa del espacio social constituido por la escuela, percibe el fenómeno de la violencia y su papel en el mismo.

En ese sentido, Ortega y Del Rey (2003) conciben a la escuela como un lugar donde tienen lugar diversas redes de participación, que dan origen a tres subsistemas de relaciones: el de “los adultos responsables de la actividad”, donde se agrupan los adultos que tienen cualquier función en la escuela, el de “profesorado-alumnado”, compuesto por las relaciones específicas que entre estas dos figuras se dan en el aula, y el subsistema de “los iguales”, referido a las relaciones de los estudiantes con sus pares.

Estos tres subsistemas resultan fundamentales en el análisis de la postura que los profesores pueden adoptar ante el fenómeno de la violencia escolar, puesto que en tales subsistemas se concentran las interacciones que pueden dar lugar a situaciones de violencia. Así, las actitudes de prepotencia o intimidación, como una de tantas manifestaciones del fenómeno, pueden ocurrir, por ejemplo, entre los propios adultos, entre los profesores y los alumnos o entre éstos con sus iguales.

Aun cuando estas formas de violencia tienen lugar en el interior de los espacios escolares, en ocasiones no son percibidas como tales, o son explicadas en función de las circunstancias sociales que rodean a los sujetos. En un estudio sobre la comprensión que los actores tienen de la violencia escolar, realizado por Pinzón y colaboradores (2002), se encontró dentro del “imaginario presente” de los profesores una serie de concepciones que refieren, en primer lugar, al hecho de que “la violencia proviene de las condiciones externas en que viven

los estudiantes”, como maltrato o falta de afecto. En otras palabras, cuando en el entorno hay violencia, ésta se traslada a la escuela.

Una cuestión que emerge de lo anterior es la de la definición de las funciones del docente, en términos de dilucidar si le corresponde atender los conflictos que se presentan en los distintos espacios escolares. En el estudio citado, el acercamiento a los “imaginarios” parece arrojar como conclusiones, que:

- 1] Los docentes no están preparados para enfrentar situaciones de violencia, como las que supone enfrentarse con alumnos demasiado agresivos o con problemas de comportamiento.
- 2] Los docentes y la institución escolar centran toda su labor y su estructura en la enseñanza, algo que sin embargo para los alumnos no tiene sentido, por lo que finalmente se deben establecer maneras de control cada vez más fuertes sobre ellos, lo que termina convirtiendo a la escuela más en un centro de control que de aprendizaje y enseñanza.

Barreiro (1999), al abordar esta problemática, presenta una hipótesis en la cual el papel del docente se sustenta en la autoridad que le es reconocida en la escuela y particularmente en el aula. Por esta condición, el docente incide en el estilo de comunicación y de interacción que se establece en el terreno donde alcanza esta autoridad. Otra de las prerrogativas que tiene el docente, en la propuesta de Borenstein *et al.* (1999), y que lo definen como potencial “mediador” –concepto que se desarrolla más adelante–, es su poder sobre la organización de los contenidos y las actividades, que, si cumple con un estilo de autoridad democrático, termina por darse en un marco respetuoso de las condiciones que promueven el aprendizaje de los alumnos.

En otros estudios, como el realizado en Estados Unidos por Dake *et al.* (2003), se han recuperado datos interesantes que tienen que ver con el modo en que los profesores perciben la violencia escolar. Según se reporta, la mayoría de los maestros de una muestra de alcance nacional tienen charlas serias con agresores y víctimas, aunque sólo cerca de la tercera parte discuten con sus grupos acerca de la violencia

entre iguales (*bullying*) o involucran a los alumnos en actividades para crear reglas en contra de esta situación.

Para finalizar, ¿es compromiso u obligación del docente contar con los dispositivos y habilidades para intervenir los procesos de violencia en su entorno escolar?

Reflexiones finales

Algunos de los problemas o conflictos que los docentes enfrentan en la cotidianidad no se han constituido aún en objeto de investigación. Las situaciones que enfrentan a diario son parte del imaginario y la intuición por parte de la heterogeneidad de sujetos que de manera directa forman parte de este acontecer, más no parte de un proceso sistemático de reflexión y conocimiento, a partir de lo cual se pueden favorecer estrategias para su atención por parte de los docentes.

Los docentes en nuestras escuelas no investigan regularmente la naturaleza de sus procesos ni las causas de los problemas que enfrentan. No existe una prioridad que posibilite la necesidad de estudiar los aspectos que se presentan en su práctica.

Existe una multiplicidad de situaciones de naturaleza social en la actividad escolar que los docentes no consideramos parte de nuestros imaginarios de trabajo o de intervención.

Determinar si a ciertos sujetos les corresponde atender o no una problemática, en el caso de los docentes, corresponde en ocasiones a una cierta división del trabajo y de los objetos de reflexión que la estructura social y económica impone a la comunidad. En ese sentido, los asuntos que los docentes tienen que atender y pensar se encuentran delimitados por los mecanismos de distribución social del poder y el control.

La falta de referencia a estos problemas, a nivel institucional, y su correlato en la falta de programas de formación de profesores en la línea de la gestión de conflictos y del aprendizaje de actitudes que favorezcan el desarrollo de la conciencia en los actores del proceso educativo en los términos que establecen instancias mundiales como la UNESCO, designados por conceptos como “educación para la paz” y

“educación para la convivencia”, aspectos que se encuentran favorecidos por las políticas educativas en diversos países como Brasil, Francia y España, representa un desfase más en el caso de nuestro país con respecto a las tendencias internacionales, y no tanto porque fuera obligatorio incorporarse a ellas, sino porque debería representar una orientación prioritaria para comprender y buscar alternativas de solución a un problema que en nuestras escuelas se vuelve cada vez más lacerante.

Dejar fuera del inventario de prioridades de atención, en el terreno educativo, esta situación, por las razones que se haga, implica una fuerte contradicción con el propio discurso oficial en el aspecto de la calidad educativa, en tanto niega las condiciones fundamentales para generar ambientes de aprendizaje propicios para alcanzarla.

Un nuevo problema significa y provoca la necesidad de pensarlo de manera distinta. Los utensilios con los que no logramos comprender una nueva situación implican la necesidad de realizar otros diseños para escudriñarlo, para realizar en él cirugías alternativas, no para instaurar elegantes maquinarias de la inmovilización.

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de invertir reflexión e intervención de estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer, que abonen al asunto de una formación para la convivencia dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes es uno de los propósitos de este trabajo.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógica acorde a los requerimientos del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, en detrimento de la que deberían poseer en aspectos de orden social y de convivencia, puede constituirse una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia en los propios profesores hacia el fenómeno de la violencia, la que ocurre en la “aldea global”, o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

¿Qué explica que el profesor no tome conciencia (o no la muestre) en torno a su rol dentro de la problemática de la formación de los estudiantes en habilidades sociales, o más específicamente, qué determinantes influyen para que los profesores tomen o no como parte de su rol la educación para la convivencia?

¿Cómo generar una toma de conciencia en los profesores acerca de la existencia del conflicto y las formas de violencia en los espacios escolares?

Somos de la idea de que el docente es un agente que favorece, a través de los distintos procesos de socialización propios de la actividad escolar, la conservación y desarrollo de las estructuras y relaciones que orientan la vida social en un contexto determinado. De ellas se desprenden los siguientes objetivos:

- 1] Identificar los supuestos, creencias y explicaciones que los docentes tienen acerca de las situaciones de conflicto que interfieren en los procesos de convivencia escolar en el contexto del bachillerato.
- 2] Detectar, desde la perspectiva de los docentes, algunas de las necesidades de formación para atender esta problemática.
- 3] Implementar propuestas de intervención dirigidas a la formación de profesores para atender las problemáticas sobre las situaciones de conflictos que ocurren en los espacios escolares.

Por otra parte, la escuela y sus docentes no pueden quedarse solos en la tarea de educar y de resolver problemas de violencia en sus diferentes manifestaciones, generadas regularmente en la sociedad y la familia, es por ello importante establecer conexiones entre los diferentes actores sociales y asumir coordinadamente la responsabilidad y situarse en un espacio de redes culturales, familiares, sociales y políticas donde se construyan nuevos compromisos en torno a este fenómeno llamado violencia escolar.

Capítulo 5.

El concepto de autoridad en los adolescentes: una recuperación de sus vivencias en el espacio cotidiano escolar

Introducción

I

Desde la perspectiva de Piaget y Kohlberg, la formación del juicio ético y político autónomo se conforma a partir de la adolescencia, edad en la que el sujeto logra formar juicios tanto éticos como políticos desde la posibilidad de un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente y trata de decidir entre ellos. Esto es, logra el nivel de la autonomía tanto ética como política. Ya que su elección se da en el nivel formal, por tanto comienza a conformar patrones morales desde el razonamiento acerca de lo correcto y lo incorrecto.

Desde la perspectiva del desarrollo moral, los juicios están basados en lo abstracto y por principios personales que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad. Sin embargo, la pregunta que surge es: ¿Qué tanto la cotidianidad de la vida escolar permite la autonomía en el juicio moral de los adolescentes? Esta pregunta es compleja, por tanto obliga a un recorte metodológico centrado en ¿Cuál es el concepto de autoridad que tienen los adolescentes desde su vivencia escolar?

En este trabajo centraré la noción de autoridad al concepto e imagen que los adolescentes tienen de su director escolar. El director escolar, es de acuerdo a la estructura organizacional, el actor que ocupa la esfera más alta en la jerarquía escolar, y es una figura necesaria en la conformación ciudadana de los adolescentes en la es-

cuela, misma que tendrá una influencia importante en las figuras de autoridad, necesarias para la conformación de la ciudadanía reflexiva.

Sin embargo, en la presente investigación se muestra que los adolescentes, viven un fenómeno de exclusión en las escuelas, considerada como un espacio público, cuando se pondera el control y la disciplina por encima del reconocimiento prioritario de los sujetos, al grado de colapsar al alumno bajo la prerrogativa del orden. En este trabajo nuestro, desde la narrativa de los propios adolescentes, algunas evidencias de su invisibilidad política, de la carencia de rostro y voz propia y de las estrategias de invisibilidad que ellos mismos adoptan como alternativa de subsistencia ante un entorno hostil.

Se parte de demostrar que la imagen que los directivos y docentes tienen de los adolescentes está asociada a la pasividad, la rebeldía, la actitud negativa y desmesurada del adolescente; de ahí la puesta en práctica de dispositivos disciplinarios en las escuelas: el control, la vigilancia y el orden.

Este último aspecto, lejos de conformar una plataforma de reconocimiento, deniega la imagen adolescente a través de formas veladas de control y violencia escolar impuesta desde sus autoridades, que los desdibujan y los vuelven sujetos sin rostro, ni particularidad, ante un discurso que los deniega como sujetos sociales.

En este contexto la imagen que los adolescentes tienen de su director les lleva a identificarlo con la imagen de la coerción, la amenaza y la exclusión. Una imagen que sólo se vuelve visible cuando se infringe el orden establecido por parte del propio adolescente. La conclusión plantea que la vivencia de los adolescentes de secundarias, lejos de conducirlos al aprendizaje de la ciudadanía, lo llevan a asumir una forma de razón astuta para evadir las consecuencias del panóptico y las redes del control social.

II

El sujeto se construye en el espacio social, por esa razón el espacio de la vida escolar es concebido como uno de los escenarios donde se da la constitución subjetiva, entendida como un microescenario donde se presentan las formas simbólicas, objetivas y a la vez subjetivas,

que le dan sentido y orientación a la acción social, en este caso de los adolescentes, y a su consecuente formación ciudadana o como sujetos en el espacio público.

El espacio ciudadano es posible cuando se da el reconocimiento de la subjetividad desde el espacio social, donde dicha subjetividad es entendida como el ámbito de concreción particular y privado del discurso social, de ahí que el sujeto se va conformando desde una serie de objetos y construcciones del mundo social que adquieren sentido en la medida de su interacción y su respectiva conformación simbólica en él como individuo.

En este sentido, las escuelas secundarias son consideradas los espacios donde se va conformando la vida ciudadana de los adolescentes que a ella asisten. Sin embargo, en este trabajo se evidencia cómo las escuelas secundarias han dejado de lado esa prioridad y le han dado mayor importancia a un sentido del orden y la disciplina, a costa del desdibujamiento del sujeto, convirtiéndolo en objeto invisible para la organización y la vida escolar.

El concepto de invisibilidad de los adolescentes no fue acuñado inicialmente como una prioridad en mi investigación, llegué al hallazgo cuando investigaba la subjetividad de los directivos. En ese afán, entrevisté a treinta alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, advirtiendo una gran problemática que me permitió plantear el fenómeno de su invisibilidad como sujetos en la vida escolar.

En este trabajo retomo el sentido que Fierro (2006) da a la noción de invisibilidad subjetiva del alumno, entendida como:

“El eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de lo que resulta el quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela.

Es necesario advertir, por otra parte, que el espacio inicial de la constitución de la subjetividad ciudadana es la escuela secundaria, en el sentido de que ahí cobran relevancia las acciones de intercambio

intersubjetivo con diversos actores en los espacios públicos de lo que será la vida política en sociedad. La idea del orden, de la autoridad, del diálogo, del espacio de intercambio social y de la negociación y el consenso público se construye en el espacio social de la llamada “escuela para adolescentes”, o sea de la secundaria. En este espacio, cobran relevancia conceptos como lealtad, amistad, compromiso, deuda, norma, etc., que habrán de tener una impronta significativa en la germinación de la conciencia política de estos sujetos, sin embargo lo que denotan las entrevistas con ellos es la ausencia de esa dimensión política y la preeminencia de aspectos ligados al control y al autoritarismo, lo que los hace invisibles para el mundo social y político de la escuela. En ese sentido, el alumno no es una prioridad, sino un pretexto que prioriza una dimensión: la disciplina y el control sobre los sujetos.

Particularmente aparecerán voces de los adolescentes, alumnos de tres escuelas secundarias, las cuales connotan una serie de significados que nos permiten comprender cómo se perciben los adolescentes en el escenario propio de sus escuelas, y cómo desde esa percepción se infiere el fenómeno de su propia invisibilidad.

Una metodología para comprender la subjetividad adolescente

Los instrumentos para indagar la subjetividad exigieron penetrar en los aspectos relacionados a la interacción en la cotidianidad de los propios sujetos. Ya que se partió de reconocer que el sujeto se constituye en la propia trama cotidiana y desde su propia narrativa, como forma de configurarse desde un discurso social. De ahí que los instrumentos fueron de tres tipos: registros de observación, notas descriptivas y cuestionarios. Las técnicas utilizadas para tal fin fueron: la observación focalizada y la entrevista *in situ*. La recuperación de la subjetividad de los adolescentes exigió el proceso de un acercamiento al sujeto mismo. Obviamente, como la posibilidad de mostrar la subjetividad se oculta en los lenguajes, ensayé un primer encuentro desde del análisis interpretativo de la narración de dichos sujetos registrada a través de la entrevista cuyos elementos a continuación se detallan.

Entrevistas in situ en las escuelas secundarias

Este tipo de entrevista fue aplicada a los alumnos, en el propio espacio de la escuela. A continuación se exponen en cuadros analíticos los sujetos entrevistados¹ en cada una de las escuelas.

Sujetos entrevistados *in situ*

Escuela	Alumnos
Caso 1	30
Caso 2	30
Caso 3	30

En el caso de los alumnos, éstos fueron seleccionados al azar, durante la hora de su recreo cotidiano, entrevistados en las bancas del patio escolar, generalmente consumiendo su refrigerio o durante su participación como concurrentes a los espacios deportivos. Se les cuestionó si aceptaban en ese momento una entrevista breve, conservando el anonimato y sin interrumpir sus compromisos escolares. La actitud general de los adolescentes fue de anuencia, de entusiasmo y, de las decenas de alumnos entrevistados, ninguno objetó alguno de los cuestionamientos. Las preguntas tuvieron la intención de conocer cuál es la opinión y la imagen que los alumnos tienen de su director desde las propias vivencias del espacio escolar. En el siguiente cuadro se explicitan las preguntas y las categorías que guiaron la intención del instrumento.

1. Cada caso omite los nombres y contextos reales, por respeto y privacidad a los propios sujetos.

Entrevista *in situ* a los alumnos de la escuela

Categoría	Preguntas
Opinión sobre su director	¿Ves al director frecuentemente en tu escuela? ¿En qué situaciones o momentos? ¿Crees que es importante la presencia del director en tu escuela?, ¿por qué?
Imagen de la dirección	¿Has entrado alguna vez a la dirección?, ¿para qué? ¿Qué impresión te causa la dirección? Cuando tienes algún problema educativo o con alguno de tus compañeros, profesores o prefectos, ¿a quién recurre para su solución? ¿Por qué crees que es importante que haya un director/a en la escuela?
Datos del alumno	Edad, sexo, grado.

Con estos instrumentos y siguiendo la metodología de interpretación hermenéutica, fue posible triangular los acercamientos a la percepción de los directores y a los discursos institucionales conformados en el propio escenario social. A continuación se presenta el análisis del espacio escolar del directivo y de las escuelas secundarias.

La escuela secundaria en México: ¿cruce de culturas o crisis identitaria?

Mientras que el proyecto de la educación en los niveles de preescolar, primaria, preparatoria, escuelas normales y educación superior surge de manera un tanto delineada,² esto es, de un proyecto político

-
2. Los jardines de niños están inspirados en las ideas de Fröebel. Según este pedagogo, los niños externalizan la vida interior mediante la acción, de ahí el énfasis en un modelo basado en el juego, la diversión y las gratificaciones agradables provenientes del entorno hacia el infante preescolar. En esa época, fines del siglo XIX y albores del siglo XX, surge "El tratado elemental de pedagogía" de Manuel Flores, el cual es un fundamento de la teoría de la enseñanza objetiva y la prioridad de este asunto en un plan de estudios. Con el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se dan las primeras reflexiones en torno a cómo deberían ser las escuelas, sus métodos pedagógicos basados en la enseñanza objetiva, la disciplina y sus respectivas consecuencias. En pocas palabras, se planteó la necesidad

determinado y, por tanto, un mandato fundacional definido, la educación secundaria se muestra como apéndice o eslabón a la educación superior, de ahí la coincidencia con Etelvina Sandoval quien considera al nivel como:

Escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite; escuela para la preparación para el trabajo o para la continuación de estudios; escuela vinculada a la primaria o a la preparatoria. Éstas son, básicamente, las disyuntivas que ha enfrentado la secundaria a lo largo de su existencia y que influyen tanto en la función social que se le ha atribuido como de la finalidad que se espera de su oferta educativa. El qué y para qué de la secundaria están marcadas por su origen: un nivel que surge de la separación de otro y al que es preciso dotar de contenido propio en medio de intereses políticos y sociales diversos, amalgamó en su proyecto tradiciones del nivel del que se desprendía con planteamientos urgidos de nuevas expectativas (Sandoval, 2004).

Podemos afirmar que la educación secundaria, al ser producto de rupturas y discontinuidades nace marcada por una ausencia de proyecto, ligada en algunos momentos a la educación superior y, en otros, a la educación básica. Estas rupturas tienen distintas lecturas sociológicas y políticas: por un lado representan tradiciones de selección y jerarquización social y, por otra, ejercen una función de filtrado cultural. En este sentido Gimeno Sacristán señala:

En esos años intermedios se han desarrollado siempre estrategias ambiguas porque ese nivel, a medio camino de la enseñanza elemen-

de que las escuelas fueran espacios públicos controlados por una administración y supervisión externorreguladora: la politización controladora hacia la escuela pública. De ese congreso se sintetizan experiencias interesantes y se puede considerar el antecedente de las Escuelas Normales en México, que recogieron la experiencia de educadores como Laubscher, Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y otros (*Cfr. Meneses, 2000*).

tal (así se le ha denominado) y la enseñanza superior (así se le sigue llamando), se encuentra presionado por las tradiciones selectivas y de carácter más académico de los niveles más altos del sistema educativo, pidiéndosele también que prolongue el carácter de educación no selectiva que tiene la educación primaria, lo que le presta un peculiar carácter polémico, desde el punto de vista político y pedagógico (Sacristán, 1996).

Ese signo histórico que le imprime su origen, la ruptura y discontinuidad, permite comprender por qué el sector de docentes y directivos de este nivel aglutina a sujetos con trayectorias profesionales heterogéneas, unos de extracción superior universitaria, otros de origen normalista, otros más de formación técnica. De ahí la lucha y el conflicto por constituir una identidad profesional dentro de estas distancias formativas entre normalistas y no normalistas. Mientras que los normalistas, consideran que el espacio laboral es por antonomasia la escuela ven con recelo a los universitarios, no normalistas, por considerarlos intrusos y advenedizos en las escuelas; por su parte, los universitarios consideran que sus bases de conocimiento especializado son más sólidas en comparación con la formación que recibieron los normalistas. Al respecto Etelvina Sandoval señala:

Son dos grupos con identidades distintas que comparten una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus asideros imaginarios para rescatarse como sujeto en medio de la situación profesional difícil que atraviesan. Resurgen así las conocidas frases en boca de los normalistas de “Los universitarios no saben enseñar, no saben controlar el grupo [...] tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica” (Sandoval, 2005).

Los profesores de extracción universitaria, o no normalistas, consideran que su nivel de dominio del saber es superior al de sus colegas normalistas; sufren por no encontrar elementos que los identifique con un sector definido y consolidado, de ahí que sus quejas son hacia la discriminación que sufren ante sus colegas normalistas y el

no poseer un imaginario que los identifique como sujetos, siguiendo la idea de Sandoval.

Por otra parte, es necesario considerar que la existencia de un imaginario permite estructurar la tarea del maestro y, por tanto, es una condición necesaria porque constituye una base de identidad en el oficio, de ahí que es posible plantear que los docentes universitarios introdujeron un nuevo imaginario: el del maestro profesional frente al imaginario del maestro-sacerdote-apóstol o el del trabajador militante, herencia de la ideología de las escuelas normales, formadoras de los docentes mexicanos. Pero a la vez, se puede mostrar una evolución en ese imaginario, ya que las situaciones, presiones y expectativas por parte de la sociedad con respecto a las funciones de la educación secundaria han influido en dicho imaginario social, construido en torno al papel que les corresponde jugar a los directivos y docentes, tanto en la dirección y control de una escuela, así como en la formación de los adolescentes.

En este sentido se habla de un desdibujamiento de la vieja identidad del profesor-apóstol, cuya representación vocacional aún está presente en docentes mexicanos, asociado a la fuerte vigencia que socialmente se posee sobre la representación del oficio que identifica al maestro/a como el moralizador social por excelencia. Al respecto Emilio Tenti señala:

Ya en las décadas de los años 1960 y 1970 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo al oficio, cambios en el origen social relativo a los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes (Tenti, 1988: 3).

Esta perspectiva de Tenti, que alude a la crisis de la identidad docente ante la ruptura de un imaginario basado en el apóstol o “santo laico” del discurso vasconcelista, remite a toda una serie de nuevos dispositivos sobre la profesión y el oficio de enseñar. Sin embargo, es importante reconocer que el imaginario del apóstol tiene una raigambre histórica y que fue en el periodo del porfiriato cuando se sientan las bases sobre el “deber ser” de los profesores. Mílada Bazant analiza estas bases en el documento Dictamen sobre títulos, en el que plantea:

La misión de los maestros no sólo era inculcar conocimientos en los alumnos, sino educarlos, eso es, ver por su desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual [...] la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba sólo a un número reducido de individuos, “Sino a toda la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera”; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, un ingeniero etc. pero esto es así por el prolongado contacto que los niños y jóvenes tienen en la escuela, a diferencia del que tienen con otras instituciones, incluida la iglesia de su preferencia o el club deportivo o bien otra institución semejante (Bazant, 1993).

Esta visión en torno a la tarea docente edificó grandes expectativas en torno al oficio de ser maestro, lograr este propósito hablaba no sólo de sujetos con dominios de la ciencia sino además exigía una serie de valores y actitudes.

La dirección escolar: el espacio del gobierno en la polis

La dirección es vista por los propios directivos entrevistados como un espacio, un punto estratégico desde donde el director puede observar a los demás y ser observado, desde luego este es el ideal trazado por uno de ellos:

La dirección, debe ser un lugar donde pueda observar cosas [...] La dirección debe quedar en un lugar donde se pueda observar y que lo puedan también observar a él, al director, porque lógicamente si él puede observar a todos, ¿por qué todos no lo pueden observar a él? tiene que ser correcto (Director de escuela secundaria).

Sin embargo, ellos no son los responsables de construir la escuela, situación que reconocen y lamentan, pues “deberían tomarnos en cuenta para definir la construcción de la escuela”. Sin embargo, una vez instalada, ellos/as adaptan y acomodan ese espacio creando un escenario personal. Aunque cabe señalarse que en lo general todas las direcciones son, en mayor o menor medida, semejantes, aunque no iguales, algunas más modestas que otras, algunas más imponentes en su presencia y distinción.

Se debe partir de que el espacio físico de la dirección es, por antonomasia, el lugar del director. El sentido común, propio de las subjetividades institucionales, muestran que cuando se busca al sujeto directivo se cuestiona el lugar de la dirección. Espacio físico cerrado, lugar institucional, donde priva el orden, diferenciado de los demás lugares del espacio escolar: concretamente de las aulas, de los espacios de recreo, salones de clase, patios, corredores o el lugar de los prefectos, que juegan el lugar de los policías o guardianes del orden social y moral en las escuelas secundarias.

La secundaria, a diferencia del jardín de niños, lugar lúdico, o de las primarias, espacio para la reproducción de un orden preestablecido, constituye un escenario de la politización, pero desde la reproducción del orden instituido, con una clara definición y diferenciación de espacios y estructuras, con ámbitos de jerarquías claramente diferenciadas y de prioridades reconocidas por los gobernados (los alumnos). Es en la escuela secundaria donde se conforma propiamente la formación ciudadana del alumno; es una pequeña república al modo de Platón, que constituye:

- 1] El espacio de los que vigilan la república, los guerreros, en este caso los prefectos.
- 2] El lugar del que gobierna, el director.

- 3] El espacio del gobierno en las aulas, los profesores.
- 4] El espacio de los que administran la república: subdirector y secretarías/os
- 5] El pueblo al que hay que gobernar, los alumnos.

Los que vigilan la polis: los guardianes del orden

El espacio de los que vigilan la república lo constituyen los guerreros, en el caso de la secundaria, los vigilantes son los prefectos, considerados policías o guardianes del orden. Uno de los alumnos de las escuelas señala al cuestionársele sobre estos vigilantes del orden: “Los prefectos son la autoridad, ‘caen gordos’ pero hay que respetarlos, ellos son los que te llevan con el director” (Galileo, 13 años).

En este sentido, vemos como los estudiantes ven en esta figura un modelo de autoridad coercitiva y dominante que, por tanto, exige respeto. Sin embargo, no es un respeto basado en la autoridad sino en el temor ante las consecuencias que pueda acarrear una conducta que deba ser infraccionada por dicha autoridad.

Otro adolescente, alumno de una de las secundarias de estudio, confirma lo anterior al señalar con respecto al mismo cuestionamiento: “Los prefectos son como el director, también te pueden correr...” (Fénix, 12 años).

El gobierno de la polis desde la perspectiva del alumno

El gobierno de la polis, o la ciudad, entendida como el espacio público de la escuela lo representa una autoridad unilateral y que ocupa el grado superior en la jerarquía de la estructura piramidal de la escuela, el director. A él, los estudiantes lo perciben como una figura extraña, sólo visible en eventos, ceremonias o rituales escolares: honores a la bandera, juntas con los padres de familia, fiestas escolares, o bien cuando algunos de los alumnos por haber infringido una norma merezca una sanción mayor.

Esta situación se constata cuando se les pregunta: ¿Cómo ven a su director o qué opinan de él? Al respecto, los mismos adolescentes señalan:

A mí me cae mejor el subdirector, es más “chido”, porque te da oportunidades y consejos. Al director nunca lo hallas, siempre está en juntas, como que es bien creído. Pero “aguas”, cuando llegas a la dirección es porque ya casi te van a correr (Galileo, 13 años).

A mí me parece bien el director, a él lo veo menos, será que por eso no me cae tan gordo como los prefectos. Con él hay que estar bien, porque si un prefecto te quiere correr es casi siempre porque te trae de “carrilla”, pero es el director el que te encierra en la dirección, manda traer tu expediente y dice si te corre o te da otra oportunidad (Fénix, 12 años).

La dirección es el lugar de la máxima autoridad, donde está la dirección, los secretarios... Yo he entrado en la dirección por peleonero. Lo que me llama la atención de la dirección, es que es un espacio muy ordenado. No me gustó entrar a la dirección porque iba a recibir un castigo y me puse muy nervioso (Orión, 14 años).

La dirección es lo más importante, es lo que da orden aquí en la escuela. Yo he entrado algunas veces a ella, una porque iba a recoger mi mochila (se las recoge el prefecto por mala conducta); otras porque los maestros me mandaban por cosas que ellos ocupan. La dirección se me hace aburrida, es que como que me enfadan [...] póngale que sí entró con respeto [...] Pero me cae mal ese lugar... (Juan, 14 años).

A la directora la veo con respeto, pero no me la llevo bien con ella. Cuando tengo algún problema voy con mi asesor, los prefectos dicen que ponen orden, pero no lo hacen [...] nos traen de “carrilla” (Flor, 13 años).

La dirección es el orden, el control, la autoridad. La directora ya nos ha regañado. Algunas veces he entrado a la dirección por mi mochila (la maestra me la quitó por mala conducta) otras veces por reportes de los maestros (Dalia, 12 años).

La dirección, un espacio de poder

Las escuelas de los tres casos referidos son de clase baja,³ ubicadas en la periferia de la ciudad de Guadalajara, los objetos que aparecen en la dirección escolar como escena observada y que resaltan ante la perspectiva del observador son interesantes, pero se muestran en diversas tonalidades, ya que ciertos objetos sobresalen más que otros. Algunos objetos son el fondo de las figuras centrales del escenario. La dirección generalmente es un espacio rectangular, se divide en dos partes, para poder llegar a ella se tiene que atravesar el área administrativa, área que particularmente resguarda el espacio de la dirección. Este espacio es generalmente un resguardo administrativo, llamado precisamente área administrativa o subdirección y un área para la secretaria particular, persona que generalmente lleva la agenda del director/a.

El primer espacio que aparece en la escena es la recepción, generalmente es aquí donde los directores reciben a padres de familia, atienden a los alumnos y al personal. La segunda área es aún más reservada, es propiamente la dirección, en ésta destacan los siguientes elementos:

- 1 Los decorados, una fuente pequeña que adorna la esquina derecha del escritorio, flores, cuadros clásicos en las paredes opuestas: unos costumbristas, otros manieristas; motivos clásicos en el escritorio, una réplica de cuadros clásicos y litografías; figuras indigenistas y autóctonas, muñecas/os con ropajes indígenas.

3. Por situación discrecional, no se mencionarán los nombres reales de los casos.

- 2] El escritorio es de dimensiones regulares, de madera pulida, con cubierta de cristal, que muestra el calendario escolar oficial de la SEP, el directorio del personal constituido por 60 miembros, entre profesores, administrativos y personal de apoyo. Un directorio de las oficinas y dependencias oficiales.
- 3] Un librero, donde resaltan libros de diversos espesores, con temas como diversos: atlas, diccionarios, libros de estrategias, autoayuda e inteligencia emocional.
- 4] Trofeos, medallas, diplomas y cuadros de honor. Cada reconocimiento lleva inscrita una leyenda en torno a la obtención de un lugar en competencias a nivel estatal: oratoria, declamación, ortografía, etcétera.
- 5] Un escultura de un águila labrada en bronce con las alas extendidas; una pequeña escultura tallada en madera de Cuauhtémoc levantando con el brazo derecho un escudo en señal de honor y un águila a su lado. Una escultura en plomo de un soldado en posición militar tomando firmemente con sus dos manos una bayoneta.
- 6] Un cuadro litografía de la figura fundacional (una mujer, de edad madura, cuyo nombre alude al de la propia escuela: con la mirada propia del héroe, mirando a un punto infinito del horizonte; la frente amplia y despejada; el atuendo sencillo y solemne, sin grandes solapas, ni decorados en el vestuario. Con sólo mirarla se adivina que es la imagen de una profesora rural: mitad humildad, mitad heroísmo.
- 7] En el centro de la escena, a la izquierda, la bandera en su nicho de cristal con madera esquinada reluciente.
- 8] Tras el escritorio de madera, la silla del director, con un amplio respaldo cubierta de piel negra, tres sillas frente a la principal y de características más modestas. La silla del director se distingue por su amplio respaldo, su terminado en imitación piel y sus abrazaderas, las otras tres son sillas sin abrazaderas y más sencillas.
- 9] Fotografías de la directora con ex gobernantes del estado; otras son imágenes, entre solemnes y amigables, de la directora sa-

ludando a personajes de la política estatal, nacional, municipal; así como representantes de la sección sindical.

10] Fax, teléfono, cafetera, etcétera.

En la descripción es posible clasificar los objetos en núcleos simbólicos. Para ello se ubican los objetos de acuerdo al sentido y lo que quieren transmitir en ese espacio cerrado, cabe señalarse que la constitución de estos núcleos es una inferencia después de haber observado diez espacios de dirección y descrito sus objetos y los sentidos simbólicos de acuerdo al contexto; a ese respecto considero que aunque los espacios sean diferentes (Contexto urbano, rural o urbano marginal) los sentidos no cambian de manera radical por el sentido instituido que posee la escuela como formadora de sujetos. De ahí que sea posible distinguir, de acuerdo al sentido de los objetos, tres núcleos constitutivos del espacio directivo: el núcleo del poder, el núcleo del saber y la cultura, y el núcleo del nacionalismo, como se expone en el siguiente cuadro:

Núcleos simbólicos del espacio directivo

Núcleo simbólico	Poder	Saber y cultura	Nacionalismo
Objetos			
1	La silla del director	Los cuadros artísticos	La bandera
2	El cuadro de la figura fundacional	Las figuras costumbristas	El águila tallada
3	Las medallas	Las representaciones autóctonas	Figura de los próceres
4	Los diplomas y reconocimientos	Los libros	El calendario oficial de la SEP
5	Los cuadros honoríficos.	El librero	Las figuras épicas
6	Las fotografías	Los accesorios estéticos	

Fuente: la autora con base en registro de observación.

Es importante señalar que estos tres núcleos se componen de objetos que por sí mismo no nos dicen nada, esto es, no se definen por lo que son en sí mismos, sino por su ubicación en el escenario y, además, por el sentido que cobran en ese espacio. Podemos señalar que hay dos elementos a considerar: lo denotativo del objeto, que es su significado en cuanto presencia por sí mismo, y el connotativo, que es la significación que el objeto adquiere por su montaje y su relevancia en el contexto político y cultural del escenario directivo. Los objetos pueden decir más de lo que expresan por sí mismos, de acuerdo a significados dados por una connotación, que los vuelven objetos con sentidos específicos y dotados de significación de acuerdo a su ubicación contextual. De ahí que la connotación es el encuentro de un segundo sentido al mensaje que nos ofrece la imagen (Barthes, 1995); es la búsqueda del *analogon* que nos dice algo más allá del objeto y que remite necesariamente a una serie de sentidos socialmente constituidos y asimilados.

Como es obvio, en la dirección de la escuela los objetos no aparecen aislados sino en un montaje donde es posible ubicarlos desde una relación figura-fondo: las figuras o los elementos que resaltan son los objetos que constituyen el núcleo simbólico del poder: la silla directiva, que impone el sentido de la diferencia frente a las otras; la litografía del personaje fundacional, en el caso de esta escuela la profesora rural: mitad humildad, mitad heroísmo; las medallas, los diplomas y cuadros de honor, que muestran el reconocimiento de la escuela y a la vez dan cuenta de su trayectoria; las fotografías de la directora en el centro, con personajes medulares de la política. Mientras que el núcleo simbólico del nacionalismo constituye otra figura fundamental, en el fondo de la escena se ubicarían los objetos de la cultura, los accesorios estéticos, culturales y del conocimiento.

Sin embargo, con respecto al núcleo del poder, cabe considerarse que el núcleo de la cultura y el conocimiento, sin ser relegado, queda constituido como un fondo sobre el cual tiene sentido la figura del poder: el poder se legitima sobre un fondo de cultura y conocimiento, siendo estos dos elementos también fundamentos del poder.

En el núcleo de poder los objetos denotan:

- 1] La distinción: hay elementos que evocan claramente el sentido de la diferencia, de la autoridad con respecto a los otros, de quien ocupa un espacio exclusivo y resguardado, de quien sanciona o da la última palabra.
- 2] La jerarquía: que ligada a la distinción evoca el reconocimiento de quien ocupa la autoridad y se la ha ganado: premios, medallas, fotografías hablan de un camino, de un antes digno de ser mostrado como señal de haber librado batallas y mostrar la condecoración; también hablan del reconocimiento que los grandes del poder le tienen a la directora: ella es un personaje que ha figurado como elemento central en algunos eventos solemnes, no sabemos cuántos, pero ahí están desafiando el tiempo y la memoria.
- 3] El personaje fundacional: en algunos casos es un héroe, un patriota, un maestro/a héroe, heroína o mártir, a veces un principio o lema, representa la idea del mandato, del ideal que guía o intenta guiar a quienes se asumen como miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, el núcleo del nacionalismo está representado por las figuras e imágenes que le dan a la escuela una presencia de identificación con una unidad, más allá de su contexto situacional y que la remiten a un escenario fundado en un proyecto de valores nacionales: los héroes, los próceres, el calendario oficial dictado desde las instancias nacionales, la alusión al heroísmo y martirio de los patriotas, la bandera en su nicho cristalino, las representaciones épicas de los episodios de la historia patria, etc. Desde este análisis es posible inferir que el núcleo simbólico del poder está constituido por los objetos del espacio directivo ligados a la distinción, la diferencia, la autoridad y el control. Éste constituye el núcleo fundamental, no porque los otros dos núcleos se releguen o queden obnubilados por aquel, sino porque la importancia que adquieren sólo se explica sobre el montaje de los objetos del poder, esto es, poseen un sentido particular, contextual o connotativo desde su relación como artefactos, objetos o utensilios, determinados en su valor simbólico por el núcleo del poder. Me parece

que esta primera lectura a los objetos de la dirección desde una deconstrucción simbólica permite entender el entramado de relaciones significativas que constituye la identidad del sujeto, identidad que permite un halo de comprensión de la subjetividad.

Los alumnos reconocen este espacio, como escenarios de poder cuando señalan:

La dirección siempre está cerrada, nunca te dejan entrar, porque siempre está una secretaria que te dice: “¿A dónde vas? No puedes entrar, el director está ocupado, ve con el prefecto”. Pero a veces te llevan a fuerza a la dirección, nadie queremos estar en la dirección porque cuando llegas es por mala conducta, primero te llevan a la prefectura, luego a la subdirección, luego a la dirección, que es lo más estricto. Yo una vez llegué porque me reportaron por esconder una mochila, pero no era cierto, la prefecta me traía de jaque, era mi tercer reporte, me iban a suspender, fui a parar a la dirección; me puse nervioso, el director me hizo firmar una hoja de que a la próxima me iba a correr (Fénix, 12 años).

Yo una vez llegué a la dirección porque el director mando llamar a mi mamá, si no ya no me iba a aceptar. La dirección es muy lujosa [...] cuadros, una pecera, muy limpia, con unas sillas de piel; la del director parece silla de presidente. Huele muy bien y como que esa sí la arreglan a todas horas. Ha de ser bien padre ser director; tienen su secretaria, su mozo, les llevan un café o un refresco [...] a nosotros ni siquiera nos tienen agua en los baños (Galileo, 12 años).

Para mí la dirección es como entrar a una cárcel [...] te llevan porque te van a dar un castigo. Te pones súper nerviosa, aunque no nos vayan a regañar. La vez que yo fui por mi cuaderno, estaba temblando (Dalia, 14 años).

Como se podrá apreciar, los adolescentes entrevistados tienen una visión compartida de la dirección: espacio cerrado y exclusivo, lugar de veredicto, ámbito diferenciado de la escuela; lugar de privilegio,

limpieza, orden y formalidad; espacio resguardado por secretarías; lugar que inspira respeto, temor y autoridad. En las narraciones hechas por los niños resaltan algunos objetos propios y exclusivos de la dirección: la silla del director, que parece la silla presidencial, los cuadros, los decorados, la servidumbre (mozos) el resguardo (secretaría, el orden).

Por otra parte, parece ser que la tónica constante en estas narraciones es la reiterada consigna a la llamada de atención, al regaño, al ultimátum o a la amenaza de expulsión de la escuela ante faltas de conducta cometidas por los propios alumnos, situación que por un lado, tiene que ver con la masificación de las escuelas públicas secundarias que ante el decreto de obligatoriedad, se vieron exigidas al incremento de la matrícula con sus consecuentes efectos en la sobrepopulación escolar: problemas de deserción, reprobación y su consiguiente exclusión del sistema escolar. Por otro lado, tiene que ver con el control de “la edad difícil”, la adolescencia,⁴ que por antonomasia implica edad de cambios, de trastornos, del que ya no es niño pero tampoco adulto, edad de rebeldía y de indefinición, “no saben lo que quieren, son adolescentes”:⁵ donde el control de los “cuerpos dóciles” (el vigilar y castigar propio de las instituciones educativas) se vuelve un reto institucional ante un “cuerpo indócil”, en erupción de hormonas y crecimiento. Si bien el propósito de la presente investigación no es focalizarse en los grandes problemas institucionales que vive la escuela secundaria en la actualidad, sino que el centro es la subjetividad del directivo, resulta ineludible a la hora del análisis la mención de una serie de fenómenos problemáticos ligados a la situación actual de este nivel educativo: un mayor énfasis en el control –vigilar y castigar–, frente a una menor o nula prioridad al desarrollo de habilidades para el conocimiento y la conformación de la ciudadanía.

4. Adolescencia significa el que crece, por tanto aplica a un sujeto que aún no es, que no se considera niño pero tampoco adulto, que vive el vacío de la indefinición social.

5. Señala José, director entrevistado de una de las secundarias.

La adolescencia como imagen de denegación

Por otra parte, es posible advertir que directores, maestros, tutores y prefectos poseen una imagen que proviene de un discurso sobre la adolescencia que dota de sentido muchas de las percepciones sobre el ser adolescente.

Estas percepciones tienden a denegar la subjetividad de adolescente, en el sentido de asignarle un papel negativo en la construcción de la vida social. En la denegación subjetiva el papel del adolescente es de negatividad con respecto al orden, al equilibrio y a la prudencia, edificado en un discurso social que plantea que los adolescentes son los “rebeldes sin causa” de la sociedad. El concepto de discurso es un referente obligado en este trabajo, que se define como un dispositivo dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona. Para Foucault el poder es algo que opera a través del discurso, un dispositivo estratégico de relaciones de poder, una serie de elementos que funcionan dentro del mecanismo general de éste. Sin embargo el discurso no es una estructura sino una serie de acontecimientos que generan dominios de acción (Cfr. Foucault, 2001).

En este sentido, se puede afirmar que el discurso sobre el adolescente conlleva una forma de denegación, sin embargo, otra manera de denegar la subjetividad está en la imagen que lo convierte en un sujeto pasivo y acrítico ante una situación enfrentada en su contexto. El no reconocer su identidad, ni una comunidad de valores que los incluya o a la cual pretendan adherirse, los convierte en sujetos invisibles. El adolescente comienza a construir la idea de que violentar el orden establecido en la escuela les dará cierta visibilidad aunque desde una dimensión de rechazo social.

El ingreso a la secundaria marca un cambio en los saberes de los que los alumnos se habían apropiado en su paso antecedente por la escuela primaria; aquí inician otros aprendizajes, como el tener que responder a maestros distintos y a sus exigencias variadas; atender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado, como el control de sus calificaciones y enfrentarse a un discurso nuevo muy arraigado a la cultura escolar y en la visión de los docentes en el que, por considerársele un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le

cataloga de “irresponsable” y se le imponen restricciones. Por ello en la secundaria la norma dirigida de manera especial a los estudiantes aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones personales (Sandoval, 2004).

En efecto, y coincidiendo con la perspectiva de Sandoval, un directivo colaborador de la investigación señala:

Es que el adolescente atraviesa problemáticas que hay que comprender, es como el rebelde sin causa. ¿Sabe usted cuál es el problema de la rebeldía del adolescente?, pues es su edad, ¿qué culpa tiene él de estar pasando por los catorce años de edad, habrá forma de hacer que se pase de los catorce a los dieciséis años? Pues no, el maestro debe ayudarlo, ya que el chico adolescente de los 11 a los 16 años atraviesa por una etapa de cambios, hay que buscar soluciones (Director, caso 1).

De acuerdo con lo anterior, las perspectivas de análisis derivadas de los propios sujetos entrevistados, directivo y alumnos, coinciden en que la mayoría de los elementos que se reiteran en los relatos de lo que ocurre al interior de la escuela secundaria es el control. Desde esta dimensión, en el aprendizaje y la astucia de las formas de control y de cómo evadir la retícula del panóptico, esto es, de cómo hacerse invisible ante las formas de violencia implícitas en el poder, residirá tal vez uno de los aprendizajes sociales de mayor significado para los adolescentes en el nivel de secundaria, como lo evidencia un adolescente:

Yo he tenido suerte, porque aprendí que “nadando de muertito” te la pasas mejor, porque ningún prefecto, ni el director, ni los maestros te molestan (Luis, 13 años).

“Nadar de muertito”, para Luis implica que los demás no te molesten, es el sinónimo de ser invisible, carecer de rostro, pasar inadvertido, no hacer ruido, etc. Pero a su vez es la metáfora que mejor describe la invisibilidad de los sujetos, a la cual se opta ante la carencia de un espacio público e institucional que lo incluya como sujeto con rostro y con voz propia.

Conclusión

En este trabajo vemos cómo el papel concreto que tienen los alumnos en el proceso de la constitución subjetiva del directivo se conforma desde sus percepciones prístinas que se ligan a la conformación de una conciencia ciudadana movida más por una suposición colectiva que por una verdadera vivencia de la política en el interior de la propia escuela. Es de llamar la atención la grave situación de autoritarismo que viven los alumnos dentro de sus aulas y escuelas, la manera cómo son acosados y vigilados por sus superiores y la denuncia de la invisibilidad de su director, al que dicen sólo ver en las ceremonias cívicas una vez a la semana, donde la interacción es nula, de hecho afirman que sólo ven al director cuando ellos mismos han cometido una falta grave que, desde la óptica de los prefectos –guardianes del orden–, merece una sanción igualmente seria o la inminente expulsión de la escuela. Ahí aparece el rostro coercitivo y amenazante de un director que rara vez escucha al alumno, no obstante que todos los adolescentes entrevistados afirman que éste es necesario en la escuela y que sí debe haber un director para mantener un orden, que por cierto no se evidencia en la práctica. Los alumnos viven o han vivido situaciones de injusticia producida por la actitud de indiferencia y/o autoritarismo en las prácticas escolares, donde son carentes de voz y de rostro particular. La constitución de la conciencia política se empieza a conformar no en las formas de intercambio y convivencia reales sino en la relación de sujetos sin rostro –objetos acaso– que se han desubjetivado para convertirse no en un ser para otro, sino en depositarios de un estilo de control, disciplina y violencia. Esa es una manera de volver invisible al sujeto desde la reificación de la propia vida institucional.

CAPÍTULO 6.

Los excluidos: conflicto y violencia en los espacios públicos

La ciudad, vista en su sentido prístino como espacio público, ha perdido su sentido original, pues ya no parece ser la comunidad constituida con base en algún bien, como planteó Aristóteles. Si la ciudad ya no se liga a un sentido comunitario orientado hacia un bien común ¿hacia dónde se orienta y cuál es su finalidad, si es que tuviese alguna? ¿Cómo la pérdida del espacio público lleva implícito el fenómeno de los conflictos, la violencia y la exclusión?

El presente trabajo se centra en analizar el fenómeno de la violencia en la ciudad como resultado de la crisis del espacio público, situación que a su vez, se liga a la pérdida de la ciudadanía ante la desconfianza e inseguridad del sentido de solidaridad y colectividad. Asimismo se analizan los cambios en la estructura de las ciudades, al tornarse espacios cerrados y autárquicos como resultado de la búsqueda de la protección y la seguridad, lo que también ha contribuido al fenómeno de la violencia y a la pérdida del derecho a la ciudad como espacio social: la negación de la ciudad se da en dos sentido, como forma de exclusión de los sujetos no reconocidos en el espacio social: los estigmatizados por su condición de extrema pobreza o su extranjería y los autoexcluidos ante la prerrogativa de preservar su propia seguridad. Los primeros crean los espacios de miseria y los segundos los llamados “cotos dorados”. Como se analiza a continuación.

Lo comunitario frente a lo individual: el origen de la polis

Vemos que toda ciudad es una comunidad y que toda comunidad está constituida a algún bien.

ARISTÓTELES

Aristóteles señala en la *Política* que no es natural que el ser humano viva solo. Lo natural en él es asociarse, vivir en comunidad, vivir entre otros. Animal político (*zoon politikon*) lo fue para Platón, como para Aristóteles y sus adversarios, los sofistas. Hesiodo, por su parte, a través de su obra *Los trabajos y los días*, introduce una idea fundamental: el mundo humano es distinto del de los animales, pues mientras los primeros se rigen por fuerza como una la ley natural, el hombre se rige por la justicia, la *dike*, o sea lo contrario a la fuerza natural o a la violencia. No es por tanto la fuerza lo que une a la comunidad, sino la ley. Al respecto Victoria Camps (2001: 16) señala: “el fin de la unión social o política no puede ser otro que el bien de los que forman una misma comunidad y el bien del individuo, porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como ciudadano”. Por tanto, es la ciudad, el lugar donde el individuo se identifica como ciudadano y cuyo fin coincide con la comunidad, por ello la política y la ética no se conciben por separado, la realización del ser humano está en la polis.

El espacio de lo público, es el ámbito de la convivencia de sujetos plurales que conviven de manera organizada y que “implica restricciones normativas, como base de toda la organización social que desee superar la inseguridad que resultaría del intento de valer incontroladamente nuestros deseos y referencias” (Garzón, 2003: 23). La cual constituye la base del Estado.

En ese espacio comunitario se da una convivencia dentro de la pluralidad, porque es ahí donde los sujetos discuten y tienen espacios legitimados por los derechos sociales para ejercer sus prerrogativas. La ciudad es entonces un espacio construido, no natural, donde la vieja idea de bien común se ha constituido a partir de la invención de las identidades. Estas ya no pueden ser territoriales, sino des-

territoriales, desde lo que Benhabit (2004) llama la “ciudadanía cosmopolita”, concepto reformulado a partir de Kant y de Arendt, en el sentido de una nueva ciudadanía no fundada en los enclaves de la tradición, la tierra y la historia popular. Las identidades no tienen por qué concebirse exclusivamente en términos “estadocéntricos”. Aun así, el compromiso democrático con una localidad es significativo y por ende un gobierno democrático puede y debe crear condiciones de membrecía a partir de ciertas reglas políticas.

Si analizamos el fenómeno de la conformación de las ciudades, nos daremos cuenta que ésta se constituye por extranjeros; los casos de Francia, con la migración de Argelinos; de Alemania, donde este fenómeno se acentúa a partir de la Guerra Fría; de España, con la población de Marruecos; lo mismo que Estados Unidos, en especial con los migrantes hispanos, nos permiten comprender mejor la complejidad del asunto y la necesidad de replantear el asunto de la politización de la ciudad en el sentido de un *ius cosmopolitanum* basado en lo que Kant llamó la hospitalidad “no como cuestión de filantropía sino de derecho” en cuanto la hospitalidad no es una virtud de sociabilidad de bondad o generosidad de una persona hacia otra, sino como un derecho que pertenece a las personas en la medida de su participación productiva en una república mundial”. Por desgracia, esta concepción del *ius cosmopolitanum* está lejos de permitir una convivencia en los márgenes de una ciudadanía fundada en valores políticos y ya en valores tradicionales como la etnia, la tierra, las costumbres o la tradición.

Sabemos por estadísticas e investigaciones sociales que los extranjeros son los excluidos de la ciudad y que las estructura de la ciudad lejos de imaginar una sociedad cosmopolita ha tendido a arraigar valores que excluyen e invisibilizan a los extranjeros, quienes lejos de ser incluidos en la vida política de la ciudad, son negados. Pues las ciudades han generado espacios negados en la vida pública al ser estigmatizados o señalados con la marca de la denegación social, entonces surgen movimientos anómicos (fuera de lo legal) para exigir los derechos denegados. Lo importante es construir el derecho a la ciudad, como espacio ciudadano donde los sujetos puedan mostrarse desde su interacción con otros. Ahora bien, la pérdida de este espacio

público pone en riesgo “el bien comunitario” al que apeló Aristóteles, la cual lleva implícita la ausencia o debilitamiento de un Estado que no garantiza el derecho comunitario. Se hace entonces necesario replantear la noción de Estado.

Violencia y pérdida del espacio público: los condenados de la urbe

Loïc Wacquant, en su libro *Los condenados de la ciudad* (2007), refiere como la violencia urbana en los guetos norteamericanos está asociada a las políticas públicas de segregación y abandono urbano, fenómenos ligados a la desindustrialización, la precarización del trabajo y la mezcla étnica de poblaciones. Ante ello, la ausencia de políticas públicas que integren a los nuevos residentes de las grandes ciudades, ha generado su exclusión y la ausencia de espacios de ciudadanía donde el Estado solo se hace presente a través de la fuerza policial. A su vez se ha dado una “política de expulsión de pobres”, a través de desalojos, aumentos de precios para alquiler o compra, una mayor autonomía del mercado inmobiliario y una falta de recursos públicos para la construcción de viviendas sociales. Los barrios pobres hoy están a merced de políticas públicas de selección y abandono urbano que coinciden con la caída social de las familias trabajadoras, la mayor competencia por el acceso a los bienes colectivos y el desempleo permanente.

Las sociedades de Norteamérica, Europa Occidental y América Latina cuentan con términos específicos para designar los lugares estigmatizados y situados en lo más bajo del sistema jerárquico de las ciudades: gueto, favela, villa, barrios bajos o ciudades perdidas, son algunas de las formas de nombrar esas “zonas de no derecho”, el lugar donde viven, según Wacquant, “los parias urbanos del cambio de siglo”. Donde además, gracias a una publicidad en boga se alimenta la idea de que los habitantes de este espacio son estigmatizados, sufren una criminalización creciente y una violencia legitimada por los sistemas policiales. Sobre todo, a partir de que el discurso sobre la inseguridad que actualmente se difunde en los

medios de comunicación y en la propaganda del actual gobierno vuelve el asunto del combate contra el delito un tema de la actual agenda política y electorera. Para estos discursos los pobres de las ciudades son despreciables, peligrosos y violentos. Al ser vulnerables, resulta que son los más proclives a caer en la delincuencia, la participación en el narcotráfico, el empleo informal e ilegal, etcétera. En este marco y en nombre del espacio público se privatizan sin límites los centros urbanos, se estigmatiza a los grupos de habitantes marginados, se habla de construcción de muros y de invasión de cuadrillas policiacas en colonias consideradas peligrosas. Y la ficción de un mundo sin pobres se va llevando a cabo poco a poco y de las formas más violentas: su invisibilización, su encarcelamiento, su anomia y su desconocimiento en el mundo de las instituciones que les permita una actividad ciudadana. En ese sentido su participación en instituciones asistenciales o correctivas ha tendido a generar lo que Lewis nominó “cultura de la pobreza”, expresión asociada a una cultura sin esperanza, sin participación en la vida política y ausente de proyecto.

Oscar Lewis, antropólogo de la pobreza cuyas investigaciones fueron llevadas a cabo en el México de los años 1950, señala algunas particularidades importantes sobre los pobres de América que considero necesario replantear: “La pobreza tiende a crecer en sociedades que presentan índice elevado de desempleo y subempleo para el obrero no calificado, bajos salarios, carencia de organización social y política” (Lewis, 1996). Es precisamente este aspecto el que nos debe obligar a una reflexión sobre la segregación de los pobres y su disolución como ciudadanos al ser invisibles para el espacio de la ciudad. El concepto de pobreza urbana es el más proclive a crear lo que el mismo Lewis ha llamado cultura de la pobreza y que representa cierta reproducción de rasgos distintivos: la distinción entre pobreza y cultura de la pobreza es de importancia fundamental para el esquema que estoy describiendo. Hay muchos grados de pobreza y muchos tipos de gente pobre, pero la cultura de la pobreza se refiere sólo a cierto tipo de vida compartido por los pobres en cierto contexto histórico y social.

¿Qué es lo que implica la cultura de la pobreza? Para Lewis, su invisibilidad en el espacio político: la falta de participación e

integración efectivas de los pobres en las principales instituciones de la sociedad. Su participación en algunas instituciones de carácter asistencial que escasamente permiten la supervivencia, y no eliminan sino que perpetúan la pobreza y la desesperanza. Lewis muestra a través de sus investigaciones con familias pobres de Puerto Rico como los pobres no han encontrado su reconocimiento en la historia, en las instituciones y el cambio social. Establece una distancia con Franz Fanon, quien en *Los condenados de la tierra* señala:

Es en esa masa, en ese pueblo de los cinturones de miseria, de las casas de lata, en el seno del *lumpempropetariat*, donde la insurrección va a encontrar su punta de lanza urbana. El *lumpemproletariat*, cohorte de hambrientos, destribalizados, desclanizados, constituye una de las fuerzas más espontáneas y radicalmente revolucionarias de un pueblo colonizado (Fanon, 1972: 46).

Por su parte, Lewis apunta:

Mis estudios con los pobres en los barrios de San Juan, no coinciden con las generalizaciones de Fanon. He encontrado muy poco espíritu revolucionario o ideología radical en los puertorriqueños de bajos ingresos. Por el contrario, la mayoría de las familias que estudié eran conservadoras políticamente, apoyaban al Partido Estadista Republicano (que apoyaba la fusión de Puerto Rico con Estados Unidos y rechazaba la independencia nacional) (Lewis, 1996: 89).

Como podemos ver, las implicaciones de la denegación de los espacios públicos lleva implícita la reproducción de la cultura de la exclusión, los pobres, quienes carecen de participación social en el espacio de la ciudad. Las políticas públicas de asistencia social poco han logrado por integrar a estos grupos a la vida activa en las instituciones. El viejo sueño de la emancipación de los pobres se desdibuja ante una realidad: los pobres, a través de una cultura de la pobreza)

son los más indiferentes frente al mundo de la participación política, clave para el reconocimiento del sujeto político.

El derecho a la ciudad: un lugar donde cabe la esperanza

El hombre se constituye, se conforma, se hace y rehace a partir de la ciudad. Es en el espacio público donde el hombre puede satisfacer las necesidades materiales y espirituales, pero es también un espacio que permite el sueño y la imaginación, puesto que sueño e imaginación son territorios no sólo de la posibilidad sino también condiciones de una ciudadanía inclusiva, como lo ha señalado Martha Nussbaum (2000: 118), pues la imaginación al igual que las artes cultivan la capacidad de entender a la gente que nos rodea. Ya Aristóteles en el capítulo 9 de la *Poética* dijo que la literatura nos muestra “no las cosas que han sucedido, sino aquellas que podrían suceder”. Este conocimiento de las posibilidades es fundamental para la vida política. Al respecto, Pía Lara (2008), expone como la narrativa nos permite no solo comprender el mal, sino llegar a construir juicios morales desde el reconocimiento de éste. La ciudad puede ofrecer espacios públicos para el debate en torno a qué ciudad queremos y la posibilidad de construir nuevos proyectos. Así, en el marco de la ciudadanía se ha empezado a hablar de un nuevo derecho: el derecho a la ciudad. Éste no es solo el acceso al espacio público sino también el derecho a soñar, a pensar en un mundo con alternativas, con cambios, con mejoras, es el derecho a la utopía. Ya que, retomando nuevamente a Lewis, los excluidos de la ciudad, los pobres, no solo tienen una posición marginal en un mundo capitalista estratificado, donde carecen de posibilidades de acceder a condiciones materiales y simbólicas de la cultura, también han sido expulsados del territorio de la esperanza, de la posibilidad de un futuro. Si una característica del *dasein*, de la condición humana, no es solo su ser en sí, sino su ser para sí, esto es, su proyecto, su futuro, el ser y estar arrojado al mundo, entonces el derecho a la ciudad no es solo el satisfacer las necesidades del aquí y del ahora, ni aspirar a las condiciones que ya existen, sino el derecho de poder cambiarlo a partir de los anhelos más profundos compartidos e intersubjetivos que

tendrían que ver con aquello que llamó Aristóteles “el bien comunitario”. O como plantea Harvey (2008): “el derecho a rehacernos nosotros mismos crearnos un entorno urbano cualitativamente diferente es el máspreciado de todos los derechos humanos”.

Se están haciendo muchos experimentos ahora mismo, como los asentamientos de población pobre en Asia, el movimiento de campesinos en Brasil o muchas comunidades vecinales que tratan de mejorar las formas de vida en las ciudades con diferentes maneras de hacer las cosas, con proyectos alternativos. Hay mucha inventiva y ahí residen los espacios de la esperanza. La gente tiene que vivir, y si no pueden vivir en los espacios acondicionados de la ciudad aprenden a sobrevivir en los territorios de la marginalidad. También existen otros espacios de esperanza que son igualmente importantes: hay mucha gente de clase media que se está cansando de vivir en “guetos de oro”.

Vivir en una comunidad cerrada y protegida delimita las posibilidades de creación y desarrollo humano. La mezcla de diferentes grupos de inmigrantes, la fusión de estilos musicales, gastronómicos, es lo que hace a la ciudad fascinante. Repensar el espacio social en su sentido prístino, como espacio que congrega a gente diversa, en lugar de segregarla, es en realidad lo que puede generar verdaderos espacios públicos, pero también compromisos de orden político, pues como ha señalado Benhabib, las fronteras no deben ser abiertas sino porosas, en el sentido de implicar un tránsito mediado por valores de orden político, reglas y normas que todo ciudadano debe cumplir para desarrollar una convivencia sana.

El conflicto y la violencia en el espacio público

Si existiera una ciudad sin conflictos, estaríamos privados de las imprescindibles oportunidades para desarrollar nuestras potencialidades. Las ciudades desarrollan y aumentan la creatividad y los ámbitos de oportunidad gracias al conflicto. El espacio público puede promover el consenso sin negar el conflicto. Puesto que es imposible pensar la ciudad sin la diferencia, sin el conflicto, sin la búsqueda permanente de consenso y negociaciones. Un consenso sin conflictos,

es una simple ficción. El espacio público es un espacio de conflicto continuo y a su vez de permanentes maneras de resolverlo, en este proceso está la inventiva y la reinención de los sueños. El conflicto, visto de manera heraclitea, no es la antítesis de la armonía, la armonía es la suma de conflictos que se regulan y equilibran mediante vínculos y acciones civilizadas.

La violencia, por su parte, no es causa eficiente del conflicto.¹ Ocurren conflictos sin violencia en el sentido de la inexistencia de una imposición del uso de fuerza física como característica de la violencia. Ralph Dahrendorf (1977) expone que todo conflicto es antagonismo que deriva de estructuras sociales específicas, advirtiendo que toda sociedad descansa sobre la coacción que algunos individuos ejercen sobre otros; de modo que para él, las sociedades desarrolladas engendran mecanismos de resolución de conflictos.

Sin embargo, cuando se asegura que la violencia es el uso de la fuerza de forma ilegítima o ilegal; y que el conflicto y la violencia aunque no diferenciados se han presentado asociados en la historia (Nisbet, 1969), se está reconociendo la evolución en la configuración del ejercicio legítimo de la violencia para la solución de conflictos. De lo anterior se deriva que una máxima que es el Estado, la institución que tiene el monopolio de la violencia legítima, es decir, de la coerción (Weber, 1980). Todas las sociedades históricas se dotan de mecanismos reguladores del conflicto que establecen pautas, reglas y aparatos más o menos complejos para conseguir procesar los antagonismos. La racionalización, ha expuesto Habermas (1981), es la cancelación de las

1. Aquí no analizamos el motín, la rebelión, etc., fenómenos de la violencia social que enfrenta a las personas, los grupos sociales, las corporaciones o instituciones, las etnias, de tal forma que no puede decirse que haya de antemano una determinación clara de las posibilidades y las capacidades de imposición de alguno de los bandos porque puede suponerse un cierto equilibrio de potencialidades. Pero hay otro tipo de conflictos en los que los antagonismos tienen situaciones de partida desiguales, disputan sobre el orden social, el poder, y los derechos. Es la violencia que se deriva de los conflictos entre gobernantes y gobernados, entre dominadores y dominados, entre clases, es la violencia política; su aparición se relaciona siempre, con la existencia de conflictos de desigualdad y en consecuencia, tiene un carácter ambivalente de ruptura y de consenso según la perspectiva en que sea analizada.

relaciones de violencia que se han acomodado inadvertidamente en las estructuras comunicacionales y que ponen barreras para dirimir de modo consensual los conflictos.

La ciudad sin conflictos, donde todos somos hermanos o frater-nos, es una ficción cristiana o bien un imaginario fundado en ella. Por fortuna, el extranjero, el bárbaro o el diferente, nos devuelven una conciencia olvidada y renegada, en el fondo hay una herida de mundo: todos somos mestizos, somos los “sin tierra”.

Nuestro territorio es la imaginación, no la identidad, pues la relación entre las palabras y las cosas se ha fisurado o quizá siempre fue una ilusión. Como bien lo ha anunciado la filosofía de Nietzsche en su 3ª intempestiva (*vivir es estar en el peligro*) o Foucault en *Las palabras y las cosas*, o bien nuestro colega Julio Quesada, que plantea la polifonía como condición de nuestro mundo.

La extranjería es la herida en la torre de Babel, la cicatriz de toda totalización: la fisura en la tersura. Es la entidad que pone en crisis el concepto de nación e identidad, y sin embargo también es la esperanza, la búsqueda de la diferencia, la imaginación del otro, la polifonía que incluye la otredad. Pues parafraseando a Cavafis: ¿Qué sería del mundo sin los bárbaros? Ellos nos vienen a traer nuevas perspectivas, ellos podrán abrir otras ventanas:

¿Qué esperamos reunidos en el ágora?

Los bárbaros llegarán hoy.

¿Por qué la intranquilidad en el senado?

Porque los bárbaros llegarán hoy.

¿Por qué los senadores no legislan?

¿Qué nuevas leyes van a dictar?

Cuando los bárbaros lleguen

harán sus propias leyes.

¿Por qué no acuden hoy los oradores como siempre
a decir sus discursos?

Porque los bárbaros llegarán hoy,

y les aburre la elocuencia y la palabrería.

¿Por qué la repentina inquietud y confusión?
(Los rostros se han vuelto graves)
¿Por qué tan rápido los ciudadanos
vacían las plazas y las calles,
y regresan a sus casas pensativos?
Porque cayó la noche
y los bárbaros no llegaron
y gente que viene de la frontera
asegura que ya no existen los bárbaros.
Y ahora,
¿qué sucederá sin los bárbaros?
Estos hombres al menos ofrecían una solución.

CONSTANTIN CAVAFIS

CAPÍTULO 7.

¿Existe un marco ético para la violencia? Posmodernidad, jóvenes y escuela

Las recientes mutaciones/transformaciones que ha implicado el debate modernidad-posmodernidad han devenido en una aparente e interminable proliferación de posturas que complejizan la toma de una posición ética flexible y plástica frente al problema para comprender el fenómeno de la violencia de la que forman parte los jóvenes en los entornos escolares. Es necesario generar nuevos y diferentes escenarios dialógicos y pedagógicos que permitan desarrollar respuestas y maneras de abordar desde la escuela no sólo miradas distintas a la problemática de la violencia, sino de igual forma una actitud ética centrada en el reconocimiento de la diferencia.

Una de las características que se ha venido convirtiendo en elemento estigmatizante en la época actual es la “desreferencialidad”. A partir de las críticas surgidas en las comunidades académicas, científicas, artísticas y filosóficas sobre el debate modernidad-posmodernidad se ha realizado todo un conjunto de inferencias e implicaciones sobre el significado que ello tiene en los ámbitos comunitarios y sociales, particularmente en lo que se ha venido caracterizando como “la muerte de Dios” (Nietzsche), “la era del vacío” (Lipovetsky) o el fin de los “metarrelatos” (Lyotard), para con ello cuestionar el paradigma del discurso de la modernidad y determinar su defunción y vigencia.

La caída de la modernidad esencialmente ha venido significando en la práctica la ausencia o el vacío de visiones que en algún momento se conformaron en ideologías, sistemas filosóficos o concepciones éticas que tenían la pretensión de funcionar como ejes articuladores y reguladores universales del desarrollo social e individual de los sujetos.

De igual manera, existía una apuesta por el papel de la razón como una herramienta que permitiría al hombre instalarse en el progreso ascendente, el dominio de la naturaleza y las fuerzas productivas y tecnológicas, además de un proceso emancipatorio que le concedería un lugar en el universo central.

Una muestra de ello, en el campo de la filosofía, fue lo que Kant escribió en 1789, cuando, refiriéndose a la potencialidad de la razón y sus bondades, afirmaba que:

la Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse de sí mismo de ella sin la tutela de otro ¡*Sapere aude!*, ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!.

Con este emblema se puede comprender como el uso de la razón antropocéntrica fue reemplazando paulatinamente las visiones fundadas en la autoridad y la tradición, con la convicción libertaria de que a través de ella se podrán configurar escenarios de vida social autorregulados por el hombre. Se asumía que el control de la naturaleza y el mundo orientados por la racionalidad podrían conformar una realidad social menos asimétrica, más humana.

Esta concepción esperanzadora del decurso lineal de las sociedades, que prometía la certeza, la seguridad, la confianza en un mundo nuevo y mejor para la humanidad, ha logrado una progresión contradictoria y mutilante, excluyente y diferenciadora de la condición humana, que de manera sistemática ha generado crisis referencial y legitimidad.

En este sentido, Gervilla (1993: 34-35) apunta como:

la modernidad tan orgullosa y segura del poder de la razón y la felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: Las dos guerras mundiales: Hiroshima y Nagasaki, el exterminio nazi de Auschwitz, las invasiones rusas

de Berlín, Budapest, Praga, Polonia, las guerras de Vietnam y el Golfo Pérsico, las crisis actuales de los Balcanes: Croacia y Serbia, el desastre de Chernobyl.

Aunado a lo anterior, la fe ciega que se depositó en la tecnología como proveedora de bienestar, ha cedido su lugar al desencanto y la alarma provocada por el enorme daño que se está causando a la naturaleza y el al parecer irremediable desequilibrio de la misma, ya que las fuerzas devastadoras del mercado poco hacen para detener el exterminio del medio ambiente: sobrecalentamiento de la tierra, industria y comercio para la guerra, altos índices de contaminación de las ciudades, aguas de ríos y mares y destrucción de los ecosistemas, entre otros.

Así pues, ante este panorama desalentador es que la posmodernidad da inicio con el desencanto y desconfianza en la razón, fundamentalmente aquella que con pretensiones de totalización prometía la instauración de un reino humano armonioso, promesa que no se cumplió. En este sentido, Gervilla señala:

La ilusión puesta en la ciencia, en la técnica, en la justicia y la igualdad social, no se han logrado, o al menos no se han logrado como se esperaba. Los avances han sido parciales y el progreso tecnológico está siempre acompañado de aspectos negativos, y, en consecuencia, será siempre un progreso amenazado y en beneficio de unos, utilizado, a veces, como dominio y poder sobre los demás [...] La historia de la razón es la historia de los desengaños de la razón, o de lo irracional de la razón.

Este contexto degenerativo de la razón, su debilitamiento es lo que ha propiciado la llamada era del “pasotismo” en los jóvenes; existe una actitud de desgano, desinterés y no participación, frente a una ausencia de autoridad, que ha logrado y desmerecido el crédito y legitimidad de la que en un tiempo gozaba. En torno a este desencanto, las actitudes efímeras y al margen de compromiso se ofrecen ante una pérdida de fuerza de lo que antaño era un referente articulador de

las acciones. Como afirma Lipovetsky: “Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo. Esta es la alegre novedad” (1990: 36).

De ahí que frente a la decadencia de los absolutos filosóficos, ideológicos, estéticos y éticos, aparecen no una razón, sino muchas. Ante la ausencia de un referente, aparecen los referentes múltiples, heterogéneos, diversos, relativos. Surge un torrente de escepticismos sin ton ni son. Todo vale.

Se ha pasado a una etapa en donde se ha normalizado la presencia de una infinidad creciente de pequeños relatos, microhistorias, que se constituyen en los posicionamientos desde donde se enfrenta la inmediatez, el caso específico, lo particular. Ante el hueco de la norma, se toman decisiones efímeras con propósitos que solamente corresponden al momento, a la situación que el sujeto considera pertinente sin entrar a la lógica de la implicación. No hay una ética universal. El verdadero sentido se cobija en el reconocimiento de la ausencia de un “sentido único”, predomina entonces la orientación de toda normativa, de cualquier indicio de imperativo. Como comenta Gervilla, citando a Sádaba (1985): “El único imperativo categórico es: «Haz lo que quieras, vive feliz»”.

Pluralismo axiológico vs. relativismo

Uno de los problemas más apremiantes que plantean las éticas emanadas del discurso de la modernidad se refiere a su pretensión de universalidad y sus propósitos fundacionales. La existencia de la diversidad de culturas presenta un reto que pone en entredicho este tipo de visiones, ya que al desconocer la particularidad en la que los sujetos requieren tomar sus decisiones, es añeja la mayor de las veces a las normas, que en ocasiones además los sujetos implicados ignoran, sobre lo que deben realizar como actos moralmente aceptables. Como lo señala certeramente Bauman (2003: 39):

Existe un verdadero conflicto y una verdadera oposición entre condiciones de vida, que las teorías éticas que pretenden llegar a principios

universales aplicables a todos ignoran o pasan por alto en su propio perjuicio, y a fin de cuentas terminan con una lista de recetas triviales para dilemas abominablemente insignificantes o imaginarios de experiencia universal.

Desde esta concepción las grandes teorías éticas no proporcionan respuestas a los problemas inmediatos que la cotidianidad le plantea a los sujetos –aunque a lo mejor tampoco sea su propósito– por lo que ante la ausencia de directrices o principios, el desencanto de la razón y la pérdida de los fundamentos surgen posiciones como el pluralismo, el escepticismo o el pensamiento débil, lo que genera la incredulidad respecto a los metarrelatos, desconfianza y agnosticismo.

¿Qué opciones tienen los jóvenes frente a esta descomposición de los marcos referenciales? ¿Cómo asumirse axiológicamente desde una posición que, aunque provisional, les permita desarrollar actitudes responsables? ¿Qué hacer para ir más allá de la fragmentación moral producto del individualismo (hedonista y narcisista) del relativismo?

De lo que se trata actualmente es de comprender que la realidad humana no se encuentra estructurada ni ordenada acorde a ningún sistema omnicomprendivo, es imprescindible entender el carácter aleatorio, efímero y circunstancial de las acciones, para desarrollar estrategias que posibiliten la intervención orientada en contextos situacionales específicos ya que “la verdad en cuestión es que el ‘desorden’ permanecerá, al margen de lo que hagamos o conozcamos, que los pequeños órdenes y ‘sistemas’ que elaboramos son frágiles –en tanto no se observe lo contrario– y arbitrarios, y al final de cuentas tan fortuitos como sus opciones” (Bauman, 2005: 41).

A partir de los 1960, de acuerdo con Ivan Illich, la escuela ha dejado de ser un lugar seguro y proveedor de certezas de futuro; igual que los otros absolutos, ya no constituye la certeza ni la garantía de un porvenir. En ella se presenta una multiplicidad de contradicciones que fragilizan las potencialidades de devenir. Contenidos curriculares obsoletos y aburridos, prácticas educativas anquilosadas en la rutina y la tradición conservadora, malestar docente, agotamiento en la

creación de alternativas, pasotismo institucionalizado. La tarea no es fácil, el primer paso es asumir que hay algo que hacer.

La premisa de la que partimos pretende ofrecer a los docentes una manera de abordar los conflictos cotidianos que los jóvenes desarrollan en su existencia escolar, que posibilite la reflexión –junto con ellos– desde sus propios marcos subjetivos, explorando todas sus potencialidades de construir y deconstruir opciones sin rutas lineales apriorísticamente certificadas desde el “deber ser”. No hay respuesta, existen multiplicidad de veredas, caminos y avenidas conceptuales y metodológicas por las que es factible transitar.

Es fundamental que los administradores de las instituciones educativas generen espacios para la investigación de sus docentes, que les permitan reflexionar e intervenir en zonas en donde otrora se pretendía ocultar el patio trasero del aula y la escuela. Que los docentes asuman el compromiso de repensar lo educativo más allá de las fronteras estereotipadas y paradigmáticamente delimitadas por los expertos como objetos de indagación. Lo que aparentemente no es educativo, resulta entonces mucho más potente en la configuración e influencia que ejerce en los sujetos, por ello es clave redimensionar todos aquellos elementos que están en el aula, en los intervalos del recreo, en los juegos y contradicciones de los alumnos, en sus amores y desamores, en sus procesos subjetivos. Ignorar la tarea como parte del compromiso pedagógico es simple, asumir sus implicaciones, terrible por incomprensible. La sociedad es cada vez más compleja, y es esencial poner en la mesa de discusión, del debate argumentado en los lugares en donde todavía se pueden exponer de forma deliberada y no coercitiva, la reflexión que propicie la transformación de los entornos. La escuela puede ser ese lugar donde las ataduras impuestas por los diseñadores de nuestro futuro no tienen acceso, ya que la academia sigue siendo una herramienta para pensar el mundo con alternativas e imaginación creadora.

Creemos que mediante la generación de posiciones flexibles, que examinen y se reconozcan en la diferencia y la diversidad, podemos relajar más nuestras estrategias para abordar la realidad de los sujetos con los que trabajamos y convivimos parte de la vida. Es necesario

convertir a la escuela en lugar más, donde también compartimos el devenir junto con los otros, porque los otros, somos nosotros. Cuando buscamos transformar la otredad, lo hacemos junto a ella. Requerimos estudiar y estar cerca de nuestros alumnos para poder ofrecerles y ayudarles a construir su imaginario de porvenir, sin el uso de la heteronomía mutilante.

CAPÍTULO 8.

Convivencia en la escuela y práctica docente

Introducción: incivildades e inculturas

Con mayor frecuencia e intensidad que en otros tiempos, los docentes generalmente enfrentan situaciones en su espacio laboral, en donde aparecen elementos que forman un fragmento de la interacción del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, que son pretendidamente “ajenos” a las funciones que tradicionalmente son parte de su competencia, pero que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. En el imaginario docente, la atención de estas problemáticas no forma parte de su quehacer e intervención.

Entre los aspectos más significativos, por sus efectos, se presentan situaciones de conflicto e incivildades que se manifiestan de diversas maneras: indiferencia a las materias, molestias a los compañeros y al profesor, descortesías, alborotos en el aula, disrupción que significa distraer, molestar, hablar durante las explicaciones del maestro, que, entre otros, consideramos que inciden e interfieren de manera múltiple en los procesos de aprendizaje.

En este sentido sería fundamental cuestionarse: ¿Tiene el docente alguna responsabilidad frente a ello? ¿Cómo atender estas cuestiones? ¿Tiene el profesor alguna autoridad ética y académica para intervenirlas?

De lo anterior surgen otras interrogantes: ¿Qué hacer para sensibilizar a los docentes para que atiendan esta problemática? ¿Resulta útil implementar programas y acciones de formación docente que apoyen los procesos y prácticas de educación para la convivencia?

Una mirada al ámbito nacional¹

Consideramos importante revisar cómo se está pensando el tema en México, a nivel nacional, y repasar algunos de los modos en que se encara la investigación sobre violencia e indisciplina en las escuelas. En esta revisión hemos encontrado diversas modalidades con las que se encara el estudio e investigación del fenómeno de la violencia en las escuelas, a saber:

- 1] *Investigaciones sobre disciplina e indisciplina.* Este modelo expone el conjunto más amplio de las investigaciones localizadas que aborda el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia que puede generar violencia.
- 2] *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar.* Una parte de los trabajos con esta modalidad está dedicada a presentar diferentes conceptos sobre violencia escolar que se encuentran en la literatura especializada.
- 3] *Propuestas de atención: intervenciones y experiencias.* De acuerdo a este esquema de trabajo se presentan investigaciones, informes y evaluaciones de propuestas de intervención en el ámbito escolar, sobre problemas vinculados con la violencia. Se justifica incorporar este tipo de estudios en la medida en que las intervenciones pueden llegar a ser investigadas.
- 4] *Investigaciones realizadas en el nivel medio superior.* Comprenden el foco de interés específico de este estudio. Algunas de ellas abordan distintos tópicos de los presentados anteriormente.

Estas líneas de investigación permiten vislumbrar que diferentes instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas, han

1. El referente principal para esta recuperación es la serie de documentos llamada "Estados del conocimiento", elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, donde recopila la producción en México de la última década. (Comie, 1992-2002), *Acciones, actores y prácticas educativas*, coordinado por Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, t. 2, parte III, "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia", pp. 243-402.

reportado la realización de programas de intervención y experiencias de trabajo escolar en las que promueven la educación para la paz, la no violencia y profundizan en el conocimiento del fenómeno de la violencia individual y social; con ello se busca posibilitar condiciones para generar una cultura democrática, es decir, más tolerante, plural y equilibrada.

Para la educación actual aparece un nuevo objetivo: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocionalmente, que empleen palabras en vez de violencia. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico que se promueven normalmente en las escuelas.

Revisando investigaciones y releendo autores que trabajan la temática, advertimos el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacífica en la escuela; encontramos similitudes entre algunos de ellos, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que proponen, por ejemplo: *a)* permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresiones y violencia en la institución escolar; *b)* participación de la familia en los procesos que se desarrollan en el centro escolar y la necesidad de extender la construcción del currículum al campo emocional y ético de todos los que en ella participan.

Otro común denominador son las dificultades que plantea la intervención en situaciones de actitudes violentas. Aun cuando se presentan propuestas de construcción clara y sólida, los actores del proceso educativo no siempre toman la responsabilidad de un cambio personal que se refleje en la práctica docente, en la que se siguen repitiendo los esquemas tradicionales de poder y violencia.

La institución y los profesores ante el fenómeno de la violencia

En la sociedad contemporánea, instituciones como la familia y la escuela siguen siendo copartícipes en la tarea de la educación de las generaciones. No obstante, los proyectos de una y otra pueden ser diferentes entre sí, en sus fines o en los medios empleados para alcanzarlos. Epstein (2002)² analiza el papel de ambas en ese proceso, pero sobre todo la forma en la que las posiciones de los niños y adolescentes ante las generaciones adultas van marcando su percepción de la violencia.

Como aparece en distintos foros internacionales, como el “Suisse forum ‘Violence a l’école’”,³ la escuela y la violencia se encuentran en parte unidas. En su artículo “Violence a l’école: faut rompre cercle vicieux”, De Vargas⁴ (1999) sostiene que la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas. A la multiplicidad de causas y formas de violencia debe responderse con una estrategia global, movilizando a todos los actores de la escuela a fin de desarrollar la capacidad de los alumnos de afirmarse, de escuchar a los otros, respetar, saber negociar y resolver pacíficamente los conflictos en el marco de reglas claras aplicables a la comunidad escolar completa. Este autor distingue cuatro tipos de violencia entre los jóvenes:

- 1] La que proviene de las profundidades de lo psíquico, relacionada con el instinto de conservación, la afirmación de sí y la voluntad de poder.
- 2] La que proviene de conductas lúdicas o de juego.
- 3] La que proviene de agentes adultos, como los educadores o los familiares, como parte de respuestas con fuerza desmedida.

2. Epstein, J. (2002). “Construction des repères chez l’enfant et prévention des violences et incivilités”, Conferencia para la FOCEF, Québec, febrero.

3. La dirección electrónica de este sitio es <http://tafel.levillage.org/violence..htm>

4. De Vargas, Philippe, directeur du collège de l’Elysée. Francia, 1999. “Violence a l’école: il faut rompre le cercle vicieux”, en <http://tafel.levillage.org/societe/violence.html#chron>.

- 4] La que puede ser calificada como cultural, asociada con concepciones más o menos primitivas que entran en conflicto con las que privan en la sociedad.

En esta misma línea, Epstein (2002) distingue, en su “tipología de la violencia” dos grandes categorías a las que llama violencia exógena y violencia endógena, respectivamente. Estas, junto con sus principales manifestaciones, se agrupan en el siguiente cuadro:

Exógena	Psíquica	Verbal	Del medio ambiente	
Endógena o autoviolencia	Toxicomanía	Alcoholismo	Deserción y ausentismo escolar	Comportamientos de riesgo y suicidio

En la construcción de la personalidad de los adolescentes y jóvenes resultan esenciales dos referentes. Uno de carácter individual, vinculado, en este estrato de la población, con el cambio en la percepción de sí mismo. Y otro social, que comprende de manera central el proyecto de desarrollo ofrecido por la escuela, junto con otras instancias de socialización.

En relación con este último referente, este estudio se acerca a las formas en que el profesor, como figura representativa del espacio social constituido por la escuela, percibe el fenómeno de la violencia y su papel en el mismo.

En ese sentido, Ortega y Del Rey (2003) conciben a la escuela como un lugar donde tienen lugar diversas redes de participación, que dan origen a tres subsistemas de relaciones: *a)* el de los adultos responsables de la actividad, donde se agrupan los adultos que tienen cualquier función en la escuela, *b)* el de profesorado-alumnado, compuesto por las relaciones específicas que entre estas dos figuras se dan en el aula, y *c)* el subsistema de “los iguales”, referido a las relaciones de los estudiantes con sus pares.

Estos tres subsistemas resultan fundamentales en el análisis de la postura que los profesores pueden adoptar ante el fenómeno de

la violencia escolar, puesto que en tales subsistemas se concentran las interacciones que pueden dar lugar a situaciones de violencia. Así, las actitudes de prepotencia o intimidación, como una de tantas manifestaciones del fenómeno, pueden ocurrir, por ejemplo, entre los propios adultos, entre los profesores y los alumnos o entre éstos con sus iguales.

Aun cuando estas formas de violencia tienen lugar en el interior de los espacios escolares, en ocasiones no son percibidas como tales, o son explicadas en función de las circunstancias sociales que rodean a los sujetos. En un estudio sobre la comprensión que los actores tienen de la violencia escolar realizado por Pinzón y colaboradores (2002) encontraron dentro del “imaginario presente” de los profesores una serie de concepciones que refieren, en primer lugar, al hecho de que “la violencia proviene de las condiciones externas en que viven los estudiantes”, como maltrato o falta de afecto. En otras palabras, cuando en el entorno hay violencia, ésta se traslada a la escuela.

Una cuestión que emerge de lo anterior es la de la definición de las funciones del docente, en términos de dilucidar si le corresponde atender a los conflictos que se presentan en los distintos espacios escolares. En el estudio citado, el acercamiento a los “imaginarios” parece arrojar como conclusiones, que:

- 1] Los docentes no están preparados para enfrentar situaciones de violencia, como las que supone enfrentarse con alumnos demasiado agresivos o con problemas de comportamiento.
- 2] Los docentes y la institución escolar centran toda su labor y su estructura en la enseñanza, algo que sin embargo para los alumnos no tiene sentido, por lo que finalmente se deben establecer maneras de control cada vez más fuertes sobre ellos, lo que termina convirtiendo a la escuela más en un centro de control que de aprendizaje y enseñanza.

Barreiro (1999), al abordar esta problemática, presenta una hipótesis en la cual el papel del docente se sustenta en la autoridad que le es reconocida en la escuela y particularmente en el aula. Por esta condición, el docente incide en el estilo de comunicación y de interac-

ción que se establece en el terreno donde alcanza esta autoridad. Otra de las prerrogativas que tiene el docente, de acuerdo con Borenstein *et al.* (1999), y que lo definen como potencial “mediador” –concepto que se desarrolla más adelante–, es su poder sobre la organización de los contenidos y las actividades, que, si cumple con un estilo de autoridad democrático, termina por darse en un marco respetuoso de las condiciones que promueven el aprendizaje de los alumnos.

En otros estudios, como el realizado en Estados Unidos por Dake *et al.* (2003), se han recuperado datos interesantes que tienen que ver con el modo en que los profesores perciben la violencia escolar. Según se reporta, la mayoría de los maestros de una muestra de alcance nacional tienen charlas serias con agresores y víctimas, aunque sólo cerca de la tercera parte discuten con sus grupos acerca de la violencia entre iguales (*bullying*) o involucran a los alumnos en actividades para crear reglas en contra de esta situación.

Las propuestas de intervención. El rol del docente

Entre los grandes objetivos de los programas de intervención en medios escolares en lo que se refiere al acoso entre iguales, o *bullying*, Olweus (1998) cita los siguientes:

- 1] Reducir (o eliminar) tanto el acoso directo, manifiesto en ataques físicos o verbales evidentes, como el indirecto, expresado en el aislamiento social de los individuos y su disminución de la confianza.
- 2] Conseguir unas mejores relaciones entre compañeros en la escuela;
- 3] Crear condiciones que permitan a víctimas y agresores funcionar mejor dentro y fuera de la escuela.

Como refieren los estudios citados por este autor, la mayoría de los padres, y una proporción menor de maestros, de los alumnos víctimas de agresiones y de los que intimidan a otros – victimarios, en la literatura sobre violencia escolar – tienen relativamente poca conciencia del problema y sólo hablan con ellos en contadas ocasiones.

Así mismo, al mostrar que la mayoría de las agresiones se dan en la escuela, la cuestión de la intervención sobre el problema se vuelve más relevante.

Algunos de los problemas o conflictos que los profesores del nivel medio superior enfrentan en la cotidianidad, no se han constituido aún en objeto de investigación. Las situaciones que enfrentan a diario son parte del imaginario y la intuición por parte de la heterogeneidad de sujetos que de manera directa forman parte de este acontecer, más no parte de un proceso sistemático de reflexión y conocimiento, a partir de lo cual se pueden favorecer estrategias para su atención por parte de los docentes.

Los docentes en nuestra Universidad no investigan regularmente la naturaleza de sus procesos ni las causas de los problemas que enfrentan. No existe una prioridad que posibilite la necesidad de estudiar los aspectos que se presentan en su práctica.

Existe una multiplicidad de situaciones de naturaleza social en la actividad escolar que los docentes no consideramos parte constituyen de nuestros imaginarios de trabajo o de intervención.

En gran medida y producto de la formación de estereotipos, los juegos en los que nos involucramos obedecen más al señalamiento institucional que a lo que la intuición arroja. Hay problemáticas que sí nos corresponden, pero no sabemos atender.

Determinar si a ciertos sujetos les corresponde o no atender una problemática, en el caso de los docentes, obedece en ocasiones a una cierta división tanto del trabajo como de los objetos de reflexión que la estructura social y económica impone a la comunidad. En este sentido, los asuntos y temas que los docentes tienen que atender y pensar se encuentran delimitados por los mecanismos de distribución social de poder y control.

Según Ortega (2003), el fenómeno de la violencia alcanza aproximadamente al 10% de la población escolar. En el contexto de la educación media superior, en las grandes ciudades, donde se dan cita sujetos que atraviesan por la etapa adolescente, prolifera una serie de conductas y situaciones de violencia que hasta hace poco eran poco tenidas en cuenta en los estudios y acciones institucionales como as-

pectos característicos de la población estudiantil, por un lado, y como focos problemáticos sobre los cuales volcar la atención y emprender programas de mejora.

La falta de referencia a estos problemas a nivel institucional, y su correlato en la falta de programas de formación de profesores en la línea de la gestión de conflictos y del aprendizaje de actitudes que favorezcan el desarrollo de la conciencia en los actores del proceso educativo en los términos que establecen instancias mundiales como la UNESCO, designados en expresiones como “educación para la paz” y “educación para la convivencia” –aspectos que se encuentran favorecidos por las políticas educativas en países como Brasil, Francia y España–, representa un desfase más en el caso de nuestro país con respecto a las tendencias internacionales, y no tanto porque fuera obligatorio incorporarse a ellas, sino porque debería representar una orientación prioritaria para comprender y buscar alternativas de solución a un problema que en nuestras escuelas se vuelve cada vez más lacerante.

Dejar fuera del inventario de prioridades de atención, en el terreno educativo, esta situación, por las razones que se haga, implica una fuerte contradicción con el propio discurso oficial en el aspecto de la calidad educativa, en tanto niega las condiciones fundamentales para generar ambientes de aprendizaje propicios para alcanzarla.

Un nuevo problema significa, y provoca, la necesidad de pensarlo de manera distinta. Los utensilios con los que no logramos comprender una nueva situación implican la necesidad de realizar otros diseños para escudriñarlo, para realizar en él cirugías alternativas, no para instaurar elegantes maquinarias de la inmovilización.

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de invertir reflexión e intervención de estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer, que abonen al asunto de una formación para la convivencia dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes es uno de los propósitos de este trabajo.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógica acorde con los requerimientos

del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, en detrimento de la que deberían poseer en aspectos de orden social y de convivencia, puede constituirse una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia en los propios profesores hacia el fenómeno de la violencia, la que ocurre en la “aldea global”, o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

¿Cuáles son los imaginarios de los docentes sobre esta problemática? ¿En qué tipo de docente se piensa cuando se parte de este imaginario? ¿Qué papel juegan los fines educativos en esta perspectiva? ¿Los docentes, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no están inmersos en otras problemáticas? ¿Hasta dónde la escuela tiene la responsabilidad de favorecer o generar el desarrollo de habilidades para enfrentar situaciones de violencia?

¿Qué explica que el profesor no tome conciencia (o no la muestre) en torno a su rol dentro de la problemática de la formación de los estudiantes en habilidades sociales, o más específicamente, qué determinantes influyen para que los profesores tomen o no como parte de su rol la educación para la convivencia?

¿Cómo generar una toma de conciencia en los profesores acerca de la existencia del conflicto y las formas de violencia en los espacios escolares?

¿Qué alcances reales puede tener un programa de formación de profesores en la atención a la problemática de la violencia escolar?

¿Qué estrategias podrían favorecer el desarrollo de habilidades en los docentes para mejorar las relaciones de convivencia y cooperación en los alumnos dentro del aula?

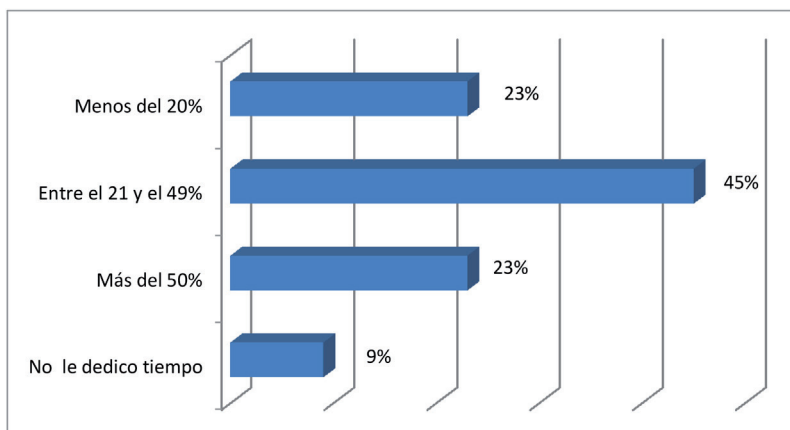
El profesor es un agente que favorece, a través de los distintos procesos de socialización propios de la actividad escolar, la conservación y desarrollo de las estructuras y relaciones que orientan la vida social en un contexto determinado. De ellas se desprenden los siguientes objetivos:

- 1] Identificar los supuestos, creencias y explicaciones que los docentes tienen acerca de las situaciones de conflicto que interfieren en los procesos de convivencia escolar en el contexto del bachillerato.
- 2] Detectar, desde la perspectiva de los docentes, algunas de las necesidades de formación para atender esta problemática.
- 3] Implementar una propuesta de intervención dirigida a la formación de profesores para atender la problemática sobre las situaciones de conflicto que ocurren en el espacio escolar.

La percepción del docente

Pocos docentes le dedican momentos significativos a tratar la cuestión de la violencia dentro de las aulas. Se pudo determinar que cerca de la cuarta parte de los profesores consultados dedican más de la mitad de su tiempo a este aspecto, aunque no existen elementos para concluir si se trata de una estrategia preventiva o correctiva (Gráfica 1).

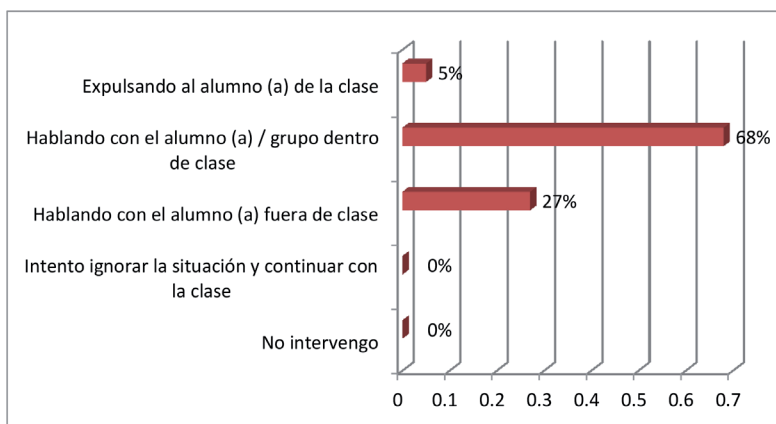
Gráfica 1. Porcentaje de tiempo que dedican los profesores a aspectos relacionados con disciplina



En general, los docentes utilizan el diálogo para enfrentar estas situaciones, pero su palabra es diferente dentro del aula que fuera de

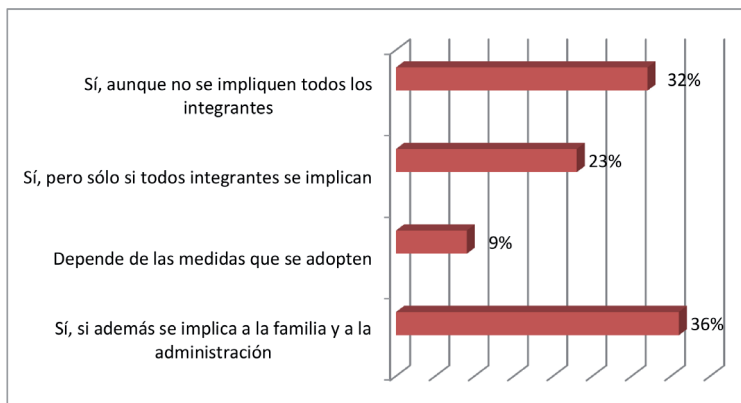
ella. La intervención de los profesores, cuando desarrollan una función correctiva, se lleva a cabo a través del diálogo. La mayoría señala emplearlo en la clase, si bien falta por detallar el contenido y forma de los mensajes, y el impacto del contexto social del aula durante este tipo de intervención, a diferencia de la que ocurre cuando el profesor habla con el alumno fuera de la clase (Gráfica 2).

Gráfica 2 ¿De qué forma interviene cuando se presenta algún problema de violencia?



En general, los docentes tienen buena disposición para tratar el tema de la violencia en las aulas, pero refieren que hace falta la intervención y el compromiso de las familias. En cuanto a una intervención de naturaleza preventiva, todos los profesores consultados muestran una expectativa positiva. En proporción similar, algunos profesores declaran que la intervención tendría efecto sobre la problemática del bullying si se implican otros actores, como la familia de los alumnos y las personas que tienen funciones administrativas –incluida la autoridad escolar–, mientras que una proporción ligeramente menor sostiene que esta intervención solo resulta si mientras se aplica a los colegas pertenecientes al departamento y otros mantienen la expectativa aunque esto implique que no se dé (Gráfica 3).

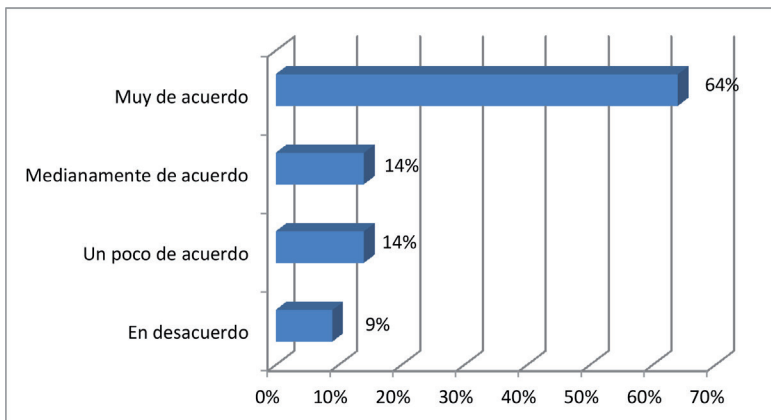
Gráfica 3. Si en tu departamento se adoptaran medidas preventivas, ¿ayudaría a la resolución de conflictos en el aula?



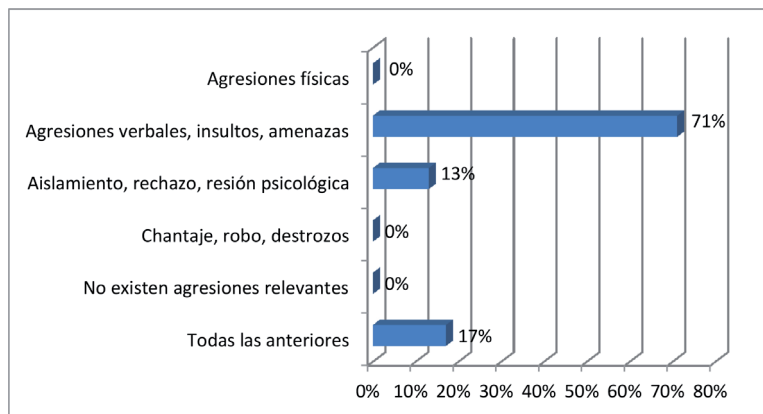
La mayoría de los docentes señala el acoso entre alumnos como la problemática principal de violencia en las aulas. Respecto a la postura de los profesores acerca del *bullying*, como un problema fundamental dentro de la convivencia en la escuela y a las circunstancias asociadas con su ocurrencia, la tercera parte de los docentes consultados acepta que se trata de un problema clave, que aparece principalmente en forma de agresión verbal entre los alumnos. Esto sugiere que el problema es percibido por los profesores, aunque no da cuenta del modo en que ven que su participación incide sobre él, promoviendo o inhibiendo determinadas normas y prácticas de socialización en las cuales puede existir una postura específica hacia esta forma de agresión (Gráficas 4, 5 y 6).

Otro de los aspectos clave que genera violencia tiene que ver con la intolerancia dentro del ámbito escolar, que involucra por igual a niños, jóvenes y adultos. En lo referente a las explicaciones sobre el fenómeno, una proporción cercana al 50% de los docentes consultados manifestó que la causa principal de la violencia en el espacio escolar es la intolerancia. Esta causa refiere a la ausencia de un valor importante en la vida social actual, y como consecuencia, proyecta de manera significativa la posibilidad de una educación para la convi-

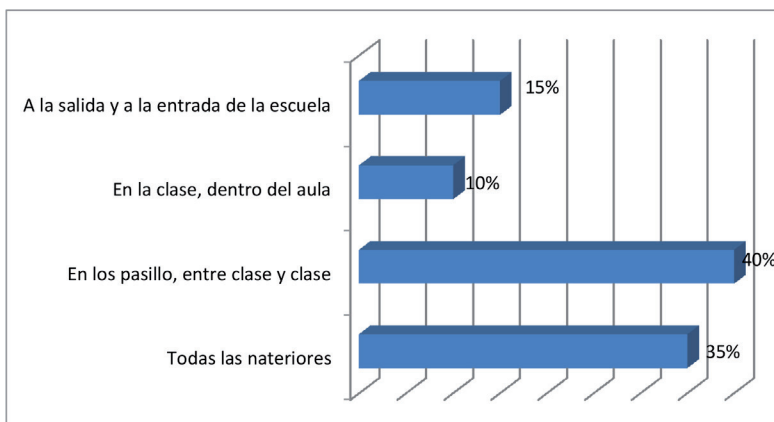
Gráfica 4. ¿Las agresiones y abusos entre los alumnos es un problema clave de convivencia escolar?



Gráfica 5. ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más comunes entre los alumnos?

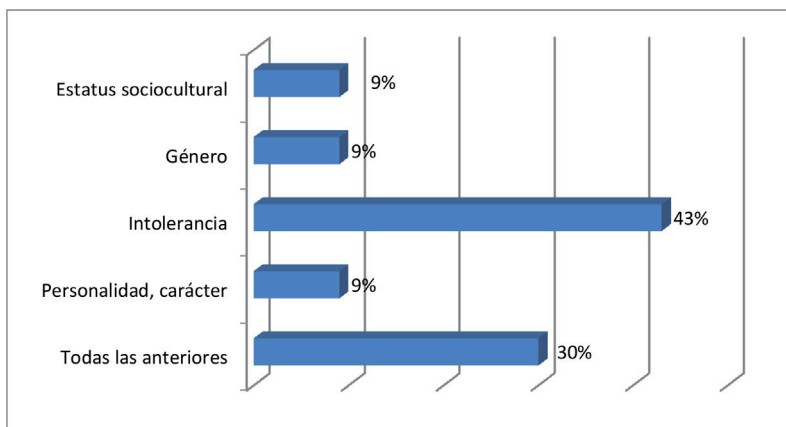


Gráfica 6. ¿Cuándo y dónde se llevan a cabo las agresiones?



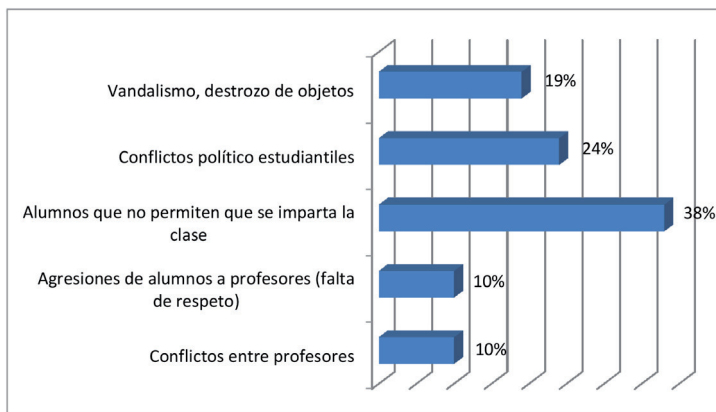
encia, cuyos agentes centrales fuesen los profesores. Sin embargo, esta posibilidad choca ante obstáculos de carácter institucional, como la falta de estímulos a quienes participaran en un programa de este tipo (Gráfica 7).

Gráfica 7. En tu opinión, cuál es la causa más común que provoca las agresiones



Un aspecto a destacar, sin duda, tiene que ver con la reiterada referencia que los docentes hacen a la agresión de la que son víctimas. Si bien se destacan otras formas de violencia, la que presenta mayor frecuencia está referida al rompimiento de relaciones entre los profesores y sus alumnos, llegando a casi un 60% la agresión de alumnos a profesores. En ese sentido, los profesores identifican este aspecto de la convivencia cotidiana con los alumnos para el cual no parecen contar con estrategias claras de tipo preventivo y correctivo, ante generaciones de estudiantes en las que se fundan actitudes como las referidas (Gráfica 8).

Gráfica 8. Los conflictos que con mayor frecuencia se presentan en la escuela son:



Parámetros y ejes propuestos para pensar la resolución de los conflictos en las escuelas

Rol activo de la organización escolar

Este eje se propone porque es fundamental el rol activo de la organización escolar en la atención a problemáticas de violencia, en cualquiera de sus formas. Para esto es importante el respeto por las

percepciones de los docentes en torno a las posibilidades que asignan a la escuela en la resolución de conflictos surgidos entre los actores, con foco en lo que ofrece a los estudiantes como alternativas, dadas determinadas situaciones de violencia. La percepción generalizada y manifestada por los docentes en esta pregunta se centra básicamente en situar a la escuela como uno de tantos ámbitos en los que se desarrolla el joven bachiller, como lo manifiesta el siguiente comentario: “Compete de una manera a la escuela, pero también más que a la escuela compete a la familia y a la sociedad que la integra”. Otro tipo de comentarios relacionado con este eje se refiere a la necesidad de instrumentar acciones por partes de las autoridades, llevar acabo, talleres, cursos, coloquios, etc., en donde no se involucre sólo a docentes y alumnos, sino también a los mismos padres de familia. La violencia es un fenómeno que no se puede minimizar desde un contexto social determinado, se requiere de una participación cooperativa para poder vislumbrar algunos resultados. No todos los docentes tienen una concepción generalizada de la importancia del plantel escolar en este proceso, como se evidencia a continuación:

Yo opino que la escuela no tiene tanta responsabilidad, pero si es parte importante que pudiera ser un medio, para poderles dar ese conocimiento o esas habilidades que nos menciona.

El rol del profesor

Este eje se propone porque, de manera generalizada, se puede decir que todos los maestros son conscientes de su papel para generar habilidades de convivencia, sin embargo, la mayoría manifiesta que los programas y contenidos de estudio se centran en generar habilidades de conocimiento, pero no de relaciones con el otro: “Al educando lo hemos atiborrado de conocimientos y hemos descuidado las habilidades y aptitudes”. Es decir, existe la percepción pero no se desarrollan métodos para instrumentar, por lo menos una o dos ocasiones a lo largo del semestre, una clase centrada en la importancia de habilidades para la no violencia y prácticas de convivencia. Es importante señalar que nos encontramos con un entrevistado que lleva a cabo prácticas

que coadyuven al respeto entre los jóvenes: “Sí, de hecho, yo lo hago con todos mis grupos; aparte de la asignatura que me toca desarrollar o impartir, siempre propicio en ellos lo de los valores morales o éticos”.

Grado de conciencia sobre el fenómeno

Este eje se propone porque es fundamental contrastar la información obtenida vía encuesta con la indagación detallada de las nociones presentes en los profesores que reflejan su nivel de atención y comprensión sobre el problema. En este apartado, todos sin excepción admiten el grado de compromiso por parte del profesor y la responsabilidad de promover en sus alumnos este tipo de aptitudes.

Con una palabra yo sentiría muy sencilla, pero muy difícil, a veces afrontar que es responsabilidad, si nosotros con responsabilidad estamos manejando no contenidos de conocimientos, sino lo formativo del alumno, tendremos que sentir esa responsabilidad que conlleva el estar frente a los grupos y apoyando a los muchachos, no nada más en lo de dentro de un aula sino también en ocasiones hasta lo que traen de fuera los chicos.

Impacto potencial de un programa de formación docente

Este eje se propone porque es fundamental la recuperación de las respuestas sobre las posibilidades que los docentes asumen para la implementación de programas que los capaciten para la resolución de conflictos, así como la expectativa de éxito que le confieren a una iniciativa así. En el presente eje los profesores aparte de citar las figuras establecidas de manera institucional para que manejen de manera individual a los jóvenes, como el programa de tutores en los grupos, el papel de los orientadores vocacionales y la responsabilidad de todos los profesores, también manifiestan otro tipo de acciones que ayuden a la difusión de la problemática sobre todo a partir de la capacitación docente, como se menciona a continuación:

Pues primeramente, lo que haría de mi parte sería capacitar a los profesores, o sea, primero que ellos lo asuman, que ellos lo entiendan

y lo adopten como parte de su proceso de docente; y después una capacitación también a los alumnos, para que no nada más conozcan, sino que ellos también vean cómo se puede resolver, porque a veces se les cierra el mundo a ellos y creemos que hasta allí quedo todo, ¿no? Y que tengan algunas instituciones a donde puedan derivarlos o brindarles un apoyo más”.

*Estrategias para el desarrollo de competencias docentes
en la resolución de conflictos*

Esta categoría es fundamental para, primero, identificar si en las concepciones de los profesores están presentes algunas de las ideas actuales sobre las competencias en la línea mencionada, y en segundo lugar, para dar cuenta de las estrategias que ellos, con o sin ese conocimiento, propondrían en el contexto en que fue desarrollado el estudio. En relación con la pregunta anterior, todos los docentes manifiestan la importancia tanto de la capacitación, como de figuras establecidas por la administración de la escuela para la concientización de los alumnos. Enseguida se cita un fragmento del entrevistado número cuatro:

Bueno sí, este, la educación es un cambio, es un proceso, entonces en cuanto más se prepare el maestro, en cuanto más estrategias o habilidades pedagógicas tenga, pues va a tener una mejor respuesta por parte del alumno, de no ser así, sí es muy estricto, nada más, desarrollar el programa académico, pero no tener ninguna actividad colateral o alguna actividad que vincule al alumno social o escolarmente, entonces se pierde pues el esfuerzo docente”.

Segunda parte

***Propuestas y alternativas
de intervención***

CAPÍTULO 9.

Un proceso para la formación de profesores en la prevención de la violencia escolar desde la investigación-acción

En el siguiente trabajo nos centramos en una propuesta para la formación de profesores en la prevención de la violencia desde la investigación-acción. Para ello abordamos el propio modelo de la investigación-acción desde su concepción epistemológica, así como su devenir histórico y sus antecedentes en el campo educativo a partir de una experiencia de formación de profesores para prevenir la violencia en la escuela. Kurt Lewin incorpora por primera vez la expresión “investigación-acción” al campo de la experimentación social en 1947. Su idea retoma históricamente la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica, relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos. Entendemos esta concepción como una acción a nivel realista seguida por una reflexión autocrítica, objetiva, en la que los involucrados no trabajan situaciones artificiales, sino que buscan incidir en los conflictos de grupos reales dentro de su propio contexto.

Lewin describió la investigación-acción (I-A) como un proceso de peldaños en espiral, en donde cada uno de estos peldaños se compone de etapas de planificación, acción y evaluación; partiendo de una diagnosis inicial que especifique y detalle la situación problema, formular estrategias para resolverla y luego, sobre la acción, evaluar la estrategia y continuar el proceso a partir de las dificultades señaladas como prioritarias con anticipación y los hallazgos encontrados. Kemmis y McTaggart (1988) proponen un modelo semejante, que se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva en la que se dan ciclos compuestos por cuatro fases o etapas: planificación, acción,

observación y reflexión, y luego una replanificación para dar paso a un nuevo ciclo dentro de la espiral, y así sucesivamente, de tal forma que la I-A es un proceso que se continúa indefinidamente mientras los participantes se mantengan interesados en su desarrollo, puesto que les permite la recuperación de sus experiencias y la reorientación de sus prácticas cotidianas.

Así mismo, Kemmis y Carr señalan que la I-A es un proceso sistemático de aprendizaje continuo en el que las personas actúan conscientemente, porque las induce a teorizar acerca de sus prácticas, inquiriendo en las circunstancias, la acción y las consecuencias de ésta y comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias en sus propias vidas. Las teorías que desarrollan aquellos que se dedican a la I-A pueden expresarse, inicialmente, en función del modo de ser y de operar de las prácticas.

Añaden también que este tipo de investigación aporta un nuevo tipo de investigador (indagador) que desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.

Es por ello que se considera necesario la formación de los profesores en el nivel medio superior en el área de investigación para resolver uno de los problemas que últimamente ha surgido de manera muy deliberada: la violencia escolar, específicamente la relacionada con el maltrato entre iguales.

Regularmente, el profesor en nuestras universidades se ha concentrado en el desarrollo de habilidades que persiguen hacerlos competentes en el trabajo dentro del aula, pero esencialmente en lo que corresponden a los ámbitos de la didáctica y las distintas disciplinas. Los docentes generalmente no consideran los aspectos vinculados con los procesos de violencia en la institución un ámbito en el cual tengan que intervenir.

Generalmente los docentes enfrentan situaciones en su espacio laboral, en donde aparecen elementos que forman parte de la interacción del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, que son pretendidamente “ajenos” a las funciones que tradicionalmente son parte de nuestra competencia, pero que dificultan u obstaculizan el

proceso educativo. Estas problemáticas no llaman su atención en el imaginario docente, ya que no consideran que constituyan parte de su quehacer profesional y en consecuencia son situaciones que quedan fuera de su intervención.

Entre los aspectos más significativos, por sus efectos, se presentan situaciones de conflicto e incivildades que se manifiestan como indiferencia a las materias, causar molestias a los compañeros y al profesor, descortesías, alborotos en el aula, disrupción que significa distraer, molestar, hablar durante las explicaciones del maestro, que, entre otros, consideramos que inciden e interfieren de manera múltiple en los procesos de aprendizaje.

En este sentido sería fundamental cuestionarse: ¿Tiene el docente alguna responsabilidad frente a ello? ¿Cómo atender estas situaciones? ¿Tiene el profesor alguna autoridad ética y académica para intervenirlas?

De lo anterior surgen otras interrogantes: ¿Qué hacer para sensibilizar a los docentes y hacerlos conscientes de esta problemática y tomar medidas? ¿Resulta útil implementar programas de investigación-acción de formación docente que apoyen los procesos y prácticas de educación para la convivencia?

Rosario Ortega (1997), quien investiga el problema del maltrato entre escolares y sus pares, también en la sociedad española, ha construido una propuesta de trabajo educativo de carácter preventivo para mejorar el clima de las relaciones interpersonales en el centro escolar; el proyecto se articula en cuatro programas modulares:

- 1] Gestión democrática de la convivencia.
- 2] Trabajo en grupo cooperativo.
- 3] Educación en sentimientos y valores.
- 4] Instrumentar un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato, o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

Esta autora coincide en la propuesta de I-A de que la formación de profesores en la mejora de climas escolares, se oriente hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican

en un proceso de transformación. Este tipo de investigación exige que las personas realicen análisis críticos de las situaciones en las que operan. Estas situaciones están estructuradas institucionalmente y, a veces, el mismo cambio llega a estructurar conflictos. La I-A, por lo tanto, es participativa y de carácter democrático: todos pueden participar en ella y asumir determinadas responsabilidades a lo largo del proceso. También es un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectarán a otras personas; por este motivo genera, siempre, resistencia al cambio tanto en nosotros mismos como en los demás.

El manejo conceptual que hacen varios autores sobre la I-A hace referencia a un conjunto de elementos comunes que la caracterizan como una metodología cualitativa que se orienta hacia:

- 1] Una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias, de acuerdo con una concepción de los valores humanos compartida por sus miembros. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, por lo que no debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien, sino como un proceso que recupera las intencionalidades comunes.
- 2] Una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías en la acción” o “pruebas hipotéticas” que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo los cambios apropiados.

En el campo de la educación, la I-A se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional que abarca el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria, Islandia, Estados Unidos, España, Brasil, Colombia, Chile, Perú y México.

No obstante que en la sociedad contemporánea instituciones como la familia y la escuela siguen siendo copartícipes en la tarea de la educación de las generaciones, los proyectos de una y otra pueden

ser diferentes entre sí, en sus fines o en los medios empleados para alcanzarlos. Epstein (2002) analiza el papel de ambas en ese proceso, pero sobre todo, la forma en la que las posiciones de los niños y adolescentes ante las generaciones adultas van marcando su percepción de la violencia.

Como aparece en distintos foros internacionales, como el Suisse forum ‘Violence a l’ecole’¹, la escuela y la violencia se encuentran en parte unidas. En su artículo ‘Violence a l’ecole: faut rompre cercle vicieux’, De Vargas (1999) sostiene que la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas. A la multiplicidad de causas y formas de violencia debe responderse con una estrategia global, movilizand o a todos los actores de la escuela, a fin de desarrollar la capacidad de los maestros de afirmarse, de escuchar a los otros, respetar, saber negociar y resolver pacíficamente los conflictos, en el marco de reglas claras aplicables a la comunidad escolar completa.

Este proceso de aprendizaje grupal sobre el problema de violencia escolar parte del intercambio de experiencias y necesidades sentidas por los sujetos que participan en el mismo. La experiencias que se da en el grupo de aprendizaje, constituye el punto de partida para la producción del conocimiento, mismo que se produce al mismo tiempo que la modificación de la realidad, y se concibe como una construcción grupal que supone un proceso de ruptura de concepciones cognoscitivas y valorativas para la generación de otras. El conocimiento implica también la comprensión de ese cambio.²

En este sentido, un principio fundamental de la I-A es que el sujeto se convierta en su propio objeto de investigación, rompiendo de esta manera la imagen mítica del investigador ‘sabelotodo’ y

-
1. La dirección electrónica de este sitio es <http://tafel.levillaje.org/violence..htm>
 2. En los 1960 surge en América Latina una corriente de educación popular que propone una metodología basada en la concientización, que da origen más tarde a la ‘Didáctica crítica’ (Barco, Rodríguez, Bohoslavsky, Bléger, Bauleo, Ezpeleta, Pichon Rivière), al desarrollar la idea de grupo operativo que transita hacia una nueva concepción: ‘Grupos de aprendizaje’.

solitario, para dar paso al protagonismo de los participantes, y así hacer posible la unión entre investigación y docencia, entre teoría y práctica; al incursionar en un proceso formativo donde se recuperan y se intercambian los conocimientos entre los sujetos interactuantes, y se convierte al profesor en docente-investigador. Tal propuesta se “inscribe en el campo del conocimiento sociopsicopedagógico y deriva de la necesidad de que éste capte su problemática como sujeto histórico, a partir de las relaciones y formas de actividad que mantiene con los demás hombres para conocer e interpretar el mundo educativo y social” (Barabtarlo y Zedansky, 1995: 10).

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de invertir reflexión e intervención de estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer, que abonen al asunto de una formación para la convivencia dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes es uno de los propósitos de este trabajo.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógica acordes con los requerimientos del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, en detrimento de los que deberían poseer en aspectos de orden social y de convivencia, puede constituirse una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia hacia el fenómeno de la violencia, la que ocurre en la “aldea global”, o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

¿Cuáles son los imaginarios de los docentes sobre esta problemática?, ¿En qué tipo de docente se piensa cuando se parte de este imaginario? ¿Qué papel juegan los fines educativos en esta perspectiva? ¿Los docentes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje no están inmersos en otras problemáticas? ¿Hasta dónde la escuela tiene responsabilidad de favorecer o generar el desarrollo de habilidades para enfrentar situaciones de violencia?

¿Qué explica que el profesor no tome conciencia (o no la muestre) en torno a su rol dentro de la problemática de la formación de los estudiantes en habilidades sociales, o más específicamente, qué determinantes influyen para que los profesores tomen o no como parte de su rol la educación para la convivencia?

¿Cómo generar una toma de conciencia en los profesores acerca de la existencia del conflicto y las formas de violencia en los espacios escolares?

¿Qué alcances reales puede tener un programa de formación de profesores en la atención a la problemática de la violencia escolar?

¿Qué estrategias podrían favorecer el desarrollo de habilidades en los docentes para mejorar las relaciones de convivencia y cooperación en los alumnos dentro del aula?

Las preguntas anteriores se refieren al que constituye el objeto de esta propuesta a desarrollar en el enfoque de la I-A, en la que la postura sostenida es la de que el profesor es un agente que favorece, a través de los distintos procesos de socialización propios de la actividad escolar, la conservación y desarrollo de las estructuras y relaciones que orientan la vida social en un contexto determinado.

Como proceso metodológico, la I-A se concibe de modo amplio y flexible, ya que, el diseño de la investigación no se planifica *a priori*, sino que se va negociando con los sujetos que están implicados en la acción educativa. El proceso requiere que los participantes analicen críticamente diversas situaciones con las que operan: clases, escuelas, sistemas, que están estructuradas institucionalmente.

Una propuesta de intervención estructurada de acuerdo con este modelo metodológico debe poseer los siguientes requisitos:

- 1] Partir de abajo hacia arriba.
- 2] Integrar docencia, praxis e investigación.
- 3] Relacionar la investigación documental y la formación investigadora.
- 4] Aplicar los resultados a la práctica educativa.

En México, este paradigma metodológico se ha empleado principalmente para la formación de profesores. Uno de los proyectos que

ha tenido mayor éxito es el propuesto por Anita Barabtarlo, quien presenta el replanteamiento de la función docente en la universidad actual; considera la docencia como un fenómeno educativo y social global, que no se reduce a la simple relación profesor-alumno dentro del aula, sino que ésta viene a ser la concreción de las relaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y didácticas que la dibujan. Para su aprehensión y ejercicio se requiere el empleo de un enfoque integral, multirreferencial y multidisciplinario que dé cuenta de la complejidad de las formas de violencia existentes en el contexto escolar.

Aun cuando estas formas de violencia tienen lugar en los espacios escolares, en ocasiones no son percibidas como tales, o son explicadas en función de las circunstancias sociales que rodean a los sujetos. En un estudio sobre la comprensión que los actores tienen de la violencia escolar, realizado por Pinzón *et al.* (2002) se encontró dentro del “imaginario presente” de los profesores una serie de concepciones que refieren, en primer lugar, al hecho de que “la violencia proviene de las condiciones externas en que viven los estudiantes, como maltrato o falta de afecto”. En otras palabras, cuando en el entorno hay violencia, ésta se traslada a la escuela.

Una cuestión que emerge de lo anterior es la de definir las funciones del docente, en términos de dilucidar si le corresponde atender a los conflictos que se presentan en los distintos espacios escolares. En el estudio citado, el acercamiento a los “imaginarios” parece arrojar como conclusiones que:

- 1] Los docentes no están preparados para enfrentar situaciones de violencia, como las que supone enfrentarse con alumnos demasiado agresivos o con problemas de comportamiento.
- 2] Los docentes y la institución escolar centran toda su labor y su estructura en la enseñanza, algo que sin embargo para los alumnos no tiene sentido, por lo que finalmente se deben establecer maneras de control cada vez más fuertes sobre ellos, lo que termina convirtiendo a la escuela más en un centro de control que de aprendizaje y enseñanza.

Barreiro (1999), al abordar esta problemática, presenta una hipótesis en la cual el papel del docente se sustenta en la autoridad que le es reconocida en la escuela y particularmente en el aula. Por esta condición, el docente incide en el estilo de comunicación y de interacción que se establece en el terreno donde alcanza esta autoridad. Otra de las prerrogativas que tiene el docente, en la propuesta de Borenstein *et al.* (1999), y que lo definen como potencial “mediador” –concepto que se desarrolla más adelante–, es su poder sobre la organización de los contenidos y las actividades, que, si cumple con un estilo de autoridad democrático, termina por darse en un marco respetuoso de las condiciones que promueven de enseñanza y aprendizaje no solo de los alumnos sino de los profesores como un acto de indagar sus propias prácticas académicas y cotidianas en el aula.

Anita Barabtarlo rescata, del mismo autor, algunos elementos y conceptos que se han identificado en el desarrollo de los grupos operativos derivados de la psicología social para explicar teóricamente el progreso de la dinámica grupal que siguen en su constitución los grupos de aprendizaje. Entre estos elementos, encontramos: la tarea explícita e implícita, el esquema referencial, el aprendizaje grupal, los estereotipos, los vínculos y los roles de comportamiento, entre otros. Creando esquema referencial es el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensan y actúan los sujetos, como producto de las condiciones sociales internalizadas en éstos de manera inconsciente, y que supone un fundamento motivacional de experiencias vividas y una organización conceptual.

En el proceso de formación de docentes –dentro de la I-A–, “las acciones están encaminadas a la elaboración grupal de un esquema referencial como condición básica para la comunicación y el diálogo que posibilite el consenso para la realización de un proyecto” (Barabtarlo, 1995: 57).

Los integrantes del grupo comienzan a ensayar soluciones a sus problemas; primero, de una manera parcial, fijándose solamente en algunos aspectos del proceso, luego integrando paulatinamente todos los elementos, dejando de lado las conductas estereotipadas, manifes-

tando una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo para resolver los problemas.

Nuestra propuesta concretada en el taller denominado “Programa educativo para eliminar la violencia”, se inscribe en el modelo centrado en el análisis con enfoque situacional, emplea la I-A como estrategia metodológica para recorrer el camino que le permita a los profesores reelaborar su experiencia y acceder a nuevas formas de dar lectura a la realidad.

Creemos que una vinculación con estas características privilegia el trabajo grupal, el trabajo académico colegiado que puede realizarse mediante el desarrollo de la capacidad de análisis y la adquisición de habilidades para cuestionar las situaciones que se viven, a través de un proceso permanente de aprendizaje dentro de un grupo, donde la evocación de las situaciones trae consigo no sólo el análisis de éstas, sino también hace conscientes las necesidades y problemas que subyacen en su rememoración y sus posibles soluciones.

De esta manera, a través de la formación y acción, nosotros podemos emprender un complejo proceso de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad que nos involucre en un proceso de investigación participativa, donde el rigor metodológico esté orientado hacia la construcción de un nuevo saber, más que a la verificación de hipótesis o a la aplicación de principios teóricos, pues la importancia de los hallazgos radica no tanto en ser generalizables sino en ser comunicables, en ser representativos del proceso a través del cual se llegue al conocimiento nuevo.

CAPÍTULO 10.

La escuela, expresión de situaciones de violencia

Introducción

Los acontecimientos sociales que vive actualmente México y la ola de violencia que azota el país no cesa; durante el pasado sexenio (2006-2012) se registraron más de 130,000 muertes violentas vinculadas con el crimen organizado. La sociedad civil de este país convive cotidianamente con acciones relacionadas con ejecutados, secuestrados, mutilados, extorsiones y robos, aunado a “fuegos cruzados” y “daños colaterales” en los que ha muerto mucha gente inocente. Sabemos que en este país nadie queda al margen de esta guerra, que nos ubica entre los seis países más violentos, según el barómetro de conflictos 2010 realizado por la Universidad de Heidelberg en Alemania; los países más violentos del planeta son: Sudan, Somalia, Irak, Afganistán, México y Paquistán.¹

Señala Feijoó (2008) que la herencia de la violencia “se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto, en el espacio de la escuela y la familia”, que se retroalimenta con nuevas formas de violencia cada día.

En la sociedad mexicana, los niños y jóvenes forman un grupo especialmente vulnerable,² por un lado la falta de perspectiva de

1. Información. Enero 2011; <http://www.vtv.gob.ve/noticias-internacionales/52924>

2. *El Universal* señala que 7.5 millones de jóvenes en México son “Ninis”, jóvenes que no estudian ni trabajan.

futuro, aunada a las condiciones sociales de pobreza, desempleo y desarrollo de una vida digna. Desde esta perspectiva y a la luz de lo anteriormente señalado, la violencia que ocurre dentro de las escuelas constituye un foco de reflexión para revisar la situación que están viviendo nuestros niños y jóvenes, además del importante conflicto generacional que se está creando en esta época.

¿Cómo vamos a resarcir a las futuras generaciones el daño colateral que se está provocando con estos modelos de muerte y miedo social?

¿Qué función tienen las instituciones educativas para dar solución a estas expresiones de violencia que se presentan entre alumnos de las escuelas?

Frente a este tipo de escenarios, las muestras de indignación y de preocupación no se hacen patentes en el discurso de las personas, recalcando la responsabilidad de los sistemas educativos en la problemática social actual. Para aquellos que todavía no pierden la esperanza, es precisamente en la educación donde se puede aportar gran parte de la solución a esos problemas.

Sin embargo, quienes “combatimos desde la trinchera de la educación” cada vez experimentamos mayor dificultad en acceder a las mentes de los niños y jóvenes para producir en ellas la construcción de significados como los de respeto y convivencia pacífica. Por otro lado, cuando logramos dialogar con esos niños y jóvenes nos damos cuenta de que son víctimas de males de su tiempo, como los mencionados al inicio de este trabajo, a los cuales se añaden otros, como una pobre atención familiar y la reproducción cotidiana de esquemas de interacción donde privan la violencia y la agresividad.

La función formadora de la escuela.

Una luz que se desvanece

La escuela, como institución social dedicada a la formación de ciudadanos, encara un reto sin precedentes: se trata de avanzar contra todas las influencias que ahora experimentan los niños y los jóvenes, cuyo poder sin duda es mayor al de la escuela en términos de producir

aprendizajes. Hoy cualquier adolescente puede aprender a utilizar el *Facebook* o el SMS, y al mismo tiempo a desentenderse de que tiene una responsabilidad como persona que va mucho más allá de dar resultados como estudiante. Encerrados en su mundo, aprenden la cultura del ego y de la indolencia, otorgando mínima atención, o de plano rechazando, cualquier acción de carácter formativo.

Si pensamos en los profesores, como los otros actores centrales de la formación, vemos que en la institución escolar quedan pocos con un nivel de compromiso que derive en actitudes como el interés por la persona de los estudiantes. Detrás de eso subyace la creencia de que la labor docente consiste únicamente en promover habilidades y actitudes relacionadas con determinados campos del conocimiento científico, y que cualquier atención a aspectos personales de los alumnos (p.e. sus problemas emocionales), representa algo que se encuentra “fuera de su radio de acción”, o bien, que hacerlo significa “ser paternalista”, entre otros juicios.

Un escenario así deja ver cómo, aunque la intervención “desde la escuela” sobre la problemática de la violencia tiene pocas circunstancias a su favor, es una tarea de carácter urgente, sobre todo si se parte de la idea de que con la educación es posible formar a los individuos en ciertos patrones y normas de interacción con los demás. Con todo, la pretensión de este trabajo no es discutir cuestiones como la del poder que la escuela tiene en la actualidad sobre los individuos, sino aportar algunas ideas desprendidas de nuestra experiencia en la construcción de alternativas para trabajar en la educación para la paz con sujetos escolares.

Hacer visible el mal, el primer paso.

El caso del maltrato entre alumnos

Actualmente se plantea la necesidad de enfatizar la educación por la paz y la convivencia en la escuela, además de favorecer relaciones armónicas de respeto y garantizar los derechos humanos, sociales e individuales, en un marco de pluralismo y diversidad propios de las sociedades globalizadas presentes.

Son los ámbitos áulicos los que ofrecen, junto con el escenario familiar, los modelos vivenciales y los marcos de convivencia basados en el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

En investigaciones recientes en la zona norte de Jalisco, con niños de primaria, más del 70% señalaron haber vivido algún tipo de violencia en la escuela. Estos niños expusieron por medio de dibujos y narrativas las formas en que fueron lastimados física y emocionalmente por otros compañeros. El 38% señaló haber tenido miedo de ir a la escuela por temor a sus compañeros.

En el caso de las escuelas secundarias de esta misma región, que fue investigada entre 2009 y 2010, se comprobó que el maltrato persiste y aumenta en un 80% la agresión verbal, la violencia física persiste en un 70%, emocionalmente señalan han sido afectados el 68% de los alumnos de esta secundaria. El reconocimiento y la documentación empírica de esta situación en la región norte de Jalisco nos ha planteado la necesidad de diseñar estrategias de intervención pedagógica con el propósito de generar pautas de comportamiento que posibiliten en los alumnos el desarrollo de competencias viables para el establecimiento de relaciones fundadas en la convivencia que les posibiliten contextos relacionales alternativos.

De la reflexión a la acción. Educar al individuo en la microsociedad del aula

Partimos del supuesto de que la violencia no forma parte inevitable de la naturaleza humana, sino que es aprendida, y que en dicho proceso desempeñan un papel decisivo las experiencias vividas durante la infancia y la juventud con las personas más cercanas, con las que se establecieron los primeros vínculos sociales con los cuales se aprendió a comprender e interpretar el mundo, de aquí que podemos entender la importancia que tienen para prevenir la violencia las instituciones educativas, en el momento en el que se está aprendiendo estos modelos sociales, que a través de ellos se estructuran las relaciones y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de las persona.

Algunas rutas de acción, una vez que se adquiere conciencia del problema del maltrato, que apoyan la tesis de que si se educa al individuo para evitar los conflictos o resolverlos en forma civilizada, se prepara al ciudadano para la vida social. La estrategia de trabajo que desarrollamos para operar la intervención parte de la premisa de que el fomento para el desarrollo de relaciones de interacción en el marco de la convivencia puede sustentarse en tres ejes o principios, cuyo contenido fundamental, para ser explicado a los alumnos, se presentaron de la siguiente forma:

- 1] *Principio de empatía.* Una de las metas más importantes de esta fase debe ser provocar en los alumnos la comprensión de que existe un destinatario del maltrato, la víctima, a quien se le hace un daño. “Ponerse en el lugar del otro”, ése que es insultado, tomado como objeto de burla o de agresión, es un principio básico del aprendizaje de la convivencia, emergido de la reflexión sobre situaciones de maltrato.
- 2] *Principio de responsabilidad.* Las personas somos responsables de nuestra conducta. La violencia sufrida por nuestros alumnos en la familia, la calle o en la misma escuela, tal vez explica, pero no justifica, la adopción de comportamientos agresivos hacia los demás. A cambio, el aula representa la oportunidad de regular un conjunto de relaciones a través de la discusión en torno a los valores en juego en la interacción humana, no meramente por medio de normas impuestas.
- 3] *Principio de comunicación.* Trabajar junto con los alumnos en el aprendizaje de este principio es clave. Todos conocemos (o a veces tomamos ese rol) personas que no saben escuchar, por ejemplo. Aprender principios básicos de la comunicación, como el de “te escucho y luego te hablo”, implica todo un cambio cultural, especialmente en aulas donde los alumnos ni siquiera tienen esa costumbre.

Los momentos de la intervención

De modo similar a lo que se hace con un problema de salud, en este caso, la atención sobre un problema de convivencia social, como el maltrato entre alumnos, desde nuestra perspectiva, contempla tres momentos, en los cuales se distinguen acciones particulares:

- 1] *Diagnóstico*. En esta fase o momento, las tareas de intervención se concretan a:
 - Reconocer las formas predominantes de maltrato en el contexto dado.
 - Identificar la proporción de víctimas que se incluyen en cada una de las formas mencionadas anteriormente.
 - Explorar la presencia de agresores percibidos así por el grupo.
- 2] *Tratamiento*. En esta fase se pretende que el grupo tome conciencia de la naturaleza del problema, y generar algunas alternativas de solución. Para ello se requiere:
 - Dialogar con víctimas y agresores por separado.
 - Hacer una entrevista grupal sobre las condiciones reales y las condiciones esperadas de convivencia.
 - Iniciar acciones de solución, como la toma de acuerdos de no agresión, respaldados por la parte institucional.
- 3] *Seguimiento*. Una iniciativa de solución sobre un problema como el del maltrato entre alumnos, no puede quedarse sin evaluar. De nuevo, la analogía con el tratamiento de una enfermedad resulta útil para comprender la naturaleza de esta fase, durante la cual se aprecia la evolución del problema. En este momento pueden realizarse acciones como las siguientes:
 - Emplear una bitácora de grupo, en la cual se registren los incidentes de maltrato que persistan.
 - Realizar visitas y observaciones al grupo atendido, donde se aprecien los cambios en los patrones de convivencia.
 - Entrevistar a las víctimas, para dar cuenta de su situación después de la intervención y, si es el caso, de sus estrategias de supervivencia.

- Entrevistar a los agresores y dar seguimiento a sus comportamientos y acciones tanto dentro como fuera de la escuela, teniendo contacto con sus padres o familiares.

Reflexiones finales mas no definitivas

Consideramos que la escuela es el ámbito por excelencia para experimentar lo común, como es el procesos de enseñanza aprendizaje, y al mismo tiempo lo diferente, porque cada uno de los que asiste vive una experiencia diferente en la escuela, donde es importante que los niños y jóvenes transiten de manera feliz, ya que una escuela en estas condiciones es una escuela donde niños y jóvenes se sienten bien de estar en ella y convivir con sus pares y superiores.

Cuando un niño o joven en la escuela se siente amado, valorado, aceptado, estimulado, respetado, acompañado y comprendido, entonces se puede decir que existe una convivencia armónica y agradable en sus relaciones. También podemos hablar de que existe en el exterior democracia, respeto a los derechos humanos y cordialidad entre los ciudadanos y los pueblos.

Con esta reflexión intentamos abrir diversos modos de observar la realidad de la violencia que se instala de manera diversas y complejas en las escuelas, es por ello que para intervenir es fundamental que la escuela esté en permanente ejercicio de la buena convivencia ya sea creando herramientas o tomando las ya existentes que han tenido resultados en otros ámbitos educativos, como parte cotidiana de proyectos pedagógicos institucionales y en seguimiento de un mundo, una sociedad y una escuela libre de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

CAPÍTULO 11.

Educar para una cultura de paz: Experiencias con niños de primaria

Uno de los principales retos de las actuales generaciones de docentes es hacer frente a la naturalización de la violencia entre los estudiantes, requerimos claves para detener el maltrato en la escuela, con apego a la cultura de respeto a la dignidad humana
(Susana Sottoli, representante de la UNICEF en México).

El trabajo que a continuación se presenta es una propuesta de intervención realizada en dos escuelas primarias de Colotlán, Jalisco, México: “Niños Héroes” y “Marcela González de Luteroth”, cuyas matrículas conjuntas suman más de 1 000 niños de la zona Norte de Jalisco. Este trabajo presenta una experiencia de convivencia escolar mediante el desarrollo de un “Festival por la Paz” con niños de primaria de esta región.

La región Norte de Jalisco, donde se localizan las escuelas antes mencionadas, es considerada por muchos investigadores como la zona olvidada no solo de Jalisco sino del país, ya que ahí se localizan los municipios más pobres de México, donde es claramente identificable una estructura social de pobreza, hambre, discriminación, exclusión social e inequidad que favorece de manera determinante un ambiente propicio para generar conductas consideradas de carácter antisocial entre los niños de estas escuelas estudiadas, en oposición directa con valores centrados en lo colectivo, que contrastan con la precaria oferta de empleo y desarrollo personal se encuentra un medio que produce actitudes violentas.

Como en generaciones pasadas, las interacciones sociales se han visto afectadas por las distintas formas de violencia, tanto física como psicológica, que afectan la integridad de las personas y de las masas sociales. Sobre todo porque día con día pueden ser más evidentes las

muestras de violencia en lugares públicos, familia, medios de comunicación masiva, calle, escuela, entre muchos otros.

Para desarrollar una propuesta de intervención sobre esta temática se consideró de fundamental importancia retomar una perspectiva teórica y metodológica que posibilitará desarrollar la contrapartida a través de un proceso de sensibilización en los niños con el fomento de actividades y la interiorización de valores que reconocieran como una estrategia para contrarrestar las situaciones enmarcadas en contextos de violencia desde una axiología que privilegia valores como solidaridad, ciudadanía, escolarización y creatividad.

Al recoger información valiosa desde la perspectiva de los sujetos, seleccionamos una herramienta denominada “todos tenemos una historia que escribir y dibujar”. La premisa básica de este instrumento parte de la idea de que cualquier sujeto ha transitado, vivido, sufrido o padecido una experiencia vinculada con el fenómeno de la violencia algún día en su vida, ya sea como agresor (papel activo), víctima (pasivo), u observador (pasivo-contemplativo). Les solicitamos que escribieran o dibujaran sus experiencias, colocando en el papel todo lo que acontecía con ellos en la escuela y en especial en la relación con sus compañeros de grado o con compañeros de otro grado en el recreo o a la salida.

Otro elemento considerado en esta intervención estuvo relacionado con los diálogos y conversaciones informales con los niños. El propósito se orientó a rescatar, a través de charlas coloquiales, los aspectos más cotidianos de su vida escolar en donde ellos(as) pudieran manifestar de manera libre y hasta en forma de juego, sus declaraciones sobre los malos tratos recibidos por sus compañeros y que además pudieran ejemplificar las conductas agresivas que hubieran contado con un nivel de significación y representación importante.

Durante el desarrollo del estudio se distinguen dos fases de investigación, denominadas respectivamente diagnóstico e intervención, en un esquema similar al propuesto por Ortega y Del Rey (2003), que tiene como momentos principales un análisis del contexto que permita comprender las situaciones y priorizar la intervención, lo cual corresponde en este trabajo a la fase de diagnóstico, junto

con la planificación, el diseño y puesta en práctica de acciones que constituyen la intervención, proporcionados por un instrumento de abordaje de conflicto entre alumnos (el dibujo libre y la narrativa); estos resultaron útiles para construir una explicación en torno a la forma en que aprecian el fenómeno.

Para obtener los datos, se solicitó a los niños que dibujaran y escribieran una experiencia de maltrato que viven o vivieron con sus compañeros, en la que realizaran la descripción en torno a hechos que representan alguna de las prácticas previamente tipificadas de violencia que observaran en la comunidad escolar, como la que viven ellos, así como las circunstancias asociadas con su ocurrencia.

El objetivo central en esta fase se orientó a identificar de manera más precisa los aspectos en que el fenómeno de la violencia entre pares se manifiesta en los planos físico, verbal y psicológico en los niños de estas escuelas.

En la segunda etapa se exponen los resultados de una experiencia de intervención llamada Festival por la Paz, con el lema “Convivir es vivir sin violencia”, en donde se trataron de proporcionar herramientas y dinámicas para la solución e intervención de conflictos entre los niños de esta escuela que presento enseguida.

Experiencia del Festival por la Paz “Convivir es vivir sin violencia”

Un informe de la comisión internacional de la UNESCO sobre el tema de la educación para el siglo XXI plantea la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento y, más concretamente, señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a convivir en la escuela, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos.

Aprender a convivir en la escuela y construir un mundo mejor es parte de la finalidad de la escuela, y representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. Son muchas las razones que hacen que este aprendizaje se considere no solo valioso

en sí mismo, sino imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, solidaria y pacífica.

Objetivos del Festival por la Paz

- 1] Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, colaborando con proyectos en común y de forma institucional.
- 2] Facilitar el intercambio de experiencias de profesores con los niños y niñas que asisten a estas escuelas.
- 3] Impulsar investigaciones sobre los problemas de convivencia en los centros escolares, a través de conocimientos más cercanos a los actores, de sus manifestaciones y conocer los factores que inciden en su desarrollo para disminuirlos o, en su caso, eliminarlos.
- 4] Promover acciones que permitan a profesores en los centros educativos dar orientaciones y estrategias para el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos por los centros escolares y a una vida adulta más solidaria, en mayor armonía con los otros.
- 5] Desarrollar programas de intervención que promueva estrategias de solución al problema de violencia en las escuelas



Propuestas por la paz de los niños por la Radio



Campaña de vacunación en niños, contra la violencia

Conclusión

La violencia existe y afecta la vida de los niños, particularmente su desarrollo emocional y moral. La violencia interpersonal es una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo, institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro se ubique en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral. Con ello podemos pensar en un primer acercamiento, que la violencia es una manifestación irracional en torno a situaciones que pueden expresarse en agresión simbólica o física, que no permiten el diálogo racional y compartido.

Estamos convencidos de la importancia de la buena convivencia en los centros escolares como requisito indispensable, no solo para la mejora de la calidad educativa impartida en los centros, sino también para impulsar la formación integral de los alumnos desde temprana edad, como buenos ciudadanos y promotores de la convivencia desde la escuela, como factores que favorecen y mejoran sus relaciones con los otros y con ellos mismos.

Carta descriptiva de actividades del Festival por la Paz

Actividad	Descripción	Objetivo
Jornada de vacunación contra la violencia escolar	La jornada de vacunación se dirigió a niños de la escuela primaria. La vacuna se utiliza como un instrumento que permite a los niños y adultos manifestarse sobre el maltrato del que fueron objeto, especialmente en la etapa donde son más vulnerables: la infancia. Esta jornada de vacunación contra la violencia escolar pretende generar un espacio para contrarrestar la violencia que han vivido los niños, para poder expresar el dolor o malestar que se lleva adentro y desecharlo, de tal manera que se nieguen a seguir viviendo con heridas que los hacen violentos o maltratadores. Los niños contaron con su cartilla de vacunación, en la que se marcaron las fechas en las que obtuvieron su aplicación.	Generar un espacio para contrarrestar la violencia que han vivido los niños.
El árbol de los compromisos	Se implementó una actividad denominada "El árbol de los compromisos". Se elaboró un material de apoyo que constó del diseño en papel con la forma o el símil de las hojas de un árbol; en cada una de ellas se escribió un deseo relacionado con un pronunciamiento de los niños(as) a comprometerse, favorecer y propiciar un mejoramiento en sus interacciones para fomentar los vínculos de convivencia, amistad, solidaridad y paz con su entorno escolar, familiar y de su comunidad.	Desarrollar una propuesta por escrito para vivir en un ambiente más pacífico
Abrazos por la paz	Este ejercicio permitió la toma de conciencia por parte de los niños para que desarrollaran y asumieran la responsabilidad de rechazar la violencia o cualquier tipo de provocación. Para la realización de esta actividad se solicitó a los niños(as), que localizaran de manera espontánea a cualquier niño(a), compañero(a) del aula, maestro(a), con el cual quisieran reiterar o estrechar su amistad, e igualmente podían seleccionar a quien por alguna razón tuvieron una discordia involuntariamente en una situación anterior, con el propósito de proporcionarle un abrazo significativo y sincero.	Después de la vacuna, los niños, hacen las paces con otro compañero.
Cartas para despertar la conciencia	Con anterioridad al desarrollo del evento se les solicitó a los participantes que escribieran una carta dirigida a quien ellos escogieran, con la intención de mostrar sus deseos por la mejora de sus relaciones de convivencia. Éstas podían ser entregadas a quien ellos determinarían, como sus padres, maestros y autoridades, amigos de la misma comunidad.	Leer algunas propuestas de los niños para la conformación de la convivencia en su escuela.
Foro	Con el tema ¿Qué hacer para prevenir la violencia en mi centro educativo? A cargo de los alumnos promotores de la convivencia.	¿Qué hacer para prevenir la violencia en mi centro educativo?
Propuestas por la paz en la radio	Los niños promotores de la convivencia participantes de este evento estuvieron en Radio Universidad de Guadalajara, en su sede de Colotlán, hablando sobre su experiencia y responsabilidad durante este año de trabajo.	Los niños en la radio.



Abrazos por la paz

La infancia es un campo importante de intervención y estudio ya que están en la formación tanto psicológica, física y social de la vida. Por lo que interponerse en la violencia en el aula puede ayudar a formar niños conscientes y responsables del problema que causa la violencia, permitiendo de esta manera romper el círculo vicioso de la sociedad y convertirlo en un círculo virtuoso, ya que los niños del presente son los formadores sociales del futuro.



Maestros de las escuelas participantes en el Festival por la Paz

Es importante prevenir y modificar las conductas violentas en la infancia, siendo las instituciones educativas medios donde se puede trabajar con gran eficacia en coordinación de maestros, padres de familia y por supuesto alumnos. El problema se hace más serio cuando muchas de las conductas que rechazamos se asumen en la escuela, por parte de los sujetos que conforman el escenario escolar. La institución escolar es el espacio más idóneo para que los alumnos desarrollen sus capacidades con el apoyo emocional de sus mentores, aspecto fundamental para enfrentar los retos que nos plantean los saberes del mundo contemporáneo.

Aprender a convivir en la escuela conforme a una cultura de paz y construir un mundo mejor en el ejercicio permanente de una ciudadanía respetuosa, constituye en la actualidad uno de los principales retos para los sistemas educativos.



CAPÍTULO 12.

El papel de las narrativas y la imaginación en la acción educativa: un diálogo entre Hannah Arendt y Martha Nussbaum

El presente trabajo parte del supuesto que afirma que toda acción, y fundamentalmente la educativa, es ante todo una situación narrativa, pues se da en un entorno dialógico y de intercambio con los otros. En tal sentido, la acción educativa liga la tradición con la innovación, al ser escenario de un mundo dado pero a la vez dándose en el intercambio constitutivo entre la mismidad y la otredad.

La idea de narración, retomada de Ricoeur (1995), implica la comprensión en tanto una apropiación de la propia vida, solo posible desde los relatos que hemos hecho nuestros y que adoptamos; relatos tanto históricos como ficticios. Comprendernos es hacernos lectores de nuestra propia vida, pero de una vida que solo es desde los otros que me han constituido y que me conforman. Así, se dimensiona el papel de la narrativa como elemento fundamental de la acción educativa, si consideramos que educar es un “acto hospitalario” (Melich, 2000) que se ofrece a un recién venido al mundo simbólico de la cultura, esto es, a un mundo narrado o constituido con narraciones de otros, conformado por retazos de narraciones que se entretajan a través de una comprensión, de manera unificada y coherente para dar paso al reconocimiento de la otredad y del propio yo. Entonces, lo que proporciona la unidad o el sentido coherente de las narraciones halladas en el mundo es la capacidad narrativa, el sujeto de la narración, intersubjetivo, no el trascendental solipsista.

Así, el recién llegado a una cultura se reconoce como parte de ella en tanto otredad que lo conforma y mismidad que introduce la novedad en la tradición ya constituida. *Ergo*, educar es un acto que

se mueve dialécticamente entre el polo de la tradición y de lo nuevo, del respeto y, a la vez, de desafío al pasado, solo desde la capacidad que dan las narraciones en tanto permiten a los sujetos pensar en los otros y asumir juicios que resignifican el mundo moral, político y ético.

La narrativa posee un sentido polifónico, en tanto concierto con lo diverso, que solo adquiere su coherencia en el escenario hermenéutico de la comprensión de la otredad. Sin embargo, el desarrollo de la narrativa no es gratuito, ya que requiere de la imaginación.

Formar en la imaginación para ampliar la capacidad narrativa ofrece la posibilidad de hacer del acto educativo un escenario de reconocimiento de la otredad, elemento fundamental de una ciudadanía cosmopolita y hermenéutica, que permita constituir la subjetividad a partir del escenario de los otros. Es en el *otro* donde el hombre puede encontrar y realizar las satisfacciones de necesidades materiales y espirituales, pero es también la *otredad* un espacio que permite el horizonte que rebasa el aquí y ahora. La imaginación es un territorio no solo de la posibilidad sino también condiciones de una ciudadanía inclusiva, como lo ha señalado Martha Nussbaum (2000), pues la imaginación, al igual que las artes, cultiva la capacidad de entender a la gente que nos rodea. Las narrativas son fundamentales para la vida no sólo política, sino ética (Lara, 2008), ya que también nos permite comprender las potencialidades humanas y llegar a construir juicios morales desde el reconocimiento de la polifonía como condición humana.

Es importante decir que Arendt creía que la narrativa nos proveía de una mejor forma de lidiar con las crisis y con los problemas concretos, en contraste con las teorías abstractas y sistemáticas acerca de la política. Ella utilizó la narrativa como un método para ejercer su teoría política. Hannah Arendt fue pionera en el uso de ejemplos literarios y de narrativas como herramientas del pensamiento moral y político, ya que las historias le permiten articular mejor la comprensión histórica de la política.

El hombre se constituye, se conforma, se hace y rehace a partir de narrativa, este espacio polifónico permite ligar voces plurales y comprender el sentido de la otredad. Así se va constituyendo el espacio de

las otredades, espacio de los otros y del propio yo, entendido también como intercambio y espacio público donde el hombre puede encontrar y realizar las satisfacciones de necesidades materiales y espirituales, pero es también un espacio que le permite la utopía, territorio no solo del sueño sino también de una ciudadanía inclusiva.

Para Arendt, la pluralidad tiene el doble carácter de la distinción y la igualdad, ya que si los hombres no fueran iguales no podrían entenderse, pero si no fueran distintos no necesitarían el discurso y la acción para entenderse. Es el discurso y la acción lo que revelan la cualidad del ser distinto y es el modo en el que se presentan unos a otros no como objetos físicos sino como hombres. La narración es palabra y acción que nos permite insertarnos en el mundo humano, es un segundo nacimiento (Arendt, 2005) que no se mueve por la utilidad propia del trabajo, ni por la necesidad, como lo hace la labor. Así, la narración es una acción en cuanto implica tomar una iniciativa, es el *initium* de los recién llegados al mundo de los otros, donde el propio hombre se descubre como distinto e igual.

La narración se da en la esfera de la acción, puesto que se da en el mundo de los otros, es por tanto una manera de hacernos visibles desde el reconocimiento de la distinción y la igualdad en la esfera social. La narración implica el autonobrarnos ante los otros, el hacernos visibles y obtener el nacimiento en el mundo de la otredad. Sin embargo, en el ámbito de la vida ética, moral y política no hemos descubierto el valor que adquiere esta dimensión de la narrativa para comprender de mejor manera los asuntos humanos que tienen que ver con la constitución de la *polis*, esto es, del mundo de la ciudad.

Se trata de entender que la narración permite comprendernos a nosotros mismos como otredad –igualdad y diferencia– y a la vez comprender lo humano, no con categorías formales, sino a través de narrativas que expresen los sentidos de lo indecible o lo inefable, aquello que no se puede expresar con palabras o conceptos, porque está en la esfera de la vivencia humana, tal sería el caso de la maldad, del sufrimiento, del dolor y su reconocimiento en el espacio humano. Así, desde las historias narradas se constituye un vehículo adecuado para crear un sentido de comunidad, ya que permiten la construcción

de juicios reflexionantes,¹ juicios que lejos de subsumir el hecho concreto en una regla general, derivan la regla del hecho en particular. Los juicios, desde esta perspectiva se constituyen como los medios idóneos para rehacer las premisas normativas de las comunidades que aspiran a crear un concepto de justicia distinto al de su pasado y que marque una ruptura explícita con respecto a las posiciones totalitarias o crímenes contra la humanidad.

Las narrativas develan algo que éramos incapaces de ver antes de haberlas contemplado como si fueran la vida misma. Estas expresiones dramáticas son reveladoras porque posibilitan el desarrollo del juicio. Poseemos juicios morales si somos capaces de distinguir lo que está mal, lo que es crueldad o por qué acciones como aquellas que son representadas en las historias no deberían ocurrir. Un tipo de historias en concreto (tanto las que se originan a partir de la ficción como de las narrativas de corte histórico) nos permite asumir un punto de vista acerca de lo que debemos considerar cuando queremos comprender la crueldad humana.

El que narra es autor y a la vez espectador, la narración tiene que darse en el espacio social, así diversas historias dadas a conocer a través de la cinematografía han generado debates públicos acerca del mal, ejemplos de ello sería el juicio a Adolf Eichmann en Jerusalén, un juicio de 1961 que reveló las vidas particulares de algunas víctimas. A partir de ello Arendt inició un trabajo que le permitió plantear el asunto del mal banal, mismo que generó un debate en el sector intelectual y en la esfera pública estadounidense. Al respecto, Lara señala que:

1. Para Kant, el juicio es una facultad intermedia entre el entendimiento y la razón, definida como “la facultad de pensar lo particular como contenido en lo universal”: “Éste es el Juicio, del cual hay motivo para suponer, por analogía, que encierra en sí igualmente, si no una legislación propia, al menos su propio principio, uno subjetivo, *a priori*, desde luego, para buscar leyes, el cual, aunque no posea campo alguno de los objetos como esfera suya, puede, sin embargo, tener algún territorio y una cierta propiedad del mismo” (Kant, 1995: 102).

Poder ser espectadores de estas escenas reveladoras exige una sociedad que permita la libertad de expresión y la apertura de pensamiento y el debate. A través de ese debate, de la polémica y de la emergencia de nuevas historias, somos capaces de iniciar nuestro proceso de aprendizaje. De nuevo, el papel del juicio parece ser clave para que esto suceda (Lara, 2008: 56).

El debate ya es un primer paso hacia la posible construcción de un futuro distinto. Ni los testigos ni los protagonistas de tales historias serán redimidos por nuestros esfuerzos, ya que el pasado no se puede modificar. Lo cierto es que el daño moral presupone justamente un daño permanente en la identidad de quien lo padece. Pero esto no puede ser la prueba que afirme la poca habilidad de la historia para convertirse en un vehículo de reflexión moral. Justamente por esta razón insiste Lara (2008) en que las historias nos han proporcionado un sentido moral acerca de la necesidad de seguir examinando nuestros pasados si queremos transformar nuestros futuros.

Podemos afirmar que en la narración —espacio polifónico de los otros y de uno mismo— está presente el juicio y la imaginación que nos permiten penetrar y comprender el mundo humano, conformado por los otros, porque conllevan a una terminología lingüística que facilita la expresión de lo indecible, esto es, de la crueldad, del sufrimiento y de la tortura, vistos como facticidades, es decir, como situaciones de las que solo los humanos somos responsables, que le son inherentes a la propia condición humana. Toda experiencia puede ser contada a otros, así, la historia es un elemento narrativo para desarrollar la capacidad de autocrítica y examen, en ese sentido comprendemos que la historia puede ser un elemento que nos permita la autocrítica y una mejor comprensión de los problemas vividos en otras épocas.

Con la narrativa es posible relacionar las historias con la construcción de juicios, mismos que nos llevan a la acción de forma normativa. Las narrativas no sólo se refieren a las cosas tangibles sino a las formas simbólicas de relacionarnos con otros seres humanos. Las interacciones descritas en las narrativas captan los sentidos de la acción humana. Posterior a esto, la comprensión a través de la

descripción expresiva permite iniciar la dinámica del pensamiento crítico reflexionante. Este segundo elemento permite ver a través de la narrativa lo “inefable” o “indecible”. Lo inefable reside en el territorio de la experiencia humana que consideramos difícil de describir sólo a través de conceptos. Cuando lo hacemos, solemos caer en aporías o contradicciones.

En su lugar, las historias describen acciones de una forma expresiva (estética), y éstas permiten desvelar algunos ángulos de nuestras vidas a través de un despliegue expresivo en el uso de metáforas, tpos y usos nuevos del lenguaje.

La crueldad, el sufrimiento, lo mismo que las pasiones propias de la condición humana, son las dimensiones que difícilmente podríamos describir sólo con el uso de herramientas conceptuales. Por eso la narración nos permite no solo hacernos presentes en el mundo social, sino además hacernos conscientes de nuestra propia condición humana. Con ello hemos aprendido más de nuestro mundo humano, no sólo gracias a la existencia de buenas historias que han descrito actos profundamente humanos –lo elevado y la vez lo más ínfimo de la condición humana– sino también valoramos las verdades expresivas que se dan desde la reflexión cuando revisamos el contenido de dichas historias. Sólo entonces podemos comenzar a interpretarlas bajo una nueva luz. Nuestra conciencia moral nos ha ayudado a interpretar aquellas acciones de una forma diferente porque las hemos revisado muchas veces y lo hemos hecho porque a su vez nos permiten entender la complejidad humana de formas nuevas.

Algunas historias, al ser develadoras, nos ayudan a construir una visión moral del problema. Pues contienen imágenes, no conceptos, que permiten expresar lo inefable o lo indecible. Lo inefable hizo acuñar a Kant el concepto de “mal radical”. La narrativa es un puente que permite la comprensión entre lo que se dice y lo que queremos significar. Así, la narración es vista como dinámica develadora de la comprensión y del juicio.

El juicio reflexionante y la imaginación moral

Una filosofía no del pasado sino de la esperanza, más no la esperanza providencial sino la que otorga la misma actitud de reconocimiento y de responsabilidad moral del sujeto que lejos de negarse se asume como condición humana. Finalmente, la narración nos permite aprender de las catástrofes, alejados de un fin apocalíptico y de la idea de progreso en la historia. El progreso moral es posible si se asimila la intensidad de las acciones desde una responsabilidad moral que permita asumir cómo la destrucción se ha vuelto cada vez más sofisticada. Sabemos que no existe redención sobre catástrofes pasadas, solo la búsqueda de caminos para la comprensión del mal, de la violencia, de la destrucción humana provocada por la propia acción humana. No hay un final de la violencia, ni un nunca más de la misma, puesto que nada está determinado y al ser sujetos de la acción nos movemos en el terreno de la libertad y la decisión. Narrar presupone la capacidad para comprender lo humano, para resignificarlo y finalmente para construir un juicio en torno a la acción y a la elección.

Así, Aristóteles argumenta en la *Poética* que la literatura es más filosófica que la historia; por ende, los textos narrativos que nos muestran las historias ficticias o reales de los otros nos revelan nuestras posibilidades; como el mismo Aristóteles señaló: “no lo que soy, sino lo que podría llegar a ser”.

Desde esta perspectiva, señala Nussbaum (2000), por su parte que el pueblo necesita más de las novelas y del teatro, de las pinturas y de los poemas porque será llamado a votar; en este tenor Marx señalaba: “yo aprendí más de la historia leyendo las novelas de Balzac que de todos los tratados de historia de mí tiempo”.

La narrativa, junto con el desarrollo de la capacidad imaginativa no solo parte de un currículo educativo sino además, como lo señala Martha Nussbaum (2000), parte de una agenda política, ya que:

Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si ésta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de desarrollo compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar. Esto significa incluir

obras que den voz a las experiencias de grupos de nuestra sociedad a las que necesitamos entender con urgencia, como los miembros de otras culturas, minorías étnicas y raciales, mujeres lesbianas y gays.

En resumen y para concluir: necesitamos de la imaginación y de las narrativas por tres razones fundamentales, sin excluir otras igualmente importantes que se derivan de éstas:

- 1] Para hacernos conscientes del mal desde la capacidad reflexiva y narrativa que nos ofrece la capacidad de narrarnos.
- 2] Para desarrollar una ciudadanía responsable y crítica capaz de pensarse desde sí misma en la diferencia y la igualdad, que solo nos es accesible desde la experiencia de vivir y estar con los otros.
- 3] Para permitirnos transitar hacia la posible construcción de un futuro distinto: *Ya nunca más permitirnos la violencia.*

Así, el reconocimiento de estas pensadoras sociales, Arendt y Nussbaum, nos permite argumentar una posición con respecto a la importancia de propuestas fundadas en la narrativa, el arte y el desarrollo de la imaginación desde los juicios reflexivos.

CAPÍTULO 13.

La actitud ética en el proceso de la investigación: el caso de una investigación con directores escolares

El ser humano es estructuralmente moral, lo es porque tiene que escoger como vivir, la vida no le viene dada como algo absolutamente determinado. Y esa elección sobre la vida es lo que llamamos ética. Una elección inevitablemente comunitaria y social porque vivimos juntos; una elección, al mismo tiempo autónoma, porque sólo es legítima desde la articulación de las libertades individuales.

VICTORIA CAMPS, 2001

En este ensayo se describe lo que desde la experiencia de una investigación concreta significa la actitud ética durante la investigación científica, reconociendo que la investigación que implica a los sujetos también puede referir formas veladas de violencia cultural. En este trabajo se tiene como eje de análisis las reflexiones que se dan durante mi propio proceso de investigación. La finalidad es hacer explícita dicha dimensión desde el diálogo con diversos autores que durante este curso me han permitido reflexionar y replantearme mis propios supuestos y creencias. Por tanto, nuestra reflexión es a la vez un diálogo interior que compartimos, conscientes de que este solipsismo es sólo aparente, siendo más bien el resultado de muchas interacciones y la síntesis de experiencias vividas.

Partimos de considerar que el proceso de la investigación implica no sólo dominar la técnica o las metodologías de la investigación, sino además darles un sentido, siempre intencionado y dirigido hacia algo y hacia alguien. En tal sentido, la investigación al ser orientada de manera intencional por el sujeto que investiga, proviene de una

actitud ética,¹ actitud que implica carácter e interioridad, no en un sentido psicológico, sino como disposición determinada hacia el mundo (Cfr. González, 1997).

La dimensión ética inicia cuando el sujeto investigador se pone a analizar las consecuencias, buenas o malas, que sus acciones durante la investigación, o bien los resultados de la misma, pudieran generar en los sujetos implicados. Consideramos que hay una actitud libre y responsable cuando el investigador, al tomar decisiones, valora procesos, distingue lo pertinente de lo no pertinente y define, entre otras cosas, un estilo de lenguaje y de difusión o extensión de su trabajo.² Asimismo, se enfrenta a dilemas, vistos como un horizonte de posibilidades, que lo obligan a optar y tomar decisiones racionales. Esos dilemas se presentan cuando el sujeto investigador elige conscientemente, pues él comprende que de su elección se desprenderán efectos, cuya responsabilidad recaen en el propio investigador.

En la segunda parte del trabajo dedica un apartado a la dimensión ética, desde los dilemas vividos en una investigación. Consideramos que este apartado es pertinente ya que es un elemento necesario que nos permite explicar por qué se han tomado ciertas decisiones y por qué se asume en la investigación una determinada actitud. Dicho interés surge de una reflexión ética, sobre todo porque la investigación educativa siempre incide en sujetos, se interesa en los comportamientos de los actores y en sus consecuencias, y busca finalmente influir positivamente en la realidad educativa. En resumen, el trabajo se divide en dos grandes momentos, el primero plantea la necesidad

-
1. “Se sabe que el origen más arcaico de *ethos* (ἦθος) significó “morada” o “guarida” de los animales, y que sólo más tarde, por extensión, se referirá al ámbito humano, conservando de algún modo, ese primigenio sentido de “lugar de resguardo”, de refugio o protección; de espacio vital seguro, al cubierto de la intemperie y en el cual se acostumbra *habitar*. El sentido de *habitar* o *morar* está ciertamente enterañado con el *ethos humano*. El *ethos* es lugar humano de seguridad existencial, lugar acostumbrado, habitual, familiar” (González, 1997: 10).
 2. Estas situaciones pueden ser consideradas de naturaleza metodológica, pero finalmente son también actitudes éticas en cuando revelan la naturaleza interna de quien investiga, su *ethos*, en el sentido del carácter particular.

de una actitud ética desde la investigación educativa en general; el segundo, plantea las decisiones y actitudes éticas tomadas durante el proceso de una investigación, en este caso se muestra el ejemplo con los sujetos directivos de escuelas secundarias. En particular, el concepto que nos guía es el de *experiencia*, noción clave que implica un aprendizaje intransferible adquirido en la vivencia del sujeto desde su propia circunstancia. Desde nuestro punto de vista, la experiencia es el espacio donde se adquiere el *ethos*, algo que no se aprende sólo en la academia, sino que además nos ofrece la vida. Finalmente, con estas reflexiones, más que llegar a conclusiones se espera abrir nuevas perspectivas de reflexión y análisis, que retroalimenten el proceso de toda investigación social.

La ética en el proceso de la investigación educativa

La humildad ante el conocimiento: una actitud ética

La investigación educativa posee varios momentos. Uno de ellos está relacionado con el proceso, el cual exige trabajo, actitud crítica, sometimiento a las reglas de la comunidad de investigación que avala el proyecto, sujeción a las políticas de financiamiento, rigor metodológico y disciplina intelectual, entre otros. Por otro lado, la investigación es un producto que genera un tipo específico de conocimiento, el cual puede ser evaluado, usado, refutado, criticado, ignorado, asumido, pervertido, olvidado, etc., lo anterior bajo la lógica de los intereses institucionales que, finalmente, utilizan o ignoran, por diversas razones³ el producto de una investigación. Por lo anterior, es complejo el asunto de reflexionar sobre la investigación en sí misma, pues las aristas a las que nos lleva el propio análisis son multirreferenciales.

Vamos a partir de considerar que la investigación, al ser resultado de la acción, significa lo que la condición humana tiene de distinción: su indeterminación y su error. Esa es quizás la situación propia

3. Razones complejas que merecen un tratamiento y una investigación, que por razones de espacio y rigor no mencionaremos por no ser propósito de este trabajo.

de un saber, que si bien se somete a reglas, nos lleva a posibilidades no predichas de antemano, ni determinadas *a priori*. El conocer es una aventura, de ahí su circunstancia cuasi trágica al obstáculo, al retroceso, al fallo y al error; pero cuando se hace consciente, dicha condición genera nuevas aventuras de pensamiento, un pensamiento limitado y ligado a su propia finitud, pues el conocimiento, lejos de llevarnos a asumir una actitud soberbia, nos lleva a la humildad, porque el que verdaderamente sabe, reconoce que hay una precariedad en el conocimiento: “Sabemos que cualquier conocimiento es muy precario. Y si las ciencias duras se vuelven modestas, mucho más tendrán que hacerlo las ciencias sociales y humanas, las teorías que no tienen otro respaldo que las ideas, o unos datos empíricos huérfanos de teoría que los explique o los interprete” (Camps, 2001). Al respecto Pablo Latapí (2007), quien cuestiona la noción de excelencia, señala que en el ámbito educativo:

Educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración, y una buena educación debe dejar una disposición permanente a seguirse superando; pero ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos.

En este sentido, Latapí señala la necesidad de vencer la arrogancia del saber ante el reconocimiento de nuestros límites:

Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos porque sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. Si somos mejores que otros –y todos lo somos en algún aspecto– debemos hacernos perdonar nuestra superioridad, lo que lograremos si compartimos con los demás nuestra propia vulnerabilidad y ponemos nuestras capacidades a su servicio (Latapí, 2007).

Con lo anterior se sugiere una actitud de humildad intelectual ante el saber, pues éste siempre está expuesto a su rectificación y sometido a nuevas críticas y reconstrucciones.

La necesidad de la otredad, condición del conocer

El conocimiento, por tanto, no puede construirse de manera aislada sino en comunidad de pares y en el diálogo permanente con autoridades. Por tanto, afirmo que la actitud ética está presente de manera íntima en el mismo acto de conocer, porque desde que el investigador se plantea un problema logra asumir una posición ante la realidad, entonces también habría que señalar que el conocer está ligado a la propia historia del sujeto, a su formación, ideología y visión de mundo. Esto lleva a reconocer que el proceso para generar conocimiento no es neutral o ingenuo pues afectará de alguna manera a los sujetos, ya que en ellos recaen nuestras decisiones y perspectivas; ellos serán tocados por nuestras preguntas, serán interpelados desde una interpretación que les otorga un lugar en el mundo simbólico del ser y del saber.

Hay que considerar, en tal sentido, que tomar una decisión implica elegir, valorar, asumir una actitud responsable ante el horizonte de posibilidades que al investigador se le presentan, donde las implicaciones de su decisión tendrán un efecto directo o indirecto con sujetos, dados los siguientes argumentos:

- 1] La investigación educativa siempre implica a sujetos, depende de sujetos o recae en sujetos.
- 2] Esos sujetos no sólo influyen, sino que a su vez se ven afectados por las decisiones o acciones del investigador. Por su parte el investigador se ve influenciado por el sujeto investigado. Hay por tanto, una relación dialéctica investigador-investigado.
- 3] Los sujetos que participan en la investigación tienen diversos estatus, roles y posiciones, por tanto diversos tipos de intereses y acciones.
- 4] El uso que se haga de la información tendrá consecuencias de diversa índole: ideológica, cultural, política, económica, etcétera.

- 5] Al haber diversos tipos de subjetividades, hay también diversos tipos de intereses y acciones, las cuales, siguiendo a Habermas (1992), pueden ser: emancipatorias, estratégicas, normativas y dramáticas.
- 6] Esta complejidad y diversidad de intereses hace a la investigación un medio que permite justificar decisiones, otorgar financiamiento, redefinir políticas y definir proyectos a corto, mediano y largo plazos.

Por otra parte, somos resultado siempre de los otros. El mérito de la educación es hacernos conscientes de nuestros límites y, por lo tanto, reconocernos como entes sociables: en los otros está nuestra realización permanente y nunca acabada, pues como señaló Pablo Latapi:

Somos esencialmente vulnerables; nuestra contingencia acompaña todos nuestros pasos y debiéramos sentirnos siempre prescindibles. Somos ida y regreso entre anhelo y desilusión, mezcla de mal y bien, ensayo muchas veces fallido. Vivimos unos cuantos instantes espléndidos para regresar a la comprobación reiterada de que el Bien absoluto nos queda grande. Por esto es buena la historia y son buenos los clásicos: nos acercan a la maravilla de nuestra imperfección consustancial (Latapí, 2007).

La experiencia como vivencia de otredad, otra dimensión ética

El concepto de *experiencia* encierra muchas acciones, sin embargo asumimos por experiencia el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica, lo que implica que hay una relación necesaria entre experiencia y aprendizaje (Cfr. Mélich, 2002). La experiencia nos hace sensibles ante los problemas, es a la vez una vivencia intransferible: “la experiencia es un saber singular que nadie puede hacer por nosotros, un modo de situarnos ante un problema” (*Ibid.*). En tal sentido, cuando se plantea un problema de investigación, lo que se presenta es una muestra de la propia experiencia, nadie puede plantear un problema si no es a través de sus propias vivencias como

sujeto investigador; cuya subjetividad se mueve entre la luz de las certidumbres que constituyen su inmediatez y el reconocimiento de la incertidumbre, propia de las sombras que intenta iluminar a través de la luz de la razón.⁴

De lo anterior es posible plantear un acuerdo con Juan Luis Hidalgo (1992), quien sostiene que:

el sujeto se interroga de y desde su situación particular [...] opera con la realidad, construye estructuras conceptuales, estructurando desde sus referentes cotidianos. Por ello, sus preguntas prefiguran o dan contenido y sentido a las relaciones; expresan desde el sentido común las condiciones de existencia de los hechos...(Hidalgo, 1992:88).

Las preguntas son la base que configuran una relación entre elementos tomados por la experiencia, el conocimiento y el contexto situacional del propio sujeto que interroga y que intenta, desde sus preguntas, dar sentido a una serie de relaciones objetivas y subjetivas propias de dicho contexto (*Ibid.*, p. 89).

Del argumento anterior es posible derivar que toda pregunta es resultado de una experiencia y por ello adquiere un matiz individual y a la vez social; individual, porque parte de un sujeto que se interroga desde una subjetividad determinada por necesidades propias de su situación particular. Social, porque esas preguntas tienen como sustrato una comunidad de saberes intersubjetivamente compartidos, legitimados y validados por la comunidad de sentido (estructura que orienta) desde donde se interroga el propio sujeto.⁵ En la pregunta

4. Aquí se hace una referencia a la alegoría de la caverna de Platón: En la obscuridad están los hombres alejados de la verdad que se mueven en la dimensión de las apariencias generadas por la *doxa* o la opinión vulgar; el investigador es quien se dirige hacia el sol para ver la luz, es el ser humano guiado por la razón y la verdad. El primero es el hombre del sentido común, el segundo es el hombre que busca la verdad desde la ciencia (*Cfr. La República*).

5. Sin embargo, nótese que no sólo se plantea la comunidad del saber científico, sino la inclusión de la comunidad del saber común, cotidiano o *doxa*. Las preguntas planteadas

está el sujeto y a la vez los otros, aquellos a quienes interpela y por quien se ve y se sabe cuestionado. Al respecto, Lévinas señaló: “la ética nos obliga a romper la complacencia del ser, nos obliga a confrontar el otro, no como simple persona sino como *rostro*, un rostro que mira, suplica, interpela” (Lévinas, 1987). No hay, por tanto, saber sin otredad, esto es, sin reconocimiento de los rostros de quienes directa o indirectamente constituyen la arquitectura siempre inconclusa del conocimiento humano.

Aplicación ética en el caso particular de una investigación con directores escolares

El reconocimiento de los directores como sujetos con rostro

La investigación que se analiza tiene como centro a los directores de escuelas secundarias públicas. Partimos de considerarlos sujetos éticos y actores fundamentales en la vida escolar, ya que:

Lo que hace un directivo dentro de la institución afecta a toda su comunidad; por tanto sus actuaciones constituyen actos éticos, porque estas decisiones traen consecuencias favorables o desfavorables para todos, logran que la vida de la institución trabaje de manera armónica, y esto desde luego es una responsabilidad ética, o bien en ocasiones sus decisiones provocan un ambiente de desencanto entre las personas de la comunidad escolar (Nava, 2003).

En efecto, abordar a un sujeto particularmente importante en el desarrollo de los ambientes y dinámicas escolares resulta interesante en muchos sentidos. Uno de ellos es desmitificar algunos supuestos que enfatizan la idea de que quien en una institución ostenta el máxi-

por un sujeto son un recurso que permiten no sólo develar la comunidad de sentido desde donde se configura la cuestión sino, a la vez, conocer la manera en que el sujeto estructura una serie de fenómenos o elementos desde una determinada estructura. No en vano Piaget desde las preguntas del sujeto podía reconocer la estructura cognitiva desde donde el sujeto epistémico estaba estructurando sus nociones.

mo cargo es quien tiene la razón. Este tipo de supuesto, basado en las lógicas patriarcales, considera que el directivo por ser tal, tiene más conocimiento sobre la escuela y por tanto las decisiones que toma son generalmente las más adecuadas.

Sin embargo, la investigación basada en la subjetividad de este actor fundamental pone en tela de juicio tal idea; hay, por tanto, un sustrato ético ante la responsabilidad moral de debatir este tipo de creencias, muchas de ellas consuetudinarias o definidas por la tradición, aquella que cuestiona tales premisas derivadas de la costumbre, ya que “Decir que la moralidad deriva de reglas que se imponen socialmente no equivale a decir que todo lo consuetudinario sea correcto” (Gilbert, 1996).

Por otra parte, cabe reconocer que los directivos como sujetos inmersos en instituciones escolares, complejas e históricas, revelan en su discurso la presencia de situaciones antitéticas, mismas que los ponen ante un horizonte de elección ética y por tanto de incertidumbre, pues ellos se plantean en su discurso:⁶ ¿Qué hacer ante los dilemas que se presentan en mi práctica como director?

A continuación se van a exponer en un cuadro los dilemas que dichos directivos de las escuelas de investigación revelan en la práctica mediante la interpretación de dichos dilemas:

Como se podrá apreciar, estos son dilemas generados en la propia historia de los directivos, que afectan las percepciones y la práctica de los propios sujetos. Considero que son dilemas porque orientan la acción en determinadas situaciones de la vida escolar. Consideramos que presentar estos dilemas nos lleva a asumir que la práctica de este actor es muy compleja y no puede resolverse de manera simplista, sino desde el reconocimiento de la propia subjetividad.

Un breve reconocimiento de la propia subjetividad

La formación del propio investigador lleva a plantear preguntas desde una vivencia particular: ser maestra de profesión; miembro de una

6. Discurso que hemos rescatado de su propia narración a través de la entrevista abierta.

Los dilemas éticos de la práctica de los directores

Opción uno	Opciones	Por qué es un dilema	Interpretación de cada dilema
Se maestro es un apostolado	Nadie trabaja sin estímulos, los profesores deberían ganar un sueldo decoroso	Los directivos señalan, bajo la óptica de un discurso aprendido en las Normales, que los maestros deben tener vocación, sin embargo, la situación por la que atraviesan les lleva a concluir la necesidad de plantear la cuestión de la remuneración de la profesión. Vocación vs. Remuneración.	La entrega desinteresada del apóstol es antitética ante un sujeto ciudadano con derechos y demandas frente a las condiciones de pena y limitación que impone un trabajo poco remunerado.
Se elige la carrera por vocación	Elegí la profesión porque no tuve opción, fue la necesidad.	Los directivos plantean la vocación como una condición para elegir la carrera, pero reconocen en su historia personal la contingencia en la elección. Vocación vs. Contingencia.	El directivo no eligió ser docente, circunstancias como la pobreza y las carencias lo llevaron accidentalmente a la docencia. Sin embargo, se legitima señalando la vocación como principio ético: el deber ser frente a las circunstancias
Se maestro es una profesión de satisfacciones. Si volviera a nacer volvería a ser maestro	Me siento frustrado de ser profesor, no logré realizar mis sueños	Al final del camino, reconocen una satisfacción, pero luego afirman una frustración al no haber realizado muchos proyectos profesionales. Realización vs. Frustración.	La frustración del docente es cotidiana, sus sueños no se realizan, no se tienen estímulos, etc. Sin embargo se asume como héroe trágico: si volviera a nacer sería maestro, pues la profesión da satisfacciones.
Asumo la gestión	Aplicó las disposiciones de la SEP	Los directivos se ven ante el dilema de asumir la gestión, con acciones de autonomía institucional o aplicar las disposiciones extermorreguladoras de la SEP. Gestión vs. Control.	El discurso de la gestión es un dispositivo, casi un lugar común, pero se vive el conflicto entre la norma que se impone y el deseo de la autonomía
El proyecto es participativo	El director debe imponer su autoridad cuando alguien se resiste al trabajo	El dilema es: o se asume la participación cogestiva, o se obliga mediante la norma a cumplir con una disposición oficial. Participación vs. Control.	La participación se deriva del dispositivo de la gestión, pero la tradición de autoritarismo en las prácticas se impone como valor frente a otro.

Los dilemas éticos de la práctica de los directores (continuación)

Opción uno	Opciones	Por qué es un dilema	Interpretación de cada dilema
Elegí el campo pues la misión de un docente es irse al medio rural, ahí es donde se requiere la educación.	Anhelé siempre estar en la ciudad	El dilema es: ir a trabajar al campo o estar en la ciudad. La primera representa la misión y la segunda representa la realización en un contexto de oportunidades profesionales. Misión vs. Realización.	La misión del docente se vincula al imaginario de una cruzada cultural, donde el docente vive privaciones y desilusiones, su anhelo se entrecruza con el deber; anhela estar en la ciudad. Su triunfo es el regreso a la patria perdida después de la odisea.
Las comunidades requieren maestros creativos e innovadores.	Las comunidades no están preparadas para el cambio	Aquí el dilema es: o se asume la creatividad a costa de enfrentarse a la resistencia de la comunidad o se asume la inmovilidad para no violentar a las comunidades. Cambio vs. Continuidad.	La comunidad requiere cambios, el maestro es factor de cambio social, pero los obstáculos reales de extrema pobreza, divisiones y cacicazgos en las comunidades se oponen a esa perspectiva.
No permitiremos que debiliten nuestro sindicato, somos una unidad.	Lo que corrompió a la educación fue la política, el SNTE no ayuda en nada	Por una parte, el sindicato representa la idea de la unidad y la defensa ante intereses ajenos al magisterio, por otra, el sindicato posee prácticas clientelares y corruptas. Unidad sindical vs. Sindicato corrompido.	El sindicato es como una familia: su lema es la fraternidad, somos hermanos, somos una unidad; los efectos adversos del corporativismo son sentidos en la práctica en oposición a un discurso de Unidad.
Son indispensables las autoridades, en ellas recae la posibilidad del cambio	Las autoridades sólo te ponen obstáculos	La autoridad es dilemática: necesaria por su responsabilidad ante el cambio y a la vez obstaculizadora al cambio o a las innovaciones. Afirmación de la figura de autoridad vs. Negación de la figura de autoridad.	La autoridad educativa tiene un doble rol, opuesto, antitético y sin resolución: obstruye y castiga, pero protege y preserva.

organización escolar cuyas interrogantes sobre lo que pasa en las escuelas condujo a plantearlas de la siguiente manera: ¿De qué depende la armonía o el conflicto de las escuelas? ¿Por qué hay escuelas que aunque carecen de infraestructura logran buenos resultados y son eficientes, al margen de los grados o la preparación académica de sus profesores? ¿Por qué hay directores respetados y amados por su comunidad? ¿De qué depende el estilo de dirección? ¿Hay acaso un *ethos* directivo? Estas fueron sólo algunas interrogantes que la investigadora se fue planteando desde la experiencia propia y el trayecto de su formación profesional.

La experiencia es resultado de un cúmulo de vivencias que se recogen de las vivencias particulares y personales, donde se van construyendo muchos supuestos que guían el *ethos* de un investigador, cada situación es un mundo y su diversidad se debe, además de a las diferencias contextuales, a las particularidades de los sujetos que son los que le imprimen sentidos subjetivos a la acción social. Así, la experiencia condujo a vivir la vivencia de la pluralidad, la cual exige un reconocimiento de los otros, ello implicó ante todo afirmar la diversidad como paradigma. Sin embargo, la investigadora señala en su diario:

Este paradigma, tomado de la experiencia propia, contradecía la visión hegemónica que la perspectiva oficial tiene de sus sujetos, ya que para el discurso de la Secretaría de Educación todos son iguales en el sentido de la no distinción de la diferencia subjetiva, por tanto, al afirmar la hegemonía igualitaria se negaba la diferencia, como condición de reconocimiento del otro. Dicho paradigma de la hegemonía igualitaria generaba la cultura del olvido del otro, porque negaba la particularidad, y negarla implica olvidar que existe el sujeto y que posee un rostro particular y único, como lo señaló Lévinas (Valencia, diario de investigación).

Por tanto, cuando la subjetividad es reconocida se vuelve visible y muestra su rostro, mientras que a los no reconocidos sólo les queda la alternativa de la negación y del silencio.

Recorrido de un trayecto de investigación

De las inquietudes recuperadas a lo largo de la experiencia y que quedaron asentadas en el apartado anterior, se orientó el sentido hacia las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los directivos de escuelas básicas? ¿Existe un imaginario distinto del director actual en relación al director de hace más de tres décadas? ¿Por qué pasaron a ser “visibles” para la investigación educativa? Estas preguntas llevaron a la revisión de diagnósticos estatales, nacionales e internacionales y a la necesidad de elaborar un estado del conocimiento. Las interrogantes fueron depurándose hasta lograr delimitar el campo de la subjetividad de los directivos de escuelas públicas, el cual constituyó el objeto de interés en este proceso de investigación. Considerar la elección del tema no fue un asunto azaroso o fortuito, por el contrario, tuvo mucho de historia, de afectos e inclinaciones de la investigadora como sujeto con historia. El referente inmediato⁷ fue una investigación titulada “Los estilos directivos. Estudios de caso” (2002), la cual fue un trabajo de corte cualitativo y descriptivo, realizado a través de técnicas de observación no participante, en la que intentó describir el “estilo de dirección”⁸ que este actor adopta en los centros escolares.

Una conclusión importante,⁹ que constituyó una preñación fundamental, fue la relación entre el estilo de dirección en la vida de los centros educativos y, sobre todo, la importancia de este actor en la cotidianidad escolar, ya que de una determinada figura de director dependen los logros institucionales o bien su obstáculo.

7. Además de este referente, en la investigadora existía otro que era la experiencia en la profesionalización de los directivos y el haber sido directora por azar e imposición, siempre cuestiono: ¿Ser director/a es un privilegio o una pesada carga?

8. Estilos denominados interpersonal, administrativo y político, este último incluye al autoritario y al antagónico (Ball, 1981).

9. En este punto coincidió con los resultados de la investigación de Adalberto Zapata y Margarita Aguilar (1985), “La práctica docente, una práctica enajenada”, donde los autores explican cómo el fenómeno de la dirección escolar influyen en la anomia y la enajenación docente.

Sin embargo, a pesar del recorte descriptivo, las conclusiones generaron nuevas preguntas que exigían nuevos niveles de explicación: ¿Es el estilo de dirección un factor determinado por las circunstancias de la institución, por la personalidad del directivo, por las redes de interacción o por la combinación de éstos? ¿El estilo se construye o se adopta? ¿Existe una sabiduría directiva o un *ethos* directivo? ¿El estilo depende del género, de la trayectoria profesional, del proceso de iniciación al cargo, de la institución, de las redes de poder?

La naturaleza de las preguntas sugería una reconstrucción de concepciones y una nueva orientación al objeto: no bastaba describir estilos, había que comprender la complejidad de los sujetos. Así, se distinguió que la función directiva es una cosa y el director es otra. La primera es descarnada, prescriptiva y funcional, descrita en los manuales de funciones; la segunda es subjetiva, histórica e intransferible, es un fenómeno que difícilmente se puede aprehender desde la observación simple o la descripción llana. Así se descubrió la visión tan limitada de su propia investigación y de que había caído en el error que siempre criticó al discurso de la gestión: concebir la dirección como función directiva, bajo la concepción del estilo, descarnada, ahistórica, funcionalista y centrada en el eficientismo.

Entonces, había que tomar distancia de lo investigado para conocer a este actor más allá de los datos estadísticos, las cifras o las prescripciones. Además, había que superar el “deber ser” propio del discurso normativo-oficial que intenta profesionalizarlo desde las políticas educativas. El afán tenía que ser más prístino, ya que me centraba en cómo estos sujetos han configurado su subjetividad desde los actos nimios de la vida cotidiana. Indagar cómo se comprenden, se perciben, y con qué imaginarios se identifican, vinculándolos con la concreción en sus actos diarios. Estas y otras inquietudes constituyeron el punto de partida de este nuevo proyecto

Como podrá apreciarse, en la investigación hay una serie de factores subjetivos que tienen que ver con decisiones, preferencias, vivencias, utopías y proyectos ligados a un *ethos* particular forjado desde la propia vivencia y la orientación de la acción hacia algo. En dicho proceso hay un compromiso y toma de conciencia, el cual está

relacionado en el sentido orteguiano de: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si salvo a mi circunstancia me salvo a mí mismo”, con un compromiso y responsabilidad del ser ante su circunstancia. Ya que el hombre es un ser de opciones, saber, hacer, sentir y decidir son el tesoro irreductible del género humano, lo anterior se verá reflejado no sólo en la toma de decisiones que el investigador considerará en el trayecto de su proceso, sino además en que la investigación que él realiza es parte de su propia vida, de sus ilusiones y sus utopías. Considero que en la medida que el investigador hace conscientes y explícitas sus prenociones se asume como sujeto consciente, libre y, por tanto, responsable en su decisión.

Sin embargo, también es cierto que la elección y la toma de decisiones que como investigadores hacemos, nos remite a un horizonte con opciones y por tanto nos enfrentamos a dilemas, ya que reconocer ese horizonte es asumir una actitud ética donde se plantea lo bueno y lo malo que puede originar una decisión en la vida de los otros. A continuación mostramos algunos de los dilemas que enfrentó la investigación de directores de escuelas.

Estos dilemas éticos reflejan que el campo de la investigación no es un fenómeno simple, por el contrario, es un campo complejo, un campo cuya solución no nos la ofrece la teoría por sí misma, sino la actitud propia del *ethos* investigador, cuyos valores permitirán asumir una posición ante los conflictos que exigen tomas de decisión. Vemos entonces que la ética es fundamental porque es a través de ella como se conforma la comunidad moral, negarla resulta peligroso, pues, como señala Victoria Camps (2001): “Existe el peligro de relegarla, considerándola un mero añadido, un discurso de expertos [...] que por lo general se complace en juzgar, no tanto el pensamiento propio como el ajeno”. Consecuentemente, la actitud ética más que ser un juicio de expertos, es una reflexión, un juicio racional sobre las consecuencias de los actos propios, en tal sentido el investigador se asume como sujeto ético cuando reflexiona sobre las implicaciones de su acción: si éstas son buenas, si convienen, o bien si generan problemas o conse-

Los dilemas enfrentados durante la investigación

Opción 1	Opción 2	Consecuencias de una elección
Me siento cercana a mis sujetos investigados, logro reconocer cierta identidad entre sus historias y mi historia.	Debo asumir la objetividad como un factor básico para despojar prejuicios y no anteponer mis emociones ante los sujetos investigados	Opción 1. Reconocerme en mis sujetos es un acto de honestidad, pero limita la objetividad. Opción 2. Asumir la indiferencia como condición me hace objetiva, pero a costa de no reconocer mi propia subjetividad.
Los sujetos cotidianos, al ser reconocidos como sujetos con rostro para la narración permiten revelar muchas prácticas ocultas, lo cual genera conocimiento.	Los sujetos merecen ser referidos de manera confidencial y anónima, por tanto hay que ocultar su identidad para protegerlos de posibles consecuencias	Opción 1. Revelar prácticas ocultas o veladas permite generar conocimiento social. Opción 2. Referir la realidad de manera anónima, protege a los sujetos de posibles consecuencias negativas, al revelar prácticas ocultas en las instituciones, pero niega la posibilidad de conocer la verdad.
La verdad tiene que ser mostrada tal y como es, por honestidad y ética ante la propia verdad.	Si muestro la verdad, puedo afectar a muchos sujetos, pues ante la difusión de la verdad se ponen en riesgo muchas instancias.	Opción 1. Si digo siempre la verdad, soy objetivo y logro el fin de la ciencia. Opción 2. Si muestro la verdad, ésta tendrá consecuencias nefastas para las organizaciones y sus sujetos, por tanto, tengo que ocultarla o bien eufemizarla.
Hay que decirle al sujeto investigado los propósitos reales de la investigación	Si muestro al sujeto investigado los propósitos reales de mi investigación, obviamente se negarán a darme información, o bien sus datos estarán sesgados por el propósito que ellos saben de antemano que se pretenden.	Opción 1. Si le revelo a los sujetos los propósitos de la investigación estoy siendo honesta y por tanto actúo de manera ética. Opción 2. Si al decirles los propósitos reales de la investigación a mis sujetos, ellos ocultan o simulan lo que yo intento buscar, entonces los datos que me ofrecen ya no son objetivos y por tanto no se logra llegar a la verdad.

cuencias nefastas para los sujetos implicados.¹⁰ Pues como bien señala Garza: “nadie puede ser utilizado, engañado o tratado como medio para lograr fines particulares o de grupo” (Garza, 2004).

A manera de cierre

Partamos de considerar que la condición humana es un proyecto definido por un trayecto, lo que significa que el hombre y la mujer existen como historia, como actualidad y como proyección. Reconocer lo anterior condiciona nuestra inscripción en una tradición, en un tiempo y en un espacio cultural, o sea, en un espacio vivido y comunitario. De ello se desprende una situación dual: somos sociales y a la vez autónomos: esto es, somos intersubjetivos, siempre en relación dialéctica con los otros, construyéndonos en el intercambio permanente, entre normas instituidas por la tradición; pero también somos sujetos autónomos, porque podemos optar libremente a la refutación de las mismas normas, desde su interpelación y su análisis. En tal sentido, somos repetición y diferencia.

Esta doble dimensión nos vuelve sujetos éticos. En el caso de la investigación, asumimos nuestra inscripción a códigos éticos tácitos, sobrentendidos en las comunidades de investigación a la que estamos inscritos, pero a su vez reconocemos que en la experiencia concreta de la investigación ningún código por explícito o contundente nos libra de la aventura de enfrentar horizontes dilemáticos y que sólo se resuelven desde la experiencia propia e intransferible del sujeto. De ahí el valor que en este ensayo le doy a la experiencia del investigador y a su capacidad de reconocerla desde su trayecto de vida.

10. La ética profesional del investigador es cuestionable cuando no se respeta lo que la Asociación Americana de Investigación Educativa denomina “consentimiento informado” (Citado por Altarejos, 2003), esto es, que los participantes en un estudio de investigación tienen el derecho a ser informados de los riesgos potenciales y posibles consecuencias de su participación en la investigación; asimismo, los investigadores deberán comunicar clara y abiertamente los fines de la investigación a los informadores y participantes.

Enfrentar los dilemas es la prueba de nuestra condición de sujetos éticos, porque el dilema nos sumerge en la elección, elección que es definida por los valores, la historia, los intereses y los afectos del propio investigador. Sin embargo, la elección sólo se da cuando el sujeto se asume como libre en su decisión, libertad que conlleva a la responsabilidad del actuar ético. Ciertamente es que las decisiones son difíciles por complejas, porque, ¿quién está capacitado para decidir qué es lo bueno y rentable para una comunidad o un sujeto en formación? Muchas cosas que son buenas para un contexto o un sujeto no lo son para otro, esta es la complejidad de lo educativo. Por ello, en este ensayo sólo he dejado plasmado el conflicto que los sujetos de investigación y yo misma, enfrentamos cuando somos conscientes de las implicaciones de nuestra acción; pero aun así estamos determinados a tomar decisiones, somos fatalmente libres; por eso la elección, que lleva adjunta una dosis muy grande de responsabilidad ética, no siempre es asumida de manera autónoma por quien investiga o educa.

Resulta más cómodo actuar por mandato o disposición heterónoma, pues ello nos libra de responsabilidad ante la consecuencia, posiblemente nefasta, de la intervención; es más fácil y cómodo decir: “Yo sólo cumplí órdenes superiores”.¹¹ Tampoco el *dejar hacer*, propio del liberalismo, es la condición para el actuar ético. Por tanto, ni el actuar acatando disposiciones ni el *laissez faire* conllevan el actuar ético, por el contrario, la ética, como señaló Aristóteles (1984), es propia del sujeto de la *phronesis* o de la prudencia, aquella virtud que exige medida y límites, impuestos a la acción desde la sujeción a principios dictados por la razón y el juicio del propio sujeto. El juicio ético es el que valora consecuencias y posibilidades más allá de la inmediatez o el interés personal, aquella que revela las implicaciones que nuestra acción tendrá en los otros y por ende en uno mismo, porque el ser es la síntesis de los otros.

11. Como ocurre en el caso de la burocracia, donde no hay un responsable concreto, ni a quién recurrir en caso de injusticia ante una entidad sin rostro, esto es, sin particularidad. En esos espacios, el sujeto no es sujeto, pues no actúa consciente de sus actos y por tanto no es ético, al negar la esencia libre y responsable del actuar.

CAPÍTULO 14.

La narrativa, elemento intersubjetivo y vía del juicio reflexionante en la acción educativa

El presente trabajo es resultado de un hallazgo de carácter epistémico-metodológico, producto de diversas investigaciones ya concluidas que utilizaron la narración como método, donde se muestra que ésta, además de ser un medio para indagar la subjetividad del que relata, también es un recurso de autoformación ante un “Otro”, de configurarse una máscara que permite niveles de identidad en el mundo social, donde el sujeto de la narración encuentra un espacio reflexivo desde los actos narrados; esto es, se asume como sujeto ético, que valora y se autodescubre ante un escenario social, que rectifica o resignifica en la propia trama de su relato. Este aspecto es referido kantianamente como juicio reflexionante porque permite el desarrollo del juicio moral.

El objetivo es mostrar que la narrativa es una experiencia intersubjetiva y un medio para el desarrollo del juicio moral desde una vía reflexionante. Se resalta la importancia de la narrativa no solo como un medio instrumental para indagar a los sujetos de la educación, sino como herramienta para el juicio reflexionante, bajo una triple dimensión: *a)* como acción educativa “hospitalaria”; *b)* como política del reconocimiento del otro “cosmopolita”, y *c)* como acción ética “reflexionante”, pues permite asumir una posición crítica frente a la vivencia experimentada y rememorada por el recurso de historiar fragmentos de vivencia a través del relato.

La idea de narración, según Ricoeur (1995), implica la comprensión en tanto una apropiación de los distintos modos de vida que solo es posible aprehender desde las historias que hemos hecho nuestras, que adoptamos, que nos permiten conformar nuestra existencia como

una narrativa conformada por relatos. Comprendernos es hacernos lectores de nuestra propia vida, pero de una vida que solo es desde los otros que me han constituido y que me conforman, por ende, la acción educativa es fundamentalmente una situación narrativa, pues se da en un entorno dialógico y de intercambio con los otros; que liga la tradición con la innovación, al ser escenario de un mundo dado pero a la vez dándose en el intercambio constitutivo entre la mismidad y la otredad.

El papel de la narrativa es pues un elemento fundamental de la acción educativa, si consideramos que educar es un acto hospitalario (Melich: 2000), o sea de apropiación de un mundo narrado donde se ofrece a un recién venido al mundo simbólico de la cultura la posibilidad de constituirse y producir su propia narración. La acción educativa reconoce un mundo con narraciones de otros, conformado por retazos de historias y relatos que se entretajan a través de la comprensión, de manera unificada y coherente, para dar paso al reconocimiento de la otredad y del propio yo. Así, el recién llegado a una cultura se reconoce como parte de ella en tanto otredad que lo conforma y mismidad que introduce la novedad en la tradición ya constituida. *Ergo*, educar es un acto que se mueve dialécticamente entre el polo de la tradición y el de la novedad, del respeto y a la vez desafío al pasado, solo desde la capacidad que dan las narraciones en tanto permiten a los sujetos pensar en los otros y asumir juicios que resignifican el horizonte de vida.

Por otra parte, la subjetividad que se conforma en la narración conlleva una construcción mediada por una identidad abierta y en movimiento que vincula una dimensión vertical de la biografía y una relación horizontal frente a las situaciones de expectativa: somos narración, máscara y teatro. Dimensiones que implican concebir al sujeto no como esencia, sino identidad que se constituye desde los otros. El sujeto de la narración es un constructo desde el lenguaje y la *poiesis*, lo que significa que su sentido es una *inventio* y una *poiesis*, invención y creación desde un mundo producido e intersubjetivo. Narrar no es confesarse sino inventarse, en un escenario polifónico

en tanto concierto con lo diverso, que solo adquiere su coherencia en el escenario hermenéutico de la comprensión con la otredad.

Es en el *otro* donde el sujeto puede encontrarse y realizarse, pero es también la *otredad* un espacio que permite la alternativa y la imaginación; ambos territorios no solo de la posibilidad sino también condición para una ciudadanía cosmopolita, la de la comunidad de la razón, como lo ha señalado Martha Nussbaum (2000), pues la imaginación, al igual que las artes, cultiva la capacidad de entender a la gente que nos rodea. En resumen, las narrativas son fundamentales para la acción educativa, la política y la ética (Lara, 2008), ya que también nos permiten comprender las potencialidades humanas y llegar a construir juicios morales desde el reconocimiento de la polifonía (Batjín, 1995) como condición humana que nos liga a un mundo diverso, a una intersubjetividad que exige no solo su reconocimiento, sino además la condición para conformarnos una mismidad desde la interacción con los otros.

El valor de la narrativa para el juicio reflexionante

Arendt (2000) creía que la narrativa nos proveía de una mejor forma de lidiar con las crisis y con los problemas concretos, en contraste con las teorías abstractas y sistemáticas. Ella utilizó la narrativa como método de su teoría política y fue pionera en el uso de ejemplos literarios como herramientas del pensamiento moral y político, pues tenía claro por qué las historias permitían articular mejor la comprensión histórica de los hechos humanos (Lara, 2008).

La subjetividad se da desde la dimensión intersubjetiva, ahí se constituye, se conforma, se hace y rehace a partir de narrativas; siguiendo a Batjín (1995), podemos afirmar que narrar es un espacio polifónico que le permite al propio sujeto de la narración ligar voces plurales, mostrarlas, configurarlas desde una totalidad coherente y mostrarse ante la otredad. Así, se va constituyendo el espacio de los otros y de la mismidad, entendido también como un ámbito de intercambio donde la condición humana puede encontrarse y realizarse, pues la narración es un territorio de pluralidad e igualdad. Ambas

tienen el doble carácter de la distinción y la igualdad, ya que si los hombres no fueran iguales no podrían entenderse, pero si no fueran distintos no necesitarían el discurso y la acción para entenderse (Arendt, 2005). Es el discurso y la acción lo que revela la cualidad del ser distinto y es el modo en el que se presentan unos a otros, no como objetos físicos en el mundo, sino como humanos en interacción con otros humanos. La narración es palabra y acción que nos permite insertarnos en el mundo humano, es un segundo nacimiento (Arendt, 2005) que no se mueve por la utilidad propia del trabajo, ni por la necesidad inmediata e intrínseca como lo hace la labor. Así, la narración es una acción en cuanto implica tomar una iniciativa, es el *initium* de los recién llegados al mundo de los otros, donde el propio hombre se descubre como distinto e igual.

La narración se da en la esfera de la acción, puesto que se da en el mundo de los otros, es por tanto una manera de hacernos visibles desde el reconocimiento de la distinción y la igualdad en la esfera social, lo que implica el autonombrarnos y referirnos en primera persona ante los otros, hacernos visibles y obtener un nacimiento en el mundo de la otredad. Sin embargo, en el ámbito de la educación aún no hemos descubierto el valor que adquiere esta dimensión de la narrativa para comprender de mejor manera los asuntos humanos.

Se trata de entender que la narración permite comprender al sujeto no con categorías formales, sino a través de imágenes que expresan los sentidos de lo indecible o lo inefable, aquello que no se puede expresar con palabras o conceptos, porque está en la esfera de la vivencia humana, tal sería el caso de los sujetos que han padecido la violencia, el sufrimiento o el dolor y requieren su reconocimiento en el espacio humano. Así, desde las historias narradas se constituye un vehículo adecuado para crear un sentido de comunidad, ya que permiten la construcción de juicios reflexionantes, que, de acuerdo a Kant (1995: 102), son juicios que lejos de subsumir el hecho concreto en una regla general, derivan la regla del hecho en particular. El juicio es una facultad intermedia entre el entendimiento y la razón, definida como “la facultad de pensar lo particular como contenido en lo universal”.

Éste es el juicio del cual hay motivo para suponer, por analogía, que encierra en sí, igualmente, si no una legislación propia, al menos su propio principio, uno subjetivo, a priori, desde luego, para buscar leyes, el cual, aunque no posea campo alguno de los objetos como esfera suya, puede, sin embargo, tener algún territorio y una cierta propiedad del mismo (Kant, 1995:102).

Los juicios, desde esta perspectiva, se constituyen como los medios idóneos para rehacer las premisas normativas de las comunidades educativas que aspiran no solo a investigar a los sujetos de la educación sino a crear un escenario alternativo distinto al de su pasado (Lara, 2009).

La dinámica reveladora de la narración: sujetos y narraciones

Las narrativas develan algo que éramos incapaces de ver antes de haberlas contemplado como si fueran la vida misma, son reveladoras porque posibilitan el desarrollo del juicio. Poseemos juicios morales si somos capaces de distinguir lo que está mal, lo que es incorrecto o por qué acciones que son representadas en las propias narrativas ya no deberían ocurrir desde la experiencia del propio narrador. Así, el que narra es autor y a la vez espectador, puesto que la narración se gesta en el espacio social, donde las diversas historias que revelan las vidas particulares de los sujetos educativos los conducen a una reflexión sobre su condición concreta, por ejemplo, veamos el caso de José, un director escolar:

Yo pienso que el que ve el magisterio muy bien y que le gusta practicarlo es porque debe ser un como un buen padre también, porque el magisterio es como ser buen padre, por eso creo yo que de las profesiones que tiene más adeptos y que se adapta a la esencia más del hombre es el magisterio. Yo asumo también la dirección como una forma de paternidad, yo sería como un padre de familia responsable, comprensivo, que ofrece, comprende y reconoce, pero que también sanciona y aplica la norma cuando se requiere... (José).

En esta narración el elemento reflexionante le permite a José, director escolar, configurarse a través de su relato con la imagen de un padre de familia, lo cual se liga a una necesidad importante de mostrarse frente al otro de la narración como un sujeto comprensivo, quizá la realidad de su condición sea otra, sin embargo, la reflexión es un primer paso hacia la posible construcción de un futuro distinto.

En el caso de Eduardo, director de escuela, vemos un relato interesante sobre la inserción de las primeras mujeres en la dirección escolar de secundarias:

Casi no sentimos competencia de la presencia de las primeras mujeres, al contrario, nos daba gusto de que hubiera mujeres y hasta ayudábamos en algunos conflictos. Sí, tratábamos de protegerlas porque al sexo femenino hay que ampararlo y les ayudábamos en todo lo que fuera posible, a resolver asuntos de su escuela, porque principalmente hay maestros que dicen “es mujer, es directora, no, no tiene carácter”. Ahora, después de que han pasado tantos años, considero que sí había una visión machista en esta manera de pensar... (Eduardo).

En este caso es interesante ver como la narración lleva al director a asumir la propia autocrítica sobre un asunto que al ser develado lo conduce a un nivel de autorreflexión al plantearse: “considero que si había una visión machista en esta manera de pensar”. Con ello se logra no solo develar al otro una vivencia, sino mostrar la propia reflexión sobre el camino recorrido.

Por su parte, Ana, directora de escuela secundaria, nos muestra en su relato su admiración hacia las figuras que le dieron un modelo, en ese sentido hay un reconocimiento a las imágenes del mundo de la tradición, lo dado, pero también una particularidad en la manera de resignificarlas desde su inclinación ante la vivencia, de volverlas un *initio* siguiendo la perspectiva de Arendt (2000). Así, Ana nos dice:

Fui fruto de un matriarcado [...] Mi padre murió cuando iba a cumplir dos años y por tanto mi madre fue hombre y mujer en la familia; después voy a la primaria y esa señora, (se voltea y señala con su

índice la litografía del cuadro mayor que ocupa el lugar central de su recinto) la maestra Laura [...] mi maestra de primaria, fue mi maestra cuatro años en la primaria. Una mujer enérgica, de trabajo, y no hay una mujer tan grande que yo haya conocido aquí en Jalisco que le llegue. Trabajó 66 años en la educación, fue directora de mi pueblo, fundó algunas escuelas secundarias. Nunca dejó el grupo, jamás dejó sus grupos, se retiró de las escuelas hasta que el cáncer la obligó. Por tanto, una Mujer de esas dimensiones fue mi base [...] Mis maestras de primaria son mujeres admirables (Ana).

Por otro lado, el ejemplo de narraciones de diversas alumnas de un doctorado es interesante, cuando en sus narrativas se muestra la propia capacidad de resignificación, y el reconocimiento de otros actores que influyen en éste es valorado por ellas mismas cuando relatan:

Yo he sido la que más se ha quejado de la dirección de tesis, pero sin duda alguna valoro y estoy satisfecha con los logros (Caro).

Cambie mi tema de tesis porque a nadie le gustó mi trabajo, porque quizá yo no supe defenderlo (Luz).

A veces odio mi tesis, fue extenuante el proceso, pero incluso eso también es aprendizaje (Inés).

Mi tutora me ha dicho –no te enganches en los chismes–, y yo he aprendido a desengancharme, la terapia si me ha ayudado a sobrevivir en este doctorado (Lucy).

En este sentido, los entrevistados tejen su propia trama narrativa de manera particular, ligan sus afectos ante lo vivido y muestran su reflexión y punto de vista en su narrativa; saben que deben convencer al otro con retórica o argumentos y mostrarse coherentes, al respecto Giarraca (2004), señala:

Las narrativas orales son modos de argumentar; los actores en sus discursos realizan operaciones retóricas para convencer a sus interlocutores acerca de cómo interpretar los hechos narrados. En esta perspectiva los acontecimientos y procesos son obras de sujetos activos y conocedores, de actores sociales y no resultados del impacto diferencial de grandes fuerzas sociales despersonalizadas sobre individuos pasivos o engañados por dispositivos ideológicos (Giarraca y Bidaseca, 2004: 36-37).

En ese sentido, la narrativa da cuenta de situaciones vividas por los entrevistados, que durante la narración de su relato logran contar la vivencia experimentada y reflexionan. Las vivencias de sujetos son abordadas desde los afectos y las emociones, materia prima de la propia vivencia que acompaña el proceso narrativo. Por otra parte, narrar desde un relato la trayectoria vivida es un recorte intencional de un espacio y tiempo vivido que se rememora por ser significativo y al cual se alude desde una acción de historiar. Hacer énfasis en la cuestión de la narración es advertir que lo que se intenta conocer son los significados del recorrido y no el hecho de la vivido visto como dato positivo, cuantificable, corroborable o visible desde la verificación de su acontecimiento. La narración exige situarnos en el mundo de la significación subjetiva, lo cual permite comprender los sentidos de la vivencia, asunto no menos importante pues hablar de vivencia es situarnos en la tradición occidental del *Erlebnis*, experiencia vivida, punto de partida en el proceso del fenomenológico del *mostrar*.

Conclusión

Es necesario advertir que no es fácil encontrar la competencia narrativa en todos los sujetos, ya que no todos poseen la capacidad reflexiva de mostrarse a través de una narración ante un entrevistador, pues ésta implica una dosis de capacidad imaginativa y condiciones para que el sujeto se piense a sí en la diferencia y la igualdad que solo nos es accesible desde la experiencia de vivir y estar con los otros, en un espacio democrático.

La narrativa no puede darse en escenarios de autoritarismo, sino de reconocimiento de la otredad política. La narrativa es un recurso importante no solo para investigar la subjetividad de los actores educativos, es además un elemento para la catarsis de quienes han vivido experiencias de violencia; o bien mostrar los motivos de los victimarios. La revelación de situaciones vividas se convierte en elemento reflexivo que conduce a analizar la propia vida y a asumir un juicio moral ante la vivencia experimentada y reflexionada desde el sujeto que se narra, que se configura una voz y un rostro ante el otro, que se hace visible ante el mundo de su propio relato o bien se inventa una máscara propia del mundo social; que asume el recorrido como trayecto de diferencia desde la comprensión con los otros. Es un espacio de constitución de la otredad y la mismidad.

En este acto de libertad, de elección de las máscaras ante los otros, hay una dimensión moral, pues el sujeto en narración es un sujeto en constitución, lo que implica construir el espacio público desde donde se reivindica su derecho a ser actor, con el respeto a la voluntad de elegir la calidad y cantidad de las máscaras para protagonizar su propia existencia, porque lo que está en juego no es la verosimilitud del relato, sino los significados implícitos que revelan más que el propio impudor de la confesión humana.

CAPÍTULO 15.

Configuraciones y tensiones de los imaginarios sociales en la subjetividad de los docentes

El presente trabajo analiza las formas de subjetivación que se hacen patentes a través de, o desde, los discursos socialmente instituidos sobre el ser docente¹ en México. Se parte de concebir que los discursos se encarnan en prácticas y formas de subjetividad de los docentes, las cuales se han constituido de manera histórica y social (magma). Se sostiene que la subjetividad del docente de escuela básica se conformó a partir de técnicas de cuidado de sí, escritura de sí y discursos de sí. De ahí que el surgimiento de la subjetividad docente no es una cuestión marginal a la institucionalización de la escuela, sino un asunto central de la misma.

La metodología de este trabajo es estrictamente interpretativa y se logró a través de entrevistas a profundidad a cinco profesores de escuelas secundarias en la Zona Metropolitana de Guadalajara.²

El marco teórico sostiene que los imaginarios son elementos que configuran desde un magma social la subjetividad docente desde una dimensión horizontal de biografía y vertical de expectativa. La identidad docente se funde en una hibridación que tensiona las figuras del apóstol con la del luchador social, que posteriormente se tipifica con el nuevo tipo de educador que el Estado requería: el técnico de la

-
1. A lo largo de este trabajo aludiré el *ser docente* con los términos: docente, profesor, maestro; utilizados de manera indiferenciada.
 2. Dado que solo se interpreta un aspecto centrado en los imaginarios que configuran la identidad solo se referirá cada caso con el nombre del docente y su respectiva interpretación de acuerdo al marco establecido.

educación. A partir de lo anterior, se afirma que la subjetividad del docente se funda en un imaginario que liga la imagen del apostolado, el cual redimensiona la tarea del luchador social y el técnico de la educación. De ahí que en este trabajo se analicen tres discursos que históricamente intentaron configurar la subjetividad docente: el apóstol, el luchador social y el técnico y describir cómo estos discursos se sedimentaron en el mundo sociocultural que configuró un imaginario social del ser docente.

La influencia de los contextos institucionales en la configuración de la subjetividad docente

Los docentes mexicanos han configurado su manera de ser y asumirse como tales desde la presencia de discursos instituidos que se encarnan en la subjetividad. En tal sentido, no hay subjetividad al margen de un discurso estructurante e instituyente, de ahí que la constitución de la subjetividad del docente se da con base en la función social que en cada momento histórico se le asigna a la tarea de dirigir las escuelas de acuerdo a los mandatos fundacionales que marcan el devenir del sistema educativo. Estos mandatos fundacionales, de acuerdo al análisis de la genealogía de la institucionalización de la educación mexicana iniciada en 1921 con la creación de la SEP, refieren tres tipos: *a*) el mandato de la entrega y el servicio desinteresado a la patria (apostolado), que han pervivido y están formalmente escritas en las protestas de las actas de examen profesional en las Escuelas Normales del país; *b*) el mandato del trabajo comunitario y el compromiso de transformación social, ligada por ejemplo al lema fundacional de la Universidad Pedagógica Nacional, universidad de los maestros de México: “Educar para Transformar”; *c*) el mandato de la profesionalización y de la preparación permanente: “Hacer del oficio una preparación permanente”, más ligado al mundo de estímulos socioeconómicos, propio de los esquemas de heteroformación. Los tres se ligan al *ethos*, autoformativo y heteroformativo de los profesores.

De ahí que el imaginario del docente se va conformando a partir de diversas estructuras, estructurantes o estructuradas, que le otorgan un sentido socialmente asimilado, pero que a la vez son configuradas por una intersubjetividad cuya acción resignifica la propia estructura social.³ De ahí que la subjetividad, para constituirse, exige el reconocimiento de los espacios institucionales, referidos a la institucionalización de la escuela en México, y que para el caso de los docentes de escuelas básicas se dio desde la presencia de una formación en las Escuelas Normales, espacio de reclutamiento donde las prácticas culturales de estas escuela reproducían el modelo ligado a la obediencia, el sacrificio, la entrega.

Escuelas de educación media, la configuración del imaginario se dio desde la tensión entre dos culturas: la normalista frente a la universitaria; pues éstas se caracterizaron por la diversidad del personal que la conformó dada una heterogeneidad de formaciones, unos de extracción universitaria, otros de extracción normalista y técnica, que se han disputado un lugar de identidad en el campo laboral.⁴

Las escuelas, escenarios complejos

Las escuelas son escenarios complejos, constituidos por un “magma de las significaciones imaginario sociales”,⁵ cuyo carácter político-cultural está orientado por improntas histórico sociales. Es precisamente esa condición histórica la que permite comprender el papel que juegan

-
3. Considero que el sujeto, junto con su subjetividad, no es entorno como lo plantea Luhmann, sino la entidad que crea el sentido desde la interacción, posición más cercana al interaccionismo simbólico de Blumer.
 4. Sin embargo, sabemos que esta situación, relacionada con la conformación de un gremio, no es exclusiva del campo magisterial, ya que todas las nuevas profesiones inician con una heterogeneidad en quienes las conforman.
 5. El concepto de magma social es recuperado de la perspectiva de Castoriadis, el cual constituye la “Cosa” como una significación imaginario social y también como un instrumento, son imaginarias estas significaciones porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real, al menos no se agotan en esos elementos, sino que son sustentadas por la creación; además son sociales porque son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima.

las figuras fundacionales que junto con los mandatos van creando un imaginario institucional que guía la acción social. Al respecto, las imágenes constituyen un elemento fundamental en la vida social, ya que las instituciones no pueden verse de manera exclusivamente funcional sino como un entramado de redes simbólicas que integra numerosas imágenes construidas por grupos y comunidades. Su origen es histórico y su huella se puede seguir desde las propias prácticas, discursos y lenguajes cotidianos de los sujetos, su rastro solo se hace visible desde las narraciones y acciones de los sujetos, esto es, desde su manifestación en las subjetividades.

En este sentido, se habla de un desdibujamiento de la vieja identidad del profesor-apóstol, cuya representación vocacional aún está presente en docentes mexicanos, asociada a la fuerte vigencia que socialmente se posee sobre la representación del oficio que identifica al maestro como el moralizador social por excelencia. Al respecto, Emilio Tenti señala:

Ya en las décadas de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (Pérdida de prestigio relativo al oficio, cambios en el origen social relativo a los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes (Tenti, 1988: 3).

Esta perspectiva de Tenti, que alude a la crisis de la identidad docente ante la ruptura de un imaginario basado en el apóstol o “santo laico” del discurso vasconcelista, remite a toda una serie de nuevos dispositivos sobre la profesión y el oficio de enseñar. Sin embargo, es importante reconocer que el imaginario del apóstol tiene una raigambre histórica y que fue en el periodo del porfiriato cuando se sientan

las bases sobre el “deber ser” de los profesores. Al respecto, Mílada Bazant analiza estas bases en el documento “Dictamen sobre títulos”, en el que plantea:

La misión de los maestros no sólo era inculcar conocimientos en los alumnos, sino educarlos, eso es, ver por su desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual [...] la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba sólo a un número reducido de individuos, “Sino a toda la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera”; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, un abogado, un ingeniero, etc., pero esto es así por el prolongado contacto que los niños y jóvenes tienen en la escuela, a diferencia del que tienen con otras instituciones, incluida la iglesia de su preferencia o el club deportivo o bien otra institución semejante (Bazant, 1993).

Esta visión en torno a la tarea docente edificó grandes expectativas en torno al oficio de ser maestro, lograr este propósito hablaba no sólo de sujetos con dominios de la ciencia, sino que además exigía una serie de valores y actitudes.

Recorriendo las tramas fundacionales

En los relatos de los docentes es fácil distinguir el momento fundacional y resumirlo a través de las siguientes imágenes:

- 1] La imagen del recorrido o la odisea: todo directivo fundacional da preeminencia a un relato de tipo épico-trágico, donde resaltan las victorias, las penas, las tribulaciones, los sinsabores y los desencantos.
- 2] En esta visión homérica del recorrido, aparece una nueva figura arquetípica que constituye la imagen de un *deus ex machina*, el amigo o compadre, que juega un papel fundamental en la salvación del héroe ante un destino trágico.

- 3] Otro elemento que nos muestra una visión épica propia del apóstol y el misionero es la del mártir, que podemos reconocer de dos maneras: el que da regalos (una virtud que hace regalos⁶) y el que sufre de incompreensión ante un sentido de aislamiento, propio de un proyecto ético individual ante una comunidad que no está preparada para el cambio (una conciencia infeliz⁷).
- 4] La presencia del orgullo docente como el destino final de la odisea.

En la narración de los directivos entrevistados aparece el origen institucional, el cual representa no una revelación histórica sino un arquetipo que permite explicar, con cierta congruencia y desde una lógica, muchos de los rituales, mitos, prácticas y culturas vividas cotidianamente en la escuela: “el origen es una situación que puede recrearse y revivirse en lo cotidiano del quehacer institucional y en su cultura” (Nicastro, 1977). Dicho origen remite al mito, como forma de la explicación primaria del surgimiento institucional desde un principio de orden e inteligibilidad. Pero por otro lado, el mito también conduce a las explicaciones prístinas que permiten comprender y explicar un estado de cosas:

El origen de la institución, en términos generales, se presenta para el sujeto como una situación enigmática que trata de ordenar y explicar. Esto es así porque, en última instancia, el origen de la institución

-
6. Utilizo la expresión “la virtud que hace regalos” en el sentido dado por Nietzsche a la virtud piadosa propia de moral cristiana frente al desposeído o desvalido. Esta virtud que hace regalos se refleja en el gran imaginario del directivo que se asume como padre/madre que brinda cuidado y protección a su prole, bajo el precepto cristiano del amor pastoral (Cfr. *Así habló Zaratustra*).
 7. La “conciencia infeliz” (*unglückliches Bewusstsein*) es una figura utilizada por Hegel en la *Fenomenología del Espíritu* y que expresa uno de los momentos en el desenvolvimiento del espíritu en que éste asume la contradicción no desde una forma positiva sino desde su negatividad: la tendencia a suponer que el afirmar y el negar son dos términos extremos, que se anulan y no permiten la síntesis, no hay superación de la contradicción. Para Hegel, la relación esclavo-amor está ligada a esta figura de la conciencia infeliz. En el caso del imaginario del “mártir directivo”, la oposición de la comunidad es asumida por él como un opuesto insalvable que lo lleva a la negación y no a la búsqueda de nuevas alternativas ni a su propio reaprendizaje o reacomodación de esquemas.

cuestiona el origen mismo del individuo y de la vida, de allí el constante intento de explicación para mantener de alguna manera bajo control dicha situación a través de una teoría que dé cuenta racionalmente de los hechos y los sucesos. Desde aquí las fantasías cumplen la función, por un lado, de tratar de explicar aquello que para el sujeto parece un enigma diferenciando lugares, personajes y posiciones. Este hecho trae aparejado un efecto tranquilizador para los sujetos que sienten poder dominar la situación y no ser dominados por la angustia, la incertidumbre y el desconocimiento (Nicastro, 1997).

Para entender lo anterior, vemos como las profesoras aluden al mito del heroísmo ligado al martirio y a la abnegación de la madre que se entrega al otro por amor. Ese mito ligado al imaginario de la maternidad abnegada y entregada es reiterado como referencia a la ejemplaridad, dicho atributo de lo ejemplar no quiere decir que sea moralmente aceptado, sino reconocido por una comunidad como digno de ser contado, recordado, con una ilustración cargada de significados compartidos y que le da cierta unidad y sentido a sus imaginarios. Considero que para entender la subjetividad de Dafne es necesario recuperar este mito fundacional, como un referente con una función social que liga a un imaginario compartido y común, el cual contribuye a la cohesión del patrimonio institucional común (García, 1996), como noción paradigmática nos permite pensar y comenzar a pensar sobre lo mismo, con un claro ejemplo de “eterno retorno”.⁸

... yo soy producto de una mujer, producto de un matriarcado, y ahorita le voy a decir porqué. Mi padre murió cuando iba a cumplir dos años, por lo tanto mi madre fue hombre y mujer en mi familia, después voy a la primaria y esa señora [...] mi maestra de primaria, fue mi maestra cuatro años en la primaria; una mujer enérgica,

8. Reiteración y afirmación positiva de un hecho o vivencia individual o social, desde la interpretación extraída del parágrafo 125 de *La Gaya Ciencia*, de Federico Nietzsche, y que se cita en el epígrafe de este apartado.

de trabajo, que no hay una mujer tan grande que haya conocido yo aquí en Jalisco que le llegue, trabajó 66 años para la educación, fue directora de algunas escuelas, fundó unas escuelas y directora de mi pueblo, nunca dejó el grupo, siempre fue maestra de grupo y directora de su escuela y se retiró del grupo y de la escuela “hasta que el cáncer la retiró” (entrevista profesora Dafne1).

En este relato reaparece una figura mítica: la maternidad heroica ante la figura ausente del padre, así como la imagen del sacrificio: “hasta que el cáncer la retiró”; la figura de la entrega: “trabajó 66 años, nunca dejó el grupo”. Es interesante hacer notar que esta idea de “nunca dejó el grupo” se reitera en su narración en varios momentos de su propia trayectoria:

El eterno retorno, se vuelve a mostrar en el revestimiento que ella le da a su imagen de profesional cumplida y a la vez madre de familia que no descuidó nunca a su familia. Esa perspectiva planteada en las frases “nunca falté a clases”; “jamás me ausenté de los grupos”; “siempre fui puntual”, son situaciones que están ligadas a una concepción de la entrega materna, propia de una madre cuya máxima virtud se expresa en actitudes como: “nunca dejaré a mis hijos; no los abandonaré; no los desatenderé por hacer otras cosas”. En esta imagen se liga un pasado donde la madre heroica cubre la ausencia del otro: “mi madre fue padre y madre a la vez”; “yo soy producto de un matriarcado”.

Sin embargo, esta perspectiva propia de la historia privada de Dafne, le permite comprender desde un compromiso dramático su papel como profesional determinado por su trayecto, en el que está implícito un imaginario fundado históricamente desde los años veinte en los paisajes rurales y en el discurso reivindicativo, como lo señala Oresta López:

Ellas eran las delgadas y bellas musas que aparecían en las ilustraciones de la revista *El Maestro Rural*, o en los humildes rostros morenos que enseñaban en los campamentos revolucionarios, en los murales de Diego Rivera. Las maestras eran ya una de las imágenes

creadas en los paisajes rurales y en el discurso reivindicativo de los años veinte. Las alternativas de identidad que se sugieren para las maestras rurales son de gran exigencia. Por una parte se les incluye en las tareas de reconstrucción material y social y se les pide además que asuman que su principal patriotismo radica en la maternidad... (López, 2001).

Podemos comprender dicha maternidad como un mito fundacional que opera como origen del proyecto escolar a través de un pacto o “acuerdo fundante” cuyo soporte permite el entramado intersubjetivo sobre el que se erigen los vínculos, las representaciones y los modelos: Este acuerdo tiene la fuerza de un contrato, de un convenio que encierra como tensión constitutiva el sentar un equilibrio entre partes diferentes, controlando todo conflicto posible (Nicastro, 1997).

Este tipo de narración está atravesado por elementos simbólicos que tienen una función mítica en tanto efectos de estructuración primaria. En cada uno de los casos, además de Dafne, es posible afirmar que la imagen de un símbolo: el padre, la madre, el héroe, el líder moral, etcétera, poseen una fuerza de apropiación, esto es, un poder de reproducir una imagen estructurante que permite ordenar y dar sentido a nuevas experiencias. Esta fuerza de repetición se expresa en la *mimesis* o imitación de la imagen, de ahí su connotación de modelo. Un modelo es una imagen (rememorada, reconstruida, imaginada, extrapolada) que tiene la cualidad de la repetición y de la reproducción, dicha fuerza de repetición se expresa en la imitación. La imitación se impone, se mantiene, pervive y se reconstruye: no es estática sino creativa porque permite reaparecer y reconstruir el mundo. Al respecto, Rudolf Otto (1998), en su perspectiva fenomenológica de las religiones, planteaba que lo que hay de privativo y singular en las imágenes propias del sentimiento religioso es que lo “santo” no comprende un sentido ético o moral, sino lo *numinoso*, algo indiferente a la ética, que expresa un contenido de emoción primigenio que provoca el ánimo y lo exalta. Así, la imagen de nuestros héroes tienen un sentido religioso pues promueven una emoción íntima que conduce a la acción exaltada por el ánimo, no por la razón. En tal sentido, los héroes son

héroes por lo que exaltan y no por su sentido ético, bajo tal argumento las imágenes y modelos fundacionales tienen un sentido religioso en cuanto mueven a la acción, son imágenes religiosas, emotivas y no racionales, de ahí su gran fuerza.

Estas imágenes que conforman el mito fundacional tienen diversas funciones, algunas de ellas de acuerdo a Nicastro (1997) son:

- 1] Proteger contra todo discurso desestructurante, silenciando momentáneamente, diferencias y aquello que escapa a la representación del consenso colectivo.
- 2] Preservar a unos y otros del surgimiento de sentimientos como celos, rivalidad y culpa.
- 3] Servir de núcleo o matriz identificatoria y garantizar la unión de los sujetos alrededor de esa matriz o proyecto.
- 4] Representar una utopía.

Por tanto, las imágenes, al constituirse en mitos fundantes, unen a las partes diferentes y las protegen de la irrupción de las diferencias. Esto se da institucionalmente a través de un acuerdo fundante, que da lugar a la ilusión de ser un acuerdo para siempre, propuesto como eterno e inmutable, como fuera del tiempo convencional o cronológico. En este sentido se da el resguardo para frenar la irrupción de sentimientos como celos, culpa y rivalidad; la concesión se da a través de la metáfora aglutinadora de la gran fraternidad.

Por otra parte, los ambientes institucionales son un espacio de interacción instituida e instituyente en los centros escolares. Estos ambientes se conforman y construyen de manera cotidiana. Aquí juega un papel fundamental los imaginarios, los cuales conforman las diferentes dinámicas y estilos de vida que los actores de los escenarios escolares construyen a través de complejas redes de significados.⁹

9. El concepto de cultura que aquí adopto engloba, en un primer acercamiento, el conjunto de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a un determinado grupo humano y que lo distinguen de los demás. También es el resultante de la acción humana la cual está formada por el mundo de los artefactos: instrumentos, lenguaje e instituciones. De ahí que la sociedad sea resultado de un

En dicho entramado de redes simbólicas, las acciones de todos los actores de la comunidad educativa ocupan un papel básico, pues constituyen una pieza en esta compleja red de significantes y significados, al estarle dando dirección y orientación a la práctica de un colectivo, colectivamente construyen desde sus actos y sus discursos cotidianos una forma de cultura institucional (Geertz, 1987).

Las culturas coincidentes en el espacio escolar vuelven este escenario complejo, sin embargo hay una forma de cultura hegemónica centrada en la institución-instituida, así como a culturas divergentes o contrahegemónicas ligadas a formas instituyentes que implican una resistencia con el modelo instituido. En este sentido, la institución no es solamente la exterioridad pura y la instrumentalidad que la reduce sólo a funciones materiales, como suponen los funcionalistas o marxistas inocentes. En este sentido, Castoriadis (1988), considera que esa serie de funciones que se cumplen constantemente constituye una regularidad, propia del mundo social que es lo que dota de sentido a los miembros que constituyen la sociedad, esto es, fundamenta lo simbólico. Lo simbólico está en las instituciones, las cuales no se reducen a lo simbólico pero están en función de ello, conformando cada una su propia red simbólica. Un símbolo permite una conexión de significado entre la acción individual y los sentidos colectivos, los cuales están ligados al presuponer sentidos compartidos por las comunidades.

Además de lo simbólico hay un componente esencial que es lo imaginario, lo que permite el deslizamiento de sentido, donde los símbolos ya asimilados están investidos con otras significaciones simbólicas que las suyas “normales” o canónicas, el imaginario implica una sustitución de lo real o una superposición de otros significados. Para Castoriadis el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que reconoce la capacidad imaginaria de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. El imaginario: “es la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen” (Castoriadis, 1988).

proceso humano y social, construido simbólicamente a través de redes de significado, con valor para una comunidad de sentido

En el sujeto, el imaginario implica el momento en que vincula sus deseos, vacíos y aspiraciones a una serie de sentidos socialmente constituidos y definidos en los modos de interacción colectiva. En tal sentido, el sujeto no es un arbitrario, ya que su elemento imaginario y simbólico lo ubican en escenarios socialmente constituidos, definidos por formas de representación producidos histórica y socialmente.

La convergencia de tres mandatos fundacionales en el imaginario docente

Los mandatos fundacionales tienen una función fundante o instituyente, en el sentido de reconocer ciertas imágenes, referentes, principios, acuerdos o lemas que permiten a la comunidad una integración desde dicho referente. Son imágenes porque están ligadas a determinadas representaciones compartidas y sociales ligadas al imaginario institucional del oficio. En los docentes podemos ver también su alusión a ciertos mandatos fundacionales que tuvieron su origen en el escenario institucional que los antecedió, éstos pueden ser:

Las escuelas Normales, formadoras de los profesores en México, que les va configurando la imagen del servicio, del ejemplo a la sociedad, del modelo para las nuevas generaciones y de la entrega desinteresada a la educación por el bien de la patria. Tal como se puede ver en la nota de protesta que se toma al recibir el título de profesor, donde el mandato establece ejercer la profesión “con honradez y dedicación, velando siempre por los intereses de la niñez y de la patria...”. No es posible afirmar que la protesta posea significación en los profesionales, sin embargo, es innegable que ésta refleja un primer referente para los nuevos docentes, que intenta instituir la misión de la profesión de acuerdo a los valores institucionales, como el servicio, el sacrificio, la dedicación, etcétera.

Otro de los documentos donde es posible comprender el mandato del directivo, es el que se infiere de los primeros manuales o textos formativos que aluden a las tareas de dirección, administración y organización escolar. Estos manuales y textos formativos, que se estudian en las escuelas normales, será referido como un elemento básico

en la conformación de una identidad profesional al proporcionar un discurso que legitima y le da cierta direccionalidad a las prácticas. En éstos se comienza a gestar la idea de que dirigir y mandar es una forma de servir y formar a la comunidad centrada en la imagen del servicio, este punto es fundamental porque muestra que la tarea docente se asocia al poder pastoral, que de acuerdo a Foucault, es una técnica de poder nacida de las instituciones cristianas y que se integró al vínculo ciudad-ciudadano que estructuró los Estados modernos.

Otro tipo de mandato se liga al referente socialista de la década de los treinta, del periodo cardenista, donde de acuerdo con Arteaga (1994), se funda el imaginario de la profesión como lucha social y de emancipación antiimperialista. En este mandato la referencia obligada es el maestro como líder comunitario. Sin embargo, es posible afirmar que la imagen del apóstol se conserva en este modelo, ligándose en una sintaxis que habrá de desembocar en el maestro que lucha de manera infértil, pero que se consuela con el reconocimiento de su comunidad. Estas imágenes están expresadas de diversas maneras en la cultura mexicana y el arte posrevolucionario: con los murales de Rivera (murales de la Secretaría de Educación), la cinematografía de Emilio, El Indio Fernández (*Río Escondido*, 1947), y la literatura de Juan Rulfo (*Luvina*, 1953), entre otros. Artistas que expresan, desde diversas ópticas, el imaginario del maestro que lucha contra la ignominia de los pueblos atrapados en la explotación y la ignorancia.¹⁰ En el arte y la llamada “cultura mexicana” está implícita la expresión de este mandato fundacional de los profesores.

10. Al respecto, Diego Rivera, artista plástico que mejor expresa el ideal del maestro como luchador social expresa: “Quería que mis obras fueran el espejo de la vida social de México como yo la veía y que a través de la situación presente las masas avizoraran las posibilidades del futuro. Me propuse ser un condensador de las luchas y aspiraciones de las masas y a la vez transmitir a esas mismas masas una síntesis de sus deseos que les sirviera para organizar su conciencia y ayudar a su organización social”. Como vemos, la imagen social del maestro como luchador social era un proyecto compartido por el imaginario de la época (Citado por Monsivais, 1988).

Bajo el referente de la llamada “Unidad Nacional”, en los años cuarenta, se instituye un nuevo mandato, en contra del anterior, ligado a un oficio de enseñar al margen de ideologías subversivas o prácticas políticas como lo señaló la postura reaccionaria del entonces secretario de educación, Octavio Véjar Vázquez:

Estarán fuera de la ley los maestros que hagan política [...] Exigencia a los trabajadores de la enseñanza para concentrarse sólo a sus labores docentes y apartarse de la política que sólo los ha dividido [...] El maestro que no cumpla será sancionado (*Excelsior*, México, D.F., 21 de septiembre de 1941, citado por Arteaga, 1994a).

Con ello, se propone desde la cúpula retornar al ideario del educador apóstol, recuperando la perspectiva vasconcelista del profesor mártir:

Creemos que el maestro rural debe tener el espíritu de sacrificio que animó a los antiguos misioneros, porque lleva una vida de sufrimiento, dolor y tragedia (secretario de Educación Pública en la Cámara de Diputados. México, 1994. citado por Arteaga, 1994a)

Esa vuelta a la perspectiva de apostolado en el profesor generó una compleja confusión que más tarde sintetiza el entonces secretario de educación, Jaime Torres Bodet, cuando plantea con claridad un nuevo tipo de profesor que le permitirá al Estado desarrollar su proyecto educativo: “la reconciliación nacional, la cohesión patriótica, el equilibrio y la estabilidad social fueron los puntos centrales de su convocatoria a los maestros” (Arteaga, 1994a).

De esta manera podemos hablar de un mandato profesionalizante que llama al profesor a ser un experto o técnico de la enseñanza, pero dimensionado desde un discurso “cristiano” que niega su posición política y militante de la transformación social.

Desde esta perspectiva, el Estado, a través del orden moral como factor homogeneizante y de *normalización*, logra el ambicioso proyecto de unidad nacional, ligando el mandato del directivo a aspectos que

tienen que ver con el imaginario de la familia nuclear cristiana, la cual al secularizarse al mundo político daría lugar a la “familia mexicana”.

Conclusión

Podemos concluir en la existencia de tres tipos de mandatos: *a)* el mandato de la entrega y el servicio desinteresado a la patria a través del apostolado; *b)* el mandato del trabajo comunitario y el compromiso de transformación y la emancipación social; *e)* el mandato de la profesionalización y de la preparación permanente.

Concretamente este último mandato que obliga a hacer del oficio una preparación y superación permanente se liga al mundo de la evaluación, propia de un modelo de diferenciación en un Estado evaluador que empieza a emerger permitiendo instituir modelos y esquemas de heteroformación, lo que viabiliza la constitución de las llamadas vías formales para el ascenso (los sistemas escalafonarios) a los que los profesores aluden en su narración. Sin embargo, como se ha visto, estas dimensiones no son planas y están en constante fricción en una realidad compleja y antitética, con oposiciones irresolubles que es posible recuperar en las concepciones del propio directivo. En cada uno de los mandatos, la cultura popular mexicana, como parte ineludible en la constitución del imaginario institucional de los maestros, tuvo un papel fundamental en la constitución del imaginario de la clase media urbana, donde se construye un imaginario de los maestros, donde se viabiliza la posibilidad de implantar valores y el deber ser docente a partir de imágenes sociales que la comunidad llegará a identificar con el ser maestro.

CAPÍTULO 16.

Las festividades escolares: un ritual para comprender la subjetividad del director escolar

Este trabajo muestra algunos de los resultados del análisis de la subjetividad de los directivos,¹ referidos al reconocimiento de esta entidad en un espacio simbólico o en una dimensión que exige ser comprendida desde la complejidad del símbolo. En un sentido general, el símbolo es aquella representación que vincula dos dimensiones; doble articulación entre lo presente y lo ausente, entre lo denotativo y lo connotativo. La función simbólica es lo que permite conformar el imaginario, constituir imágenes instituyentes que de manera estructurante establecen significaciones imaginario-sociales.

De ahí que hablar de términos ligados al ser directivo, como autoridad, cabeza de las instituciones, paternidad, maternidad o fraternidad, sean considerados significaciones imaginarias sociales, las cuales: “están encarnadas en, e instrumentadas por, instituciones” (Castoriadis, 2004). En este caso, la institución en la que se encarnan estas significaciones imaginarias sociales es la familia, que, como se mostrará en este trabajo, constituye un factor fundamental en la conformación de la vida institucional en las escuelas. Ese imaginario encarnado en la institución de la familia es una matriz organizadora de muchos rituales cotidianos y a la vez se conforma, como un magma, con otros imaginarios fundados en la institución de la iglesia. Este

1. Los directivos mencionados conforman parte de seis casos (Cinco hombres y una mujer) todos de escuelas Secundarias Generales públicas federalizadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, que fueron entrevistados y observados en espacios de interacción, los cuales referiré con un pseudónimo.

elemento, al configurar la vida institucional, explica cómo se constituye la subjetividad del director desde discursos que operan como dispositivos, entendidos como formas de ver y actuar en el mundo.

Las relaciones interpersonales que se dan en espacios escolares tienen como referente la vida social y son definidas desde condiciones simbólicas e institucionales muy articuladas. Esas relaciones se expresan en términos de mutua intimidad, de obligación moral y emocional, tensionadas en torno a la confianza y a la empatía fundada en valores compartidos. En ella se construyen lazos simbólicos de confianza y complicidad. Algunas formas de consolidación se dan a través de símbolos y rituales compartidos que permiten una base sólida de confianza, protección, relaciones de intercambio de bienes materiales y reconocimientos simbólicos, fundados en el imaginario de la familia, lo cual permite constituir un estilo de poder propio del directivo, el poder pastoral, el cual se muestra en los rituales expresados en la narrativa y en la práctica del directivo.

Se puede, con base en las demostraciones de este apartado, afirmar en términos generales que las instituciones escolares se conforman de un magma que integra el imaginario de la familia, pero a su vez se insertan y retroalimentan de las formas complejas del dualismo inscrito en el cristianismo medieval, que se muestra cotidianamente en rituales (McLaren, 1995).² Los rituales cotidianos son las reiteraciones preestablecidas de ciertas acciones que intentan reforzar una imagen o idea preformada, con implicaciones en los sujetos que comparten el espacio de las instituciones, las cuales conllevan a reafirmar esta concepción dual: somos entidades corporales pero pertenecemos a una entidad superior que es la patria, la comunidad abstracta, la fraternidad, la familia simbólica, la nación; cuya complejidad se muestra en rituales diversos configurados en ideas como:

2. Para McLaren la escuela opera como un rico receptáculo de los sistemas sociales, éstos cumplen un papel crucial en la formación de los sujetos, los procesos del ritual son intrínsecos a las transacciones, intercambios y estrategias del mundo institucional y de los entramados de la cultura escolar.

la fraternidad nacionalista, la familia universal, la unidad nacional, hasta la religión.

El manejo de símbolos es fundamental porque permite la cohesión de quienes la integran, éstos ligan el sentimiento de sus miembros hacia una comunidad de valores compartidos, donde se reafirma la cohesión con algo universal o abstracto y que comporta una fe, un credo y un culto peculiar. Un sujeto al ser considerado una entidad dual, posee una naturaleza corporal, aquí y ahora; y una naturaleza espiritual, abstracta, ligada a imágenes o símbolos perennes y atemporales. Dicha vivificación de esa naturaleza dual se da a través de los ritos, los cultos, los símbolos y las imágenes. Para Castoriadis (1975), todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de edificios simbólicos precedentes y reutiliza sus materiales, los cuales se viven en la vida cotidiana a través rituales que permean la dimensión de lo político, concebidos como los interjuegos en la subjetividad directiva.

En este trabajo se analizan algunos rituales cotidianos: la fiesta y el regalo, las fraternidades y otros. Se intenta responder a la pregunta: ¿qué relación existe entre un ritual y la subjetividad de un director escolar? De su respuesta depende la posibilidad de establecer una relación del ritual con la constitución de la subjetividad. Para establecerla trataré de explicar las diversas vivencias que relatan los directivos y el registro de lo observado en las prácticas y espacios de interacción³ de la escuela. El espacio de interacción es un regulador típico, institucional y cotidiano, que se reitera desde la repetición de códigos sobreentendidos y aceptados por la comunidad en cuestión. Este espacio es una forma regulada de intercambio simbólico. La selección de estos espacios se dio de acuerdo a un criterio de complementariedad que permitía una mayor comprensión de los hallazgos arrojados en las entrevistas previas. A través de esos espacios de interacción es posible comprender el ciclo de un ritual: inicio, hilo, nudo, desenlace y cierre. Algunos de estos

3. Llamo “espacio de interacción” al escenario donde se concreta un tipo específico de intercambio intersubjetivo, donde se comparten gestos, palabras y acciones que tienen un sentido altamente significativo en la vida escolar y que se dan de manera cotidiana y reificada.

espacios, como serían las asambleas y las ceremonias cívicas, presentan estos momentos de manera claramente formal y diferenciada, contrario a la fiesta⁴ o reunión de carácter informal, que lo ocultan o lo sofistican para hacerlo más prístino y velado.

Un argumento central que atraviesa la tesis de trabajo es que la subjetividad se constituye desde discursos que permite dominios de acción, interacción, modos de ver y actuar en el mundo social. Estos discursos constituyen ciertos dispositivos que se expresan en prácticas simbólicas que comparten los sujetos de un determinado espacio institucional, en este caso la escuela. La reiteración de esas prácticas cargadas de simbolismo da lugar a rituales cotidianos. El ritual es un acto que permite reproducir con cierta consistencia el entramado simbólico que refuerza el dominio de acción de la subjetividad. El ritual es práctica y a la vez un ejercicio de repetición y revivificación.

Los rituales se encarnan en escenarios también simbólicos, uno de ellos es el espacio físico de la dirección escolar, cuyos objetos constituyen un montaje cuyos efectos refuerzan sentidos y permiten la circunscripción de la subjetividad en una dimensión cargada de imaginarios sociales.

El sentido simbólico de la fiesta

En casi todas las sociedades hay unas fiestas que mantienen por mucho tiempo un carácter ritual. El observador moderno ve en ellas sobre todo la trasgresión de las prohibiciones. Se tolera y, en ocasiones se exige, la promiscuidad sexual.

RENÉ GIRARD (1983)

Para Eisenstadt (1995), la fundación de las instituciones tiende a reproducir la concepción dual de la naturaleza humana, al grado de

4. A la cual dedicaré por cuestión de espacio este análisis.

que en el reconocimiento de dicho dualismo las sociedades basan su control. En esa concepción dual descansa la idea de plantear que el hombre posee una naturaleza espiritual (alma) y una material (cuerpo), dicha perspectiva, de que el ser humano es cuerpo y alma, ya estaba presente en el diálogo platónico del *Fedón o del Alma*, donde el maestro Sócrates señala:

Y bien, purificar el alma, ¿No es separarla del cuerpo y acostumbrarla a encerrarse y recogerse en sí misma, renunciando al comercio con aquél cuanto sea posible, y viviendo, sea en esta vida sea en la otra, sola y desprendida del cuerpo, como quien se desprende de una cadena? (Platón, 1984).

Esta perspectiva tan antigua heredada a la religión judeocristiana se ha expresado en diversos rituales sociales con implicaciones en la vida cotidiana de las instituciones. Por su parte, los sujetos al participar en distintos rituales permiten reafirmar esta concepción dual: somos entidades corporales pero pertenecemos a una entidad superior que es la patria, la comunidad abstracta ligada a la religión o a la nación, abstracciones cuya complejidad se resuelve en el ritual de la fraternidad nacionalista, de la familia universal, de la unidad nacional, o de la religión, entre otros, cuyo manejo de símbolos es fundamental porque permiten la cohesión de quienes la integran. Los rituales permiten ligar el sentimiento de sus miembros hacia una comunidad de valores compartidos, donde se reafirma la cohesión a través de símbolos que unen al individuo con algo universal o abstracto y que comporta una fe, un credo y un culto peculiares. Un sujeto al ser considerado una entidad dual, posee una naturaleza corporal, aquí y ahora; y una naturaleza espiritual, abstracta, ligada a imágenes y símbolos perennes y atemporales. Dicha vivificación de esa naturaleza dual se da a través de los ritos, los cultos, los símbolos y las imágenes.

La narrativa de los directores expresa la existencia de espacios donde se dan formas de interacción social, que sin estar circunscritos a la propia escuela, habrán de influir decisivamente en lo que ahí ocurre. Esos espacios conllevan relaciones interpersonales que se expre-

san en términos de mutua intimidad, de obligación moral y emocional, tensionadas en torno a la confianza y a la empatía y algunas veces por el compartimiento en común de valores prístinos o “puros”, mismos que reflejan ciertos niveles de igualdad o jerarquía social. Sin embargo, dichos espacios se perpetúan a través de un sentido de reiteración, constituyendo prácticas consolidadas en ciertos marcos que reafirman valores compartidos instados a través de códigos y prácticas implícitas para sus participantes. A esas prácticas codificadas reiteradas y con códigos y valores implícitos que se dan de manera periódica en la cotidianidad, escolar e informal, pero que afectan lo que ocurre al interior de ese espacio institucional le llamaré microrritual, siguiendo la terminología propuesta por McLaren (1995).

Los microrrituales en la escuela tienen un carácter de repetición, que funciona como un *mecanismo enmarcador*, el cual permite a los participantes del ritual interpretar lo que ocurre dentro de él, involucrar y transformar a los participantes en miembros distintos del estado inicial al rito (McLaren, 1995). Los rituales negocian y articulan significados mediante ritmos distintos.

En el caso del rito festivo de los directivos, generalmente los comensales esperan que el efecto de la fiesta implique la ratificación de alianzas, pues se habrán suavizado las diferencias, se acortarán las distancias jerárquicas y poco a poco, después de procesos de repetición (condición de los ritos), las diferencias quedarán borradas a través de acercamientos que implican revelaciones de secretos, manifestaciones públicas de aspectos privados o íntimos de los sujetos. Todo en un marco común: la amistad, la solidaridad y la complicidad.

De los rituales de fiesta o convite surgen nuevas relaciones de amistad, compañerismo, compadrazgo, padrinzgo, etc., o bien se reafirman estas relaciones ya existentes y se confirman las lealtades. El ritual de fiesta es la oportunidad para construir sobre la base de la amistad el horizonte de confianza y certidumbre que los espacios escolares requieren. Este ritual posee fuerza preformativa capaz de producir efectos convencionales en otros espacios, a su vez posee efectos políticos para sus participantes pues reproduce y transmite ciertas ideologías o cosmovisiones. Cabe advertirse que en las escuelas se dan distintos

tipos de fiestas: las fiestas escolares, las fiestas de fin de ciclo, las fiestas que tienen como centro al alumnado y que se sujetan a las reglas del propio centro, aunque con un marco de relajación de las mismas: la ausencia del uniforme, la disipación de control, el dispendio de alimentos, la relajación de la disciplina, y otros. Sin embargo en este espacio sólo referiré las fiestas centradas en el actor directivo, por considerarse en núcleo de la investigación, planteando sólo aquellas que en los momentos de observación fue posible referir y captar de manera empírica. Para comprender, desde este marco, la subjetividad de los directivos referiré sólo la narración de tres de ellos con el fin de mostrar el valor instituyente de esos espacios de convivencia interpersonal, para luego pasar a su posterior descripción de algunos eventos registrados:

En la fiesta de Adrián,⁵ (se gastó) dos mil quinientos pesos, en la fiesta de Margarito (otro secretario sindical) dos mil quinientos pesos, en rifas de sindicatos, seiscientos, setecientos pesos, y se han ido unos quince, veinte mil pesos, mil se aportan para necesidades pequeñas, lo demás se ha ido en apoyos y en el sindicato, ahí está anotado, no tengo a la gente sonriendo pero ahí está. Quiero decirte que en este evento que tuve en la fiesta de Adrián me pidieron una aportación económica [...] tengo que jalar y los profes no pagan, quien lo paga es el director de la cooperativa; entonces no contento con ello, de los dos mil quinientos pesos, todavía me dice el inspector “oye, le agarramos una mesa al sindicato, puedes apoyar con quinientos pesos más”, entonces fueron tres mil pesos los que se fueron en lo de Adrián, que fue el jueves de la semana pasada... (Genaro. E, 1).

Me hacían unas fiestas terribles, por ahí tenemos fotografías de cada que era mi onomástico, yo me sentía mal porque no podía ser, ese día

5. Adrián es el Secretario General de la Sección XVI del SNTE, la fiesta a la que alude Genaro es la fiesta de celebración de su cumpleaños, donde cada director de escuela, afiliada al SNTE, paga cierta cantidad, en esta ocasión fueron 2,500 pesos por persona para participar en este evento, al que generalmente los directivos asisten porque aprovechan “para platicar con el secretario”.

no había clases, me cantaban las mañanitas, yo les hacía un baile ahí en el patio cívico, en fin... (Reinaldo. E, 3)

Los días que tenemos oportunidad, que el día del maestro, que del estudiante, siempre procuro invitarles a desayunar o a comer, y en esos espacios también conviven; no podemos más porque la escuela es chica, no podemos darnos el lujo de suspender clases para las convivencias, realmente aprovechamos el espacio de la capacitación que se nos da y en ese rato almorzamos, y cada que haya un curso se les da algún alimento, un espacio pequeñito de receso, aparte de eso si hay cumpleaños entre los compañeros y ya fuera de la escuela se nos invita, pues vamos... (Dafne.E, 3).

Aquí es importante distinguir tres tipos de festividad:

- 1] La que se impone desde ciertas cúpulas corporativas, como son las que organiza el Sindicato para su secretario general, como lo describe Genaro, a la cual sólo asisten altas autoridades o maestros muy allegados a la organización sindical, como serían los secretarios de delegación o los representantes de escuela. Esta fiesta es selectiva, hay un fuerte dispendio material y, hasta cierto punto, los directores se sienten comprometidos a asistir por la coerción que recae sobre ellos, cuando no se hacen visibles en este tipo de eventos. Además de la oportunidad que existe en el sector directivo de tratar en estos espacios informales de hablar de manera relajada sobre algún asunto importante para ellos, como sería el solicitarle al secretario general alguna plaza, ascenso o cambio de adscripción de algún familiar o amigo. Los recursos para estos eventos provienen, desde la narrativa de los directores, de la cooperativa escolar.
- 2] Las que surgen de la comunidad escolar que se organiza para ofrecerle un reconocimiento al director, como sería el referido por Reinaldo, en estos eventos la comunidad integrada por maestros, alumnos, padres de familia, le reiteran al director su reconocimiento. Son generalmente fiestas que se hacen a través

de cooperaciones y aportaciones de los miembros de la comunidad. En ellas se reafirma la solidaridad de los miembros con la escuela y el compromiso del directivo hacia la misma.

- 3] Las que se dan de manera espontánea como parte de las rutinas de convivencia entre los directivos y la comunidad de profesores, como sería el caso de Dafne. Los recursos financieros para llevarlas a cabo son tomados de dos medios: nuevamente la cooperativa, si el evento se lleva a cabo al interior de la misma, o bien al exterior de la escuela pero con un sentido de convivencia escolar, por ejemplo las excursiones de maestros; la otra vía son los recursos personales de los propios involucrados o del anfitrión cuando se trata de una invitación personal.

Podemos notar que en los tres casos la fiesta es un ritual importante porque permite estar bien con las autoridades superiores, ya que al participar del ritual se establecen nexos de convivencia y reconocimiento; reafirma la aceptación que la comunidad hace del directivo y permite espacios de recreo que hace que la comunidad conviva y suavice las jerarquías. Podemos también notar que aunque se hable de fiestas en los tres casos, estas festividades no siguen las mismas tramas ni logran intenciones idénticas, aunque podemos afirmar que se rigen por ciertos patrones comunes e intenciones un tanto generalizables aunque con diferencias de acuerdo al contexto.

Intentan reafirmar los lazos sociales, o bien crear nuevas alianzas a través de compadrazgos, padrinzagos o relaciones de tipo afectivo que desencadenarán en una relación de parentesco.

La fiesta es un evento tan importante como llevar a cabo ceremonias cívicas en el patio escolar, es vista como una oportunidad para refrendar alianzas o recordar compromisos; tan imprescindible es, que en cada escuela se reserva una partida de la cooperativa escolar para este tipo de eventos, como podemos constatar en las narraciones de Genaro y Reinaldo, que una parte de los recursos obtenidos de la cooperativa escolar se destinan a las comidas y fiestas que los directores ofrecen a sus autoridades:

Antes hubo cooperativas, eran cooperativas, eran verdaderas cooperativas, eran lugares donde los niños comprendían el valor de la cooperación, exactamente, el valor del trabajo donde no había un lucro, donde incluso ellos al final repartían el producto del trabajo. Es que, mire nos enseñaron como usted dice a servir y no a lucrar en la cooperativa, ah pero de ahí el sindicato quería que les pagáramos la comida de cumpleaños de fulano de tal, de bailes, regalos, quería también mochada de la cooperativa, entonces incluso yo les decía “señores es servicio no es lucro” (Reinaldo. E, 1).

La finalidad de estas acciones, concretamente la de “dar mochada”, tiene que ver con alianzas políticas que se confirman a través de rituales escolares: las comidas de bienvenida al supervisor escolar, el recibimiento festivo a la autoridad sindical, los reconocimientos, la comida para celebrar los cumpleaños del personal, etc.

En la fiesta se ofrecen dones o regalos que también son simbólicos, en tanto expresan algo que trasciende la mera materialidad del objeto, denotan algo que sin estar allí se expresa en el ahí: son reflejo de lo ausente en lo presente, *conditio sine qua non* de todo símbolo. Estos dones o regalos que aparecen en la fiesta son: el alimento festivo, los regalos materiales y los reconocimientos simbólicos.

A pesar de que las fiestas son una unidad que encierra momentos, que sin ser propiamente estructurados, es posible considerarlos de manera un tanto diferenciada. Se pudo obtener a través del registro en una de esas reuniones, del Día del Maestro, algunas situaciones interesantes que permiten una mejor comprensión de estos espacios.

En la fiesta del Día del Maestro (2007), el director de la escuela, junto con un equipo responsable, se dio a la tarea de rentar un exclusivo local para fiestas. Previo a ello, Genaro me había platicado sobre el origen de los recursos para tales actos festivos:

... te voy a decir un caso que aquí, y en todos lados, cuando yo llego, se da un tanto de dinero para dejar participar a la cooperativa, y quiero decirte que ese dinero no lo toco, ese dinero el día del maestro lo entrego íntegro para que hagan la fiesta, a los profes. A todos, aquí

está, hagan su fiesta y aquí está, que casi apuesto la mano que casi la mayoría de los directores se quedan con ese dinero. Y en diciembre tienen la fiesta en grande, nomás la condición que les pido es que no lucren con los alumnos, no quiero rifas.

Durante el evento fue posible registrar algunos momentos determinados, que clasificamos en las siguientes dimensiones:

- 1] En un primer momento, van llegando poco a poco los comensales, inician con un reconocimiento de jerarquías, el personal al llegar a la fiesta ubica su espacio, de acuerdo a la afinidad de sus compañeros, parecen tener un lugar reservado de acuerdo a su rango o estatus en la escala institucional: la mesa reservada a los invitados especiales; la de los maestros; la del personal de apoyo: secretarías, intendentes y prefectos. Cada quien toma su lugar de manera personal, con cierto respeto implícito de estas diferencias.
- 2] En un segundo momento, comienzan a beber, generalmente inician con una bebida generosa y luego van incrementando los niveles de alcohol; sin embargo, en esto hay diferencias de acuerdo al género, generalmente las botellas de bebidas alcohólicas son destapadas a iniciativa de los hombres que suelen preparar las bebidas de sus colegas, las mujeres, preguntando cómo y en qué cantidad desean tomarla. Las mujeres beben de dos a tres bebidas combinadas con refrescos.
- 3] En el tercer momento, ya entrados en el calor de la confianza liberadora que dan las bebidas estimulantes; los comensales solicitan unas palabras de su autoridad, el directivo y el supervisor, que fue invitado junto con una comitiva sindical. Las palabras de ellos se centran en mensajes de amistad, unidad y compromiso en el trabajo, en la educación y de esperanza. Después, casi como un rito inaugural, comienza la comida, que es uno de los momentos principales de la fiesta junto con la rifa de regalos así como la entrega previa de algunos reconocimientos a maestros por su antigüedad; al director, al supervisor y a la autoridad sindical, por su apoyo permanente.

- 4] En un cuarto momento, la gente se desplaza, rompe la solemnidad del lugar asignado; generalmente la fiesta se acompaña de música; los encargados de la música, de manera casi convencional, inician con música ligera e instrumental y después de la comida abren ritmos que incitan al movimiento de los cuerpos, de la caricia y del contacto físico. En este momento es común ver a los grupos departir conversaciones, risas y situaciones de agrado.
- 5] En un momento de cierre, al concluir la comida y la rifa de los regalos, la gente comienza a retirarse, generalmente se retiran las mujeres, sobre todo las que se hacen acompañar de sus hijos y los matrimonios o parejas de maestros. Sólo algunos hombres y, en minoría relativa, algunas mujeres también permanecen, porque ellos dicen que “la fiesta apenas empieza”. A pesar de que las botellas de tequila están semivacías, los comensales se muestran más animados, juntan las mesas olvidando la inicial diferenciación de jerarquía, se sientan junto con sus autoridades, solicitándole de manera informal más bebida: “oiga mi Dire, como que nos hace falta más animación” entre todos se cooperan para abastecerse de nuevas botellas, la música sigue; piden más canciones e incluso desean cantarlas o animan a otros para que las canten. A altas horas de la noche, los meseros, los músicos, se han retirado, sólo queda el personal de vigilancia. Uno de los responsables de la fiesta les dice: “no se preocupen, compañeros, todavía nos queda una hora”, aunque la decena de personal que permanece comentan que van a seguir la fiesta pero en otro lugar; invitan a su director, pero Genaro les dice que lo disculpen, que tiene otro compromiso muy temprano y que no puede desvelarse. Él se retira dejando instrucciones a uno de sus subalternos.

¿Qué puede ofrecernos este ritual para comprender la subjetividad de un directivo? Ante todo, permite comprender que las conformación del poder directivo se reitera en este tipo de espacios, donde se confirman lealtades, se liman asperezas, se borran jerarquías, se

dan complicidades que conllevan a la amistad y a otros tipos de relaciones, como serían los compadrazgos, los padrinzgos, y otros. En fin, se conforma la llamada *familia* simbólica al interior de la escuela. Es en este espacio informal de convivencia donde, irremisiblemente se logran afirmar estas alianzas y complicidades.

Mientras nos dirigimos al estacionamiento, Genaro me comenta cuando le preguntó sobre lo que significan para él este tipo de eventos:

En mis tiempos, cuando recién llegué a esta escuela, ya voy a cumplir cuatro años, el primer año me quisieron hacer fiesta y yo les dije “compañeros, no”. Eso de hacer fiestas a los directores, era como una práctica muy propia de las escuelas. Pero yo nunca lo he permitido, para mí, nunca lo he permitido, si otros me dicen amistosamente “te invito un café”, después de que salgamos voy, pero que me digan “queremos suspender, te queremos hacer una fiesta”, “no, primero está el trabajo, y si tú me quieres invitar, con todo gusto, ya que salgamos, vamos.

Aunque Genaro evite las fiestas que le ofrecen sus subalternos y los encuentros informales con ellos, no puede eludir su participación en dos fiestas tradicionales: la del Día del Maestro y la posada navideña. Además de que no niega su participación —“casi por compromiso o porque el inspector te embarca”—, en las fiestas de cumpleaños del secretario sindical de la delegación del SNTE. O en aquellas que le representan un mero trámite o tradición pero donde es innegable la conmemoración de los cumpleaños en las escuelas:

Esas fiestas las hacen ya por una tradición, por mero trámite, en el cual, yo, si me nace, voy y le doy su abrazo, pero no por una situación mía, yo reconozco que en el mismo sindicato, los compañeros que forman el sindicato aquí, la delegación, han hecho una relación mes por mes de los compañeros que cumplen años, es como un estímulo.

Genaro no puede negar las tradiciones que se llevan a cabo, como los cumpleaños al interior de su escuela, él particularmente no los

desea y dice abiertamente que a él no lo celebren, no quiere reconocimientos, no desea participar, y si lo hace, por ejemplo el Día del Maestro, lo hace por mero compromiso. El significado de esta resistencia se encuentra ligado a la negación de su espacio, al desanclaje entre su mundo subjetivo y subjetivo. Lo que en el fondo niega Genaro es la inevitable consecuencia de la fiesta: la conformación de una familia simbólica en el espacio escolar. Genaro es consciente de que su actual plantel es una escuela de paso, un espacio intermedio, un *durante* que aguarda ante la posibilidad, casi segura y necesaria, de cambiar de escuela. Para Genaro negar la fiesta es negar la existencia de lazos que lo aten a una familia escolar; y que él niega porque sabe que aun ese lugar no es su espacio, aquel que él ha definido para conformar su familia, su unidad, sus alianzas, sus parentescos simbólicos; para conformar una subjetividad anclada en su mundo objetivo: la escuela. Negar el ritual de fiesta, es negar la unidad bajo el imaginario de una familia simbólica.

Pero, ¿cuál es el argumento para sostener esta idea? Ante todo hay evidencias de que la fiesta escolar permite afirmar un imaginario institucional, el de la familia. Para constatarlo veamos el caso de Reinaldo, que nos narra sus experiencias en este ámbito:

Yo siempre era muy popular iba y platicaba con usted, hola como te ha ido, cómo están los alumnos bla, bla ,bla, y como están en tu casa, tu mamá, tu papá... yo me interesaba por la vida de los compañeros maestros y me tuvieron un aprecio muy grande me hacían festivales que yo en realidad no merecía, no. Unos festivales grandiosos entre padres de familia alumnos y maestros y este [...] siempre por lo general buscaba con mi ejemplo de que [...] digo una forma de educar.

Esta posición de Reinaldo refleja la visión de un padre ante sus hijos: preocupado por sus inquietudes, su salud y sus problemas. A su vez refleja el ritual cotidiano de la dación: él da y escucha pero ellos a su vez le dan reconocimiento a través de la fiesta o el festival. El *dar* es un símbolo y un ritual cotidiano, con muchas implicaciones políticas, que genera compromisos y complicidades, pero a la vez se oculta

en la imagen o eufemiza en la perspectiva de la generosidad, propia de “la virtud que hace regalos”.⁶ La fiesta para el director es el ritual más interesante que demuestra esa reciprocidad de dación simbólica a través del reconocimiento público: yo les doy, a la vez ellos corresponden a mi generosidad con una celebración festiva y pública. La fiesta para el director refleja un ritual de reconocimiento que refuerza el prestigio social, es un símbolo de sacralización no hacia la persona sino hacia la institución que representa: la dirección. Los símbolos de la fiesta son variados, por un lado, los regalos, que otorgan sentido y dan una señal. Por otra parte el convite, que durante el instante festivo borra las jerarquías del gremio y permite una socialización entre iguales: todos son hermanos y participan del mismo don (los alimentos festivos). Otro símbolo es la festividad embriagante, expresada en la risa, el chiste, la gracia; porque la fiesta también tiene un elemento religioso: la festividad nos vuelve cómplices, donde todos somos miembros de una comunidad primigenia y pertenecemos a una misma matriz colectiva, todos participan de un espíritu dionisiaco, estimuladamente, embriagador y de espíritu alegre. Por eso en la fiesta se resuelven diferencias y quedan olvidadas las desavenencias propias del estresante mundo institucional, por eso el mejor espacio para tratar un asunto es el espacio informal y hasta cierto punto privado: la invitación a un convite para tratar un problema, la charla informal, el café o el bar, la fiesta y la visita familiar, el cumpleaños y su celebración, etcétera.

También en el convite festivo se da la escucha de los otros, la cual, de acuerdo con Montiel (2005), puede advertirse como un ardid o un detalle que permite el encauzamiento y que vincula al hombre disciplinado con el verdadero creyente ya que “a los ojos de Dios, no

6. *La virtud que hace regalos* es propia del hombre piadoso, del cristiano. Sin embargo para Nietzsche es una forma de voluntad de poder disfrazada por el ser piadoso, donde la virtud del débil se asume como fuerza de seducción y poder frente al otro. El que da impone su voluntad y el que recibe, se compromete a devolver el favor dado de maneras simbólica y no necesariamente material. Por eso Nietzsche reiteraba que “hay que dudar de los piadosos”, contra la *voluntad de poder* del cristiano.

hay inmensidad alguna mayor que un detalle” (Foucault, 1976). Desde la economía de los bienes simbólicos el detalle puede ser entendido en términos de obsequio con lo que se niega su carácter económico, pero responde a una lógica específica: “El obsequio se expresa mediante el lenguaje de la obligación: obligado, obliga, hace quedar obligado, “crea, como se dice obligaciones”; instituye una dominación legítima [...] sumisión aceptada o amada” (Bourdieu, 1999). “Es a partir del obsequio que se generan dependencias de carácter personal, emocional, afectivo o intelectual, las que pueden considerarse variantes eufemizadas de la esclavitud dentro de las sociedades arcaicas” (Montiel, 2005).

La fiesta es uno de los rituales más interesantes en el escenario escolar, porque permite comprender una subjetividad que se liga al imaginario pastoral o de la familia nuclear cristiana; para de ahí erigirse en las lógicas patriarcales de un modelo de escuela vertical y autoritaria. Aunque se inauguren nuevos discursos disruptivos o desestructurantes, los directivos logran acentuar desde su espacio cotidiano valores institucionales, desde imaginarios, que ligan fraternalmente a su comunidad escolar.

Con amor para el director: los diversos significados del obsequio

En los ambientes de directores existe la tradición de recibir y dar obsequios, los obsequios o regalos son una forma de confirmar compromisos, aludir favores, solicitar peticiones, ganar aprecio, ofrecer reconocimiento, etcétera. El objeto que se regala posee, de manera tácita, un valor de acuerdo a rangos: no es lo mismo un regalo entre iguales que entre desiguales; entre los desiguales también hay rangos, los superiores y los subalternos, de acuerdo a la escala de la estructura educativa.

Los directores escolares entrevistados reconocen que son las relaciones interpersonales las que intervienen, más que el escalafón o cualquier otro recurso formal, en el ascenso, la permuta de plaza, el incremento de horas, la recategorización, la “palanca” para meter

a laborar a un pariente al sistema educativo, la comisión o licencia con goce de sueldo, la beca comisión; o bien, el asegurar el acceso a las escuelas del sistema educativo a algún familiar o amigo. Bajo este conocimiento por parte de los sujetos, se refuerza la práctica interna de la reciprocidad como símbolo de lo solidario, en tal sentido, el regalo representa una prenda de intercambio que garantiza la promesa renovada de lealtad.

Para Mauss (1990), el regalo contiene tres principios o momentos: dar, recibir y reciprocitar, por ello el regalo implica una dinámica en la que se involucran los sujetos a condición de una interacción mutua: quien da, espera algo; y quien recibe está obligado a la reciprocidad. “Así, el regalo es un acto generoso, pero con intencionalidad graduada, según los compromisos que se tengan” (Mauss, 1990). El objeto que se regala puede ser de valor afectivo y simbólico. Otros pueden ser de un gran valor material, sobre todo si va dirigido a una alta jerarquía, de parte de quien recibió un gran favor. A continuación veremos algunos relatos de las implicaciones y significados que poseen los regalos:

Me han dado reconocimientos, tengo algunas placas. Ahora verbalmente hacen algunos señalamientos cuando son las clausuras, algunas entrevistas de las autoridades lo han expresado públicamente, han visto que la dirección de la escuela es muy precisa en su plan de acción, una visión de futuro para la escuela, que más o menos ahí vamos, yo no puedo echarme porras sola, a mí me gusta que si hay algún reconocimiento lo vean los demás, no yo sola hablar de mí misma, pero sí, yo creo que como cualquier ser humano todos esos estímulos fortalecen el espíritu de los demás como fortaleza. Entonces yo siento que más o menos estoy haciendo las cosas bien, y que esos detalles a través del reconocimiento de vez en cuando de expresiones que me hacen, de algún documento que me entregan, si es mi cumpleaños y en una tarjeta de felicitación me escriben mis compañeros; los alumnos son dados a escribirme cartas, tengo bastantes cartas de alumnos. Y yo se los digo en público, si por ejemplo me mandan cartita los niños, les doy las gracias, no puedo contestarle de uno por uno. Cuando me operaron en un tiempo, me hicieron una cirugía, los niños

me mandaron cartas. Si es el día de mi santo me hacen mi evento y también me dicen cosas muy lindas. Yo no sé si alguien les dice que me las digan, son muy espontáneos los niños al escribir y para mí son los reconocimientos más importantes los que me hagan los niños [...] son los mejores reconocimientos que yo he tenido. Tengo bastantes [...] de los maestros, algunos me han hecho algún acróstico, tengo un acróstico desde cuando era maestra de una nocturna, de tal manera que olvídense, es lo que más valor tiene (Dafne. E, 3).

Aquí vemos que los regalos que le dan a Dafne tienen implícito el sello del reconocimiento a su trabajo, de la aceptación de la comunidad a su labor y a su proyecto escolar, este tipo de regalos le dan a la directora la certeza de que lo que hace está bien y el ambiente de seguridad de que la comunidad tiene una percepción positiva de ella. Los regalos que ella considera más valiosos son aquellos donde le demuestran su aprecio y afecto, son regalos de tipo simbólico que le permiten sentirse valorada y aceptada.

Reinaldo, por su parte, recuerda con nostalgia las grandes fiestas y regalos que el recibía cuando se desempeñaba como directivo escolar:

La fiesta que me hacían duraba todo el día y ese día mi camioneta no podía cerrarse de tantos regalos que me hacía la comunidad; para mí eran regalos muy significativos, representaban algo que yo creo no merecer, la gente me apreciaba mucho. Porque yo tenía mucho acercamiento con la comunidad, iba los sábados y domingos, visitaba sus casas... (Reinaldo, E. 2).

Nuevamente vemos que el regalo representa, en el caso de Reinaldo, el reconocimiento de parte de una comunidad. En otro apartado de su relato Reinaldo narra cómo llegó a formar un equipo de directores, a los cuales impulsó desde la docencia para ayudarlos a promoverse en el cargo directivo:

Principalmente los ayudaba viendo su trabajo, yo veía quien era trabajador, quien tenía vocación de maestro y que hacía por la escuela. Yo le ayudaba. ¿Cómo?, buscando por ahí una vacante de subdirector o de director y lo proponíamos a México para que no hubiera problemas [...] en aquel tiempo José tenía la supervisión y a nosotros como vulgarmente dicen [...] pues nos “barbeaban”, como dicen vulgarmente. Yo recibía cantidad de regalos de diferentes precios, los tratábamos de ayudar, pero siempre y cuando trabajaran, siempre y cuando iba a hacer un buen papel como directores (Reinaldo. E, 3).

Esta situación le permitió ganarse el aprecio y el agradecimiento de muchos maestros que ya veían como un triunfo el ser directores. Reinaldo a cambio de sus favores recibía regalos por parte de ellos. Esos regalos tenían, como él señala, muchos precios, esto es, diverso valor material, además del innegable valor simbólico que ello representaba: el agradecimiento y el fortalecer una alianza.

Entre los relatos es interesante el de Jorge, que en medio de una narración envuelta en denuncia señala que:

En una ocasión, siendo yo secretario de delegación, me mandaron llamar al sindicato para ofrecerle una gran fiesta al secretario general, el colmo fue que nos estaban pidiendo una cantidad determinada, para regalarle un automóvil último modelo y sacado de agencia [...] pues me opuse abiertamente y cuestione a la organización (Jorge, E. 2).

Vemos entonces que las prácticas de ofrecer regalos tienen muchos fines y distintos propósitos y significados, en ese sentido se infiere que:

- 1] Hay regalos impuestos por la estructura formal de las organizaciones, como se puede ver en el caso del sindicato, que llega a solicitar una cantidad determinada a las autoridades educativas: directores, supervisores, secretarios delegacionales y representantes de escuelas para celebrar los cumpleaños, posadas y otros eventos de los altos mandos de la organización sindical. A pesar de que no hay mecanismos formales de coerción, quien no parti-

cipe o “coopere” con este tipo de regalos y fiestas simplemente es invisible para las redes del poder sindical. En este escenario, el término “cooperación” es un estilo eufemístico de decir una obligación moral de pagar el dinero que se establece e impone desde las cúpulas. Aquí el regalo tiene un sentido, hacerme visible y ganar favores de parte de esas figuras de poder.

- 2] Otro tipo de regalos se dan sobre una base de reciprocidad para corresponder a un servicio, aquí destacan más los regalos de carácter simbólico, los detalles, tarjetas, pensamientos, cartitas, flores, acrósticos, etc. Estos regalos son útiles porque le permiten al directivo afirmar su legitimidad a partir del reconocimiento y la aprobación. El acto de dación también es un acto de correspondencia de las partes, una forma renovada de lealtad y unidad en el compromiso.
- 3] Existen regalos que son materiales y corresponden a la necesidad de ganar un favor, si se hacen previos a una petición; o de agradecer el favor obtenido, posterior al mismo, cuando éste ya ha sido recibido. Generalmente los individuos beneficiados por el favor tenderán a reiterar el regalo en momentos determinados. Es una forma de agradecimiento, que bien puede durar años.⁷
- 4] Los regalos simbólicos para reconocer a los directivos con trayectorias, caminos recorridos o años de servicio. Estos reconocimientos se hacen públicos y consisten en otorgar a los susodichos preseas, placas, diplomas, etc. Generalmente la escuela los ofrece como una forma de incentivar el trabajo al interior de los centros. Tanto la Secretaría de Educación como el SNTE lo hacen anualmente con los profesores que logran ciertos años de servicio. El reconocimiento es una forma de incentivo y de justificación del Estado hacia la labor magisterial.

7. Lo cual queda constatado cuando Reinaldo narra lo siguiente: “Tuve un alumno que hasta la fecha se acuerda de mí y en mis cumpleaños no falta el detalle, todo por qué, porque siendo director de la escuela de Oblatos le ayudé económicamente para que siguiera yendo a la escuela, por eso pudo seguir estudiando, él llegó a ser licenciado...”.

En estos rituales donde se hace presente el regalo como una forma de pagar favores y/o esperar una respuesta a cambio del regalo otorgado; o bien dar reconocimiento y visibilidad a los participantes, tanto al que da como al que recibe, es posible considerar un elemento simbólico que otorga significados sociales en dos sentidos opuestos:

- 1] En primer lugar, cuando el regalo posee un fuerte componente afectivo permite un elemento de subjetivación cuando el propio director se reconoce en la comunidad, desde relaciones que se corresponden con afecto y compromiso a través del acto de regalar y recibir regalos.
- 2] En segundo término, cuando se refiere el directivo a escenarios donde se carece del elemento compensatorio de dar y recibir, pero se tiene que corresponder por compromiso, se habla entonces de intereses mutuos y compromisos sociales difusos (de mayor o menor intensidad) que obligan al cumplimiento, aunque sin mayor apego inmediato.

A manera de conclusión

A lo largo de este trabajo es posible mostrar cómo un mismo ritual –el de fiesta– permite comprender diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad de los directivos. La manera en que se vive un ritual y el sentido simbólico que se expresa en el directivo que forma parte de él da lugar a tramas diferenciadas; en ese sentido se afirman dos tipos de subjetividad: la que se afirma a partir del ritual, al aceptarlo en su sentido simbólico; y la que deniega el proceso subjetivo al negar la función simbólica del ritual.

El papel constitutivo de la subjetividad implica una dimensión activa, donde el directivo participa constituyéndose desde rituales y discursos que permiten su autonomía, su identidad o bien su separación y distanciamiento de imágenes vivas y estructurantes que ratifican su *ethos*, o que permiten moldear nuevos escenarios subjetivos.

Por el contrario, en el fenómeno de la denegación subjetiva el papel del sujeto es pasivo y/o reactivo; en la forma pasiva asume una inmovilidad ante una situación enfrentada en su contexto. En

la forma reactiva, anhela un pasado que valora mejor en relación al presente o el “todo tiempo pasado fue mejor”.

Por otra parte, al no adherirse a los rituales cotidianos, los sujetos actúan resistiéndose ante contextos que no permiten su identidad, ni una comunidad de valores que los incluya o a la cual pretendan adherirse. La no adhesión de los rituales cotidianos se da cuando el directivo participa por un compromiso o coerción externa sin poseer una convicción del sentido implícito contenido en el ritual. Así, por ejemplo, vemos que el director Genaro participa en ceremonias, fiestas o reuniones, sin involucrarse en el sentido simbólico de las mismas, que sería el constituir una comunidad donde los lazos simbólicos perviven y se renuevan en cada repetición del evento. Las representaciones simbólicas han agotado su capacidad de ligar sentidos ausentes a escenarios presentes.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que en el caso de los directores jóvenes, el agotamiento de formas de convivencia comunitaria que inicialmente tuvieron el sentido de vincular a sus miembros a través de lazos simbólicos se desdibuja cada vez más en el contexto de las escuelas. Algunos directivos participan más por una costumbre que por una convicción propia, situación que los directivos fundadores o de la vieja guardia conservaron y les permitió precisar un imaginario, una proyección comunitaria y una clara definición y reconocimiento de las tareas de un directivo. La presencia de rituales y de reconocimientos cotidianos expresa la valoración de la comunidad hacia la tarea del directivo. Por otra parte, la carencia de un discurso expresado en prácticas deificadas que condensan la acción, como lo sería el ritual, ha contribuido, junto con otros factores, a una denegación de la subjetividad directiva o bien a una fragilidad de la misma.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Responsabilidad y juicio*. España: Paidós.
- Arfuch, L. (2003). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (1980). *La política*. España: Gredos.
- Aristóteles (1984). *Ética a Nicomaco*. México: Ed. Porrúa (Col. "Sepan cuántos").
- Arteaga, B (1994a). *Los maestros mexicanos en el período de Ávila Camacho institucionalización del magisterio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arteaga, B. (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Austin, J.L. (1962-1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1989). *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barabtarlo, A. y Zedansky (1995). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: Castellanos.
- Bardisa, T. (2000). "La dirección: el difícil acceso de las profesoras a los cargos de conducción", en Frigeiro *et al.* (Comps.) (2000), *Políticas,*

- instituciones y actores en educación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Barragán, F. et al. (2001). *Violencia de género y currículo*. Aljibe. Archidona
- Barreiro, J. (1988). *Violencia y política en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Barreiro, T. (1999). "Situaciones conflictivas en el aula: propuesta de resolución y prevención: Encuadre G.R.E.C.", en F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar*, Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Benhabib, S. (2004). *Los derechos de los otros, extranjeros, residentes y ciudadanos*. España: Gedisa.
- Berger, P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Beuchot, M. et al. (2000). *Virtudes, valores y educación moral*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Estados Unidos: University of California, Press.
- Boff, L. (2001). *Cuidar la Tierra*. México: Dabar.
- Bohoslavsky, R. (1986). "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante", en R. Glazman, *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. México: Ediciones El Caballito.
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La muralla.
- Borenstein, B. et al. (1999). "La mediación escolar como contenido de un proyecto pedagógico: Lineamientos generales para una propuesta de capacitación docente", en F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Wacquant (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laila.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Bourdieu, P. (1997). "El espíritu de la familia", en *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000) "El campo científico" (1976), en *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva visión.
- Bourdieu, P., J.C. Chamboredon y J.C. Passeron (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Brandoni, F. (Comp.)(1999). *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, V. (2001). *Introducción a la filosofía política*. España: Crítica.
- Camps, V. (2001). *Una vida de calidad, reflexiones sobre bioética*. Barcelona: Ed. Ares y Mares.
- Carbonelli, J. y A. Peña (2001). *El despertar de la violencia en las aulas*. Madrid: CCS.
- Carroll, L. (1990). *A través del espejo*. Madrid: Rialp.
- Cassirer, E. (1971). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005a). *Une société a la derive. Entretiens et débats 1974-1997*. Paris: Enrique Escobar Editorial.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cava, M. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chavoya, M.L. (1995). *Poder sindical en Jalisco: la sección 47 del SNTE*. México: Universidad de Guadalajara.
- Coddou, F. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen,.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, 1992-2002). *Estados del conocimiento. Área: Acciones, actores y prácticas educativas*, coordinado por J.M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo, t. 2, parte III, "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivildades y violencia", pp. 243-402.

- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cruz, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Dahrendorf, R. (1977). *Il cittadino totale*. Turín, Italia Centro de investigación y documentación Luigi Einaudi.
- Dake, J. *et al.* (2003). "Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention", *Journal of School Health*.
- De Cristoforis, M. (2002). *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente*. Argentina: Paidós.
- De Vargas, P. (1999). "Directeur du college de l' Elysée". Francia. En <http://tafel.levillage.org/societe/violence.html#chron>
- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo? Balbier, E. Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Eisenstadt, S.N. and L. Roniger (1999). *Patrons, clients and friends. Interpersonal relations and the structure of trust in society*. Londres: Cambridge University Press.
- Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata
- Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas (2008) México. Mitofsky.
- Epstein, J. (2002). "Construcción des reperes ches l' enfant et prevention des violences el incivilities". Conferencia para la FOCEF, Quebec.
- Fanon, F. (1972). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feijoó, C. (2008). "Violencia social-violencia escolar", en S. Bleichmar, *De la propuesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fierro, M.C. (2007). "La invisibilidad del alumno: Un fenómeno inadvertido en el sistema escolar mexicano", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 4. México.
- Foucault, M. (2001). *Obras esenciales*, vol. III. *Estética, ética y hermenéutica*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- García Guevara, P. (2004). *Mujeres académicas, el caso de una universidad estatal mexicana*. México: Plaza y Valdés.
- García, G. (1996). *Mitos, héroes y leyendas*. España: Alfaguara.
- Gardner, H. et al. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós.
- Garza Treviño, J. (2004). *Valores para el ejercicio profesional*. México: McGraw-Hill.
- Geertz, C. (1987). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (1993). *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid Ed. Dykinson.
- Giarraca, N. y K. Bidaseca (2007). "Ensamblando las voces: los actores en el texto sociológico", en A. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Argentina: Editorial Biblos.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu: Argentina.
- Girard, R. (1982). *El chivo expiatorio*. Barcelona, España: Anagrama.
- Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona, España: Anagrama.
- Giroux, A.H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, J. (1997). *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, J. (2000). *El poder de Eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grüner, E. (1995). "Foucault, una política de la interpretación". En *Foucault, Michel, Nietzsche, Freud, Marx* (pp. 9-28). Argentina: El cielo por asalto.
- Habermas, J. (1981). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Argentina: Taurus.

- Hegel, W. (2001). *La fenomenología del espíritu*. México: Siglo XXI Editores.
- Hidalgo Guzmán, J.L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. 2ª. edición del autor. México.
- Hurtado, J. (1993). *Familias, política y parentesco. Jalisco 1919-1991*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (1990). "Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden", *Colección Suplementos*, Núm. 22. Barcelona: Antropos.
- Irigoyen, M.F. (1999). *El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Madrid: Paidós.
- Izquierdo, J., O. del Río y A. Rodríguez (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.
- Kant, E. (1981). *¿Qué es la Ilustración? Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1995). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kemmis, S. y R. McTaggart (1987). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- La Biblia* (Revisión, 1909; versión Reina y Valera), Libro III de Moisés, Levítico. EUA: Edición La liga Bíblica.
- Lagarde, M. (2001). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lakoff, G. y J. Mark (1980). *Las metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lara, M. (2008). *Narrar el mal*. España: Gedisa.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana, 22 de febrero de 2007. México D.F.
- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Sígueme.
- Levinas, E. (2007). *Ética e infinito*. España: Visor.
- Lewis, O. (1966), *La vida, una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: San Juan y Nueva York*. México: Joaquín Mortiz.

- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lomnitz, L.A. (1998). *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa-Flasco.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Luhmann, N. (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas*. Madrid: Editora Nacional.
- Luque, A. et al. (2000). *Educación y tolerancia*. Sevilla, España: Díada.
- Lurker, M. (1992). *El mensaje de los símbolos*. España: Herder.
- Lyotard, J.F. (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mantilla, L. (2002). "Sociedad de filiación y clientelismo". En *L'ordinaire Latino American. Réalités communautaires en Amérique Latine*, Núm. 189. Université de Toulouse-le Mirail. 119 pp.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos*. México: Siglo XXI Editores.
- Mélich, J.C., (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. España: Herder.
- Melich, J.C. y F. Bárcena (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.
- Meneses, (2000). "El saber educativo", en P. Latapí (2000), *Un siglo de la educación en México*. México: Siglo XXI Editores.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mircea, E. (1988). *Tratado de historia de las religiones*. México: Biblioteca Era.
- Monsiváis, C. (1988). "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia General de México 2*. México: El Colegio de México.
- Montiel Espinosa, M.T. (2005). "La supervisión en el sistema de educación básica del Estado de Hidalgo: la eufemización del ejercicio del poder y su relación con el género". Tesis doctoral, Febrero de 2005. México: UPN.

- Nava, J.M. (2003). “Dos modelos de gestión directiva desde una visión ética”, *La Tarea*, Núm. 18, diciembre de 2003. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Guadalajara, Jalisco, México.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director de escuela*. Argentina: Paidós.
- Nietzsche, F. (1991). *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1987). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Nisbet, R.A. (1969). *Social Change and History*. England: Oxford University.
- Noel Lapoujade, M. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2000). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. España: Paidós.
- Olweus, D. (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *Gaceta Parlamentaria*, citada en *Excélsior*, 7 de febrero, México.
- Ortega, R. (2003). El proyecto *Bullying* de la escuela de Sevilla. Un modelo Educativo. Conferencia Europea.
- Ortega, R y R. del Rey. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona: Grao.
- Ortega, R. y R. del Rey (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe.
- Otto, R. (1998). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. España: Gredos.
- Pinzón, J. et al. (2002). *Violencia y escuela: hacia la comprensión de sus manifestaciones e imaginarios presentes en la relación maestro-estudiante*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piña Osorio, J.M. (Coord.) (2004). *La subjetividad de los actores en educación*. México D.F. : CESU/UNAM.
- Platón (1984). *Diálogos*, México: Porrúa Hermanos.
- Platón (1988). *Diálogos*. España: Gredos
- Poch y Vicente (2010). “La acogida y la compasión: acompañar al otro”, en J.C. Melich y A. Boixader, *Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación*. Barcelona: Graó.

- Portolés, L.J. (2009). *Censura y pragmática lingüística*, Universidad Autónoma de Madrid [consultado en <http://www.ucm.es/info/circulo>].
- Prieto, M.T. (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica*. Guadalajara. Del Villar.
- Prieto, M.T. (2005). “La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, Núms. 26 y 27, México: Comie.
- Prieto, M.T. (2010). *Estrategias de intervención para prevenir la violencia escolar entre alumnos de secundaria del Norte de Jalisco*. México: Coecytjal-Universidad de Guadalajara.
- Prieto, M.T. (2011). “Educar para una cultura de paz. Experiencia con niños de primaria”. *Noveduc*, 240/241.
- Prieto, M.T. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*. Guadalajara, México: Prometeo Editores.
- Reguillo, R. (2005). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*, 2 vols. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Rulfo, J. (1953/2002). *El llano en llamas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, G. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Santos, M.Á. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. España: Ed. Graó.
- Sartre, J.P. (1961). “Prefacio”, en F. Fanon, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. España: Ariel.

- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tedesco, J.C. y E. Tenti (Inédito). Nuevos tiempos y nuevos docentes (Primera versión) Buenos Aires, Argentina.
- Tenti, F. (1999). *Civilización y descivilización*. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea (Inédito). Buenos Aires.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos periféricos y Estado*. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1980). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

*Miradas analíticas sobre temas de subjetividad y
violencia en el campo educativo: perspectivas y propuestas*
se terminó de editar en junio de 2015
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com

Miradas analíticas sobre temas de
subjetividad y violencia
en el **campo educativo:**
perspectivas y propuestas

En este libro dialogan la investigación y la reflexión en torno a la subjetividad y la violencia, binomio que se analiza desde distintas ópticas en la especificidad del campo de la educación. Desde una mirada centrada en la complejidad, se muestran investigaciones y ensayos reflexivos que ubican la subjetividad de los actores educativos y la violencia en marcos que demandan describir escenarios como las aulas, las universidades, las comunidades escolares, las narrativas, en fin, desde los ámbitos de las subjetividades en contexto.

Miradas analíticas sobre temas de subjetividad y violencia en el campo educativo: perspectivas y propuestas puede ser útil a investigadores en el campo social, a docentes, directivos y actores involucrados en procesos de formación y construcción del objeto de estudio en el campo educativo. Es una obra que pone de relieve la importancia de repensar la violencia en tiempos de violencia, mirarla con ojo crítico y a la vez proponer caminos, no sólo para su comprensión sino para su intervención en espacios concretos y con sujetos de carne y hueso.

Centro Universitario de Ciencias
Económico Administrativas



ISBN: 978-607-742-211-2



9 786077 422112