

“ESA MAESTRA HACE FLORECER NUESTROS SENTIMIENTOS”: LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA ANTE EL CONTROL DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

CLAUDIA SAUCEDO RAMOS / GILBERTO PÉREZ CAMPOS / ALFREDO FURLÁN MALAMUD
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: La presente investigación se realizó a través de un método etnográfico en una escuela secundaria pública. Se observaron las clases de dos maestros, una de matemáticas y la otra de historia. Se realizaron entrevistas en pequeños grupos para conocer las perspectivas de los alumnos respecto del modo en que sentían/pensaban/actuaban a la interacción social que lograban con sus maestros. El objetivo del trabajo fue analizar cómo los y las alumnas de secundaria demandaban ser reconocidos en su calidad de personas, considerando sus emociones, sus reflexiones personales y los comportamientos que desplegaban. En los resultados se encontró que los y las alumnas caracterizaban las interacciones sociales que tenían con sus maestros que les permitían comportarse mejor, aquéllas que los inducían a un mal

comportamiento y aquellas otras en las que se sentían respetados y considerados. Desde un enfoque sociocultural a lo largo del artículo proponemos la noción de persona como un concepto integrador que nos permite ver a los y las alumnas co-constituyéndose en su encuentro con los demás, demandando una regulación externa pero, al mismo tiempo, buscando tener un impacto en la manera en que sus maestros los tratan. En ese sentido, se ubican como personas con un carácter integral en donde importa no sólo el estar callado y atento a las clases, sino en que se tomen en cuenta sus intereses emocionales, sociales y cognitivos.

PALABRAS CLAVE: Alumnos, secundaria, disciplina, perspectiva sociocultural, etnografía.

Introducción

En diversos espacios hemos sostenido que los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas se co-construyen entre los actores participantes (maestros, alumnos, personal de la escuela, padres de familia) y que es necesario tener una visión comprehensiva de los conflictos para no caer en determinismos explicativos. También hemos insistido en la necesidad de estar en las escuelas, a través de un método etnográfico, para conocer las dinámicas a través de las cuales se gestan los problemas, las visiones que los actores van plasmando de los mismos, los procesos de negociación que despliegan y sus luchas

por posicionarse como personas capaces de explicar la violencia y la indisciplina escolar desde sus perspectivas personales (Furlán, Saucedo y Lara, 2004). En el presente trabajo buscamos entender las posturas personales de estudiantes de secundaria en torno a cómo sienten/piensan/actúan a la manera en que sus maestros los tratan para ayudarlos a regular su comportamiento en el aula. Nuestra intención no es destacar sus posturas críticas, de oposición o rebeldía ante los maestros; diversos investigadores han avanzado con suficiencia en dicho propósito (vgr. Furlán, 2003). Queremos ensayar, más bien, una comprensión analítica de los estudiantes de secundaria como personas que se construyen en su relación con los demás, que esperan que los demás les ayuden a regular su conducta y que, sobre todo, buscan ser tratados como personas valiosas.

Enfoque teórico

Hace más de dos décadas, Sampson (1989) señaló la necesidad de elaborar una teoría de la persona que sustituyera a la concepción del individuo auto-contenido que tiene prioridad sobre cualesquiera circunstancias contingentes de su vida. Desde el sentido común (la visión de maestros, por ejemplo) o desde ciertos tipos de investigación sobre indisciplina y violencia escolar, es posible que se analicen las conductas de los alumnos en aislado, y que se les atribuya que su comportamiento se debe a ciertos rasgos de personalidad, a que no tienen control de impulso o cualquier otra explicación que raye en relaciones de tipo lineal e individualistas. Desde un enfoque sociocultural el concepto de persona remite, en primer lugar, a un *nexo de acción, sentimiento y comprensión*, anclado y articulado prácticamente, en una relación que no es lineal ni necesariamente armónica, pero no obstante es indisoluble. Remite, en segundo lugar, al hecho de que un ser humano sólo puede convertirse en “alguien” con el concurso de otros. Como dice Bajtín: “el cuerpo no es algo autosuficiente, sino que necesita al *otro*, le hace falta su reconocimiento y su actividad formadora” (1982: 52). El concepto de persona nos recuerda, por último, el carácter *situado y relacional* de la existencia humana, en la que desempeñamos diversos papeles en distintos momentos y escenarios, siempre dirigidos a otros (o donde uno es su propia audiencia) pero que nunca son ajenos entre sí; es en su interrelación que el individuo se convierte en cierto tipo de persona.

De acuerdo a las dos últimas premisas, pensamos a los estudiantes de secundaria como personas participantes en contextos sociales, por lo tanto, no reducibles a esa sola identidad, construyéndose siempre en relación con los demás, y con una participación plena de

su ser humano. Con éstas premisas teóricas, queremos contribuir al debate sobre los procesos de indisciplina y violencia en las escuelas y movilizar la noción de persona para entender cómo los alumnos esperan que sus maestros los controlen en las aulas y, a su vez, cómo los maestros intentan controlarlos.

Método

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública, turno matutino, ubicada en una colonia popular del Estado de México. A través de un método etnográfico se realizaron observaciones durante seis meses, dos veces a la semana, en dos grupos de segundo año: con el maestro José, en la clase de historia de 2C, y la maestra Irma, de matemáticas en 2A. Después de las observaciones se realizaron entrevistas en pequeños equipos con 15 alumnos de cada grupo, que fueron grabadas y transcritas para su análisis. Aunque las entrevistas se enfocaron en su manera de actuar en las clases con cada uno de estos maestros, los chicos y las chicas hablaron también de otros maestros, lo que contribuyó a aclarar sus posturas al respecto.

Resultados

En las observaciones notamos que el Mtro. José buscaba un orden inicial en limpieza del salón y acomodo de bancas. Para el desarrollo de sus clases realizaba ejercicios de diverso tipo (leer, subrayar, dibujar, discutir en equipo, etc.). Constantemente se acercaba a sus alumnos y les hacía preguntas relacionadas con el tema, sobre algún aspecto de sus vidas personales, sobre su desempeño. Él tiene un tono de voz alto, es amable pero firme al señalar malos comportamientos y no negociaba con los alumnos cuando les indicaba una tarea o un límite (no salir del salón, no llegar tarde, etc.).

La maestra Irma, por su parte, organizaba su clase con un saludo inicial, un ejercicio de relajación para que los alumnos descansaran un poco e iniciaran la clase. Enseguida escribía en el pizarrón los ejercicios que explicaba y los ejercicios que cada alumno tenía que hacer en su cuaderno. Después se pasaba a escribir los resultados en el pizarrón y complementaba la enseñanza con la realización de papirolas, postales, recortes de periódico para armar discusiones. Por lo general permanecía al frente en el pizarrón o sentada en su escritorio, su tono de voz era bajo y dulce, y expresaba mensajes a sus alumnos como: “ustedes ya están grandes, ya no es necesario que los esté regañando”.

¿Qué expresaron durante las entrevistas los y las alumnas respecto de su relación con los maestros? No presentaron una visión homogénea de cada maestro. Si bien concordaron que con el maestro José se comportaban mejor que con la maestra Irma, la manera como se sentían con cada uno tenía sus matices personales. Por ejemplo, Sofía mencionó que el maestro José tenía un tono de voz “recio”, a pesar de lo cual “*da muy bien su clase, pero el único problema, te digo, es que luego las bromas que hace para él no son ofensivas, a nosotros sí nos ofenden*”. Mientras que Diana comentaba que con dicho maestro había tenido fuertes problemas en el pasado; sin embargo, pensaba que:

“Te da ánimos a seguir, de (decirte) ‘mira, no puedes, ven tráeme el cuaderno yo te reviso’. Aunque no cuente, pero habla contigo, te dice en qué estás fallando, interactúa más con nosotros, como que hay más plática”. Y en relación al comentario de Sofía dijo: “Ella tiene un sentimiento muy noble y sí le pega muy duro lo que dice el maestro y se siente ofendida, pero el maestro siempre ha sido así, yo lo he conocido tres años”.

Las chicas identificaron las áreas en las cuales permitían o no que el maestro José entrara en sus vidas: las bromas, los regaños, la ayuda para la comprensión de la materia, etc. Ambas reconocen que es buen maestro, pero mientras Diana valora que interactúa más con ellos, Sofía se queja de cierta forma de interacción (bromas) que es parte de esa manera de acercamiento. Esto es un ejemplo de la complejidad en el proceso de establecer una relación entre personas en el contexto escolar desde las identidades de maestro y alumno.

Respecto de la Maestra Irma, todos reconocieron que les caía bien, que era una buena maestra, sin embargo, consideraron que:

Jonathan: “Luego deja trabajo y se pone a leer un libro, y eso no es, o sea, es que esté atenta a nosotros, de que no hagamos cosas malas, y no de que se ponga a leer un libro.”

Vane: “En ocasiones nos decía que ella no nos grita ni nos regaña, porque somos humanos y no somos animales, y que no necesitamos de regaños y de castigos para que entendamos las cosas, pero es que luego ¡su carácter es tan ligero!, todos los niños abusan de su carácter y luego hay veces en que los niños o las niñas casi, casi, le mientan la madre.”

Otros chicos abundaron señalando que la maestra *no tenía carácter, su tono de voz es bajo, su carácter era muy aliviado*. En general los y las alumnas posicionaron la persona de la maestra Irma como alguien incapaz de tener un impacto en sus comportamientos. Jonathan expresa con claridad el supuesto incorporado de que los alumnos tienen

que estar siendo vigilados para no hacer “cosas malas”, mientras que Vane complementa el cuadro al señalar que el argumento que les daba la maestra no servía para que se auto-controlaran sino que necesitaban ciertas formas de trato (como el hablar “recio” del maestro José) que al no presentarse se interpretaban como “falta de carácter”.

Al sentirse motivados para hablar de la manera como los trataban sus maestros también dieron otros ejemplos en los que reflexionaron sobre sus habilidades y el impacto que les causaban cada uno. Por ejemplo, respecto del maestro Aurelio (matemáticas 2C), Elena opinó:

“Le falta tacto, porque si tienes tacto, tanto para acercarte a los alumnos como para darle clase a los alumnos, aprenden. El problema del maestro Aurelio es que le hace falta así acercarse a los alumnos, que si él fuera más bueno, así, sería otra cosa su clase, sería muy padre.”

El maestro Aurelio fue caracterizado como alguien muy *serio y rudo, poco expresivo* en su relación con los alumnos, a pesar de lo cual explicaba bien las matemáticas. Ser tratado con *tacto* implica mayor cercanía personal entre el maestro y sus alumnos, la expresión de interés en quiénes son los interlocutores de sus clases, no sólo en el ámbito académico sino en su ser persona.

En la indagación de cómo les gusta que sus maestros los traten, tanto para controlar su conducta como para sentirse apreciados, otra alumna comentó las diferencias entre dos maestras. En este grupo primero tuvieron a la maestra Lolita (2A) y a mitad del año les pusieron a la maestra Diana, que antes era la prefecta:

Ximena: La maestra Lolita [formación cívica], muy así, muy así, pero como que sí nos dominó, y no nada más era resumen y resumen de formación de: ‘No te drogues, ¿qué vas a hacer de tu vida?, ¿qué quieres ser?’ (con tono de voz que ordena). O sea, ella nos preguntaba: ‘¿Tú qué quieres hacer? ¿A ti por qué te gustaría probar las drogas?’ (tono de voz amable e invitando a la reflexión). O sea, se dirigía a todos, pero hacíamos como debates. Entonces la maestra Lolita sí hacía florecer nuestros sentimientos, porque no es muy áspera como la maestra Dianita. La maestra Dianita, como maestra de formación, sí deja mucho que desear, o sea, como perfecta no estamos en contra pero como maestra de formación le falta tacto con los alumnos.

Ximena reflexiona cómo el aprendizaje de contenidos que se supone deberían de ser de interés para los adolescentes (drogas, planes de vida) puede ser interesante o no depen-

diendo de la manera en que sienten que sus maestras las trataban. Sus palabras nos hacen pensar que la maestra Lolita los atrapaba en su dinámica de reflexión, de interés por sus propias vidas, de empatía con sus emociones, y por ello sus comportamientos en el aula quedaban modulados (*dominados*, dice Ximena). Por su lado, la maestra Diana no logró una relación interpersonal que los hiciera sentir interesados en la temática; según dijeron, ella los controlaba bien como prefecta, pero en el aula su actitud *áspera* no permitía el encuentro emocional social que esperaban.

Al hablar de la maestra Olga (2C), que les daba español, todos reconocieron que los controla bastante, que en su clase todos están callados y obedecen, pero que se trataba de una clase muy *tensa*. Esa maestra, dijeron, *enseña bien*, pero, comentó una alumna: “¡con ella se cumple el dicho de que la letra con sangre entra!, aprendes porque aprendes”. Sin embargo, no dijeron que los tratara mal o que les faltara al respeto. Un chico argumentó al respecto:

Edgar: La maestra nos habló por teléfono para venir a entregar un trabajo a la escuela a las ocho de la noche, porque estaban aquí todavía [en la escuela] y Charis también. A mí me llamó y yo sí se lo dije: ‘¿Sabe qué maestra?, a usted le hace falta en su clase que, sea más así, como que tenga más así de que... está enojada. Porque a usted lo que le pasa es que [necesita que] sea feliz’. Y me dice, ‘Oye, yo soy feliz’. Y le digo: ‘Pues no lo demuestra en su clase, hace falta más que hablemos todos, no que anda preguntando ¡Esto! ¿Si o no Sofía?, entonces hace falta que colaboremos todos y así. Y ya se enojó.

Los alumnos aceptaron el control que la maestra desplegaba con ellos como una condición que los obligaba a mantenerse callados y a trabajar durante su clase. Sin embargo, también pensaban que era necesario un trato distinto por parte de la maestra hacia ellos. Edgar cuenta que se aventuró a expresarle su opinión y dentro de sus reflexiones logró exponerle que la veía como una persona infeliz. Seguramente él buscaba tener un impacto en el comportamiento de la maestra con ellos, a modo de lograr una interacción fluida, de mayor participación entre todos y no sólo de mantenerlos callados y trabajando.

Los y las alumnas también hablaron, por otro lado, de actitudes que sus maestros y prefectos tenían no sólo durante sus clases, sino en intercambios con ellos que eran altamente motivantes. Por ejemplo, del maestro Alberto (español 2A) comentaron que les gustaba mucho su forma de ser ya que:

Karen: Nos motiva a que salgamos adelante, nos dice que pensemos en nuestro futuro, que, qué vamos a hacer cuando seamos grandes, que, qué vamos a hacer si no estudiamos, qué va a ser de nosotros y gracias a eso tal vez yo también cambié.

La prefecta Esther, por su parte, observamos que es alguien que al momento de darles órdenes grita para asegurarse que la escuchen, sostiene una actitud firme y logra que la obedezcan de modo que los alumnos entran a sus salones y se mantienen tranquilos. Un alumno, César, quien tenía un comportamiento muy difícil en general (no trabajaba, contestaba mal, se bajaba el pantalón en clases), apreciaba cómo lo trataban tanto el maestro Alberto como la prefecta Esther:

César: Me peleé con una de las maestras y estuvimos en la dirección, y todo porque me estaba gritando y porque le dije que no me gritara. Y ya estaba en la dirección y todo y [el maestro Alberto] me dijo que estaba bien que no me quedara callado. Entiende que también tenemos libertad de expresarnos. [La maestra Esther] ya se la sabe, pues ya sabe cómo moverte. Por ejemplo, cuando entra y todos están en el patio, así, pasa Lorena o Teresa [otras prefectas] y les dicen que se metan y todos se quedan así... y nada más pasa Esther y todos se van a su salón, como que te habla así con cariño y con respeto.

Muy probablemente César tenga pocas oportunidades, debido a su comportamiento en la escuela, de ser escuchado o expresar sus puntos de vista. Al lograrlo con el maestro Alberto se siente reconocido en su calidad de persona y con la oportunidad de usar sus derechos personales. De igual manera, con la maestra Esther identifica que es alguien que los puede controlar, *mover*, pero la manera en que lo hace es a través del respeto y el cariño.

Análisis general y conclusiones

A lo largo del texto hemos expuesto las voces de los y las alumnas respecto de sus encuentros con sus diversos maestros. Queda claro que el arreglo de las prácticas que cada maestro articuló en sus clases está compuesto no sólo por la organización propia para la enseñanza de contenidos académicos, sino también por las interacciones de carácter social a través de las cuales se dirimen los márgenes de acción de los alumnos.

Los alumnos hablan de las habilidades que consideran sus maestros tienen o no para controlar su conducta en el aula. Dicha caracterización habla de la visión que tienen de sus maestros como cierto tipo de persona: si son felices o no, ásperos o rudos, si son

motivantes o no, etc., no sólo de las estrategias que utilizan para enseñarles la materia que imparten. Con ello, no se refieran a conductas aisladas, sino a comportamientos complejos que dan cuenta también del impacto que tiene el actuar de los maestros en ellos.

Un aspecto central de las reflexiones de los alumnos indica que reconocen y demandan que sus maestros los controlen. La construcción de sí mismos se articula en el encuentro con los otros y en el que ellos se posicionan como personas que aceptan y necesitan la regulación externa. Pero no se trata de cualquier tipo de regulación. Los alumnos tienen claridad que necesitan ser tratados como personas valiosas, es decir, que se les respete, que se les hable con *tacto*, que se les motive a aprender y a pensar en sus propias vidas, tanto en el presente como en el futuro. En ese sentido, se ubican como personas con un carácter integral en donde importa no sólo el estar callado y atento a las clases, sino en que se tomen en cuenta sus intereses emocionales, sociales y cognitivos.

Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlan, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En: Piña, J.M.; Furlán, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativa*. Col. La investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 2. México. COMIE/SEP/CESU-UNAM. Pp. 243-407.
- Furlán, M. A., Saucedo, R. C. y Lara, G. B. (comps.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara; Secretaría de Educación de Jalisco, Departamento de Psicopedagogía; Centro Universitario de Ciencias de la Salud. 245 páginas.
- Sampson, Edward E. (1989). The challenge of social change for psychology. Globalization and psychology's theory of the person. *American Psychologist*, 44(6), 914-921.