

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLITICAS Y  
SOCIALES**

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:  
EL CASO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA FACULTAD  
DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA.**

**Tesis para obtener el grado de Doctora en Sociología**

**Presenta:  
Alba Esperanza García López**

**Comité Tutorial:**

**Dra. Susana I. García Salord.**

**Dr. René Jiménez Ornelas.**

**Dr. Juan Guillermo Figueroa Perea.**

**Ciudad Universitaria, noviembre 2010**

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El caso de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza -----	2
El interés por investigar-----	3-4
Las preguntas y objetivos de investigación -----	4-5
El abordaje teórico-----	5-14
La estrategia metodológica-----	16
<i>Los grupos focales</i> -----	16- 21
<i>Las entrevistas a profundidad</i> -----	21-24
<i>La observación en el aula</i> -----	24-26
Organización del trabajo-----	26-27

### CAPITULO I

#### LA FES ZARAGOZA: ENTRE LA VIOLENCIA EXTERNA Y LA VIOLENCIA INTERNA

Introducción -----	29
Condiciones sociales y políticas en que se gestan las Escuelas Nacionales de estudios profesionales (ENEP) -----	29-30
Condiciones bajo las cuales surge la ENEP Zaragoza: los últimos no son los primeros-----	30-34
La organización académico administrativa: la tensión entre la innovación educativa y la estructura organizativa tradicional-----	34-38
Organización de la carrera de Psicología -----	38-41
Características de los alumnos de la carrera de Psicología-----	41-43
Los docentes de la carrera de Psicología -----	43-44

## CAPITULO II

### ACERCAMIENTO EMPÍRICO A LA VIOLENCIA SIMBÓLICA: ESPACIOS, ACTORES, Y ESTRATEGIAS.

Introducción -----46-48

EL ESPACIO FAMILIAR: primer ámbito de contacto con la violencia y lugar de adquisición de los primeros habitus para enfrentarla-----49-52

EL ESPACIO ESCOLAR PREVIO A LA UNIVERSIDAD: las prácticas violentas de maestros y pares-----52- 57

EL ESPACIO PÚBLICO COMO ESPACIO DE NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: la impunidad para ejercerla y la indefensión como la mejor respuesta para enfrentarla-----57-59

### LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD

*Introducción -----59-60*

*La organización académico administrativa de la carrera de Psicología como generadora de violencia simbólica-----60*

*El sistema de enseñanza modular: la tensión entre la exigencia y la carencia -----61*

*La organización de contenidos académicos de los primeros semestres: un choque entre la visión tradicional y real de la Psicología-----62*

*El tránsito de un área a otra: los nexos no se dan y se acumulan nuevas carencias-----62-63*

*El sistema modular: la fragmentación de actividades genera ambigüedad y violencia-----63-64*

*Las condiciones de trabajo escolar: la escasez de recursos y ajustes que propician condiciones de violencia-----64*

*La restructuración: desaparición de grupos e incorporación en otros ya establecidos. -----64-67*

*La escasez de aulas: demanda creciente y espacio saturado----67-69*

## LA RESPUESTA INSTITUCIONAL

*La estructura académico administrativa de la carrera de Psicología: la tensión entre promover la denuncia y no atenderla*-----69-70

*Denuncias cuyo resultado es negativo*-----70-71

*No denunciar por temor a las consecuencias*-----72-73

*No denunciar cuando no hay posibilidades de ganar*-----73-74

*Denuncias cuyo resultado es positivo*-----74

*Desdecirse de la denuncia y negociar por fuera*-----74-75

## LA VIOLENCIA SIMBÓLICA DE GÉNERO-----75-76

*La violencia simbólica hacia las alumnas: la descalificación como práctica cotidiana de los docentes*-----77-79

*Los comentarios misóginos* -----79-81

*El hostigamiento sexual hacia las alumnas* -----81-86

*El hostigamiento sexual hacia las alumnas en opinión de los docentes*-----86-87

*Las denuncias de hostigamiento sexual*-----87

*La Comisión para la prevención y denuncia del hostigamiento sexual*-----88-90

## EL AULA ESPACIO DE EXPRESIÓN DE DIVERSAS FORMAS DE VIOLENCIA ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS-----90-91

*La violencia docente-alumno*-----91

*Violencia simbólica: la ignorancia se castiga públicamente*  
-----91-92

*Violencia simbólica: los movimientos corporales, la mirada y la expresión facial que desaprueba*-----92-94

*Alumnos que responden con violencia a la violencia docente*  
-----94

*Violencia simbólica entre pares*-----94-95

<i>Violencia simbólica por la apariencia física</i> -----	95
<i>Violencia simbólica por ser de CCH Oriente o Sur</i> -----	96-97
<i>Violencia simbólica al incorporarse a un grupo ya consolidado</i> -----	97-98
<i>Violencia simbólica por diferencias de capital cultural incorporado</i> -----	98-99
<b>Algunas reflexiones de los/las alumnas respecto a las prácticas violentas entre pares</b> -----	99-100
<i>La violencia simbólica entre pares desde la experiencia docente</i> -----	100-101
<i>Condiciones bajo las cuales los alumnos justifican o no las prácticas de violencia simbólica del docente</i> -----	102-103

**OTROS ESPACIOS DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA:** la biblioteca, servicios escolares, casetas de vigilancia, baños y cafetería.

<i>La biblioteca: tensión entre estudiantes y empleados por no acatar las reglas de funcionamiento</i> -----	103
<i>Las revisiones para salir</i> -----	103-105
<i>La discriminación hacia los/las alumnas de Psicología y el trato preferencial hacia los/las alumnas de Medicina</i> -----	105-106
<i>El caso de las madres estudiantes</i> -----	106-107
<i>La opinión de empleados de la Biblioteca, respecto al maltrato reportado por los/las alumnas</i> -----	107-108
<b>SERVICIOS ESCOLARES:</b> <i>la tensión entre el alumno que no se informa y la empleada que no puede realizar el procedimiento administrativo</i> -----	108-110
<b>LAS CASETAS DE VIGILANCIA:</b> <i>la tensión ante la incertidumbre de si se aplicará o no la norma</i> -----	110-112
<b>LOS BAÑOS:</b> <i>la tensión entre la demanda por el uso y el horario de la limpieza que lo impide</i> -----	112-113

**LA CAFETERÍA DE CAMPO I: la disputa por los diversos usos del espacio-----113-115**

**ESTRATEGIAS QUE PROPONEN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS FOCALES, PARA EVITAR LA VIOLENCIA.**

***Auto -reflexión-----115***

***Tolerancia y respeto-----116***

***Tolerancia y empatía-----116***

***Comunicación -----116***

***La organización grupal para la defensa de los derechos estudiantiles-----117***

***Información sobre derechos de los alumnos, reglamentos e instancias donde denunciar-----117***

***Establecer reglas entre docentes y alumnos-----117-118***

***No hay estrategia posible para evitar la violencia-----118***

***Cómo perciben los alumnos a sus maestros y cómo se asumen en relación con las prácticas de violencia simbólica de los docentes-----119-122***

**CAPITULO III**

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA COMO EFECTO ACUMULADO DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL: EL VÍNCULO DE LOS ACADÉMICOS CON LA INSTITUCIÓN.**

**Introducción -----124-127**

**LA FASE DE INICIO (1976-1985): ENTUSIASMO Y JUVENTUD OPACAN LAS CARENCIAS MATERIALES Y LABORALES-----128**

***Los docentes, las diferentes posiciones teóricas y su disputa en el campo académico del Plan de Estudios de la carrera de Psicología-----128-131***

**La conformación de las áreas: un espacio de negociación para las diversas posiciones teóricas de la Psicología-----131-132**

**Los Planes de Estudio de 1976 y 1981: Innovación bajo una estructura académico administrativa tradicional-----132-134**

**La estructura Matricial: organización académico administrativa que no logra sostenerse-----134-135**

**La inestabilidad laboral: la tensión semestral de los docentes ¿seremos contratados o no?-----135-136**

**Las condiciones materiales adversas: el espacio físico insuficiente para la actividad docente-----136-137**

**Las aulas -----137**

**Los cubículos para profesores-----137-138**

**Otros espacios de reunión de los docentes**

**La cafetería-----138**

**El Kiosco -----138**

**El estacionamiento-----138**

**Resumen -----138**

**Croquis Campo I -----139**

**LA FASE DE CONSOLIDACIÓN ACADÉMICA Y LA ESTABILIDAD LABORAL (1986-1998) -----140**

**Los grupos académicos y sus confrontaciones dentro de las áreas -----140-145**

**La modularidad en el Plan de Estudios de 1981: Un híbrido entre la innovación -----145-146**

**Los docentes y la lucha por la definitividad en las horas de asignatura-----146-149**

**La Relación Institucional: una relación ambivalente-----149-151**

**Los concursos de tiempo completo 1995 y la suspicacia ante la Comisión Dictaminadora-----151-154**

**Los nuevos tiempos completos: del entusiasmo por las Academias al desencanto por la falta de apoyo-----154-156**

**Una nueva propuesta curricular 1992-1997: mucho trabajo sin éxito-----156-158**

## **LAS CONDICIONES MATERIALES**

**Las aulas insuficientes y escasamente equipadas: tensión entre docentes de diversas carreras por su uso -----158-159**

**Los cubículos para Profesores: poco espacio para muchos--159-160**

**El estacionamiento: la demanda rebasa con creces la oferta-160-161**

**La cafetería: sólo para comer, no para estudiar o dar asesoría----161**

**El Kiosco-----161**

**Resumen----- 162**

**LA FASE DEL DESGASTE (1998-2008) -----162-163**

**Los tiempos completos y la búsqueda de mejores condiciones: el ingreso a los Programas de Estímulos-----163-166**

**Los Programas PAPIIT Y PAPIME: Tensión entre competencia académica e ignorancia administrativa-----166-168**

**La Huelga: otro espacio de tensión entre docentes y autoridades -----168-170**

**La renovación del Plan de Estudios: espacio de confrontación académica-----170-172**

**Nueva Jefatura de Carrera: la renovación del plan de estudios y el reto de aplicar la norma contra los usos y costumbres-----172-173**

**El trabajo académico: docentes que mantienen una práctica ya establecida por años y docentes que innovan-----173**

**Los viejos y nuevos docentes: brecha generacional-----174-175**

**Cómo perciben los docentes a sus alumnos: con un deficiente capital cultural incorporado, apáticos y con miedo al futuro-----175-177**



<i>El no reconocimiento institucional hacia el trabajo de los docentes: la decepción y el resentimiento como respuesta a la violencia institucional</i> -----	177-179
---	---------

#### **LAS CONDICIONES MATERIALES**

<i>El espacio: aulas, cubículos y estacionamiento</i> -----	180
<i>El Presupuesto y su distribución: solo cubre lo básico</i> -----	179- 181
<i>Resumen</i> -----	181-182

#### **CAPITULO IV**

##### **PREGUNTAS, RESPUESTAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS.**

<i>Introducción</i> -----	184
<i>Las preguntas</i> -----	184- 185
<i>Las repuestas</i> -----	185-196
<i>Las reflexiones</i> -----	197-202
<i>Las propuestas</i> -----	202-204
<i>Bibliografía</i> -----	205-208

#### **ANEXOS**

<i>Guía de entrevista para los grupos focales</i> -----	210-212
<i>Guía de entrevista a docentes</i> -----	213-214
<i>Guía de entrevista para Autoridades</i> -----	215
<i>Organigrama 1976</i> -----	216
<i>Organigrama actual</i> -----	217

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A mis Madres.**

Mamá Alba: gracias por la vida.

Mamá Conchita: inolvidable, dulce y tierna que me rescató de la orfandad y consintió mis caprichos, a pesar del rigor paterno.

Mamá Chayo: la compañía, el sol y el mar de Puerto Vallarta.

Mamá María: Abuela madre cuyo ejemplo de fortaleza y trabajo llevo conmigo.

Mamá Cande: Trueno y ternura en tus sabios cuentos que aún me guían.

Mamá Nela: La de los grandes consejos, la que con su ejemplo disolvió los mitos de la debilidad femenina y los miedos con que generalmente se intenta contener a las mujeres.

Mamá Pina: A través de ti y tus relatos, la historia de mi origen cobra sentido. Tu pasión, la fuerza guerrera y tus tangos van conmigo: "Nostalgia de escuchar su risa loca y sentir junto a mi boca como un fuego su respiración..."

### **A mi Padre Felipe García Galindo**

Compañero de toda la vida, que compartió conmigo los éxitos y fracasos escolares con su clásica e inolvidable pregunta: ¿Nos reprobamos hijita? Al tiempo que redoblaba el esfuerzo para que nos fuese mejor en la próxima evaluación. Gracias por las bellas lecciones para identificar -de acuerdo a la posición del sol- las diversas estaciones y aquella otra sobre cómo orientarme en los días nublados y durante las noches a guiarme por las estrellas.

### **Para mis hermanos.**

Rosa María: Gracias por la solidaridad y el apoyo en momentos difíciles, por toda la alegría, los recuerdos, los sueños compartidos y sobre todo los veranos de playa.

Felipe Hernando: A pesar de los pesares que la vida y las circunstancias nos impusieron, agradezco todo el apoyo y afecto que me has brindado, espero corresponder algún día.

### **Para mis hijas: Alba y Daniela.**

Luz, color, fuerza, alegría, amor que mueve y orienta todo lo que hago.

Para mis amigas, hermanas y compañeras de vida: **María Esther Almanza y Elsa Guevara:**

Por las batallas emprendidas, por lo que logramos juntas y por lo que nos falta por hacer.

**Para Gerardo A. Villalvazo** por todo el apoyo para realizar este trabajo y por la cálida compañía de todos estos años.

### **A mi Comité**

Para Susana García Salord por aceptar y enfrentar el reto de dirigir esta tesis, agradezco el tiempo y la enseñanza, pero sobre todo la paciencia.

Para René Jiménez quien me orientó a mejorar el presente trabajo y me dio acceso a espacios e información académica sobre la temática de la violencia.

Para Juan Guillermo Figueroa quien llegó a esta tesis bajo dos condiciones: la primera por un interés sobre la temática de la violencia y la segunda es que llegó en el momento preciso para completar exitosamente mi comité. Gracias por todo.

### **Para mis lectoras**

Luz María Jiménez: reconozco y agradezco la suavidad y la dulzura con que has atendido y corregido el presente trabajo.

Elsa Guevara: a pesar de los obstáculos logré que me acompañaras en esta importante parte de mi vida académica y lo mejor de todo es que tú aceptaste.

# **INTRODUCCIÓN**

**“...lo que el mundo social ha hecho, el mundo social armado de este  
saber puede deshacerlo”**

**Bourdieu**

## LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

### El caso de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

La violencia ha sido un tema de creciente interés para los investigadores sociales, debido al incremento explosivo de este fenómeno en los espacios escolares, sobre todo a nivel medio y medio superior donde la violencia entre pares cobra dimensiones importantes a través del denominado bullying: fenómeno de violencia interpersonal injustificada, que una persona o grupo ejerce contra otro y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales. Olweus (1989) refiere al *bullying* como aquella situación donde un alumno está siendo maltratado o victimizado de manera recurrente y a lo largo del tiempo por un compañero o por un grupo.

En un estudio comparativo sobre la violencia escolar en México y en otros países, se reporta que cerca del 12% de alumnos de secundaria a nivel nacional han participado en peleas, 7.3% ha participado amenazando y o robando a sus compañeros; un 43.6% de los alumnos de este nivel reconoce haber sido objeto de robo dentro de la escuela, 13.6% haber sido objeto de la burla de sus compañeros, 14.5% han sido agredidos físicamente y un 13.1% han recibido amenazas. Estas cifras muestran que un porcentaje mínimo de agresores (12 %) contrasta con un mayor porcentaje de víctimas de agresión (46%). Esto puede dar lugar al menos a dos probables explicaciones: la primera es que es más fácil reconocerse como víctima que como agresor y la segunda es que un número mínimo de agresores es capaz de controlar a un número mayor de víctimas. (Muñoz; 2008:1202). Otro hallazgo importante de este estudio es la fuerte correlación entre la violencia externa que rodea a la escuela y la violencia al interior de los planteles educativos investigados. (Muñoz; 2008:1207)

Gran parte de la investigación sobre violencia escolar se sitúa en el nivel medio de enseñanza, dado que ahí se evidencian los mayores índices de violencia; conforme los jóvenes acceden a nivel de bachillerato esta violencia tiende a disminuir o al menos las expresiones de violencia no suelen ser tan evidentes como lo son en los niveles previos.

Los reportes de violencia escolar a nivel superior no son tan abundantes y el tipo de violencia que reportan tiene que ver con cuestiones de hostigamiento sexual y de discriminación mayormente hacia las mujeres, que se encuentran en la Universidad (Sánchez Guzmán 2008, Moreno Esparza 2003, García y García B. 1998, Bedolla P. 1993), pero no por ser menos evidente la violencia deja de presentarse, más bien cambian las formas de violencia, de una violencia física se pasa a una violencia simbólica que, basada en una legitimidad otorgada a ciertos agentes institucionales, hace que la percepción de la misma se vuelva ambigua y que quien la sufre tenga dificultades para reconocerla como tal.

Bourdieu ubica el concepto de violencia simbólica en el terreno del arbitrario cultural y la define como: “una violencia amortiguada insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y el conocimiento o, más exactamente del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento” (Bourdieu; 2005:12)

## ***El interés por investigar***

Mi interés por abordar la temática de la violencia simbólica surge en el ejercicio mismo de mi práctica profesional. A lo largo de veintiocho años como docente en la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza), hasta el 2009, han egresado 28 generaciones de psicólogos formados bajo el sistema modular y he podido observar el desarrollo que ha tenido la carrera en este lapso, desde los entusiastas primeros años de arranque con las generaciones iniciales, cuando la diferencia de edad entre docentes y alumnos era escasa, así como el prolongado tiempo de lucha de la planta docente por la estabilidad laboral, hasta el día de hoy en que puede considerarse como una planta docente madura que observa con cierta extrañeza a los alumnos actuales ya que los considera muy diferentes a los alumnos de “aquellos primeros años”.

Mi ubicación laboral es en el área de Psicología Social, en el último año de la carrera, precisamente cuando los alumnos(as) están por terminar su formación profesional y deben salir al ámbito laboral, lo cual genera que durante las actividades académicas se abra un espacio de expresión de las dudas que los aquejan. Ellos se preguntan qué harán en el mundo de allá afuera, si encontrarán trabajo y si están lo suficientemente preparados. En esos cuestionamientos rememoran lo que ha sido su estancia escolar a lo largo de nueve semestres y con ello afloran una serie de recuerdos de situaciones violentas que han vivido con algunos de sus maestros (as) a lo largo de ese tiempo. Asimismo fuera de las aulas, a través de “radio pasillo”<sup>1</sup> es muy común que varios alumnos(as) se acerquen a los docentes, para quejarse de la conducta de otros de sus maestros y en ese marco realicen un recuento de sus malas acciones. En ese marco los alumnos opinan que los docentes, amparados bajo la lógica de “formar a los estudiantes profesionalmente”, ejercen una violencia que afecta enormemente su sensibilidad, ejemplos de ella son: la descalificación y ridiculización del alumno(a) frente a sus compañeros en el aula; la emisión de comentarios frente al grupo acerca de la belleza o el atractivo de algunas alumnas; el pedirles a éstas que se vistan con falda en lugar de pantalones; hacerles invitaciones para salir a comer; abrazarlas y besarlas bajo el pretexto del saludo; la imposición de calificaciones “injustas” desde su poder evaluador; imposición de cierto lenguaje teórico – exclusivo- a través del cual se pueden comunicar con el maestro ( *no me vengas con cuestiones psicoanalíticas, no estamos en psicología clínica*). Otra forma de violencia es la declaración del docente acerca de quiénes son sus alumnos(as) favoritos frente al resto del grupo, generando con ello un ambiente desfavorable de competencia entre los pares donde más que aprender se dedican a ganarse la atención del profesor (a).

Al menos en los últimos quince años, estas quejas se han vuelto del dominio de muchos docentes que, por diferentes medios, se enteran de ellas y las comentan entre sí, pero ante las cuales no se hace nada dándose una especie de complicidad silente, donde todos saben pero nadie hace nada.

Una de las condiciones éticas de hacer investigación es devolver la información y hallazgos de la misma a la entidad objeto de estudio, por ello espero que los resultados de esta indagación y su devolución a la comunidad contribuyan a visibilizar y precisar la problemática de la violencia simbólica, y

---

<sup>1</sup> Se denomina radio pasillo a toda aquella información no oficial que fluye por los diversos espacios escolares (aula, cafetería, pasillo) entre alumnos y maestros, asume la forma de rumor, queja y chisme.

con ello abrir la discusión colectiva entre docentes, autoridades y alumnos, a fin de implementar acciones que conduzcan a eliminar -en la medida de lo posible- las prácticas de violencia simbólica reportadas por los diversos actores entrevistados. No es la intención de esta investigación culpabilizar a los diversos actores, sino develar los factores y mecanismos que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que han dado por resultado un campo propicio a la violencia estructural y simbólica que se expresa -en un primer momento-, a través de la queja de los y las estudiantes.

El formar parte de la comunidad investigada me permitió un conocimiento de primera mano y de una mayor riqueza, pero esta ventaja inicial conlleva el riesgo de sesgar el análisis, debido al grado de involucramiento personal en este espacio académico. Riesgo que se vio atenuado y controlado por la vigilancia epistemológica ejercida a lo largo de todo el proceso de investigación. En este proceso de vigilancia fueron de gran valor las oportunas observaciones y discusiones que mi directora de tesis y mis tutores tuvieron conmigo a lo largo de este trabajo.

### ***Las preguntas y objetivos de investigación.***

Ante esta situación consideré necesario estudiar sistemáticamente la problemática planteada e ir más allá de este acontecer cotidiano, dando voz a estos alumnos -en su mayoría mujeres-<sup>2</sup>, propiciando una escucha atenta a esta queja continua respecto de los tratos violentos de los cuales han sido objeto por parte de los docentes en el transcurso de su formación profesional .

En un principio se contempló únicamente a los docentes como los agentes de estas prácticas violentas, pero conforme se fue desarrollando la investigación nuevos actores y espacios de la violencia fueron reportados por los alumnos, por ello las preguntas de investigación incluyen a directivos, empleados administrativos y trabajadores. Dichas preguntas son:

¿Cuáles son las formas de violencia simbólica a las que se ven sometidos los alumnos(as) en sus relaciones con maestros (as) y directivos (as), empleados y trabajadores de la carrera de Psicología en el proceso de la enseñanza formativa del psicólogo (a) de la FES Zaragoza UNAM?

¿Cuáles son las estrategias empleadas por los alumnos(as) para soportar/enfrentar dichas formas de violencia escolar?

¿Cuáles son los argumentos que justifican y/o descalifican tales formas de violencia en voz de los actores involucrados?

Asimismo durante las entrevistas a los docentes se puso al descubierto otra cara de la violencia no contemplada en un principio, la cual alude a una violencia institucional que permea el campo de trabajo de la FES Zaragoza y se

---

<sup>2</sup> De acuerdo con datos proporcionados por la Jefatura de Carrera en el 2008 la población de primer ingreso fue de un 71.2 % de mujeres y un 28.7 % de hombres, en el 2009 la población de primer ingreso fue de un 67.8 % de mujeres y un 32.07 % de hombres. Se observa que de cada 100 alumnos 70 son mujeres y 30 son hombres. La matrícula del 2000 al 2008 mantiene la misma proporción. Ver gráfica página 48.

expresa en una serie de prácticas violentas reportadas por los docentes. Esta situación llevó a incorporar cuestionamientos específicos acerca de la violencia institucional hacia los docentes:

¿Cómo se expresa la violencia institucional hacia los docentes de la carrera de Psicología?

¿Cuáles son las estrategias empleadas por los docentes para soportar/enfrentar la violencia institucional?

¿De qué manera esta violencia institucional afecta la relación docente alumno en la carrera de Psicología?

Consideré que esta indagación me ofrecería el material necesario para reflexionar y profundizar sobre cuestiones fundamentales acerca de la violencia simbólica y que no han sido tratados a detalle y en forma sistemática. Dichas cuestiones son:

¿Bajo qué condiciones se genera la posibilidad de un ejercicio de violencia simbólica en una institución educativa?

¿La violencia simbólica es un acto inherente al acto educativo?

¿Qué se persigue o consigue con el ejercicio de la violencia simbólica?

¿Cuál es el impacto que la violencia simbólica tiene sobre el alumnado?

¿De qué manera actúan los hábitos del alumnado ante la violencia de la cual se es objeto?

¿De qué manera la condición de género del alumnado propicia formas diferenciales de violencia simbólica?

Teniendo en cuenta las preguntas y cuestiones anteriormente señaladas los objetivos que se establecieron para el estudio fueron los siguientes:

- Visibilizar la violencia simbólica ejercida hacia el alumnado de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza detectando las formas en que ésta se ejerce.
- Visibilizar la violencia institucional hacia los docentes y las estrategias de enfrentamiento desarrolladas por ellos ante dicha situación.
- Indagar si la violencia institucional hacia los docentes afecta la relación docente alumno y de qué manera lo hace.
- Explorar la solución institucional que los diferentes actores (docentes y directivos) generan frente a las prácticas violentas que se ejercen hacia el alumnado –mayoritariamente femenino– en los espacios de formación académica.
- Explorar las formas de resistencia a las prácticas violentas que las y los estudiantes han desarrollado para transitar los diferentes semestres y áreas de la formación académica.
- Analizar cómo se presenta la violencia simbólica hacia las mujeres, en una población escolar mayoritariamente femenina.

### ***El abordaje teórico.***

Parto del concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu y Passeron en el texto de la Reproducción, donde la definen como:



[...] todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas.” (Bourdieu, Passeron, 1998: 44)

Retomé también los conceptos de acción pedagógica, autoridad pedagógica y trabajo pedagógico, ya que me permiten abordar los mecanismos bajo los cuales se ejerce esta violencia en el ámbito educativo.

La institución educativa lleva a cabo una acción pedagógica que consiste en la imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. De acuerdo con Bourdieu y Passeron la acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en dos sentidos:

En un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento de un poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).

En un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados- por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural (Bourdieu et al; 1998: 46-47)

La acción pedagógica (AP) implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) es decir un poder que se expresa bajo “la forma de un derecho de imposición legítima, que refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu et al; 1998: 53)

La acción pedagógica se lleva a cabo a través del trabajo pedagógico (TP) el cual consiste en una actividad de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y de reproducirse en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. Este trabajo pedagógico es llevado a cabo por los docentes sobre los alumnos en las aulas escolares.

La violencia simbólica se expresa a través del poder simbólico en una relación de comunicación a través del lenguaje, es un poder que no hace uso de la fuerza física para imponerse sino que es un poder reconocido como legítimo, tanto por quienes lo ejercen como por aquellos que lo soportan. Cabe aclarar que la fuerza del poder simbólico no radica sólo en la enunciación de ciertas creencias y visiones particulares del mundo, sino que se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y quienes lo sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y reproduce la creencia. De acuerdo con Bourdieu, lo que hace poderosas a las palabras es la creencia en la legitimidad de las mismas y de quien las pronuncia, creencia cuya producción no es competencia de las palabras, sino de la posición diferencial que los actores sociales tienen dentro de un campo específico.

Los actores que participan en el campo educativo tienen diferentes posiciones y recursos de poder asignados dentro del mismo. Así directivos, docentes, trabajadores y alumnos ocupan al interior de una institución educativa diversas posiciones. El docente se encuentra institucionalmente dotado del poder legítimo de enseñar y evaluar, de ser el experto; el alumno desde una posición subordinada acepta como legítimo y por tanto natural e incuestionado que el docente es “el que sabe”, “el que enseña” y que su palabra es una palabra experta.

Si el trabajo pedagógico tiene como fin la inculcación de un *habitus* determinado en los alumnos y dicha inculcación implica el ejercicio de una violencia simbólica, este concepto resulta relevante para abordar mi objeto de estudio. El concepto de *habitus* permite comprender los mecanismos bajo los cuales los agentes incorporan los esquemas de percepción y de acción acordes al campo social en el cual se ubican, de manera tal que los actos de inculcación, identificación, dominación y discriminación no son reconocidos como tales y se incorporan como prácticas que definen las formas de relación en el espacio social en que se desenvuelven. Bourdieu define al *habitus* como:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu;1992:92)

Accardo y Corcuff (1986) plantean que el *habitus* se constituye como una especie de concepto bisagra ya que:

[...] permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. (Citado en Gutiérrez A.; 2005:65-66)

Por ello para comprender las prácticas de los agentes sociales, no basta con remitirlas a su situación presente: el *habitus* reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de los agentes mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente. El *habitus* produce prácticas:

[...] conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bourdieu; 1992: 95)

El *habitus* tiende a asegurar su propia constancia, es un mecanismo de defensa contra el cambio. Al incorporarse como esquema de percepción y apreciación de prácticas, operará una selección sistemática de las informaciones nuevas: rechazando aquellas que los cuestionen -o reinterpretándolas a través de sus esquemas previos. En el Sentido Práctico Bourdieu destaca que:

[...] siendo producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el *habitus* tiende a engendrar todas las conductas “razonables” o de “sentido común” posibles dentro de los límites de esas regularidades, y sólo de éstas, y que tienen todas las posibilidades de ser sancionadas positivamente porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo del que anticipan el porvenir objetivo; tiende también al mismo tiempo, a excluir “sin violencia, sin método, sin argumentos” todas las “locuras” (“esto no es para nosotros”), es decir, todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas (Bourdieu,1992: 97)

Otra perspectiva importante en este trabajo es destacar al *habitus* como una práctica que funciona bajo la lógica de un sentido práctico y a la práctica como una estrategia.

Las prácticas y representaciones forjadas por el *habitus* son producto de un sentido práctico, es decir de un encuentro coincidente entre el *habitus* y el campo social. El sentido práctico trabaja bajo la lógica de la urgencia en el tiempo, de lo que está en juego en ese momento, no hay tiempo para la acción reflexiva ni para el análisis lógico, es lo que hay que hacer en un momento y en una situación determinada. Es lo que Bourdieu denomina el sentido del juego:

[...] dominio práctico de la lógica o de la necesidad inmanente de un juego que se adquiere por la experiencia del juego y que funciona más acá de la conciencia y el discurso. (Bourdieu, 1988:68-69)

El sentido práctico se expresa en el juego social, el cual se caracteriza por ser reglado y regular, es decir sujeto a normas y porque en él se expresan regularidades objetivas. Es dentro de las regularidades que la noción de práctica es entendida como *estrategia*:

La noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo (al recurrir por ejemplo a la noción de inconsciente). Pero se puede rehusar ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional. Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido. (Bourdieu, 1988: 70)

La estrategia es una práctica que el agente pone en juego desde su posición específica en el campo a través de la cual defiende sus intereses, preserva o mejora su posición. De acuerdo con Bourdieu el actuar conforme a la norma implica una estrategia y debe ser analizada como tal: “las estrategias del doble juego

consistentes en ponerse en regla, en poner al derecho de su parte, en actuar conforme a intereses mientras se aparenta obedecer la regla” (Bourdieu, 1988: 70)

El *habitus* se aprende mediante el cuerpo -se incorpora- mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia, sino a través de un universo de prácticas:

[...] no se terminaría de enumerar los valores hechos cuerpo, por la transubstanciación que opera la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de órdenes tan insignificantes como ‘ponte derecho’ o ‘no cojas tu cuchillo con la mano izquierda’ y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del *porte*, de la *postura* o de los *modales* corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la conciencia y de la explicitación. (Bourdieu; 1992: 118)

De acuerdo con Bourdieu el cuerpo y el *habitus* forman una unidad fundante: “lo que se aprende a través del cuerpo no es un saber que se domina y posee, sino que es lo que se es” (Bourdieu; 1992: 124).

El *habitus* dota a los agentes de un conjunto de prácticas sociales que no se explican a partir de la conciencia individual, sino a partir de un entramado de relaciones sociales que escapan a su aprehensión. Las prácticas de los agentes se producen en el aquí y el ahora, apoyándose en una racionalidad práctica, que nada tiene que ver con la teoría del actor racional que reflexiona y analiza previamente todos los factores en juego antes de actuar, pero tampoco se trata de una práctica que reduce al agente a un mero autómatas, porque las respuestas han de darse en una enorme variedad de situaciones en las que siempre hay elementos distintos, ante los cuales el actor desarrolla una respuesta acorde con la nueva situación.

Bourdieu concibe al *habitus*, en el sentido del juego que permite jugar los juegos a partir de los esquemas adquiridos en la práctica continuada de los juegos, y permite que los agentes produzcan la respuesta adecuada en la urgencia de la situación. Los agentes sociales no son racionales -ni irracionales-, sino razonables. La lógica de las prácticas no siempre es coherente, aparece como una serie de actos inconexos y contradictorios, que a ojos de un observador externo aparecen como absurdos y faltos de sentido, por ello para comprender la lógica de las prácticas hay que trascender los hechos mismos y contar con esquemas reflexivos -de diferente orden al de los esquemas prácticos- que permitan su comprensión.

La incorporación inconsciente del *habitus* no supone sólo la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación, supone también el hecho de que se incorpore el interés en jugar el juego. Si los agentes sociales juegan los diversos juegos de acumulación de capital -económico, simbólico, científico, etc.- no es porque estén determinados por un interés inscrito en su naturaleza, ni porque hayan decidido de manera reflexiva y racional interesarse, sino porque han incorporado este interés mediante la inmersión en un universo de prácticas que define lo que está en juego y lo que vale la pena, es un interés concreto, producido en un campo

social concreto y asimilado en los *habitus* de los actores. El *habitus* como sentido práctico expresa y actualiza el sentido objetivado en las instituciones:

Mejor dicho, es aquello a través de lo cual la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación, que explota la capacidad del cuerpo de tomarse en serio la magia performativa de lo social, es lo que hace que el rey, el banquero, el cura sean la monarquía hereditaria, el capitalismo financiero o la Iglesia hechos hombre. La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose bajo la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente conformes a su lógica y a sus exigencias. (Bourdieu; 1992: 96)

Otra herramienta conceptual utilizada en esta investigación es la categoría de género; mencioné al inicio de esta exposición que la matrícula en la carrera de Psicología es mayoritariamente femenina, hecho que matiza la expresión de la violencia simbólica, como una violencia hacia las mujeres en su condición de tales. La aplicación de esta categoría permite explicar y comprender cómo se incorporan las mujeres a la educación: desde una posición de subordinación que ha sido interiorizada a través de toda una serie de prácticas que la ubican como un ser de menor jerarquía y recursos respecto a la posición y recursos de los hombres. Este posicionamiento diferencial entre hombres y mujeres no se encuentra inscrito en la propia naturaleza biológica de unos y otras, sino que es un hecho social e históricamente construido.

Marcela Lagarde (2001) define al género como:

[...] la red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es histórica y como tal se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es ubicua en el sentido que permea la micro y macro esfera de la sociedad a través del mercado de trabajo, el sistema educativo, los medios de comunicación, la religión, el aparato político, la recreación, la familia, las relaciones interpersonales, la salud y la misma personalidad; y es jerárquica porque la diferenciación que establece entre hombres y mujeres, lejos de ser neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre (Lagarde; 2001: 27)

Esta construcción social del género produce y reproduce una relación asimétrica e institucionalmente estructurada, que genera privilegio y dominación en el hombre y subordinación en la mujer. Es una construcción simbólica que contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir de su sexo, e implica según Marcela Lagarde:

Las actividades y creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo.

La intelectualidad y la afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, el imaginario y las fantasías, el deseo y la subjetividad del sujeto.

La identidad del sujeto en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo.

Los bienes del sujeto: materiales y simbólicos, recursos vitales, espacio y lugar en el mundo.

El poder del sujeto, es decir, capacidad para vivir, relación con otros, posición jerárquica: prestigio y estatus, condición política, estado de las relaciones de poder, oportunidades.

El sentido de la vida y los límites del sujeto (Lagarde; 2001: 27)

El género como construcción cultural de la diferencia sexual, acata todo un orden simbólico que define lo masculino y lo femenino, norma las formas de relación entre hombres y mujeres, define roles, obligaciones y comportamientos en ambos. Impone, expresa y refuerza una situación de poder asimétrico entre hombres y mujeres, donde estas últimas aparecen condicionadas y subordinadas a un ordenamiento patriarcal. La definición de los individuos no parte sólo desde el ¿quién soy? sino qué soy: hombre o mujer.

Este ordenamiento de género ubica a las mujeres en el ámbito de lo privado: el hogar, la maternidad, el cuidado hacia los otros, los afectos y la emoción son rasgos que las constituyen como mujeres. En el caso de los hombres les es asignado el espacio de lo público, donde la razón y la competencia privan por encima de cualquier expresión emocional.

Esta posición subordinada de las mujeres en su condición de tales, me llevó a conectarme con otro planteamiento que, aún sin referir el término de género, aborda la condición de la opresión femenina. Dicho planteamiento es el de la dominación masculina desarrollado por Bourdieu, quien señala que:

La paradoja consiste en que son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y masculino las que, al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo[...] No es que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, progresivamente, de todo el orden natural y social, más bien es una construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino [...] en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí de todo el cosmos. La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: *legítima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada* (Bourdieu; 2005: pp.36- 37)

Desde esta condición de subordinación se instituye un *habitus* donde lo femenino está supeditado al orden de lo masculino, y dado que el *habitus* no es algo consiente las mujeres tienen dificultades para notar, cuestionar o aún cambiar las prácticas vigentes entre hombres y mujeres en los distintos campos de acción social. La dominación masculina es una forma de violencia simbólica hacia las mujeres. En palabras de Bourdieu:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino..etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto (Bourdieu; 2005: 51)

Considero que la adhesión del dominado no es total ni insalvable, en la situación de dominación suelen presentarse indeterminaciones que dan la posibilidad a prácticas y percepciones que permiten cuestionar y resistir a las

prácticas dominantes; el mismo Bourdieu reconoce esta posibilidad y plantea que:

[...] por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y de división que se les aplican, siempre queda lugar para una *lucha cognitiva* a propósito del sentido de las cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales. La indeterminación parcial de algunos objetos permite unas interpretaciones opuestas que ofrecen a los dominados una posibilidad de resistencia contra la imposición simbólica (Bourdieu; 2005: 26-27)

Tanto las formas de aceptación como de resistencia al acto de dominación, suelen expresarse en los individuos a través de emociones corporales, pasiones y sentimientos, a través de los cuales se expresa la adhesión o el rechazo ante dicho acto. Bourdieu menciona que los actos de conocimiento y reconocimiento de la dominación a menudo adoptan la forma:

[...] de *emociones corporales* -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o de *pasiones y de sentimiento* -amor, admiración, respeto-; emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira o la rabia impotente, maneras todas ellas de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo y *como de mala gana*, a la opinión dominante, y manera también de experimentar, a veces en el conflicto interior y el desacuerdo con uno mismo, la complicidad subterránea que un cuerpo que rehúye las directrices de la conciencia y de la voluntad mantiene con las censuras inherentes a las estructuras sociales (Bourdieu; 2005: 55)

Las instancias que tradicionalmente se han ocupado de la construcción y transmisión del *habitus* son el estado, la iglesia, la escuela y la familia. Todas ellas desde su nivel y función inculcan en los individuos los esquemas de percepción necesarios para desarrollarse en el espacio social que les corresponde, naturalizando con ello un orden social establecido que dota a los individuos de una identidad y de un sentido de sí mismos que les permitirá moverse en el mundo.

Para el caso de esta investigación no sólo la escuela es importante en la inculcación de *habitus* en los actores investigados; la familia aparece como un espacio de socialización donde el género y la dominación masculina se instituyen en *habitus* a través de las prácticas familiares. La familia se constituye en el primer lugar de adquisición de *habitus* diferenciales para los actores -según sean éstos hombres o mujeres- asignando a cada uno de ellos espacios y obligaciones diferenciales; se impone además el principio de autoridad patriarcal.

Resumiendo, hasta este punto se han planteado las herramientas teóricas para abordar la violencia simbólica en el campo educativo, partiendo de los planteamientos de Bourdieu y Passeron en el texto de la Reproducción, donde a partir de los conceptos de acción pedagógica, autoridad pedagógica y trabajo pedagógico fue posible reconocer el mecanismo bajo el cual se ejerce la violencia simbólica. Se abordó también el concepto de *habitus* como una estructura, estructurada y estructurante, generadora de prácticas a través de las cuales los actores se incorporan a diversos campos de acción social. Se destacó que el *habitus* se aprende a través del cuerpo y que a partir de la interpretación de la diferencia sexual entre hombres y mujeres se instituyen el género y la dominación masculina como un *habitus*, a través del cual se ejerce la violencia simbólica hacia las mujeres.

Ahora bien, toda esta situación que teóricamente se ha planteado acerca del género, la violencia simbólica y la educación, se expresa en la vida cotidiana a través de diversos datos e indicadores. En el caso de la educación superior, el género se expresa a partir del número de hombres y mujeres que se incorporan a este nivel de estudios, en qué carreras lo hacen y bajo qué condiciones, cuáles son los espacios que ocupan, el valor diferencial que reciben sus actos y las formas y modos de distribución del poder.

El acceso a la educación superior es un privilegio; de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en 2003 sólo el 12 % de la población en edad de cursar estudios a este nivel logra acceder a las universidades; de este porcentaje un 50% de la matrícula es femenina y el otro 50% masculina. En el total de la matrícula para el año 2003 ya hay una proporción equitativa entre hombres y mujeres, sin embargo si vemos por área de conocimiento se observa que hay carreras con matrícula mayormente femenina como: Enfermería, Trabajo social, Psicología, Pedagogía y carreras con matrícula mayormente masculina: Ingeniería, Física y Matemáticas. En la elección de carrera que unos y otras hacen, se expresan las disposiciones de género adquiridas previamente, las carreras de servicio y cuidado hacia otros son elegidas mayormente por mujeres y las carreras donde el razonamiento abstracto es un elemento central son elegidas mayormente por los hombres. (Bustos; 2005: 50)

Bustos O. (2005) señala que esta situación está cambiando, lo cual se observa en la tendencia hacia la feminización de carreras tradicionalmente masculinas, la autora reporta que en el periodo comprendido entre 1983 y 2001 las mujeres han incursionado en las Ciencias Agropecuarias: de un 11% en 1983 a un 27% en el 2001, en Ingeniería y Tecnología de un 14 % a un 30 %. En carreras del área de ciencias de la salud los porcentajes se han invertido: en 1980 los hombres representaban el 57% y en 1999 pasaron al 40%, constituyendo las mujeres el 60% de la matrícula. Esta autora destaca que aun cuando la feminización de carreras masculinas es evidente, no es posible observar –hasta ahora-, una masculinización de las carreras tradicionalmente femeninas; ella considera que esto se debe a que es más difícil romper los estereotipos de género en los varones, aunado al hecho de ser carreras que socialmente cuentan con menos prestigio y salario. (Bustos; Op. cit.: 55)

Aun cuando las mujeres han logrado incorporarse a las universidades y en carreras tradicionalmente masculinas, lo hacen desde una posición marcada por su condición de género.

En el caso de mujeres que se incorporan a las denominadas ciencias duras, lo hacen soportando todas las desventajas de incursionar en un terreno donde son vistas como extranjeras. Ante la condición de ser percibidas como ajenas al campo, esta minoría femenina desarrolla diversas estrategias: alto compromiso y esfuerzo académico, adoptar la cultura de la disciplina, incorporar las reglas propias del campo y tratar de comportarse como un miembro más dentro del mismo. Henwood (1998) investigó la situación de esta minoría femenina en espacios considerados como masculinos y reporta que para las mujeres el ser distintas las expuso a una situación ambigua y contradictoria: por un lado fueron objeto de agresión y hostilidad por parte de algunos compañeros y al mismo tiempo otro grupo de ellos adoptó una actitud paternalista y de protección hacia ellas. Otro comportamiento fue que algunos hombres las consideraban como inferiores y otros como excepcionales,



provocando confusión y conflicto en ellas, a grado tal que estas mujeres expresaron su deseo de ser iguales y recibir el mismo tratamiento que sus compañeros varones. La autora comenta, que en su deseo de incorporarse a la cultura dominante estas mujeres buscan borrar las diferencias y lograr con ello la igualdad, la cual se desea pero no necesariamente se alcanza (Citada por Mingo; 2006: 69)

Esta situación se ejemplifica con las opiniones vertidas por dos mujeres científicas, una de ellas opinó que: *“Para ser exitosa en las ciencias naturales una mujer debe ser un verdadero hombre”* (Oglov y Chiny 1993; citadas por Mingo; 2006:71); la otra comentó: *“He tratado de ser más masculina para encajar en el ambiente, pero no sirve pues no puedes negar el hecho de que eres mujer”* (Toren 1990 citada por Mingo; 2006:71)

Para muchas mujeres el enfrentar estas dificultades es percibido como una cuestión personal y no como una cuestión producto de un orden cultural impuesto, muestra de tal percepción es la declaración de una académica del Instituto Tecnológico de Massachusetts: *“Fui infeliz en el MIT por más de una década. Yo pensé que era el precio que había que pagar por quienes querían dedicarse a hacer ciencia en una institución académica de élite”* (Mingo; Op. cit.:73)

Los efectos de género involucran una serie de prácticas que, consideradas en sí mismas, son calificadas por las mujeres como cuestiones molestas -que se toleran para lograr terminar la escuela-, sin embargo la suma de estas cuestiones genera un ambiente hostil al aprendizaje que se traduce en una falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de la confianza en sí mismas y en sus habilidades

En diversas investigaciones se señala la manera en que el género influye en el ambiente educativo de hombres y mujeres señalan que el grado de atención que los docentes dispensan a unos y otras en el aula es diferente, observándose que la atención que demandan y reciben los varones es mayor que la dispensada hacia las mujeres. La observación del comportamiento en clase muestra que los hombres suelen ser más ruidosos, interrumpen al docente e intentan dominar el salón de clases física y verbalmente; las mujeres en cambio suelen ser más calladas y tranquilas. (Mac Gee: 1993; Delgado, 1993, 1993 a)

Howe (1997) en un trabajo de análisis comparativo de investigaciones realizadas en diferentes países encuentra que las mujeres piden más ayuda; que mujeres y hombres prefieren solicitar apoyo en primera instancia a otro hombre, que los compañeros ignoran las intervenciones de sus compañeras en clase, mientras ellas optan por tomar en cuenta las opiniones de ellos cuando intervienen en clase y ellas se muestran más dispuestas a proporcionar apoyo a quien lo solicite sin importar si es hombre o mujer quien solicita la ayuda. (Citado en Mingo; 2006: 43)

El trato que algunos docentes dispensan hacia las alumnas refuerza su condición subordinada y de objeto sexual. Hortensia Moreno Esparza (2005) comenta que, a pesar de los avances educativos del siglo XX, con el ingreso de las mujeres a las universidades aún persisten prácticas en contra de ellas:

[...] dentro de las aulas de la UNAM, algunos profesores muestran su enorme desprecio por las estudiantes, utilizando varios tipos de ofensas, un lenguaje sexista y- lo que es más preocupante-la costumbre de subcalificarlas o, de plano descalificarlas. Se sabe además que en muchas escuelas y facultades las alumnas se ven obligadas- explícita o

tácitamente- a negociar su calificación con profesores que las hostigan sexualmente (Moreno: 2005:167)

En la exhaustiva revisión llevada a cabo por Mingo (2006) sobre este aspecto, la autora señala que las mujeres sufren de una continua y constante violencia sexual en los espacios escolares, ante lo cual y como una medida de defensa las mujeres adoptan la estrategia de un perfil bajo de actuación que las proteja de dicha violencia: evitan pasar al pizarrón, no participan, no externan puntos de vista propios, tratan de no parecer demasiado guapas o provocativas y evaden ser asertivas, pues todo ello las expone a ser objeto de una atención no deseada, que resulta ofensiva y molesta para ellas. Esta autora señala que, aun cuando se reconoce que esta situación es frecuente, rara vez se denuncia y cuando se hace las autoridades no hacen nada ante ella, pues la consideran inofensiva (Mingo: 2006: 45 y 46); Arnot, Gray, James, Rudduck y Duveen (1998), tras una revisión de diversos estudios sobre las prácticas de abuso físico y sexual, concluyen que el hostigamiento produce una fatiga que afecta la salud y el trabajo escolar de quienes lo soportan. Dichas prácticas son más frecuentes entre los hombres y éstos suelen molestar tanto a hombres como a mujeres, en cambio las mujeres lo hacen primordialmente hacia otras compañeras utilizando formas de agresión verbal indirecta. (Citado en Mingo; 2006: 47)

Hasta este punto se ha mostrado cómo el género influye en la cuestión educativa, sin embargo el ordenamiento de género no es un elemento que actúa al margen de otros, por ello es necesario considerar su articulación con otras formas de ordenamiento social tales como el origen social y la raza. De tal modo que no sólo se informe acerca de los avances educativos de hombres y mujeres, sino sobre todo poder precisar: ¿cuáles hombres y cuáles mujeres se encuentran mejor o peor posicionados?

En la investigación realizada por Collins (2000) señala que el origen socioeconómico influye de modo determinante en el rendimiento escolar, incluso con mayor fuerza que el factor de género. Los niveles socioeconómicos altos se caracterizan por un mayor capital social y cultural lo cual permite que hombres y mujeres de dicho nivel logren incorporarse al campo de la educación superior con mayor fluidez y facilidad que a los hombres y mujeres de niveles socioeconómicos más bajos (Citado en Mingo; op. cit.:81)

Otra investigación que ilustra cómo influye el nivel socioeconómico es el reporte de las investigadoras Wlakerdine, Lucey y Melody (1999) quienes comentan que en su experiencia como estudiantes de la clase obrera, el alto rendimiento académico era visto como algo excepcional y digno de ser premiado en sus escuelas de origen; en cambio el alto rendimiento académico en estudiantes de extracción burguesa era visto como algo normal que no merecía mayor reconocimiento. Estas autoras comentan que el ingreso de estudiantes de la clase trabajadora a la educación superior, representa entrar en un mundo diferente, hostil y a veces atemorizante, pues implica confrontarse contra una identidad burguesa –que no es la suya de origen- lo que las obliga a conciliar o transformar de manera significativa la identidad propia (Citado en Mingo; op. cit.:85)

Las instituciones educativas funcionan como espacios de expresión y reconocimiento de diferencias positivas y negativas, pero al mismo tiempo como espacios que pueden proveer los medios a partir de los cuales es posible transformar las diferencias negativas en oportunidades de desarrollo para los estudiantes que a ellas asisten. En este juego de posibilidades que el ámbito educativo ofrece se expresan la probabilidad del aprendizaje y del crecimiento personal, pero también del ejercicio del poder y la violencia simbólica entre los actores que participan en el campo educativo.

### **La estrategia metodológica.**

El reto de este trabajo es visibilizar las formas que asume la violencia simbólica no sólo desde la óptica de alguno de los actores, sino más bien ampliando el foco de atención hacia la estructura del campo educativo, del interjuego práctico que se da entre los actores involucrados y sus diversas posiciones dentro del mismo. Por ello, la estrategia metodológica a la cual recurrí para hacer visible la violencia simbólica desde el punto de vista antes mencionado, consistió en un repertorio de estrategias que me permitiesen abordar los diferentes ángulos del objeto de estudio. En este repertorio construí tres tipos de dispositivos diferentes: los grupos focales para los alumnos, la entrevista a profundidad para docentes y autoridades y la observación no participante dentro del aula, los cuales a continuación presento.

#### ***Los grupos focales.***

Un grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés (Krueger, 1991). Este tipo de grupo se forma con el fin de discutir sobre un punto o tema de interés específico. Esta estrategia de indagación se fundamenta en el principio epistemológico de la complementariedad y considera que la diversidad de opiniones sobre un tópico permite obtener un resultado más complejo y diverso, que si sólo nos quedásemos con un punto de vista particular. A través de esta estrategia lo que se fomenta es el diálogo, la interacción y el intercambio entre los alumnos, los cuales pueden externar diversas opiniones – a favor o en contra del tema analizado-, lo cual enriquece y complementa el objeto de la discusión.

Para llevar a cabo esta estrategia, entrené y organicé cuatro equipos de alumnos que se encargaron de la conformación, aplicación, filmación y transcripción de los grupos focales. Cada equipo estuvo integrado por un coordinador(a), un encargado de filmación, un encargado de grabación de audio, dos observadores que apoyaban al coordinador en la atención del grupo y observación de su dinámica. Los materiales utilizados fueron videocámaras, grabadoras, papel, plumones y formas impresas de datos generales.

El entrenamiento de los equipos se dio a lo largo de un semestre, en el cual los instruí sobre el tema de violencia: definición, formas y expresiones; teoría sobre grupos, origen de los grupos focales y dinámica grupal. Posterior a la instrucción teórica, llevé a cabo ejercicios de implementación de grupos focales, donde ellos mismos fueron los protagonistas y desempeñaron los diversos roles que tendrían que llevar a cabo con alumnos de la carrera en el siguiente semestre; estas sesiones de trabajo se filmaron a fin de observar aciertos y limitaciones en la ejecución de los diversos roles. En el entrenamiento los equipos trabajaron sus miedos ante la tarea y desarrollaron estrategias para enfrentarlos, también se

prepararon para resolver situaciones inesperadas como el llanto o la irrupción de temas no contemplados en la discusión.

Terminada esta fase, los cuatro equipos entrenados procedieron a la conformación de los grupos focales para trabajar sobre la violencia simbólica hacia los alumnos. Dichos grupos se formaron con alumnos y alumnas de ambos turnos, en los diferentes semestres de la carrera de Psicología (1º, 3º, 5º, 7º y 9º), el número de participantes varió entre 6 y 12. El primer vínculo con los alumnos participantes en los grupos focales se logró a través de los docentes. Un miembro del equipo se ponía en contacto con alguno de los maestros/as del grupo<sup>3</sup> explicándole que se estaba realizando una investigación sobre las diversas formas de participación de los alumnos/as en el aula, se le solicitaba permiso para trabajar con su sección un par de horas, por una única ocasión; si el maestro(a) y el grupo accedían se acordaba día y hora para llevar a cabo el grupo focal. No se anticipó ni el término, ni el objeto de la violencia simbólica para no predisponer, ni a los profesores ni a los alumnos, al tratamiento del tema.

Una vez establecido el acuerdo con los alumnos/as interesados en participar, el procedimiento para implementar el grupo focal fue el siguiente:

El equipo responsable llegaba al aula media hora antes de lo acordado, preparaba el espacio y el equipo técnico necesario para iniciar la sesión del grupo focal (videocámara y grabadoras). Las sillas para los alumnos(as) se acomodaban en forma de media luna, de tal manera que él o la coordinadora pudiese abarcar con la mirada a todo el grupo y al mismo tiempo todos los participantes pudiesen verse entre sí. La cámara de video se colocaba al centro de la media luna y por detrás del coordinador, los observadores se desplazaban por fuera de la media luna.

Conforme los alumnos iban llegando al aula, los observadores los acomodaban. Cuando ya todos estaban ubicados en sus asientos el coordinador iniciaba con un saludo y presentación:

Buenos días a todos y todas, somos un grupo de compañeros de noveno semestre y estamos realizando una investigación acerca de la violencia en la escuela y nos gustaría mucho que ustedes nos apoyaran con lo que ha sido su propia experiencia al respecto, quiero aclarar que no hay respuestas buenas o malas, simplemente experiencias que espero podamos compartir, asimismo, les aseguramos que respetaremos el anonimato de los y las participantes, nadie podrá identificar en nuestro reporte quien dijo o afirmó algo. El hecho de filmar y grabar es necesario para no perder nada de la información proporcionada por ustedes, pues es muy difícil no perder detalle en un grupo como éste. ¿Estamos de acuerdo? (Si el grupo asiente adelante, si no se da espacio a aclarar dudas).

---

<sup>3</sup> Cada grupo de 60 alumnos se divide en 4 secciones de 15, teniendo cada sección un maestro para cada una de las diversas actividades académicas (sesión bibliográfica, seminario, servicio) y un maestro para clase teórica que es la única actividad donde se reúne todo el grupo.

Acto seguido la coordinadora presenta a cada uno de los miembros del equipo por su nombre propio<sup>4</sup> y destacando su función: “Ana será la encargada de grabación”; “José de la cámara de video”; “Diego y Yuri estarán atentos para apoyar cualquier situación que se presente durante esta reunión; yo soy Tania y seré quien coordine la sesión con todos y todas ustedes, a continuación mis compañeros les proporcionarán una tarjeta y un plumón para que escriban su nombre (real o ficticio) y lo usen como gafete para poderlos identificar.

Después de esta presentación, la sesión continuó organizada en tres momentos: Introducción, desarrollo y cierre. En la introducción se propició la entrada al tema, a través de preguntas generales a fin de que los participantes fuesen ubicando y recordando: ¿Ustedes en algún momento de su vida han sido víctimas de algún tipo de violencia?; ¿Qué tipo de violencia, dónde y por quiénes?

En la fase de desarrollo se abordó directamente la violencia en la carrera de Psicología, preguntando a los alumnos lo siguiente: ¿en el transcurso de su formación profesional aquí en la Carrera de Psicología, han sufrido algún tipo de violencia por parte de sus maestros (as)?; ¿Qué tipo de violencia y qué han hecho ante esto?

La fase de cierre consistió en elaborar el sentir grupal respecto de todo lo desarrollado en las preguntas anteriores, para llegar a algún tipo de conclusión. Para ello la coordinadora se dirigió al grupo diciendo:

Después de lo discutido aquí por todos nosotros y nosotras: ¿a qué conclusiones y propuestas podríamos llegar respecto de la violencia en la escuela?, ¿se puede o no evitar dicha violencia?, ¿hay medidas que como institución se puedan desarrollar para evitarla?; tras escuchar las respuestas de los participantes la coordinadora agradecía a todos su participación.

Enseguida la coordinadora solicitó a los alumnos(as) que estuvieran en disposición de proporcionar una entrevista individual, para ahondar en la experiencia personal respecto a la violencia vivida en la carrera de Psicología, que se acercaran a los observadores, para que les fuera entregado el formato de registro, que lo llenaran con los datos correspondientes, para posteriormente acordar con los interesados fecha, lugar y hora para llevar a cabo la entrevista. Finalmente el equipo coordinador despidió a todos los participantes con un fuerte aplauso.

En cuanto a las entrevistas personales hubo alumnos(as) que dijeron estar en posibilidad de concederlas, pero en la práctica fue muy difícil concretarlas, ya que no obstante convenir día y hora para realizarlas, los estudiantes no se presentaban alegando demasiado trabajo escolar o algún imprevisto de último momento que no les permitía otorgarla. Se intentó agendar de nuevo la entrevista pero volvió a presentarse el mismo patrón de respuesta. Se lograron cuatro entrevistas individuales con alumnas, en las cuales a través de diversos cuestionamientos se trató de conseguir algún

---

<sup>4</sup> En este ejemplo los nombres son ficticios a fin de respetar el anonimato.

otro tipo de información relevante al tema de la violencia simbólica que no se hubiese mencionado en los grupos focales, sin embargo los relatos recabados no aportaron nada que no se hubiese dicho en los grupos focales, salvo el caso de una alumna que refirió un tipo de violencia no reportada anteriormente: la violencia vía Internet por parte de un compañero. Por lo expuesto anteriormente, las entrevistas individuales no se trabajaron en el corpus de la tesis.

La aplicación de grupos focales se realizó en dos fases, la primera en el segundo semestre de 2006 fue un acercamiento a la cuestión de la violencia en la carrera de Psicología ubicándola básicamente en el aula y en la relación docente alumno; sin embargo, lo aportado por estos grupos abrió el panorama a otros espacios y actores no contemplados. Los alumnos(as) de esta primera fase reportaron tratos violentos en la biblioteca, edificio de gobierno, servicios escolares, casetas de vigilancia, cafetería y baños, identificando como los responsables a los empleados administrativos y a los de vigilancia y limpieza. Debido a ello, consideré necesario implementar en 2007, una segunda fase de grupos focales, que se preocupara de indagar la violencia no sólo en el aula, sino también en estos otros espacios reportados por alumnos(as) de los grupos focales de la primera fase. En estas dos fases del trabajo se implementaron 23 grupos focales 13 del turno matutino y 10 del vespertino.

Una vez realizados los grupos focales, el equipo encargado de la implementación de los mismos se dedicó a la transcripción de la evidencia oral (grabación) y de la visual (video) a un material escrito. Acto seguido sobre dicho material y de acuerdo a los objetivos y preguntas planteadas en esta investigación, llevé a cabo la sistematización y análisis el cual consistió en la identificación de los espacios de la violencia, las prácticas violentas, los actores y las estrategias de los mismos ante dichas prácticas. Los espacios identificados fueron: aula, servicios escolares, biblioteca, coordinación de la carrera, casetas de vigilancia, baños y cafetería. Los actores involucrados fueron: el alumnado, los docentes, los trabajadores de limpieza y vigilancia y los trabajadores administrativos. Las estrategias ante las prácticas violentas fueron diversas dependiendo de los actores y los espacios.

Los hallazgos del análisis los concentré en cuadros, en los cuales se articuló el espacio, los actores y la respuesta práctica (estrategia) de la alumna (o), ante los actos violentos. En la página siguiente muestro a modo de ejemplo uno de dichos cuadros:

### *Espacios de la violencia: Aula.*

Relato del alumno(a) sobre la práctica de violencia simbólica recibida.	Respuesta dada ante la situación de violencia.	Quién ejerce la violencia	Cuándo
El maestro me preguntó: ¿Cuándo vas a tener tu bebé? , me aconsejó que me dedicara a mi bebé y dejara la escuela y yo me quedé sacada de onda, ¿qué le pasa no? Yo no estoy embarazada ni quiero tener hijos. (Alumna de quinto semestre)	Yo me sentí bien mal y me pareció molesto	El Profesor "X"	3º semestre
"...lo que no me gustó fue que una vez me saludó y me dio un beso en mi mejilla y yo me quedé así como ¿qué onda? ...en otra ocasión dijo "abrazoterapia" y nos abrazaba y yo dije No Gracias." (Alumna de quinto semestre)	Me fui de ahí.	El Profesor "X"	5º semestre
"Era muy machista, nos decía: "Ay sí al fin mujeres" "no saben ni lavarse los calzones" una vez lo dijo "Es que yo soy un machín" e incluso una vez agarró y me dio un beso en la cabeza, entonces yo me quedé así (paralizada), y todos nos quedamos (pasmados), luego los compañeros me hicieron burla y el maestro me dijo: "no pues te pongo casa". (Alumna de quinto semestre)	Me hice a un lado.	El Profesor "X"	3º semestre

Posteriormente a partir de estos cuadros de concentración llevé a cabo un segundo análisis que me permitió ubicar el tipo de violencia (psicológica, sexual, de género), la tipificación de las estrategias del estudiantado ante las prácticas violentas: activas (cuando hacen algo al respecto) y pasivas: (cuando sólo se quejan pero no hacen nada) y el impacto emocional de dichas formas de violencia en los alumnos (enojo, tristeza, apatía, impotencia). Finalmente se elaboró la descripción analítica, a partir de la cual se presentan los resultados obtenidos en esta dimensión del objeto de estudio.

#### ***Las entrevistas a profundidad***

Las entrevistas a profundidad las llevé a cabo con docentes y autoridades de la carrera. Opté por esta forma de entrevista, dado que su objetivo es adquirir conocimiento sobre la vida social y se realiza para comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

Elegí trabajar el relato de vida, desde la perspectiva etnosociológica, es decir, abordarlo como relato de prácticas en situación, de acuerdo a lo propuesto por Daniel Bertaux (1997), el cual señala que el objetivo de este tipo de entrevista:

[...] no es captar al interior los esquemas de representación o los sistemas de valores de una persona aislada, ni los del grupo social, sino estudiar un fragmento particular de la

realidad sociohistórica, u objeto social, comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas de acción que los caracterizan (Bertaux; 1997: 2)

Para lograr las entrevistas me puse en contacto con varios de los docentes de la carrera de Psicología, explicándoles que estaba llevando a cabo una investigación acerca de las formas de relación entre maestros y alumnos dentro del aula, aclarándoles que en todo momento se respetaría el anonimato del entrevistado(a), refiriendo sólo los hechos reportados, mas no a los informantes. Con los docentes que accedían, acordaba día y hora para llevar a cabo la entrevista en un lugar tranquilo y sin interrupciones, generalmente fue en el cubículo de cada uno de ellos. En la entrevista se abordaron los siguientes ejes temáticos: el trabajo pedagógico, la relación maestro (a) – alumno(a), la relación entre colegas, las expresiones de violencia en el aula, situaciones en las que el maestro (a) haya perdido el control y haya actuado de modo inadecuado y la relación del docente con la institución. (Ver guía de entrevista en el anexo). Llevé a cabo un total de nueve entrevistas a los docentes, contemplando ambos sexos, cubriendo todas las áreas de la carrera, así como diferentes categorías y antigüedades entre todos ellos.

El tratamiento de la información registrada en las entrevistas fue el siguiente: transcribí a texto cada una de las grabaciones, para posteriormente analizar los relatos. El análisis se orientó por los ejes temáticos de la entrevista, poniendo especial atención en aquellos temas, prácticas y opiniones que tuviesen relación con las prácticas violentas, ubicando los lugares, los actores y las estrategias tomadas por estos últimos respecto a dichas prácticas.

La información obtenida de la entrevista de los docentes, se vació en cuadros, restituyendo el orden cronológico que se pierde en los relatos: desde su ingreso a la institución, formas de trabajo, violencia hacia los alumnos(as), violencia de los alumnos(as) hacia los docentes, formas de violencia de la institución hacia los maestros.

En la página siguiente se muestra -a modo de ejemplo- uno de los cuadros de concentración donde se registra la antigüedad docente desde el ingreso hasta el año de realización de la entrevista, el eje temático y el relato correspondiente.



Antigüedad Docente	Eje temático	Relato
1983-2007	La relación docente alumno.  Alumnos que no se sabe cómo tratar.	<p>“Es una relación compleja alumno - maestro, siempre es una relación de poder, por definición es una relación de poder, nosotros siempre tenemos el poder sobre ellos [...] Pero, ¿cómo ejerces el poder? Ahí está la clave ” (Pág. 11)</p> <p>“[...] tuve un caso de un alumno que además es terrible porque muy inteligente el chico, nunca faltó, siempre llegó a las 8:30 pero jamás me entregó nada, nunca supe qué hizo con el paciente. Al final de semestre nunca me entregó evaluaciones, diagnóstico, nada; yo me sentía muy mal y empecé a platicar con sus compañeros y me dijeron: “no se preocupe maestra, él es así y es con todas las materias, nosotros también no podemos explicarnos, si es un compañero muy brillante, lee muchísimo pero jamás entrega trabajos, nunca falta a las clases, pero nunca ni hace exámenes, ni entrega trabajos”. A mí ya me han tocado en otras generaciones, por lo menos uno igual... a lo mejor nos hacen falta estrategias como carrera de Psicología, para tratar de detectar y de empezar a trabajar con esos chicos que están más para ser pacientes que para ser estudiantes de Psicología (Pág. 11)</p>

Después de este vaciado por cada eje temático se realizó un análisis para identificar las recurrencias en cada relato y posteriormente las recurrencias entre los diferentes relatos de todos los docentes entrevistados, respecto a su trabajo académico, a la relación con los alumnos y a las formas de violencia observadas y las acciones tomadas al respecto.

Para el caso de las autoridades de la carrera de Psicología, llevé a cabo cinco entrevistas a funcionarios de la Carrera de Psicología. El acercamiento con las autoridades fue similar al llevado a cabo con los docentes: les expliqué a cada uno de ellos que estaba realizando una investigación, acerca de las formas de relación entre alumnos y docentes de la carrera, destacando que era muy importante la información que ellos -desde su posición de autoridad-, podrían brindar para mi trabajo, asegurándoles el anonimato, en el sentido de reportar únicamente los hechos y no a los informantes. Todos ellos accedieron a la entrevista, la cual se llevó a cabo en sus oficinas. Los ejes temáticos de la misma fueron: retos y dificultades del puesto de trabajo, retos y dificultades con los docentes, conflictos entre maestros, conflictos de los docentes con la autoridad, prácticas violentas entre docentes y alumnos, quejas de los alumnos sobre sus maestros y estrategias de solución ante las quejas y conflictos presentados ante ellos en su calidad de autoridades (Ver guía de entrevista en el anexo)

La información registrada en las entrevistas se trabajó de la siguiente manera: transcribí a texto cada una de las grabaciones, para posteriormente analizar los relatos de acuerdo a los ejes temáticos de la entrevista, poniendo especial atención en los conflictos entre docentes y autoridades, así como en

las quejas más comunes de los alumnos y las formas de solución propuestas por los funcionarios ante dichas quejas. Para este caso no se elaboraron cuadros de concentración, si no que se trabajó cada entrevista de manera individual identificando para cada una de ellas sus propias recurrencias. A partir de los resultados de este análisis fue posible detectar las recurrencias entre las diversas entrevistas.

Otra autoridad entrevistada dentro de la institución fue al encargado del Departamento Jurídico. El primer contacto lo establecí acudiendo a su oficina, donde me presenté en mi calidad de docente, destacando la importancia de la información que en su calidad de autoridad jurídica pudiese brindarme, asegurándole el anonimato. La entrevista giró en torno a los siguientes ejes: tipo de denuncias de los alumnos de la carrera de Psicología, las acciones legales tomadas por el departamento ante las denuncias y la efectividad de las mismas. El tratamiento de la información recabada en la entrevista fue el siguiente: transcribí el audio a texto escrito, enseguida analicé el contenido del relato poniendo especial atención a la cantidad y tipo de denuncias recibidas en dicho departamento por parte del alumnado de la carrera de Psicología, así como a la efectividad o no de las medidas legales tomadas por dicho departamento.

En la implementación de los grupos focales, los alumnos reportaron que la atención recibida en la Biblioteca se caracterizaba por un alto grado de violencia y maltrato por parte de los trabajadores de la misma. Por ello consideré necesario entrevistar a uno de los encargados de la Biblioteca a fin, de conocer su versión respecto a la queja de los alumnos(as) de Psicología. Con un procedimiento similar a las otras entrevistas establecí un primer contacto con la persona encargada, le expliqué el motivo de mi interés por entrevistarle asegurándole que en todo momento se respetaría el anonimato de la fuente y que sólo se consignarían los hechos relatados, con la aceptación del funcionario se llevó a cabo la entrevista. Los ejes temáticos fueron: conocimiento de las quejas de los alumnos, reconocimiento o no acerca del maltrato de los empleados hacia los estudiantes, opinión propia acerca de la situación del maltrato hacia alumnos. Transcribí a texto escrito el audio y sobre el cuerpo del relato llevé a cabo un análisis de todo lo expuesto por el entrevistado en los diversos ejes temáticos de la entrevista.

Asimismo dentro de la Biblioteca logré charlar con dos personas que atienden la entrada y salida de la biblioteca. La charla giró en torno al trabajo que realizan y la actitud de los estudiantes dentro de la biblioteca, la información proporcionada se consignó en notas escritas después de cada conversación.

### ***Observación en el Aula***

Otro de los dispositivos metodológicos para abordar mi objeto de estudio, fue la observación en el aula. Consideré que esta estrategia me permitiría tener otro punto de vista además de lo ya dicho por docentes y alumnos. Para llevar a cabo esta tarea entrené a dos alumnas de Servicio Social. El permiso para lograr la observación en el aula lo logré poniéndome en contacto con diferentes maestros de todas las áreas de la carrera, a los cuales les comenté acerca de mi investigación, al tiempo que les solicite permiso de observar su actividad docente por dos semanas; seis docentes (cinco mujeres

y un hombre) de las diferentes áreas de la carrera y de diferentes actividades académicas, accedieron a tal petición y procedí a presentarles las alumnas que llevarían a cabo la observación. A su vez el docente las presentaría al grupo en su calidad de observadoras no participantes. Los puntos a observar fueron: composición y distribución del grupo, relación del docente con los alumnos, formas de violencia del docente hacia los alumnos y comportamiento del grupo ante las prácticas violentas del docente.

Las observadoras llevaron a cabo un registro escrito de las acciones entre maestros y alumnos(as) durante las actividades académicas, prestando especial atención a aquellas que tuviesen que ver con expresiones de violencia de algún tipo. A modo de ejemplo muestro uno de los relatos de observación, en la siguiente página.

## REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Clase: X Semestre: X

Nomenclatura O: Observador, D: Docente, A: Alumno.

O: Entran los alumnos en cuanto ven que el profesor llegó y está por subir las escaleras, hay algunos alumnos que no alcanzan silla, un alumno -el que más participa- le dice a una compañera que vaya rápido por una silla antes que llegue el profesor, -porque ya saben cómo es-.

D: El profesor llega a las 10:30 al salón y le pregunta a una alumna ¿tú no eres de aquí del grupo, o si?

A: Y la alumna le responde: Es que le dije que tenía un problema.

A: Interrumpe un alumno (el más participativo): es la que le dije que tenía salmonelosis.

D: Pues tráeme un justificante avalado oficialmente, no del doctor "simi" porque si no te doy de baja, tus compañeros debieron avisarte eso.

A: Yo quiero hablar con usted.

D: Pues no hay mucho de qué hablar, pero bueno al final, ¿a ver quién empieza el seminario?

O: El alumno más participativo levanta la mano,

D: No tú no, alguien más.

O: El profesor elige a una alumna que está muy calladita e insiste en averiguar de qué escuela vienen antes de hacerles una pregunta, pues si son de prepa deben saber las respuestas, pero si son de la escuela vecina lo más seguro es que no sepan nada. (La escuela vecina es el CCH Oriente). El profesor les comenta a los alumnos que él hizo una obra de teatro sobre sus compañeros llamado: modus chingado chingando (el profesor ríe).

D: ¿A poco no es bonito estudiar? ¿Verdad que si? ¡Aprendan! Interésense por aprender y estudiar.

O: Hay una alumna nueva que faltó toda la semana pasada y el profesor le llama la atención.

D: Denme un ejemplo deductivo de la escuela vecina y aunque nos duela y nos de pena la escuela vecina es de la UNAM.

A: En las prepas es como seguir en la secundaria, como si te estuvieran cuidando todo el tiempo.

O: El profesor no les hace preguntas a los alumnos que vienen de prepas y menos de la preparatoria # 7, porque da por hecho que como son de prepa ya saben las respuestas, entonces mejor les pregunta a los que no saben: los que vienen de prepas particulares o de CCH Oriente.

D: ¡A ver tú, no te escondas!

A: No me estoy escondiendo.

A: Otro alumno (el más participativo) hace un ruido de "sss..." (haciendo referencia a que el alumno le respondió al profesor).

O: Este alumno ha hecho a lo largo de la clase ese sonido de "sss..." cada que alguno de sus compañeros reta al profesor y responden a su agresión.

O: El profesor les hace una pregunta y los alumnos comienzan a participar respondiendo a esa pregunta, pero el profesor los ignora porque está tratando de escuchar lo que pasa en el salón de al lado. Cuando los alumnos notan que no les está haciendo caso a sus participaciones todos se quedan callados. Entonces el profesor les pregunta: ¿quién es el "güey" que está dando clase aquí a lado?

A: El profesor "X". Y el profesor sólo dice: ¡Ah!, él también viene de la escuela vecina, levanta las cejas y continúa con las participaciones.

A: Profesor, también en prepa 6 hay malandrines.

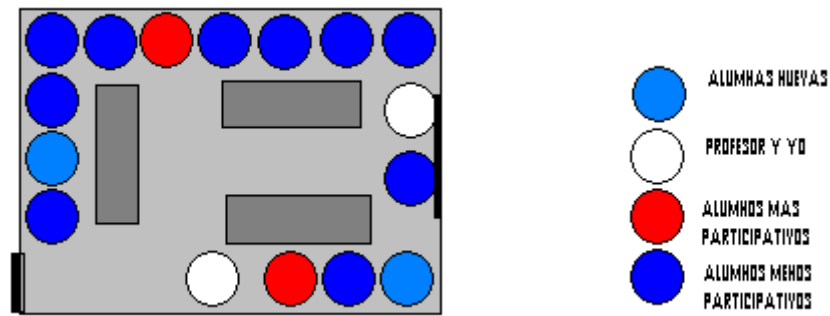
D: Sí, debe haber pero son muy pocos. Una teoría no es como lo que piensan los odontólogos, para esos babosos cualquier cosa es teoría.

D: Yo nunca le pido o doy mi nombre o número a un hombre o valedor, ¿para qué?

O: Esto ocurre porque el profesor menciona los nombres que ya se aprendió de las alumnas y ninguno de los alumnos.

D: ¿A los que no les da su cabecita en que nivel se quedan?: pues a nivel odontológico, sólo son capaces de tratar con lo empírico, no como nosotros que tenemos que tener raciocinio y discurso de verdad. Todo lo que he hecho, lo he hecho bien, no me ando a medios chiles.

D: el infierno no existe por desgracia, pues sería bueno estar con la diablitas.



Las observadoras elaboraron un croquis de la distribución espacial de alumnos(as) en el aula, así como el grado de participación de los mismos. En este dibujo se observa que el grupo participa poco y que la mayor participación se da en dos de los estudiantes ubicados con el color rojo. Esta observación permite corroborar o no una queja común de los docentes entrevistados respecto al escaso interés de los alumnos por participar en clase.

Una vez obtenidos los reportes de observación, la información contenida en ellos fue analizada a partir de las preguntas y objetivos de mi investigación, ubicando formas y tipos de violencia, así como las estrategias de los actores para enfrentar las prácticas violentas.

Las diversas fuentes de información fueron analizadas y comparadas a fin de visibilizar a la violencia simbólica, a través de las prácticas violentas que reportan los actores de acuerdo a las diversas posiciones ocupadas dentro del campo como estudiante, docente, autoridad, trabajador y empleado administrativo.

### **Organización del trabajo.**

El trabajo se encuentra organizado en cuatro capítulos, el primero de ellos titulado “La FES Zaragoza: entre la violencia externa y la violencia interna” en el cual se describe el contexto donde se llevó a cabo la investigación sobre la violencia simbólica. El contexto incluye tanto el ámbito institucional o interno, como el ámbito social externo en que se ubica la escuela, el cual se caracteriza por la marginalidad, la pobreza así como por índices de violencia e inseguridad social muy altos. La Delegación Iztapalapa está considerada como una de las más violentas del Distrito Federal.

El capítulo II denominado “Acercamiento empírico a la violencia simbólica: espacios, actores y estrategias” muestra los resultados obtenidos a partir de las diferentes fuentes consultadas (alumnos, docentes, autoridades, empleados, trabajadores) A partir del análisis de dichas fuentes fue posible ubicar los espacios donde dicha violencia se presenta, quiénes son los actores que participan y que estrategias utilizan los diversos agentes ante dicha violencia. Se describen y analizan los espacios: el público, familiar y escolar. El Género como la interpretación cultural de la diferencia sexual se convierte en una fuente importante de violencia simbólica hacia las mujeres, las cuales son mayoría en esta carrera. Las prácticas de violencia simbólica sobre las alumnas son ejercidas por los docentes y por los propios compañeros a través del hostigamiento sexual y los comentarios misóginos. Se identifican y analizan las diversas prácticas violentas de los docentes hacia las alumnas y alumnos, las estrategias utilizadas por unas y otros para enfrentar y /o soportar

dichas prácticas. Las prácticas violentas se presentan también entre pares, la percepción de diferencias entre ellos y la valoración negativa o positiva de la diferencia aparece como elemento propiciatorio del prejuicio y la discriminación entre ellos, se exponen y analizan las diversas prácticas de violencia simbólica entre los estudiantes. Se analiza el papel de la denuncia en estos casos y la respuesta institucional ante la misma.

En el proceso de investigación los alumnos reportaron otros espacios en los cuales han sido objeto de prácticas de violencia simbólica por otros actores, dichos espacios fueron: la Biblioteca, Servicios escolares, casetas de vigilancia, los baños y la cafetería. Se exponen y analizan dichos espacios y actores, identificando las fuentes de tensión que originan las prácticas violentas y las estrategias utilizadas por los alumnos ante estas situaciones.

Finalmente se analizan las estrategias que los estudiantes proponen para evitar las prácticas de violencia simbólica de los docentes y la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus docentes, cómo los ven, cómo se comportan y a qué atribuyen que sean así.

El Capítulo III: La violencia simbólica como efecto acumulado de la violencia institucional: El vínculo de los académicos con la Institución, aborda la trayectoria de los docentes desde su ingreso hasta el 2008. Se analizan las condiciones institucionales en que se desarrolla el trabajo docente, la posición de la carrera de Psicología dentro del campo, los recursos, las limitaciones; los grupos académicos y sus posiciones dentro de la carrera de Psicología, identificando las formas de violencia institucional que han acompañado el trabajo académico a lo largo de todos estos años y el efecto de tales condiciones sobre el trabajo docente.

El Capítulo IV: Preguntas, Respuestas, Reflexiones y Propuestas. Con los resultados de la intervención empírica y la descripción analítica se retorna a las preguntas iniciales que motivaron el trabajo de investigación, se da respuesta a las mismas y se plantean algunas reflexiones generadas a partir de los resultados obtenidos. Finalmente se hacen propuestas para afrontar la violencia simbólica en el ámbito universitario.

# **CAPÍTULO I**

## **LA FES ZARAGOZA: ENTRE LA VIOLENCIA EXTERNA Y LA VIOLENCIA INTERNA**

## **La FES Zaragoza: entre la violencia externa y la violencia interna**

### **Introducción**

El propósito de este capítulo es presentar el escenario donde se llevó a cabo la investigación y mostrar que desde el origen la FES Zaragoza se ha desarrollado bajo condiciones de violencia, tanto externa como interna. Al exterior por ubicarse en una zona con altos índices de marginación, desempleo y actos delictivos. Al interior por los escasos recursos con que inicia y continúa sus funciones, por la imposición de una estructura administrativa que condiciona y limita un proyecto académico innovador. Todo ello genera el ambiente propicio para la aparición de diversos tipos de violencia que serán abordados con mayor detalle en los capítulos siguientes. Se inicia este apartado con una breve descripción de las condiciones sociales y políticas que dieron origen a la fundación de las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales (ENEP), para de ahí pasar a las condiciones específicas bajo las cuales surgió la ENEP Zaragoza y dentro de ese espacio describir la forma de organización de la Carrera de Psicología y a sus actores (docentes y alumnos).

### **Condiciones sociales y políticas en que se gestan las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales: la educación como solución a la crisis del modelo de desarrollo.**

El movimiento estudiantil y popular de 1968 mostró los límites del desarrollo estabilizador, haciendo patente la fuerte crisis económica, política y social característica del sistema social mexicano a fines de la década de los sesenta. Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-76) se enfrentaron estas dificultades económicas, políticas y sociales a partir de una estrategia reformista, que en el caso de la educación se expresó en una propuesta de cambio y apertura. Se apostó a la educación como el elemento clave para salir del atraso económico.

La educación se presentaba como la clave para resolver todos los problemas nacionales, para producir un cambio en las mentalidades del mexicano, que permitiría realizar al hombre en su plenitud social e individual, consolidar la conciencia histórica en contra de los enemigos internos y externos, nivelar el desarrollo social y económico, y producir una cultura homogénea, asegurando así la ocupación y el ascenso social de todos los ciudadanos. Educación era sinónimo de desarrollo y su antinomia el subdesarrollo, se debía a la falta de educación (Varela, 1996: 24)

La enseñanza aparece como un instrumento poderoso de cambio. Se habla de la educación crítica en contraposición de la educación dogmática y autoritaria, haciendo recaer en la educación crítica la posibilidad de abordar y analizar los problemas nacionales.

En este contexto se inscribe la reforma universitaria de la UNAM, dándose espacio a proyectos democratizadores como el elaborado por el entonces rector Pablo González Casanova (1970-72).



Dentro de las reformas educativas propuestas por el Dr. Pablo González Casanova, la descentralización de la UNAM es la que da origen a la fundación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

Se planteó la vinculación de la universidad con los centros de producción y servicios localizados en los estados de México, Hidalgo y Morelos. Se planeaba crear un tipo de ciudad universitaria, que a la vez de mantener independencia académica con respecto a estos centros de trabajo pudiese al mismo tiempo aprovechar su capacidad técnica, sus recursos humanos y la infraestructura material de los mismos. Estas ciudades universitarias se denominarían Escuela Nacional Profesional y se ubicarían en Salazar, Estado de México, en Ciudad Sahagún, Estado de Hidalgo y en el Valle de Cuernavaca, Estado de Morelos, a un lado de Centro Industrial del Valle de Cuernavaca (CIVAC).

Con la renuncia del Dr. Pablo González Casanova a la rectoría de la UNAM tras la huelga de trabajadores universitarios en 1972, dicho proyecto es llevado a cabo en la administración del Dr. Guillermo Soberón Acevedo. En 1974 se aprueba la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) con cinco planteles ubicados en las inmediaciones del Distrito Federal y no en las inmediaciones de ningún centro de producción o servicio de importancia, como se había contemplado en el del proyecto original de González Casanova.

El establecimiento de dichas unidades se determinó de acuerdo al crecimiento de la zona metropolitana de la ciudad de México, los puntos con mayor índice de incremento se ubicaron al norte, noroeste y oriente. En el noroeste se ubicaron las ENEP Cuautitlán, Acatlán e Iztacala y al oriente la ENEP Aragón y la ENEP Zaragoza.

La aprobación oficial para los diversos planteles fue el 19 de febrero de 1974 para Cuautitlán; Acatlán e Iztacala, el 13 de noviembre de 1974; y Aragón y Zaragoza el 7 de agosto de 1975, dichos planteles iniciaron sus labores en los años lectivos de 1974, 1975 y 1976 respectivamente.

La creación de estas unidades no sólo permitiría atender la mayor demanda, sino también la introducción de innovaciones educativas. Se consideró que las nuevas escuelas tuvieran un carácter interdisciplinario y una organización departamental.

### **Condiciones bajo las cuales surge la ENEP Zaragoza: los últimos no son los primeros.**

El 19 de enero de 1976 fue inaugurada oficialmente la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, bajo condiciones peculiares: fue la última de las ENEP en ser construida, la única que se encuentra en el D.F., la que alcanzó menos presupuesto y menos docentes preparados. La que arrancó actividades docentes con la escuela a medio terminar. Sin laboratorios ni bibliotecas, con mucho entusiasmo y mucho trabajo impago en sus primeros meses. Cuenta con dos campus (I y II); el Campus I se ubica en la Calzada Ignacio Zaragoza entre Batallón de Zacapoaxtla y Av. Guelatao, justo donde se encuentra la estación Guelatao del tren ligero; el Campus II se encuentra en

Batalla de 5 de Mayo s/n Esquina con Fuerte de Loreto, Colonia Ejército de Oriente, Delegación de Iztapalapa.

En una entrevista concedida a la cronista de la Institución, el Dr. Guillermo Soberón Acevedo relata la carencia de recursos que desde el origen acompañaron a la institución:

Zaragoza inició sin tener todos los edificios terminados; además las nuevas unidades carecían del prestigio y presencia de que gozaba la Ciudad Universitaria, a estas unidades recién inauguradas las veían como una escuela de segunda... Zaragoza tuvo además otro problema, porque las demás Unidades Multidisciplinarias iniciaron antes que ésta y ya no había recursos docentes suficientemente calificados, porque quienes querían salir de C.U. se fueron a las diferentes unidades y a Zaragoza la dejaron sin académicos. Cuando se inauguró esta escuela de la zona Oriente llegó gente joven, profesores sin experiencia, pero que se conjuntaron con un pequeño núcleo de gente con mucha experiencia, quienes se convirtieron en asesores de los nuevos maestros (Pérez Loredó, 2001: 8)

El director fundador de la ENEP Zaragoza, M.C. José Manuel Álvarez Manilla, describe la esperanza que hacia el exterior generó esta nueva institución en las poblaciones marginadas, así como los problemas de la propia institución por ubicarse en una zona de rápido crecimiento poblacional, de pocos recursos y escasos servicios:

“En cuanto al área circundante las notas de los periódicos decían que la escuela estaba tratando de dedicar sus estudios a los hijos de los obreros que vivían en estas áreas y que ya habían llegado a un grado de calificación escolar que hacía apropiado su ingreso a la ENEP. Era una población diferente a la del resto de las escuelas; en primer término estaba Ciudad Nezahualcóyotl, la de más rápido crecimiento poblacional, aunque también estaba Chalco. La primera era el área de expansión de la población propietaria en condiciones sanitarias difíciles, porque no había pavimentación. El problema número uno era la basura, se calculaba que casi la tercera parte de la población, cerca de ochocientos mil personas, salían en la mañana y regresaban en la noche y cada quien llegaba con bolsitas o paquetes que no volvían a salir de Nezahualcóyotl. Había otra circunstancia, el área de residencia de la gente asociada a la basura en Santa Cruz Meyehualco, a espaldas de Zaragoza. Eran los pepenadores a quienes los líderes prohibían todo contacto con la gente del exterior; y la población que estaba hacia el Oriente de Zaragoza que reflejaba el desplazamiento de quienes habían llegado de otras áreas, como la colonia Moctezuma e Iztapalapa. Un problema más era el viento, si soplaban del Norte nos traía polvo, si soplaban del Sur nos traía la pestilencia de la basura, de los tiraderos que la rodeaban.” (Pérez Loredó, 2001: 12)

La Institución se encuentra enclavada en un espacio en el que concurren tradición, modernidad y miseria como elementos constitutivos de la entonces denominada zona de influencia<sup>5</sup> (Chalco, Los Reyes, Iztapalapa) sobre todo y la más cercana la llamada “ciudad dormitorio”, “ciudad basura”: Ciudad Nezahualcóyotl. En su trabajo de tesis Baltazar Covarrubias y Picazo Sosa describen esta situación de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> Se denominó de esa manera al espacio territorial/poblacional al que se pretendía atender y favorecer a través del servicio multidisciplinario de la entonces ENEP Zaragoza. Dicha zona de influencia comprende la delegación Iztapalapa y los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Los Reyes y Texcoco.

La FES Zaragoza está situada entre comunidades tradicionales y comunidades contemporáneas. Está formada por la delegación Iztapalapa del Distrito Federal y los municipios de Los Reyes y Nezahualcóyotl, del Estado de México. Esta localización fronteriza entre el Distrito Federal y el estado de México, no es sólo geográfica, es también y sobre todo, frontera entre dos tipos de comunidades con características que las singularizan.

Por un lado, lugares antiguos, muy antiguos, al menos en sus núcleos centrales —algunos de existencia prehispánica—, donde la cultura rural aún pervive, imprimiendo tradiciones centenarias a la gente, arraigos profundos a la tierra, ritmos vitales propios de la gente de campo; que paulatinamente han sido absorbidos por la mancha urbana, y que en apariencia, sólo en apariencia les ha hecho perder sus características.

Por otro lado, grandes núcleos poblacionales de creación contemporánea, formados por una lenta, pero constante migración de expulsados de la ciudad de México y de diversos estados de la República, cuyo abigarramiento en zonas que en su gran mayoría, durante mucho tiempo carecieron y aún carecen de los servicios urbanos más elementales y que plantean problemas y formas de subsistencia difíciles, en donde el hacinamiento, la promiscuidad, la escasa o nula seguridad, la falta de salubridad hacen presa de propios y extraños. Son estas zonas con escasas o nulas tradiciones comunes, aglutinadoras de la gente, que abandonaron al momento de dejar los distintos puntos de origen, y donde los arraigos a la tierra chica, si alguna vez existieron se han roto por la fuerza de la trashumancia. Lugares de creación nueva en el sentido más lato del adjetivo: donde al crearse el espacio geográfico de habitación se crean también nuevos nexos, nuevos hábitos, nueva cultura, nuevos ritmos vitales, aunque no sin obstáculos, dificultades y problemas. (Baltazar; Picazo, 1996: 98)

Un poco más de tres décadas han transcurrido de la inauguración de la entonces ENEP Zaragoza, los basureros han desaparecido y con ello los vientos pestilentes, el espacio se ha urbanizado grandemente con obras de pavimentación y comunicación, sin embargo el contexto en que se inserta la institución es un ambiente de mucha marginación, violencia e inseguridad. Veamos algunos datos que permiten caracterizar dicho contexto.

La Delegación Iztapalapa es una de las más grandes en extensión territorial (116.5 Km.) con dos millones de habitantes fijos y una población flotante de más de un millón de personas y con una densidad poblacional aproximada de 12,000 individuos por kilómetro cuadrado. De acuerdo a datos del XII censo del INEGI la Delegación cuenta con una población mayoritariamente joven: el 61.6% de los varones en Iztapalapa se encuentran entre los 0 y 29 años de edad y en el caso de las mujeres el 40.8% se ubica en esos rangos de edad. La población en edad laboral mayor de 12 años se calcula en casi en 1'100'500 personas. Del total de esta población la económicamente activa representa el 46.3%. (Vélez; Hernández; Rodríguez; García; Díaz; 2005: 7 y 8). Presenta asimismo el más alto grado de marginación social. En un estudio realizado por el Gobierno del Distrito Federal (Gobierno del Distrito Federal, 2000: 72), en el 2000 existían 2'857,480 personas con algún grado de marginación. En el caso de la Delegación Iztapalapa 755,579 habitantes se caracterizan con algún grado de marginación, esto representa el 42.6%, del total de habitantes cuyo número es de 1, 773,343. (Gobierno del Distrito Federal; 2000: 50 y 150). La concentración poblacional, la marginación, el desequilibrio entre demanda y oferta de trabajo, son factores que propician la aparición de conductas violentas en la población, expresadas a través de delitos y conductas antisociales, que colocan a Iztapalapa como una de las delegaciones más conflictivas e inseguras del Distrito Federal.

La Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal en Iztapalapa reporta que:

[...] en el año 2000 se habían registrado en la Demarcación 22 mil 393 delitos y que para el año 2001 el saldo había sufrido un incremento del 8.4% que significaba un aumento de 2 mil 044 delitos más, para un total registrado de 24 mil 437 delitos mismos que afectaban el patrimonio de los Iztapalapenses, éstos fueron tipificados como: robo de vehículos, a transeúntes, negocios y a repartidores, concentrándose el 65% de la incidencia delictiva en sólo 20 colonias, para prevenir y disuadir estos delitos, sólo se contaba con un estado de fuerza policial de 23 mil 094 elementos y 93 patrullas en igual número de zonas de patrullaje, por lo que a cada patrulla le correspondía cuidar y proteger a 36 mil habitantes y cada policía debía proteger a mil 614 habitantes. (Delegación Iztapalapa, 2008: 5)

En noviembre de 2008, los habitantes de Iztapalapa se manifiestan en la Delegación, para exigir mayor seguridad y que la fuerza policial se incremente, pues de acuerdo a datos proporcionados por la publicación electrónica de ciudadanos en red, sólo cuentan con un policía por cada dos mil habitantes. (<http://www.ciudadanosenred.org.mx>)

Yañez Romero (2005), quien ha desarrollado un modelo para abordar la inseguridad pública en Iztapalapa, señala que las colonias con mayor denuncia de narcomenudeo son: Juan Escutia, Santa Martha Acatitla norte, unidad habitacional Ermita Zaragoza y El Salado. En la colonia Ejército de Oriente se dedican al asalto a transportistas. (Yañez Romero, 2005: 12)

La FES Zaragoza se ubica en la colonia Ejército de Oriente y es aledaña a las colonias Paraíso y Santa Martha Acatitla, situación que genera un ambiente de mucha inseguridad alrededor y al interior de la institución. Los alumnos constantemente son asaltados cuando acuden a las fotocopiadoras que están fuera del Campus I y en el interior del campus se han presentado asaltos en las oficinas, laboratorios y estacionamiento de la escuela, también se han presentado intentos de violación en los baños de mujeres<sup>6</sup>.

Una medida que la institución ha tomado para enfrentar esta situación de violencia e inseguridad es la implementación de casetas de vigilancia para controlar el ingreso a la Escuela. Otra medida es participar con la Delegación Iztapalapa en el Programa de Escuela Segura el cual fue implementado en el 2001, precisamente para proteger a los y las jóvenes estudiantes en el trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

La alta incidencia de población joven (menores de 24 años) en Iztapalapa que representa el 40% del total, ha generado la creación de infraestructura necesaria para atender la demanda de educación básica, lo que da un bajo nivel de analfabetismo en la población joven: se estima que únicamente el 3.7% de la población mayor de 15 años es analfabeta. Sin embargo conforme se asciende al nivel medio, medio superior y superior de educación, los porcentajes de la población que no tiene acceso a dichos niveles se incrementa. En el estudio de Yañez Romero (2005) se reporta que el 33.7% de población de 12 años o más no logra acceder a la secundaria, el 61.7% de los mayores de 16 años o más no ingresan al bachillerato y el 85.5%

---

<sup>6</sup> Durante la dirección del Dr. Benny Weiss Steider (1990-1998) se instalaron timbres de emergencia en los baños de mujeres para alertar a los vigilantes

de los mayores de 18 años o más no acceden a la educación superior. (Yañez Romero, Op. cit.: 7)

En un estudio realizado sobre el perfil sociodemográfico de Iztapalapa, sus autores Arango Durán y Lara Medina (s/año) señalan que sólo el 12% de la población accede a la educación superior y de ese porcentaje el 44.3% lo hizo en áreas relacionadas con ciencias sociales y administrativas; 24.5% en ingeniería y tecnología; 9% en áreas relacionadas con la salud y 1.4% área agropecuaria. (Arango Durán y Lara Medina, s/a: 20-22)

Dentro de ese 12 % de la población que accede al nivel de educación superior, se encuentra el alumnado de la carrera de Psicología en la FES Zaragoza. Ello proporciona un indicador acerca del impacto que tiene la institución en la zona. Estos datos muestran que sólo un mínimo porcentaje logra acceder a la educación superior, dejando fuera a un 88 % de jóvenes que sobrevivirán con un bajo nivel de preparación escolar, en un medio que ofrece escasas posibilidades de empleo y desarrollo, desempeñándose como obreros, artesanos y comerciantes en el mejor de los casos. O, en el peor de los escenarios, incorporándose al comercio ilegal de drogas en el que gran cantidad de jóvenes se emplean actualmente. De acuerdo con Yañez Romero (2005) en Iztapalapa existen entre 150 y 190 bandas juveniles delictivas formadas por niños de entre 8 y 12 años, hasta adultos menores de 30 años, cuyas actividades abarcan el narcomenudeo, el tráfico de armas y robos varios (de autos y autopartes, a casa habitación, de vehículos que transportan mercancías, a pasajeros de transporte público y a comercios). Los jóvenes tienden a asociarse en bandas que ofrecen identidad, medios económicos y protección. (Yañez Romero, Op. cit.: 9)

Lo expuesto anteriormente nos muestra una población llena de contrastes, una población mayoritariamente joven con escasas oportunidades de empleo y desarrollo, con una escolaridad básica que no se traduce en un ingreso a los niveles medio superior y superior. De jóvenes que se emplearán en actividades ilegales para obtener algún ingreso que les permita sobrevivir. Éste es el contexto en que se ubica la FES Zaragoza, del cual provienen sus alumnos y es el espacio al cual se espera apoyar a través de la educación.

### **La organización académico administrativa: la tensión entre la innovación educativa y la estructura organizativa tradicional.**

Inicialmente las ENEP se planearon bajo la lógica de la innovación educativa, del trabajo interdisciplinario que, en el caso de Zaragoza, se plasmó en un sistema de educación modular, el cual se definió como:

...un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha correlación con la información pertinente. (Memorándum, 1977: 3)

Una de las características de dicho sistema es que pretende la integración de equipos interdisciplinarios que permitan organizar la adquisición, producción y utilización del conocimiento dirigido a la formación de recursos humanos y a la solución de problemas de la realidad. (Núñez, 1987: 202-203)

Un sistema de este tipo demandaba una organización que permitiese la comunicación fluida entre las diversas carreras, a fin de apoyarse unas y otras con sus conocimientos, para desarrollar en los alumnos las funciones profesionales necesarias para intervenir y resolver los problemas que la comunidad demandaba. Se optó por una estructura de organización matricial, esto es, organizar la enseñanza como binomio carrera- departamento.

El director fundador M.C. José Manuel Álvarez Manilla, en una entrevista concedida a la cronista de la FES Zaragoza describe dicha estructura:

La Estructura Matricial en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza fue una novedad en diferentes aspectos, era compleja de entender y al parecer fue la única ENEP que realmente la aplicó. A la larga la idea era buena aunque fue difícil que la gente la entendiera en un principio, porque estaba acostumbrada a estructuras verticales; sin embargo, permitió una buena dirección de trabajo; por ejemplo: los coordinadores de carrera podían enfocarse en la solución de asuntos sobre programas de la parte académica; las divisiones y los departamentos en la solución de problemas de infraestructura, capacitación, profesores e investigación. (Pérez Loredo, 2001:8)

Esta organización permitía una mayor comunicación horizontal entre las Coordinaciones, Divisiones y Departamentos a fin de apoyar las labores educativas de las diversas carreras, por ejemplo la carrera de Psicología apoyaba a la carrera de Odontología con el módulo de Desarrollo Comunitario; la carrera de Medicina apoyaba a Psicología en los módulos de Bases Biológicas de la conducta y Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso; esta forma de organizar la comunicación y el trabajo interdisciplinario, inherente a la estructura matricial propició que los docentes de las diferentes carreras se unificasen para solicitar a las autoridades mejores condiciones de trabajo: pago de horas para llevar a cabo el trabajo de elaboración y evaluación de programas didácticos<sup>7</sup>, mayor infraestructura, evitar despidos injustificados. Lo cual se convirtió en un punto de tensión entre las autoridades que exigían trabajar el máximo invirtiendo el mínimo y los docentes que exigían condiciones acordes con el sistema de enseñanza. El control sobre esta situación es rememorada por el Dr. Álvarez Manilla en los siguientes términos:

Un logro más fue que yo dejé la escuela sin una sola hora de las llamadas “liberadas”; por ejemplo, para convencer a los profesores de dar clases; en otra escuela les daban dos por una, esto es, les pagaban dos horas e impartían una; en la ENEP Zaragoza no tuvimos este ejemplo. Cuando dejé la escuela, el presupuesto estaba totalmente sano; hora que impartían, hora que tenían; pero además, los profesores no solamente impartían clase sino tenían que colaborar en la elaboración de materiales didácticos y en las evaluaciones de los alumnos. Esto no se pagaba extra; ahora se llaman horas de apoyo, pero entonces la gente trabajaba todo el día y lo hacía por amor a la escuela. Fue un logro muy importante porque se comunicó el entusiasmo que había para que la gente dispusiera su tiempo para trabajar, aunque lo hicieran hasta por doce horas. (Pérez Loredo, 2001:7)

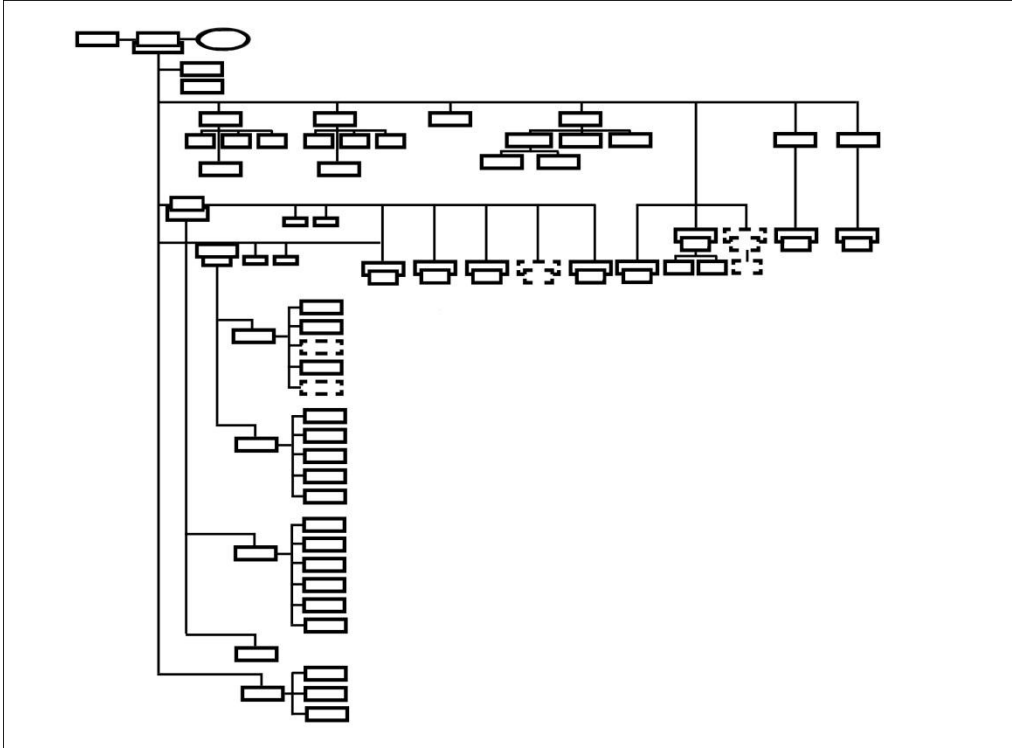
Esta estructura matricial fue cambiando con el tiempo y en 1986, tras terminar la huelga anticuotas del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y del Consejo de Académicos Universitarios (CAU), se suprimió la División de Ciencias Sociales y Humanas, logrando con ello la exclusión del Psicólogo de

---

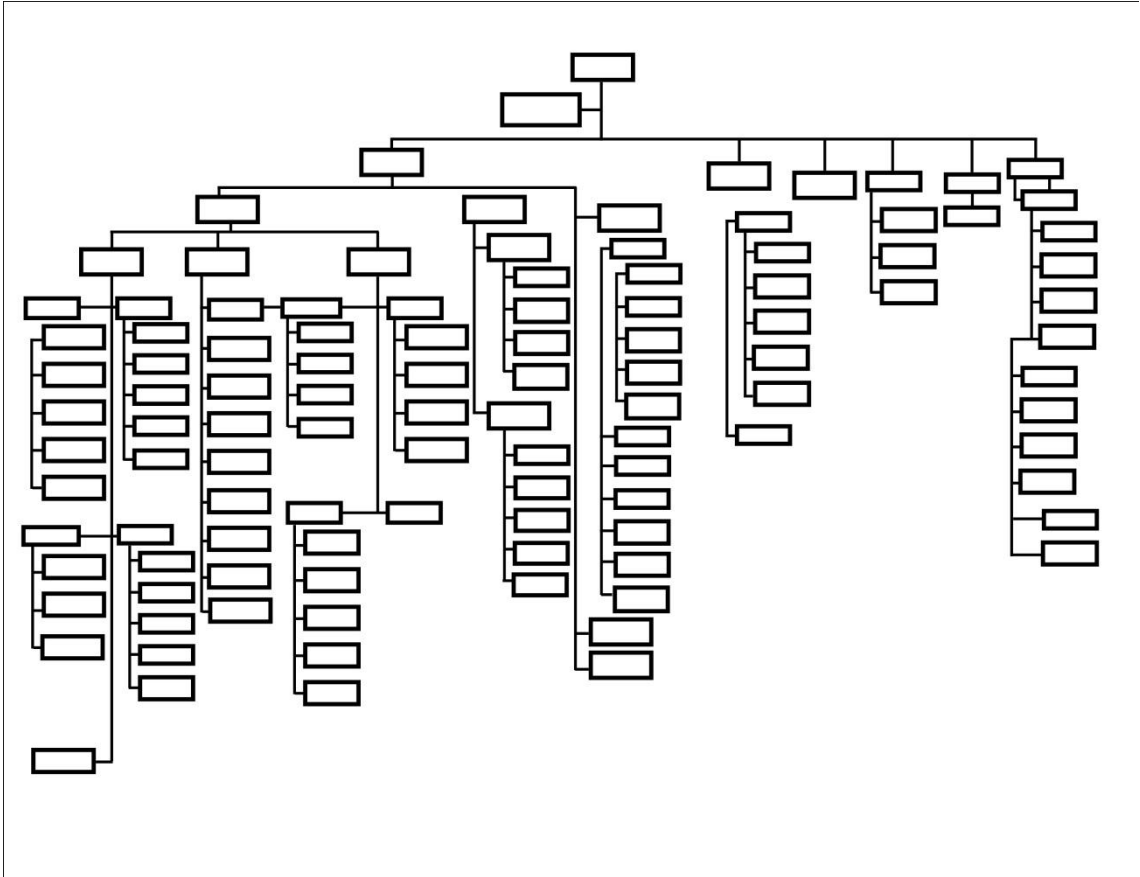
<sup>7</sup> En la práctica se denominaron como horas de apoyo para diferenciarlas de las horas asignatura contratadas para clase frente a grupo

la Estructura Académico Administrativa. Con el paso del tiempo la estructura matricial se transforma, dando lugar a una estructura académico administrativa vertical con múltiples niveles, donde cada carrera aparece aislada de las otras y la comunicación horizontal desaparece. A continuación se muestra el organigrama inicial y el actual, observándose en este último una organización fuertemente centralizada en la Dirección, lo cual hace que la relación entre las diversas carreras y la Dirección sea compleja, pues implica muchos niveles jerárquicos a escalar. Se imparten siete carreras, las cuales dependen de una Dirección General, una Secretaría General, una Secretaría Académica y dos Divisiones, a su vez cada carrera cuenta con una Jefatura de carrera y diversas coordinaciones. En la siguiente página se presenta la estructura de ambos organigramas sin los rótulos correspondientes pues interesa mostrar la complejidad de la estructura en sí misma, en el anexo se muestran los organigramas completos.

**ORGANIGRAMA 1976**



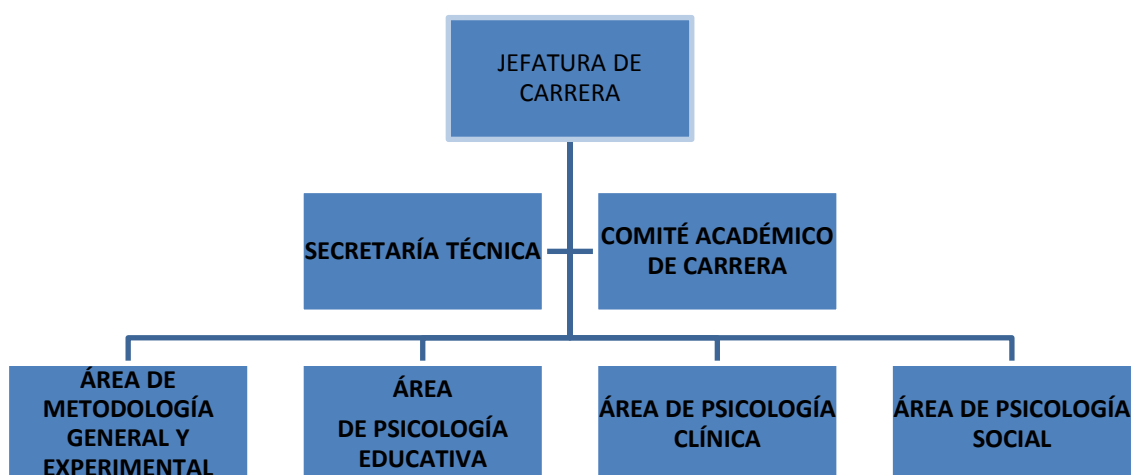
**ORGANIGRAMA ACTUAL**





## Organización de la carrera de Psicología

En la FES Zaragoza, la carrera de Psicología trabaja bajo un sistema modular de enseñanza que integra la investigación, el servicio y la docencia en la formación profesional. Se organiza con una Jefatura, cuatro coordinaciones de área, una secretaría técnica y un comité académico de carrera.



La función de la Jefatura es coordinar el trabajo académico y administrativo de la carrera en dos niveles, uno al nivel propio del desempeño de la carrera y otro en su vinculación con los niveles superiores de la estructura.

### La Secretaría Técnica

El trabajo de esta instancia tiene que ver con el establecimiento de normas y procedimientos administrativos e implementación de sistemas de información de la carrera (recursos, infraestructura, distribución, uso y baja de los mismos), así como establecer costos y actualizar precios de todos y cada uno de los servicios proporcionados por la carrera en las diversas clínicas multidisciplinarias. Asimismo es la instancia encargada de informar y orientar a los alumnos en todo tipo de trámites escolares (inscripción, baja temporal, cambios de turno, cambio de carrera, carrera simultánea, etc.).

## El Comité Académico de Carrera

Es el órgano colegiado rector de la vida académica. En su conformación se encuentran representados los profesores, alumnos y autoridades. Es el instrumento institucional para la regulación y orientación de la vida académica de la Carrera. Entre sus funciones está la de orientar y regular la aplicación de los planes y programas de estudio, la de evaluar permanentemente las actividades académicas, así como regular las acciones de naturaleza académica de la comunidad.

## Las Áreas Académicas de la Carrera de Psicología.

La vida escolar académica de la carrera de Psicología está organizada curricularmente por cuatro áreas de conocimiento, en este punto sólo voy a hacer una descripción de las mismas y en el siguiente capítulo veremos las contradicciones, que surgen en la práctica escolar cotidiana de cada una de estas áreas, contradicciones que en muchos casos se traducen en prácticas violentas entre los diversos actores (alumnos, docentes y autoridades).

### Área de Metodología General y Experimental

Esta área tiene a su cargo la coordinación de las actividades instruccionales de los semestres 1°, 2° y 3°, así como las actividades de apoyo: Análisis de Datos, Estadística y Programación que se imparten a lo largo de otros semestres.

En esta área el alumno entra en contacto con los orígenes filosóficos de la Ciencia y la Psicología, con la visión natural y experimental de la misma y el manejo de la matemática y la estadística como herramientas utilizadas en la disciplina.

Los diversos contenidos teóricos y prácticos son impartidos en las actividades instruccionales de Sesión Bibliográfica, Seminario, Clase Teórica y Prácticas de laboratorio (estadística, programación y matemáticas). En cada una de estas actividades se pretende que el alumno desarrolle o ejercite habilidades específicas tales como: capacidad de argumentar verbalmente, de expresarse por escrito de una manera coherente y fundamentada, de llevar a cabo intervenciones prácticas en algunos de los temas revisados teóricamente.

En Sesión Bibliográfica el alumno debe consultar en diferentes fuentes impresas (libros y revistas científicas) la información relevante a la temática trabajada en clase, para posteriormente ilustrar, explicar y expresar por escrito cómo el conocimiento científico y en particular la Psicología se han visto determinados por factores económicos y sociales durante las distintas etapas de evolución de la sociedad.

En Seminario, el alumno integra, ilustra, explica y discute oralmente los nexos causales que en las diferentes etapas de la evolución de la sociedad han determinado el desarrollo del conocimiento científico y en particular de la

Psicología. El profesor debe promover la discusión coordinada y apoyarla con comentarios complementarios.

En Clase Teórica es el maestro quien debe exponer las temáticas propias de su programa, ahondando en relaciones y conexiones que el alumno no alcanza a comprender dado su menor conocimiento al respecto.

Prácticas de laboratorio: En esta actividad el alumno aplica los conocimientos teóricos a situaciones prácticas tal es el caso de los temas de matemáticas, estadística y programación que se manejan en el nivel de teoría y práctica

#### Área de Psicología Educativa

Esta área coordina las actividades instruccionales de 4o y 5º semestre las cuales son: clase teórica, seminario, sesión bibliográfica y servicio. En esta área se promueve la intervención individual en situaciones que tienen que ver con el desarrollo del niño y los procesos de enseñanza aprendizaje, así como problemas o limitaciones en los mismos. La intención es formar teórica y prácticamente al alumno, para ello las actividades de clase, seminario y sesión bibliográfica le habilitan en el manejo de las cuestiones teóricas y la actividad de servicio le proporcionará la situación práctica para aplicar las cuestiones revisadas. Los casos a trabajar son proporcionados por las diversas clínicas multidisciplinarias con que cuenta la carrera. Debiendo ser capaces de diagnosticar, intervenir y evaluar en la problemática abordada.

#### Área de Psicología Clínica.

El área de Psicología Clínica coordina las actividades de 6o y 7o semestres. Las actividades instruccionales tienen por finalidad brindar al alumno un contexto de diagnóstico e intervención en diversas situaciones que demandan la atención terapéutica.

Es un acuerdo antiguo del área dejar en libertad a los profesores que deseen atender pacientes en la actividad de servicio o que prefieran trabajar alguna temática sin que ello implique la formación de terapeutas, pues eso no se logra en un par de semestres o hacer algún tipo de investigación, sólo tienen que reportarlo en su programa de trabajo. Las actividades instruccionales son las mismas que en las otras áreas. Los enfoques van desde el sistémico, cognitivo conductual, terapia gestalt y psicoanálisis.

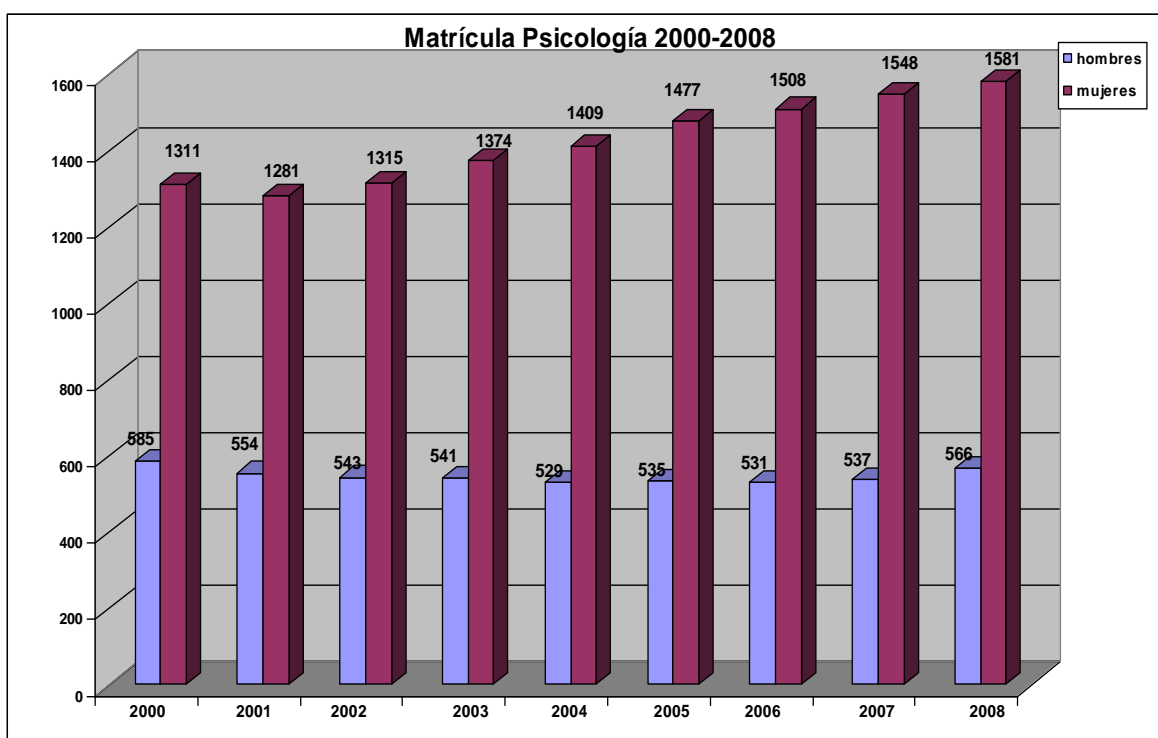
#### Área de Psicología Social

Se ubica en los semestres 8o y 9o, justo en el cierre de la carrera. En esta área se abordan los comportamientos colectivos y sus determinantes: actitudes, comportamiento grupal, representaciones sociales, las principales teorías en Psicología Social, las formas de intervención y los determinantes sociales del comportamiento. La investigación psicosocial, que se realiza en la actividad de Servicio, guía y orienta el resto de las actividades llevadas a cabo

en esta área, así Clase teórica apoya la investigación con la exposición de las diferentes teorías psicosociales, la actividad de Sesión bibliográfica con la revisión de métodos y técnicas de investigación y en Seminario se revisan cuestiones más específicas de las teorías y temáticas de la Psicología Social.

### Características de los alumnos de la Carrera de Psicología.

En cuanto a la distribución por sexo, se observa que es una población mayoritariamente femenina. Asimismo la matrícula muestra una tendencia de ascenso constante, según se observa en la siguiente gráfica que corresponde a la matrícula 2000-2008.



Elaboración propia basada en datos proporcionados por Servicios Escolares

De acuerdo a consultas realizadas en la propia institución, así como en las estadísticas de las generaciones 2007 y 2008 publicadas por la UNAM,<sup>8</sup> se observa que los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza en su mayoría provienen del CCH Oriente que está en Iztapalapa, son solteros(as), ingresan por pase reglamentado y con un promedio de edad de 18 años. El 74% se dedica de tiempo completo a la escuela y un 24.6% de ellos trabajan y estudian y cerca del 80% son primera generación en llegar a la Universidad.

La escolaridad de los padres a nivel medio es de 43.2 % para el padre y 39 % para la madre, a nivel superior se encuentra un 20 % para el padre y un 10% para la madre.

<sup>8</sup> <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

En el caso específico de la FES Zaragoza y de acuerdo a datos proporcionados por la UNAM, se muestra que aproximadamente el 20 % de los alumnos que ingresan a este plantel, tienen padres con educación superior.

Veamos a continuación un cuadro que muestra los porcentajes correspondientes a padre y madre con educación superior en los alumnos de primer ingreso en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza en los años 2007, 2008 y 2009.

Educación Superior	Alumnos 1º ingreso 2007	Alumnos 1º ingreso 2008	Alumnos 1º ingreso 2009
PADRE	13.4%	20%	21.9%
MADRE	9.8%	10.4%	14.3%

Elaboración propia en base a datos de la UNAM<sup>9</sup>

Aunque no es el objetivo de esta investigación, llama la atención que la mayoría sean primera generación en llegar a la Universidad, pues después de poco más de tres décadas de existencia de la FES Zaragoza en esta zona, sería posible que un mayor porcentaje de los hijos de los profesionistas formados durante las primeras décadas acudiesen a esta institución como segunda generación en llegar a la Universidad, los datos proporcionados por la UNAM, muestran que solo el 20 % de los alumnos que ingresan a la FES Zaragoza tienen padres con educación superior. Lo que indica que a pesar del incremento de la matrícula, no se ha revertido esta tendencia de redistribución cultural, en el sentido de aumentar el porcentaje de alumnos que llegan como segunda o hasta tercera generación con estudios universitarios.

El interés de los padres porque sus hijas(os) cursen el nivel superior es muy alto, un 85% de los alumnos de primer ingreso comentan que sus progenitores insisten mucho en que deben estudiar una carrera universitaria.

Los padres de familia aparecen como un soporte importante para que sus hijos ingresen al nivel superior de educación y se organizan de tal manera que la mayor parte de ellos curse sus estudios sin tener que trabajar y equipándolos con computadoras, celulares y línea telefónica en casa.

Los lugares de residencia de la población estudiantil, se localizan en la delegación Iztapalapa y los municipios de Nezahualcóyotl, Chalco y Texcoco; el ingreso familiar se ubica entre dos y cinco salarios mínimos (70%); la mayoría cuentan con cuarto de baño (90%), línea telefónica fija (80%), celulares (66%), televisión y reproductor DVD (78%), los porcentajes descienden en la computadora personal que sólo la tienen el 54% y bajan drásticamente en televisión de paga con sólo un 19%.

En un estudio de autoevaluación de la carrera de Psicología se dedica un apartado a la caracterización de los alumnos, en la cual se observa que los rasgos escolares y socioeconómicos entre los alumnos de generaciones anteriores y las más actuales se siguen presentando de manera similar. En la

<sup>9</sup> <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

generación 2002, objeto del mencionado estudio, se observa que: 84% son solteras(os), 80% no trabajan, sólo se dedican a estudiar dependiendo económicamente de sus padres. El ingreso semanal para sus gastos fluctúa entre 100 y 200 por semana, el cual se utiliza para el pago de transporte. Los mayores porcentajes de escolaridad para ambos padres se ubican a nivel de secundaria: 53% para el padre y 58% para la madre. Las ocupaciones mayormente encontradas para el caso del padre son empleado, comerciante y obrero. Un 60% de las madres labora como ama de casa, un 32% se dedica a labores de comerciante, enfermera y maestra. (García M. *et al.* 2002:255-257)

Los lugares de residencia del alumnado son la delegación Iztapalapa y Ciudad Nezahualcóyotl y en cuanto al bachillerato de origen la mayor parte del alumnado proviene del CCH Oriente y en menor proporción del CCH Sur. Un 63% de los alumnos entrevistados eligió la FES Zaragoza como su primera opción y un 34 % lo hizo por la Facultad de Psicología.

Contrario a la posición de los docentes que añoran Ciudad Universitaria, estos alumnos consideran que la FES Zaragoza es “su plantel”, pues se encuentra cerca de su hogar, les parece que las instalaciones son adecuadas y aunque reconocen la belleza y amplitud de Ciudad Universitaria, prefieren a la FES Zaragoza pues les atemoriza la distancia y la posibilidad de perderse en un espacio tan amplio y variado.

### **Los docentes de la carrera de Psicología.**

La carrera cuenta actualmente con 238 docentes, 124 mujeres y 114 hombres distribuidos en las categorías de ayudante, asignatura y tiempo completo<sup>10</sup>. La mayor parte de ellos hizo sus estudios en Ciudad Universitaria y la otra parte son académicos reclutados de estudiantes de la propia FES Zaragoza. Se considera una planta docente madura ya que se encuentra con una antigüedad que oscila entre los 26 y 35 años. Se distribuyen en las cuatro áreas de formación: Metodología general y experimental, Psicología educativa, Psicología clínica y Psicología social. Muchos de ellos se incorporaron desde los años iniciales (1976-81), y se fueron formando como docentes en la propia práctica colectiva de grupos de jóvenes recién egresados, que se identificaron con el proyecto de una nueva institución dispuesta a formar profesionales críticos bajo esquemas innovadores de enseñanza. Esta aspiración fue el motor que permitió soportar las adversas condiciones de arranque y que con el paso del tiempo se fue diluyendo, ya que la organización administrativa no apoyó el proyecto académico, y con ello, muchos de los planteamientos formales de la enseñanza modular se vieron truncados en los hechos, pero no así en la expectativa de los docentes que, aún hoy, pasados 34 años, siguen recordándola como un elemento importante de su práctica cotidiana. La trayectoria vivida por este cuerpo docente a lo largo de poco más de tres décadas la abordaré en el capítulo III, donde se analizará el ambiente de violencia institucional planteado en la tensión entre el ayer y el hoy. El pasado de docentes comprometidos y motivados con un proyecto educativo innovador, y el presente que muestra cómo este proyecto educativo se vio limitado, por el

---

<sup>10</sup> En el Capítulo III, se desglosa con mayor detalle la distribución numérica por categoría y antigüedad.

desfase que se gestó entre la propuesta académica y una estructura administrativa que no apoyó con los recursos necesarios a la academia y que con el tiempo se transformó en una estructura vertical y centralizada.

## **CAPÍTULO II**

**ACERCAMIENTO EMPÍRICO A LA VIOLENCIA  
SIMBÓLICA: ESPACIOS, ACTORES y ESTRATEGIAS.**



## Introducción

En este capítulo se analizan los relatos que los/as alumnas de los grupos focales, expresaron acerca de los actos de violencia experimentados por ellos en diferentes espacios de su vida cotidiana: el público, la familia y la escuela.

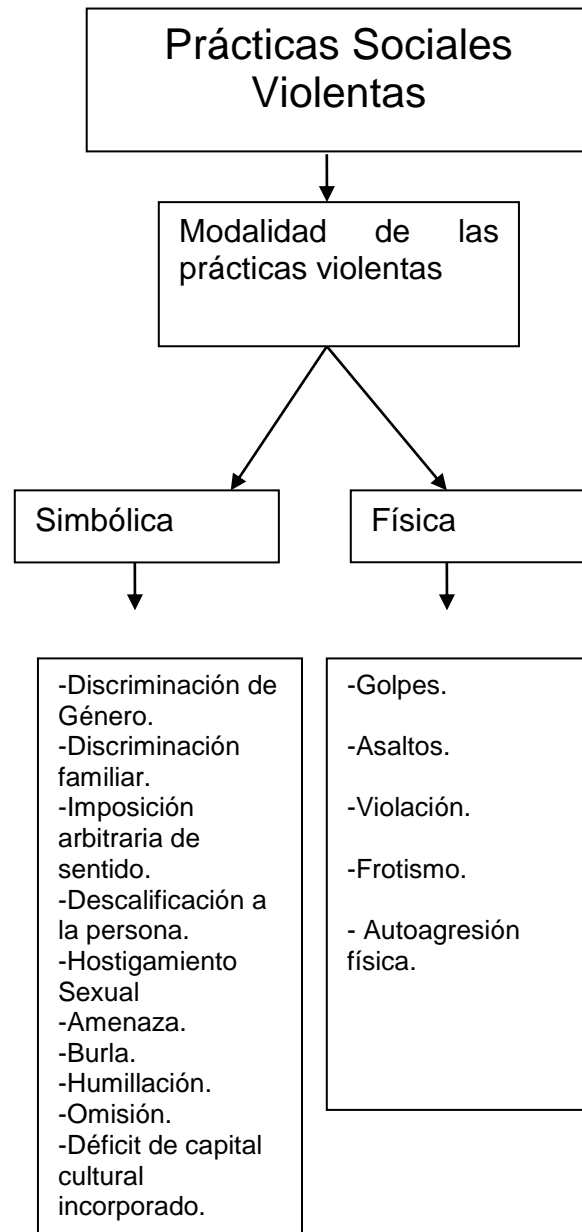
Interesa en el análisis destacar quiénes son los actores, el espacio de la violencia y la estrategia –como una respuesta práctica- que las/os alumnos utilizan ante la situación de violencia, destacando el impacto que dicha situación deja en el actor que ha sido objeto de la violencia.

Los tipos de violencia identificados a través de dichos relatos, fueron: la violencia física, la violencia psicológica y la violencia sexual. La violencia física se define como aquella que es dirigida al cuerpo de la víctima, a través de golpes, heridas, mutilaciones, jalones de cabello, inmovilización, encierro y en casos extremos el homicidio. La violencia psicológica es aquella violencia dirigida a dañar la esfera emocional y con ello la integridad psíquica de la persona, los medios para lograrlo son la mordacidad, la mentira, la ridiculización, el chantaje, los sarcasmos sobre el aspecto físico, los gustos o ideas de la víctima y la amenaza de ejercer otros tipos de violencia como la física o la sexual. La violencia sexual consiste en obligar a otro(a) a través de la fuerza física o moral a realizar prácticas sexuales no deseadas, a dejarse tocar por el agresor, o verse obligado(a) a tocarlo; el hostigamiento sexual y la violación también son expresiones de violencia sexual.

Estos tipos de violencia difícilmente se presentan aislados, lo común es observar que al menos dos de ellas están presentes en las prácticas violentas, por ejemplo la violencia física va acompañada de la psicológica, la violencia sexual suele acompañarse de la violencia psicológica y la física. Como el interés de esta investigación es visibilizar la violencia simbólica, -a partir de las prácticas violentas que reportan los y las alumnas de la Carrera de Psicología-, el análisis se hace a partir de los diversos indicadores de esta violencia, que se manifiestan a través de los diferentes tipos de violencia ya mencionados, por ello y con el fin de no dispersar el análisis, las prácticas violentas, han sido agrupadas en dos modalidades: física y simbólica<sup>11</sup>. (Ver esquema en la página siguiente)

---

<sup>11</sup> Desarrollado a partir del esquema elaborado por Leticia Cufre Marcheto (2007): Una inquietante familiaridad. Las prácticas sociales violentas como organizadoras de la subjetividad. Un caso en la Universidad Veracruzana. Tesis Doctorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. p.75



A continuación se exponen las modalidades de las prácticas violentas, los espacios en que ésta se ejerce, los actores involucrados, las estrategias utilizadas y el impacto que la violencia ha dejado en las personas que la han soportado. A lo largo del análisis se irán perfilando recurrencias comunes en los diferentes ámbitos, en que la violencia se presenta. Así se observará que, el soportar y aguantar la violencia es una estrategia muy común en los estudiantes entrevistados, sobre todo en aquellos casos que se perciben en desventaja con respecto al agresor (menores recursos y poder). En los casos en que los y las alumnas muestran una respuesta práctica (estrategia) de

enfrentamiento ante la violencia, lo hacen porque dicha respuesta ha sido la mejor o la que ha permitido enfrentar de la mejor manera posible la situación presente. Estas disposiciones, percepciones y acciones prácticas del *habitus* se constituyen y expresan de manera diferencial dependiendo del género de los agentes. Hombres y mujeres ante la misma situación de violencia manifiestan prácticas diferenciales acordes a su inculcación genérica. En general los *habitus* a través de los cuales perciben y enfrentan la violencia han sido adquiridos en el ámbito familiar, aunque en la escuela y el espacio público estos *habitus* suelen ajustarse y lo transformarse de acuerdo a circunstancias particulares de los actores, como se mencionó en el abordaje teórico, el *habitus* suele actuar como un dispositivo contra el cambio, desde lo aprendido en el pasado actúa en el presente y se proyecta al futuro. Sin embargo el *habitus* no es algo inamovible y se observará que en algunos casos, los y las alumnas transforman sus *habitus* y prácticas violentas a partir de procesos de autorreflexión, los cuales se expresaron en la situación de entrevista de los grupos focales.

Inicia la exposición con la violencia en el espacio familiar, seguida por la violencia en el espacio escolar previo a la universidad, para cerrar con los relatos de violencia reportados por los y las alumnas en el espacio público. Esta forma de exposición expresa el orden e importancia de las vivencias violentas en los relatos de los y las entrevistadas, donde se destaca que el impacto de lo aprendido y vivido respecto a la violencia en el espacio familiar resulta ser el más importante, seguido por las experiencias del ámbito educativo al cual llegan con un *habitus* que les permite acoplarse a este nuevo ambiente, para cerrar con el relato de su ubicación en el espacio público, como un lugar caracterizado por la violencia y la impunidad.

El análisis de la violencia de los y las estudiantes dentro de la Universidad y en específico de la Carrera de Psicología sigue un orden diferente, se abordan en primer lugar los elementos “estructurales” es decir aquellos propios de la organización institucional y de la carrera, que generan prácticas de violencia simbólica sobre el estudiantado. Enseguida se exponen las diversas formas de violencia simbólica basadas en el Género, las alumnas no son tratadas en su calidad de estudiantes, sino básicamente como mujeres que asisten a la universidad. Esta percepción da origen a toda una serie de prácticas violentas –naturalizadas- por parte de los y las docentes, los propios pares y las autoridades dentro de la FES Zaragoza. Además de la diferenciación de género la violencia entre estudiantes se presenta bajo otros principios que serán tratados en el apartado de violencia entre pares. Se analiza el comportamiento institucional ante la violencia reportada por los y las alumnas. Finalmente se exponen y analizan otros espacios de la violencia -no contemplados al inicio de la investigación- que fueron reportados por los y las alumnas como lugares donde se sienten violentados (Servicios escolares, Biblioteca, casetas de vigilancia, baños y cafetería).

## **El espacio familiar primer ámbito de contacto con la violencia física y simbólica y lugar de adquisición de los primeros *habitus* para enfrentarla.**

La familia es una construcción social naturalizada, la cual se instituye como un principio de visión y división de la realidad social, a partir del cual se constituyen los primeros *habitus* de los agentes, es decir esquemas de percepción y acción socialmente compartidos que crean un sentido común. La familia es un campo de acción donde sus miembros ocupan diversas posiciones, dándose entre ellos relaciones de fuerza que pugnan por mantener la integración familiar.

La familia a pesar de concebirse como el espacio de la reproducción de lo íntimo, lo privado y lo afectivo, contribuye al mismo tiempo a la reproducción de toda una estructura social:

“La familia asume en efecto un papel determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica sino social, es decir en la reproducción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares...de acumulación de capital bajo sus diferentes modalidades y de su transmisión entre las generaciones”. (Bourdieu; 2007:133)

La familia a través del proceso de socialización, hace que las estructuras objetivas sean incorporadas por sus miembros como estructuras subjetivas, esto es, como principio constitutivo del *habitus*.

Veamos a continuación en los relatos de los (las) estudiantes entrevistados en los grupos focales, cómo se instituye la violencia desde el ámbito familiar. De acuerdo al análisis de las narraciones, se observa que la violencia se reporta como una vivencia constante en el ámbito familiar, a través de la violencia física y simbólica. En este espacio aparece otro tipo de violencia no reportada antes: la económica, la cual consiste en el control de recursos propios o ajenos, que una persona puede ejercer en contra o en afectación de los derechos de otra. Esta violencia puede presentarse en acto (robo, destrucción de bienes) o en omisión (privar de medios y recursos necesarios para el bienestar de otra persona).

Al igual que en el rubro anterior, estos tipos de violencia no se presentan aislados, lo más común es observar que al menos dos de ellos, están presentes en las prácticas violentas llevadas a cabo en el ámbito familiar.

En el análisis de los relatos, se observa que estas prácticas violentas en el ámbito familiar, se justifican apelando a diferentes fines; uno de ellos es utilizarla como un recurso pedagógico para educar: “te pego para que aprendas”, “mi mamá me daba de cachetadas para educarme, me decía que lo hacía por mi bien, para que no fuese grosera”, “ahora no entiendes por qué te pego, pero mañana me lo agradecerás”

Otro fin es establecer posiciones de poder y subordinación entre los miembros de la familia, el que manda y el que obedece: “aquí el que manda soy yo, decía mi papá y todos nos quedábamos quietos”. Se establece también la posición del chivo expiatorio, que es aquel miembro de la familia al que se le adjudican los aspectos negativos del grupo: “como dice el refrán, crea fama y échate a dormir, en mi familia todo era yo, el culpable de todo siempre era yo y sobre mí todos los castigos” Se justifica el uso de la violencia como un medio para proteger a la familia: “tuvimos que ser violentos para defender a mis primos, estaba de por medio mi familia, yo estaba dispuesto a todo”

Los efectos de la violencia sobre las víctimas son la humillación: “tú no eres nada”; el sufrimiento: “ya no soportaba más, quería morirme”, dichos efectos se sustentan en una carencia de poder y de recursos de quienes se encuentran sujetos a la violencia, además del nexo afectivo que guardan con sus victimarios: padre, madre, hermanos, tíos. Bajo estas condiciones de carencia de poder y de recursos, las estrategias que utilizan los y las alumnas para afrontar la violencia familiar son pasivas: el silencio “si no te callas puede ser peor”, la indefensión “no hacía nada, no podía hacer nada” y la resignación “aprendes a aguantar pues no te queda de otra”.

A continuación se exponen con mayor detalle algunos de los eventos violentos vividos por los alumnos(as) entrevistados al interior de sus familias. En estos sucesos se destacan en negritas las modalidades de violencia, el impacto que ejerce la violencia sobre la víctima y la estrategia de afrontamiento utilizada por ésta.

La violencia física y simbólica del padre hacia la hija, como una expresión del poder paterno y de adoctrinamiento femenino: aguantar y callar.

M6<sup>12</sup>: Es que yo viví violencia intrafamiliar, mi papá **me pegaba** constantemente me dejaba marcadas las piernas y la cara, no sólo eran los simples golpes que tu papá te proporcionaba, sino **una humillación** más allá de lo psicológico, te decía: ¡Si no te quedas callada le va a pasar lo mismo a tu mamá! sufres mucho porque tienes que aprender a **quedarte callada**, no podías hacer nada, prácticamente era como estar enclaustrada en tu propia casa. (Alumna de tercer semestre)

En el siguiente relato la alumna alude a la violencia simbólica como aquella que no golpea directamente al cuerpo, pero afecta la esfera emocional con marcas difíciles de superar, conformando un auto concepto devaluado que refuerza su permanencia al considerar que es muy difícil de superar.

M3: Pues yo creo que la violencia va más allá de los golpes, hay ciertas marcas que te dejan **los insultos**, yo viví algo similar, no con golpes, con palabras, **-¡no sirves para nada-!, -¡eres una inútil!-**, dependes de tu mamá , algún día se va a morir y -¿tú que vas a hacer?-y yo creo que eso sí **te marca** mucho, **te crea un concepto de ti mismo que es muy difícil de superar**, son cosas que van más allá de una marca física, es algo bien interno. (Alumna de tercer semestre)

---

<sup>12</sup> M se refiere a Mujer y el número al lugar ocupado por la alumna dentro del grupo focal.

Alumno que expresa el valor simbólico de la familia, al grado de justificar el ejercicio de la violencia física.

H1: Pues el hecho de vivir la violencia en la calle, tuve **unos primos que se volvieron drogadictos y por defenderlos... hemos peleado** con otros tipos, hemos sido atacados, pero para mí eso no tiene importancia si se trata de ayudarlos... **porque estaba de por medio nuestra familia** y por defenderla, por defender a mis primos, **yo estaba dispuesto a todo... pues si no tienes a tu familia ¿entonces qué tienes?** (Alumno de quinto semestre).

La violencia física y simbólica un recurso pedagógico: a golpes y regaños se aprende mejor.

M4: Cuando yo estaba pequeña **mi mamá me estaba enseñando las divisiones** pero como no me las podía aprender al principio me regañaba, pero hubo una vez se quitó su zapato y me pegó por no aprender las divisiones, me decía **-te pego porque me desespera que no te puedas aprender las divisiones-**, eso es violencia, o también cuando era grosera que no quería saludar a mis tíos me pegaba y me decía que esa no era la educación que quería para su hija. (Alumna de séptimo semestre)

La violencia económica: violencia sutil, que no se reconoce fácilmente.

M4: Bueno yo creo que hay violencia que no se nota mucho, como la violencia económica, por ejemplo yo lo recuerdo con mis abuelos, **mi abuelo era alcohólico, trataba muy mal a mi abuela y le decía que él daba el gasto y ella tenía que hacer lo que él decía**, y mi abuela decía que el que aportaba era el que mandaba, entonces también creo que **es otro tipo de violencia, que muchas veces no lo identificamos, y decimos: - A lo mejor tiene razón porque él es el que trabaja, y es el que paga-, pero es una violencia más sutil, que no siempre se reconoce.** (Alumna de séptimo semestre)

En la dinámica familiar hay un rol que cataliza muchos elementos que resultan inaceptables para los miembros de la misma, es el rol del chivo expiatorio. Se denomina así a la persona a la que se le adjudica toda una serie de características negativas y a la cual se atribuyen todas las desgracias o aspectos inaceptables por los otros miembros del grupo. Juega un papel de catarsis familiar pues ubicando y castigando al culpable, el resto de los miembros puede seguir funcionando sin mayor conflicto. El monto de violencia simbólica que soporta se traduce en un sentimiento de impotencia.

H3: (comentando acerca de los sentimientos asociados a la violencia familiar)...a mí más que nada **impotencia** porque dicen ¡“haz fama y échate a dormir”! entonces **en mi familia yo era el culpable de todo y era el que recibía los castigos.** (Alumno de quinto semestre)

En síntesis y en base a los registros obtenidos a través de los grupos focales, se observa que en estos alumnos(as) la vivencia de la violencia se instituye en el hogar y desde ahí han ido incorporando la autoridad de los padres para educarlos a partir de diversos recursos que incluyen a la violencia física y simbólica como dispositivos pedagógicos. Reconocen las diversas posiciones y jerarquías de los miembros de la familia. Se inculcan los roles de género, hombres y mujeres interiorizan formas diferenciales de ver y actuar en

el espacio social. Las estrategias de afrontamiento que desarrollan estos jóvenes ante la violencia familiar son fundamentalmente pasivas: aguantar, evadir o huir de las situaciones violentas. Este adoctrinamiento previo encajará perfectamente con la entrada de estos jóvenes a la vida escolar.

### **El espacio escolar previo a la Universidad: las prácticas violentas de maestros y pares.**

El ingreso a la escuela significó para estos jóvenes un espacio de socialización diferente al familiar, ahí se encontraron con otros actores: los compañeros (as), los maestros y directivos, estableciendo relaciones diversas con los compañeros(as), las cuales se describen como amistosas, competitivas y/o de enfrentamiento; según las circunstancias. Los tipos de violencia observados entre ellos(as) son: la violencia física expresada en peleas y la violencia simbólica a través de la burla y la discriminación. Las relaciones con maestros y directivos se rememoran como autoritarias, bajo el esquema del maestro que sabe y del alumno que no sabe nada, de la autoridad que impone normas y reglas de comportamiento y del alumno que debe aprender a comportarse bajo las reglas instituidas en la escuela, sin discutir las.

La vida escolar en la primaria, secundaria y bachillerato se desarrolla en continuo contacto con prácticas violentas, donde los maestros reprenden, enseñan y castigan a los alumnos(as) aplicando la violencia física: “pegan con la regla y el borrador”, “coscorrones”, “jalan de las patillas”, “echan agua en la cara”. La violencia simbólica maestro-alumno se expresa en frases que descalifican: “eres un burro”, “son tontos, estúpidos”; o en actos que ignoran e invisibilizan al alumno(a) dentro del aula: “La maestra nunca me tomaba en cuenta cuando yo alzaba la mano para participar”. Las reacciones de los alumnos(as) ante la violencia docente son de miedo y pavor; las estrategias de afrontamiento generalmente son pasivas: aguantar y callar, aunque en algunos casos se presentan estrategias de afrontamiento activas: queja y denuncia.

En los relatos de estos jóvenes se alude a la violencia por omisión que es aquel tipo de violencia que se ejerce cuando las personas saben de actos violentos cotidianos, reconocen a los actores de la misma, pero no hacen nada al respecto.

Se presentan a continuación algunos de los acontecimientos violentos vividos en este espacio por los alumnos(as) entrevistados en los grupos focales, destacando el o los tipos de violencia, el impacto de la misma sobre ellas y ellos y las estrategias de afrontamiento utilizadas ante tales circunstancias. Cabe llamar la atención que en las estrategias de afrontamiento activo de estas alumnas y alumnos, el apoyo parental es fundamental pues les empodera y da confianza. En los siguientes dos relatos se observa el papel que los padres de familia juegan en el afrontamiento de la violencia. En el primer caso la alumna no pide ayuda por miedo y consolida un patrón de reacción de indefensión y pavor que vuelve a aflorar al momento de recordarlo en los grupos focales. En el segundo relato, la alumna acude a la madre para comentarle la práctica violenta de la maestra: ignorarla en clase; situación que

se corrige gracias a la intervención materna que, como figura de autoridad, dialoga con la maestra.

La violencia física y simbólica en edades tempranas, genera miedo, que se traduce en un silencio que no denuncia, pero que no se olvida y se trae al presente a través de la rememoración verbal y corporal que expresa miedo y ansiedad a través del movimiento.

M3: Tuve **un maestro** en tercero que la verdad sí **lo recuerdo muy mal, teníamos pavor** si no nos sabíamos las tablas... **nunca le dije a mi papá por miedo**, ese maestro nos maltrataba y ahorita volví a recordar (mueve las piernas y se frota las manos). (Alumna de primer semestre)

El apoyo de la madre genera la confianza en una alumna para denunciar actos de violencia física y psicológica de una maestra.

M5: (En la primaria)...a mí sí me tocó que **una maestra** me diera coscorriones y es que no sólo te regañan, sino que **te pegan** y lo hacen así...como **humillándote** ante todos los demás, y pues bueno **a mí sólo me dio un coscorrón**, pero **yo sí le dije a mi mamá y fue a reclamarle**. (Alumna de noveno semestre).

M1: A mí **la maestra** que me daba español en la secundaria, **era grosera conmigo** porque siempre decía que yo no hacía la tarea como ella decía y había ocasiones que **no me hacía caso, cuando le preguntaba algo** sobre la clase o **cuando yo quería participar no me pelaba la maestra, le tuve que decir a mi mamá** lo que me hacía la maestra, **mi mamá fue a hablar con ella y solamente así la maestra se calmó... hubo ocasiones que yo no entraba a esa clase porque la maestra era mala onda conmigo**, hasta que hablé con mi mamá, es una violencia que viví cuando estaba en la secundaria. (Alumna de séptimo semestre).

En el siguiente caso la violencia simbólica del docente hacia el alumno se ejerce no porque el estudiante haga algo que origine la agresión, sino porque el *habitus* del docente actúa a destiempo, las prácticas del maestro resultan inadecuadas a las condiciones presentes pues se encuentran ancladas en el pasado. El efecto de esta violencia desconcierta al alumno, que reporta los hechos pero no alcanza a comprender plenamente qué es lo que sucede. Resultan reveladoras las comparaciones temporales entre la generación pasada y la actual.

H5: Cuando yo estaba en la prepa, el que era **mi maestro** de biología siempre **nos decía** -¿a qué vienen?-, **¡ésta es una generación de puros tontos!**, que **antes cuando él estudiaba en su generación no eran así de estúpidos, babosos, que nos pasábamos de inútiles, es una violencia lo que hacía el maestro**. (Alumno de séptimo semestre)

El siguiente relato, ejemplifica otro caso común del ejercicio de la violencia, la cual se estructura bajo la lógica de todo mundo lo sabe pero nadie hace nada, este saber se transmite en forma de rumor, de recomendación en secreto. La alumna que relata los hechos termina señalando la impunidad ante la violencia, se sabe de ella y no se hace nada.



M7: [...] tenía **un maestro** en la preparatoria, que era medio agresivo, **si bostezabas te aventaba agua en la boca**, una vez **uno de los chavos se quedó dormido en la clase** y le echó agua y no se despertó y entonces **el maestro agarró una botella de alcohol y se la vació en la cara y pues al chavo le cayó en la nariz...** los administrativos sabían cómo era el maestro porque si ibas y pedías información antes de entrar al área te decían: **-“pero cuidado con “X” porque es así, así y así”-** y ellos mismos lo saben y **no hacen nada para cambiarlo.** (Alumna de tercer semestre)

El reconocimiento de la violencia va desde la queja hasta la denuncia. Quejarse de la violencia tiene un efecto de descarga emocional en quien la soporta, aunque no resuelve la situación que la origina. La denuncia de la violencia ofrece mayor posibilidad de solución pues se hace ante actores o instituciones que pueden actuar sobre ella reduciéndola, eliminándola o castigándola. Sin embargo en la mayor parte de los casos analizados la denuncia es escasa y cuando se hace no logra resolver nada, generando un ámbito de impunidad que tiene el efecto práctico de desalentar la denuncia y reforzar los comportamientos resignados y pasivos de “para que denunciar, no se hace nada y nos va peor.”

### **La violencia entre pares**

A partir de los relatos de los grupos focales de los (las) estudiantes de la Carrera de Psicología fue posible detectar que en estas etapas escolares, previas a la Universidad, los y las jóvenes establecen relaciones de amistad, se incorporan a grupos de pares con los cuales se identifican, al mismo tiempo enfrentan retos que tienen que ver con la posición y el género de los actores dentro del espacio escolar. En el caso de los hombres demostrar que no se es cobarde, que no se rehúye a la violencia física, por el contrario se le busca; las mujeres enfrentan el reto de ser guapas y populares, estos desafíos propician que entre ellos se presenten situaciones de violencia física (golpear, cortar) y violencia simbólica (burla, discriminación), las reacciones ante los actos violentos entre pares son de sorpresa, coraje y depresión, las estrategias utilizadas para afrontar la violencia son pelear, confrontarse verbalmente e ignorar a personas y situaciones. A continuación se exponen algunos casos de violencia entre pares identificando la modalidad y la estrategia de afrontamiento ante la misma.

Tradicionalmente las mujeres son educadas para ser compañía y apoyo de otros, buenas hijas, esposas fieles y madres perfectas. La solidaridad y la amistad entre mujeres es algo que difícilmente se promueve en el proceso de socialización familiar, entre mujeres se compite por ser la más bonita, tener o conseguir un buen partido, por ello la amistad entre mujeres suele presentar patrones de conflicto que se caracterizan por un resentimiento que no se confronta adecuadamente y estalla en patrones de agresión verbal y física que lejos de recuperar la amistad terminan perdiéndola. Con ello no se quiere decir que no exista la amistad y solidaridad entre mujeres, simplemente se señala que hasta ahora la tendencia tradicional es la que mayormente se observa.

A continuación dos ejemplos de violencia entre mujeres donde es posible observar el motivo que desata la violencia y las estrategias de afrontamiento empleadas.

En el primer caso es el desacuerdo entre dos mujeres, con desiguales características y posiciones dentro del campo, las que actúan como elementos que desatan el conflicto, el cual inicia con la violencia simbólica, seguida de la violencia física y termina con un rompimiento entre ambas. La que narra, alude a una cualidad que implica una jerarquía sobre la otra compañera: “ser más grande” y desde esa óptica la juzga: “se me puso loca”, en este conflicto se manifiesta el esquema de imposición de la más grande o más fuerte, sobre la menor o más débil.

M2: Entonces, era la secundaria pero el internado, y como **yo era de las más grandes y una “se me puso loca”** (se ríe) bueno no tanto así, **tuvimos diferencias y nos empezamos a insultar** y como ya no alcanzaban los insultos de una con la otra **empezamos a meter de que “tu mamá, la tuya, tu hermana, tu abuela y toda la familia”**, entonces fue cuando **ya no pude más y nos empezamos a pelear, nos agarramos de los cabellos** (se agarra el pelo), nos aventamos lo que podíamos, **no nos pudieron separar**, hasta que nos cansamos, **no nos volvimos a dirigir la palabra**. (Alumna de tercer semestre).

El segundo caso aborda la decepción de una alumna, ante la violencia simbólica de una amiga que habló mal de ella y la insultó. El coraje como respuesta y la venganza como estrategia de afrontamiento ante este hecho, aplicando la lógica de la ley del Talión.

M6: Estaba en la secundaria, un día llegué temprano y **a la chava con la que me llevaba mejor la escuché hablando mal de mí** -yo estaba atrás-, **a mí me sacó de onda...pero al momento me empezó a insultar y lo que hice fue quedarme callada** y ya a la siguiente hora nos tocaba laboratorio y teníamos que bajar... **yo tenía mucho coraje** y ya bajamos y estábamos formadas y la chava siempre se cuidaba su cabello porque lo tenía bien largo, entonces yo **pensé hacer algo para que me pudiera desquitar y que a ella le doliera**, yo **tenía unas tijeras en la bolsa de mi suéter y las saqué pero sin pensarlo y nada más le corté un pedazo de pelo**, pero ni siquiera sintió, yo agarré el cabello, en ese momento ya entramos al laboratorio, a ella le tocaba estar enfrente de mí y en las mesas había un vertedero, entonces yo agarré su cabello, **se lo enseñé y lo tiré al vertedero, ella se puso a llorar** y me acusó con todos, **el chiste es que yo apliqué lo mismo**, me acusó hasta con mi mamá, se apartó de mí, **ya no me volvió a dirigir la palabra ni yo tampoco, pero ya no me insultó, ya no se burló de mí...** (Alumna de quinto semestre)

Otra forma de violencia simbólica, muy común en esta etapa, es la burla y discriminación sobre quienes no cubren el patrón de belleza del grupo. Cubrir con el patrón corporal socialmente deseable, es un recurso que si se posee da poder y reconocimiento y si no se tiene es motivo de burla y discriminación, aun quienes son objeto de este tipo de violencia simbólica reconocen, aprecian y aspiran a poseer este recurso.

En el siguiente caso una estudiante relata la violencia psicológica, que sufrió una amiga suya, en la secundaria por ser “gordita”. La alumna reflexiona acerca

de cómo los modelos de belleza socialmente impuestos, generan comportamientos que pueden lastimar a otros(as). El efecto de la violencia sobre la víctima fue la depresión, pero nunca el cuestionamiento de dicho patrón.

M1: [...] en la secundaria tenía **una amiga que estaba gordita** y le decían nadie te quiere y ella se empezó a caer, ella decía: -es que ustedes sí tienen oportunidad con los chavos, yo no-, **era tanta la violencia psicológica que tenía que llegó el momento en que se deprimió bastante**, a ese grado llega la violencia, la violencia más sutil, llega a ese grado en que para que te levantes está complicado, porque **te quedas con la imagen de - estoy fea-; pero también es un problema de la sociedad, porque muchas veces qué dice la sociedad, la delgada es el prototipo y a la gorda nadie la quiere**, muchas veces nos dejamos guiar por eso y tratamos de encajar para que nos acepten y llegas a herir a otra persona. (Alumna de primer semestre).

Hasta este punto se han mostrado algunos relatos de violencia entre mujeres, a continuación se exponen algunos casos de varones en los cuales se observan otro tipo de patrones ante la violencia. Entre varones la violencia física es un elemento que da poder y estatus. En los juegos entre varones, la violencia física aparece como un elemento constante, que de un momento a otro puede pasar del juego al pleito. En muchas ocasiones la violencia física es una manera de hacer amistades duraderas pues se prueban entre ellos hasta donde son capaces de llegar y se respetan.

-En este relato un estudiante de los grupos focales, cuenta cómo la violencia física que inicia como un juego en la primaria, se torna en una forma de adquirir poder en la secundaria, justo en el momento de la pubertad. La estrategia de afrontamiento es responder con más violencia.

H4: **En la primaria...nosotros nos juntábamos y estábamos jugando a pegarnos** con otros niños de otro salón en primero...primero empezó como un juego, pero ellos después se “manchaban” cuando agarraban a uno de nosotros. **Se empezó a dar más feo lo de los golpes en la secundaria, te da como la pubertad y yo...era de esos niñitos típicos “si me ves te rompo la madre”** o cosas así, me llegué a pelear como cuatro veces en la secundaria. (Alumno de tercer semestre)

-En el siguiente relato, otro compañero de los grupos focales, reseña la metamorfosis sufrida por él durante el tránsito de la primaria a la secundaria. Pasó de ser víctima resentida a victimario respetado y reconocido. El cambio corporal de la pubertad le permitió ganar peso y estatura y terminó siendo porro en el bachillerato; comenta que ejercer el poder sobre otros es gratificante.

H3: [...] cuando iba en la primaria **yo era un niño muy pequeño, muy delgado**...entonces llegué al tercer año de la primaria y era de que **los niños mucho más grandes se aprovechaban de mí, abusaban de su fuerza**. Entonces pasó un tiempo y pues **yo llegué a la pubertad, fui creciendo y todo ese resentimiento que traía... como que de agredido pasé a ser el agresor**, recuerdo que llegué a la secundaria y entonces fui yo el que golpeaba, el que humillaba, o maltrataba...**creo que la agresión hace que la persona reaccione. Yo me sentía abusado, impotente cuando era pequeño, una vez que alcancé la pubertad y que me volví más fuerte y más grande que mis agresores, fue que yo empecé a ejercer la agresión sobre ellos**. En la colonia en donde vivía...si no te defendías te agarraban de barco toda la vida, entonces tenías que demostrar quién

era el que más se rifaba ¿no?, pues así de agredido pasé- a ser el agresor. **En el bachillerato estuve de porro, estuve en los bachilleres nueve y ahí ejercíamos la violencia, la intimidación, que de cierta manera te hace tener un status con tu grupo y de cierta manera también a veces era obtener una respuesta gratificante hacia ti mismo, porque estás obteniendo el poder o control sobre otra persona.**( Alumno de noveno semestre).

Resumiendo, es posible observar que los alumnos(as) de los grupos focales, al llegar a la Universidad, ya cuentan con toda una serie de experiencias sobre la violencia escolar que son el marco con el cual se incorporan al nivel superior, muchos ya interiorizaron que el docente se ubica en una posición jerárquica, sobre ellos, y que como alumnos se encuentran en una posición subordinada. La estrategia más utilizada para enfrentar esta situación es callar y aguantar pues va en juego la calificación o el pase de año. En cuanto a la violencia entre pares, se observa que las mujeres tienden más hacia la violencia simbólica y los hombres a la violencia física, las estrategias de afrontamiento de ambos ante la violencia suelen ser activas (enfrentamiento verbal y físico).

### **EL ESPACIO PÚBLICO COMO UN ESPACIO DE NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA FÍSICA Y SIMBÓLICA: la impunidad para ejercerla y la indefensión como la mejor estrategia para enfrentarla.**

La FES Zaragoza se encuentra ubicada en un espacio calificado como altamente violento. La Delegación Iztapalapa es considerada como una de las más inseguras en el Distrito Federal debido al elevado índice de asaltos a comercios, medios de transporte y transeúntes.

Para las y los alumnos entrevistados en los grupos focales de la carrera de Psicología, el espacio público comprende los medios de transporte, la calle, el barrio o la colonia y los alrededores de la escuela. Lugares donde se escenifican todo tipo de actos violentos: asaltos, peleas, manoseo, frotismo y frases obscenas hacia las y los estudiantes.

A continuación se exponen algunos de los eventos violentos vividos en este espacio por los alumnos(as) entrevistados en los grupos focales, donde se destacan las modalidades de la violencia, el impacto de dicha violencia sobre el agente que es objeto de la misma y la estrategia de afrontamiento, esto es la repuesta práctica que el agente da ante tal situación. En los relatos se identifican dichos elementos en negritas.

#### *El asalto en medios de transporte:*

M4: Bueno, yo ayer tuve una experiencia horrible, ya me iba a mi casa, no me gusta irme en el metro porque hay mucha gente, preferí irme en micro; según es más rápido porque no se va sobre avenidas, sino entre calles y **se subieron a asaltar**, íbamos como cinco, yo iba hasta adelante y **el tipo se sube y me empezó a decir un buen de groserías y me puso una pistola en la cabeza...eso te provoca miedo ...¿qué puedo hacer? nada más lo que él me diga** y en eso **me quita la cartera y mi dinero...** éramos puras mujeres ...sí, **te quedas con una impotencia** porque ¿qué puedes hacer con una pistola en la cabeza? No puedes hacer nada...ya llegué a mi casa **ya no quise salir**, incluso hoy **ya no**

quería venir a la escuela y dice mi mamá: “Pues eso es algo que le pasa a todos, lo bueno es que estás bien”. Pero sí te queda un trauma porque yo dije: **en la vida me vuelvo a subir a un micro.** (Alumna de séptimo semestre)

En este relato se muestra la violencia que cotidianamente sufren muchas de las personas que transitan por la Delegación Iztapalapa, la cual en este caso se expresa a través del asalto a mano armada, donde las violencias física y simbólica son utilizadas para amedrentar a un grupo de mujeres que como única respuesta encuentra en el “no hacer nada” la mejor estrategia ante las condiciones de indefensión de las víctimas. El impacto que el acto violento deja en la alumna, es un sentimiento de impotencia y de retraimiento al no querer salir de su casa e incluso dejar de ir a la escuela. La madre de la alumna normaliza el asalto y la conmina a ver el lado positivo de la experiencia traumática: “lo bueno es que tú estás bien”.

*La violencia física a través del asalto, en plena calle sin que nadie haga nada.*

M3: Salí de la escuela e iba caminando cuando **me rodearon unos tipos armados y me quitaron mis cosas y no puedes hacer nada...**tú no estás preparado ¿qué puedes hacer? Te tienen en sus manos, **ellos traen navajas, puñales, pistolas.** No puedes hacer nada y **no hay un policía que pase por allí, que al menos te vaya a auxiliar...** (Alumna de tercer semestre)

En este otro relato, de nuevo “el no hacer nada” es la mejor forma de enfrentar el asalto, aunque la alumna llama la atención sobre un elemento ausente en las calles: la policía. La cual es un elemento escaso en esta Zona.<sup>13</sup>

*La agresión sexual hacia las mujeres en la calle y los medios de transporte.*

La mujer en su encuentro con los hombres, en el espacio público del transporte, se encuentra muy expuesta a diversas formas de violencia sexual ante las cuales declara que “nada puede hacer”. Este no hacer nada y aguantar la agresión sexual de los varones, va acorde con todo un proceso de socialización donde la interiorización de los preceptos de género se expresa en creencias y prácticas que ubican a la mujer en una posición subordinada con respecto al hombre y como un objeto sexual para el mismo. El efecto de este tipo de violencia sobre las mujeres se expresa a través de emociones tales como el coraje y la impotencia, las que en algunos casos se traducen en una parálisis corporal y en otras a través del sonrojo facial.

Veamos algunos casos:

---

<sup>13</sup> Según reportes de la Delegación Iztapalapa en el año 2000, se contaba con un estado de fuerza policial de 23 mil 094 elementos y 93 patrullas en 20 zonas de patrullaje, por lo que a cada patrulla le correspondía cuidar y proteger a 36 mil habitantes y cada policía debía proteger a mil 614 habitantes.

M2: [...] las experiencias que hay cuando **vas por la calle y un chavo o chavos, te empiezan a decir cosas bastante desagradables, yo me he sentido agredida por las cosas que me dicen (se sonroja)** y por la forma en que lo dicen, **no puedes contestarles pues te dicen cosas peores** (Alumna de séptimo semestre).

M1: Lo clásico en el metro que **se te repegan y te pellizcan** por detrás justo **cuando te vas a bajar** y ya **no puedes hacer nada**, salvo **sentir el coraje y la impotencia** (Alumna de tercer semestre)

M5: Pues sí una vez que yo iba en el metro, iban puros hombres, yo no sabía tampoco, yo iba en la secundaria y pasó un hombre muy grande y me metió la mano, yo me sentí agredida, me sentí como sucia, no sé por qué, no era algo que yo quería...no dije nada por miedo a que reaccionara y me dijera **¿cuál es el problema?**; o que me agrediera con un golpe o algo así, me sentí mal porque yo no sabía que había esa maldad en el mundo (la madre nunca le advirtió al respecto) y que alguien podía reaccionar así de esa forma...después de eso me quede así, sin nada, sin el habla ni nada, hasta que un señor me ayudó a salir y me dijo que no me preocupara, que había personas así, que me cuidara ...fui a decirle a mi mamá y me dijo que tuviera más cuidado. (Alumna de primer semestre)

Este comportamiento pasivo de la mujer ante la violencia, contrasta con el enfrentamiento activo del varón ante situaciones similares. En el caso que a continuación se expone, es el hombre quien sale en defensa de la mujer y está dispuesto a enfrentarse físicamente con quien ofendió a su novia.

H: En mi caso **yo viajo en microbús y no es agradable porque ya ven cómo son de groseros y pelados los microbuseros**. En una ocasión **me iba a pelear con uno de ellos porque le dijo a mi novia ¡qué nalgas tienes!**, pensó que no lo había oído y por eso me iba yo a pelear. Esa **es una violencia que vivimos aquí en la ciudad** (Alumno de séptimo semestre)

Resumiendo, para los alumnos(as) de los grupos focales, el espacio público se constituye como un sitio donde la violencia se encuentra presente, en sus diversas modalidades; las reacciones ante ésta por parte de las alumnas fueron el miedo, la impotencia y el coraje; las estrategias para afrontarla son en la mayor parte de los casos pasivas: callar, aguantar, no hacer nada y sólo en una ocasión –el caso de un alumno- se dio el intento de una estrategia de afrontamiento activa: pelear.

En las situaciones de violencia descritas, las víctimas se sienten solas y sin apoyo social posible; a pesar de que el espacio público es un lugar compartido con muchas otras personas, eso de nada sirve, pues no intervienen para defenderlas o para atacar a los agresores; en los relatos de los alumnos(as) entrevistados, la policía no está presente.

## **LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD**

### **Introducción.**

En este apartado se describen y analizan diversos elementos inherentes a las formas de organización académico administrativa de la Carrera de

Psicología y de la Institución<sup>14</sup>, que propician condiciones de violencia simbólica, durante el proceso de formación profesional de los alumnos.

En la organización académico administrativa de la Carrera, las fuentes consultadas refieren como puntos de tensión que propician prácticas violentas, al sistema de enseñanza modular, a los contenidos y formas de organizar las actividades al inicio de la carrera, a la estructuración por áreas, y al proceso de atención de las denuncias.

En el ámbito de la Institución dos son los elementos que generan condiciones de violencia: la reestructuración (disminución) del número de grupos que se abren semestre a semestre a lo largo de la Carrera y la escasez de aulas para albergar a la creciente matrícula escolar.

A continuación se abordan con mayor detalle cada uno de estos elementos, iniciando por los de la Carrera y posteriormente los de la Institución.

### ***La organización académico administrativa de la carrera de Psicología como generadora de violencia simbólica.***

De manera breve se describe la organización formal de la Carrera y se señalan los puntos esenciales que definen el sistema de enseñanza modular, pues en la organización y funcionamiento de estos dos elementos, se generan prácticas violentas que afectan a los alumnos(as) a lo largo del proceso de su formación profesional.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la Carrera de Psicología se organiza en una Jefatura, una Secretara Técnica y cuatro Coordinaciones de Área: Metodología General y Experimental, Psicología Educativa, Psicología Clínica y Psicología Social. Las áreas se cursan en el orden descrito. En la práctica cada área se constituye en un espacio académico propio y autónomo, aunque oficialmente en el plan de Estudios se plantean nexos de integración entre éstas.

Se trabaja bajo un sistema modular, que aspira a establecer una relación no tradicional entre docente y alumno: se espera que el/la estudiante participe activamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje y el maestro sea un guía que lo acompañe en esta fase. El alumno(a) debe leer y analizar críticamente los materiales teóricos de cada una de las actividades, emitiendo una opinión propia y fundamentada respecto de lo revisado en clase, el docente debe coordinar la discusión grupal y orientar las conclusiones complementando con su experiencia y conocimiento las aportaciones dadas por los alumnos(as) en el aula.

A continuación se expone cómo estos dos elementos propician prácticas violentas, durante el proceso de formación profesional de los/las alumnas de esta Carrera.

---

<sup>14</sup> Refiero a la Institución cuando se contempla como la organización Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, que atiende a siete carreras diferentes, entre ellas la Carrera de Psicología.

## ***El sistema de enseñanza modular: la tensión entre la exigencia y la carencia.***

Los alumnos(as) se incorporan a un sistema de enseñanza modular, que les es desconocido y les demanda habilidades que no poseen dada su formación escolar tradicional: ser activos en el proceso de enseñanza aprendizaje, la participación crítica en clase a partir de los materiales revisados y la capacidad de trabajo en equipo. Esta situación de carencia de las(os) estudiantes, propicia formas de violencia simbólica por parte de sus maestros al exigirles lo que no poseen: “eso no es mi problema tú ya deberías saberlo”, “estás repitiendo como loro lo que dice el texto”, “piensa y da tu propia opinión”.

Los/las alumnas se desconciertan, pues a lo largo de su experiencia escolar previa han desarrollado otro tipo de habilidades: callar, copiar, repetir y no opinar. No saben bien a bien, “¿qué es participar críticamente?”.

Una docente relata cómo recibe a los/las alumnas de reciente ingreso y de qué manera enfrenta la carencia de habilidades requeridas para trabajar bajo este sistema de enseñanza. Observa que los alumnos llegan sin experiencia en dinámicas de interacción, ignoran cómo se trabaja en un sistema modular y desconocen el tipo de participación que se espera de ellos en las actividades académicas, “parece que les estás hablando en chino”. No saben hacer resúmenes, ni cuadros sinópticos. La maestra durante las clases los va orientando respecto a cómo leer, subrayar y abstraer los puntos importantes del material revisado, comenta que en estas primeras semanas de trabajo los estudiantes se desconciertan mucho, pero conforme se avanza en el semestre van “agarrando la onda”.

[...] Llegan realmente sin mayor experiencia en dinámicas de interacción, entonces les dices: “La participación es de ustedes” y como que les estás hablando en chino, necesitas casi explicarles qué significa esto de la participación, cuál es el papel de ellos aquí, cuál es el tuyo, porque ellos no están acostumbrados al contacto tan directo que puede haber entre profe y alumno en la charla, todavía no propiamente en la discusión, pero en la charla de una lectura en donde los vas orientando en los aspectos que hay que considerar con más detenimiento, aquí hay que ponerle más interés. Yo les digo que aparte de la lectura y el subrayado, debemos tener cierto control en la lectura, entonces vamos a trabajar cuadros sinópticos, esquemas o fichas y esto va a ser obligatorio y los empiezo a enseñar incluso cómo hacer un cuadro sinóptico, porque ni eso saben hacer, hacer un resumen es casi transcribir la lectura, esto lo vamos a utilizar no sólo para que ellos repasen, sino para que sea un apoyo en sus participaciones durante la clase, los alumnos se pierden con esos resúmenes terribles que hacen, todo lo incluyen. Observo varias deficiencias en este sentido, hay chicos que no tienen la experiencia de la participación así directa de una charla sobre un material que todos leímos y que des tanto tu opinión como tu interpretación de la lectura, entonces los chavitos sí se “friquean”<sup>15</sup> mucho al principio, uno los va orientando sobre cómo es esto y para mediados del módulo, ya más o menos van agarrando la onda.

---

<sup>15</sup> Friquearse es sentirse fuera de lugar, sin saber qué hacer ante una situación



### ***La organización de contenidos académicos de los primeros semestres: un choque entre la visión tradicional y actual de la Psicología.***

Otra tensión que se registra en los relatos de grupos focales es que los alumnos(as) consideran los tres primeros semestres de la Carrera como los más difíciles y violentos para ellos, pues ingresan con una idea bastante tradicional de la Psicología: la del Psicoanálisis, la de la Psicología Industrial, la de la Psicología Educativa y se topan con un plan de estudios que inicia con Historia de la Filosofía de la Ciencia, Historia de la Psicología, la Psicología Experimental y para rematar con Matemáticas y Estadística, que nunca pensaron que tendrían que estudiarlas. No le encuentran mucho sentido a estar en la carrera de Psicología e iniciar estudiando cuestiones de filosofía de los griegos, “que si Sócrates y Aristóteles”, se sienten confundidos y sin elementos para entender por qué o para qué les servirán dichos conocimientos.

Esta situación no ha pasado inadvertida para algunos maestros de dicha área, que piensan que este tipo de temáticas no deberían revisarse al inicio de la carrera, sino más adelante, cuando los alumnos tuviesen una idea más clara de lo que es la Psicología y entonces poder remontarse al análisis de los orígenes histórico filosóficos de la disciplina.

Docentes y alumnos coinciden en señalar que la violencia simbólica en este caso, es una cuestión inherente a la propia estructura académica de la carrera y no a la relación entre ellos.

[...] entran a un primer semestre en donde se revisan cosas para uno muy interesantes de historia de la ciencia y la psicología, pero los alumnos no captan por más que tratas de explicarles la fundamentación de por qué empiezan con eso, a mí no me parece que debieran empezar la carrera con eso, cabe decirlo y ya lo he comentado en varios foros, tratas más o menos de justificar la importancia, pero no les interesa la filosofía, con todo y que estamos tratando de utilizar lecturas lo más introductorias posibles es difícil trabajar filósofos, filosofía... vienen con tantos huecos en su conocimiento que uno trabaja cuestiones de historia de la ciencia y tienes que contextualizar el momento de la historia y los chicos como que nunca en su vida han visto historia. (Docente de la carrera)

### ***El tránsito de un área a otra: los nexos no se dan y se acumulan nuevas carencias.***

Formalmente, entre las áreas se realizan actividades que apoyan a los alumnos en el paso de una a otra, pero en los hechos dicha situación se ve frecuentemente alterada porque los docentes encargados de dicha actividad revisan otras cuestiones, cubren parcialmente el programa, o en casos extremos el profesor falta tanto a la actividad, que el programa no se cubre.

En esta situación los alumnos se incorporan a la siguiente área con nuevas carencias que se van acumulando. Una docente comenta cómo recibe a los alumnos que terminan el área de Metodología y recién se incorporan al área de Psicología Educativa:

[...]el principal problema que yo tengo cuando el grupo llega, es que no traen ninguna preparación, ni idea siquiera de cómo manejar diversas técnicas de recopilación de datos, ya que en el semestre anterior el profesor que les da la actividad de Detección de Procesos Psicológicos Aplicados (PDA) no les da nada... desde 1989 tengo ese grupo y siempre llegan muy angustiados y me dicen “es que le queremos decir que nosotros no sabemos nada”-esa es su expresión-, casi en plan de ¿a ver qué hacemos? o ¿a ver cómo le hace?... eso me implica a veces redoblar trabajo porque es entrenarlos y la verdad si tengo que reconocer que a veces no me da tiempo de hacerlo tan bien como yo quisiera... pues no puedo quitarle mucho tiempo al programa oficial que debo dar.

### ***El sistema modular: la fragmentación de actividades genera ambigüedad y violencia.***

Otra tensión que genera violencia simbólica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Metodología y que sólo en ella se presenta, es la que se produce por efecto de la fragmentación de las actividades de Seminario y Sesión Bibliográfica. La actividad de Seminario consta de tres sesiones por semana y Sesión Bibliográfica tiene dos. Formalmente cada una de estas actividades debe ser impartida por un solo docente; sin embargo, esto no ocurre así, pues un mismo Seminario puede ser impartido por dos o tres profesores diferentes a una misma sección<sup>16</sup> y en el caso de Sesión Bibliográfica dos profesores cubren la actividad con la misma sección, impartiendo cada quien una de las dos sesiones.

La fragmentación se originó cuando los docentes de esta área concursaron y ganaron sus horas de asignatura y exigieron a la administración mantener el total de horas ganadas en horarios compactados, independientemente de las actividades, cuestión que se logró fragmentando las actividades académicas. Esta segmentación ha tenido un impacto negativo en las actividades académicas, pues se ha generado una serie de desventajas que se traducen en puntos de tensión, que propician acciones violentas hacia los alumnos durante los tres primeros semestres de su formación profesional. De acuerdo a lo reportado por la diversas fuentes consultadas, las desventajas son: la disparidad de estilos docentes dentro de una misma actividad, la ruptura de la secuencia de los materiales que se revisan por semana cuando el docente falta a su actividad, la deficiente participación del alumno(a) y la disparidad de criterios con los que los docentes evalúan dicha participación.

La primera desventaja es la disparidad de estilos docentes a la cual los(las) estudiantes están expuestos dentro de una misma actividad, ya que un día pueden tener un maestro estricto con la puntualidad y exigente con las lecturas y la calidad de la participación, y al siguiente día otro menos observador de esos temas, lo que les genera un ambiente educativo ambivalente en el que, al principio se muestran desconcertados y posteriormente desarrollan un comportamiento “camaleónico”: con cada

---

<sup>16</sup> Cada grupo se divide en cuatro secciones para llevar a cabo las actividades de Seminario y Sesión Bibliográfica.

maestro se conducen de acuerdo a sus exigencias. En los relatos de los grupos focales los alumnos(as) comentan que “aprenden a darle por su lado a cada maestro”.

La segunda desventaja de la fragmentación de actividades es que cuando algún profesor falta a una de sus clases, se rompe la secuencia lógica de la actividad, pues el tema que le correspondía “se da por visto” y con ello se propician las condiciones para que los otros docentes ejerzan acciones violentas sobre alumnos(as). Al no asumir la ausencia del profesor exigen al alumno(a) como si ya hubiesen revisado y analizado el material correspondiente a la sesión del maestro que faltó: “no es mi problema, vayan y reporten al maestro que no viene”, “no tengo por qué asumir el trabajo que es obligación de otro darles a ustedes”. Bajo esta lógica, sobre el alumno recae la falta del docente y la responsabilidad de suplir su carencia ante los otros con los cuales se lleva a cabo la actividad.

La última desventaja que soportan los alumnos(as) es que cada docente tiene criterios diferentes para evaluar la participación; para unos, la participación es una aportación con fundamento teórico que el alumno(a) elabora de manera crítica y creativa, para otros, la participación es cualquier comentario sobre el material revisado que promueva la discusión grupal. La tensión se presenta cuando los alumnos(as) no saben bien cómo participar, no están habituados a hacerlo y menos de la manera en que el docente lo desea. De nuevo aquí los alumnos(as) intentan expresar el tipo de participación requerida por el profesor. En los grupos focales uno de los estudiantes comentó: “Yo me fijé que el maestro valoraba mejor una participación larga y entonces intentaba hablar mucho en mi participación, aunque sentía que era mucho rollo”. Los alumnos(as) ante esta situación de diversidad de demandas docentes, intentarán amoldarse a los requerimientos de cada profesor, aplicando la estrategia de “darles por su lado”.

### ***Las condiciones de trabajo escolar: la escasez de recursos y ajustes que propician condiciones de violencia.***

La FES Zaragoza imparte siete carreras distribuidas en dos Campus (I y II), las cuales a lo largo de 33 años han ido incrementando sus matrículas y con ello la demanda de espacios físicos se ha vuelto un serio problema, en virtud de que éstos no han crecido al mismo ritmo. Actualmente ya no hay sitio del campus hacia dónde crecer. Ante esta situación, la administración de la Institución trata de aprovechar al máximo los recursos con que cuenta. En el caso de la matrícula, se ha optado por aumentar el tamaño de los grupos que originalmente eran de 50 alumnos como máximo, ahora son de 60, 70 o más. A continuación se reseñan dos cuestiones que desde la administración institucional, se traducen en condiciones de violencia simbólica sobre los alumnos y los docentes: la reestructuración de grupos y la escasez de aulas.

### ***La reestructuración: desaparición de grupos e incorporación en otros ya establecidos.***

El total de grupos que administrativamente se abren cada semestre a lo largo de los nueve que dura la carrera, no es el mismo. En los dos primeros suele haber un mayor número de grupos, pues la matrícula de ingreso se incrementa cada año. Asimismo, durante los tres primeros semestres suele darse el mayor número de deserciones, razón por la cual los grupos se van reajustando al número de alumnos que permanecen de un semestre a otro. A continuación se muestra una tabla de los semestres nones y pares donde se observa la desaparición de algunos grupos a partir del tercer semestre.

#### Disminución de grupos en la Carrera de Psicología

Semestre	Grupos									Total de grupos
Primero	1101	1102	1103	1104	1105	1151	1152	1153	1154	9
Segundo	2201	2202	2203	2204	2205	2251	2252	2253	2254	9
Tercero	1301	1302	1303	1304	1351	1352	1353	1354		8
Cuarto	2401	2402	2403	2404	2451	2452	2453			7
Quinto	1501	1502	1503	1504	1551	1552	1553			7
Sexto	2601	2602	2603	2604	2651	2652	2653			7
Séptimo	1701	1702	1703	1704	1751	1752	1753			7
Octavo	2801	2802	2803	2804	2851	2852				6
Noveno	1901	1902	1903	1904	1951	1952				6

Fuente: Coordinación de la carrera de Psicología

Entre segundo y tercer semestre, se elimina un grupo matutino (2205) cuyos alumnos se acomodan en los grupos del 1301 al 1304. Entre cuarto y quinto semestres desaparece un grupo vespertino (1354) los alumnos del grupo eliminado se distribuyen entre los grupos 2451, 2452 y 2453. Sexto y séptimo semestres permanecen sin cambio. Entre séptimo y octavo semestre desaparece otro grupo (1753) cuyos alumnos serán acomodados en los grupos 2851 y 2852 de octavo semestre.

Esta forma de organización institucionalmente impuesta, propicia situaciones de violencia simbólica entre los estudiantes, ya que en la reintegración, los miembros de los grupos que no desaparecen rechazan a los “nuevos,” y éstos se sienten segregados y agredidos por los miembros “originales”, los cuales ya se han establecido como equipos de trabajo consolidados y no están dispuestos a admitir a nuevos miembros que vienen a romper la integración y estabilidad lograda. Esta confrontación entre alumnos(as) afecta el trabajo del docente en el aula quien intenta resolverla de alguna manera. A continuación algunos de los relatos de los docentes que han vivido esta circunstancia.

-Una docente explica que ella aplica terapia grupal para aminorar los conflictos entre los diversos miembros del grupo, señala que algunas confrontaciones se generan por la incorporación de nuevos elementos en el grupo y otras por problemas personales previos entre los alumnos(as) que se vienen arrastrando de tiempo atrás.

[...] el grupo que yo tengo tiene una particularidad, se conforma con los alumnos del grupo “X” que desaparece y los integran al grupo “Y”, entonces las secciones quedan híbridas ya con una historia de sus propios subgrupos, entonces a veces...se están peleando entre ellos y eso matiza mucho la dinámica...incluso algunos años me he tenido que poner a dar terapia grupal para tratar de reconciliarlos, porque ha habido grupos que por cosas tan tontas como organizar una posada, se han peleado todos, fue una cosa terrible y una de las chicas me pidió que hiciera yo algo, entonces junté a todo el grupo en diciembre y traté de hacer una dinámica grupal porque ya se habían peleado todos, pero no era por el servicio en sí, sino por los problemas que ellos ya traían desde antes, unos problemas muy fuertes... (Docente tiempo completo).

-Otro docente comenta que el grupo con el cual trabaja, se conforma por varios subgrupos, los cuales mientras están en clase con él se comportan y participan de manera más o menos integrada, terminada la clase cada quien regresa a su grupo de origen. Sabe de la discriminación entre los alumnos a raíz de comentarios que le hacen algunos de ellos. Las agresiones entre sí se dan cuando trabajan fuera del aula, haciendo alguna tarea en equipo.

Mira, en la mayoría de los casos son grupos compuestos de subgrupos, sí me han tocado grupos que son muy compactos y que son uno o dos que son nuevos en el grupo, la mayoría llegan como de varios grupos y solamente en algunos casos llega a darse una buena integración entre ellos, en la mayoría de los casos se siguen manteniendo los subgrupos, yo siento que todo mundo participa y hay interacción pero igual puede ser sólo en el momento del seminario o de la clase, luego ya regresa cada quien a su grupo de origen, esto se complica mucho por ejemplo en servicio, al grado que se ha llegado el momento en que llegan a marginar a algunas personas, ahora sí que no les prestan la pelotita, a lo mejor no tanto se nota cuando estoy yo, pero sí cuando están trabajando solos; sí me ha llegado información de que hay personas a las que no le aceptan ningún comentario, ninguna aportación, o sea los que asumen que saben y que van a sacar el trabajo se cierran, entonces los demás ya no entran, sobre todo si observan que hay gente que no les cae bien, no les gusta o la sienten con déficit, le ponen raya y no trabajan. (Docente tiempo completo).

-Un profesor describe a su grupo como una mezcla de alumnos de diversas secciones, lo cual genera conflictos de integración que se repiten año con año, a esto hay que añadir los problemas y resentimientos que de por sí traen entre ellos; esta combinación de elementos conforma un contexto grupal violento, a partir del cual el docente lleva a cabo su actividad académica. Acerca de las reglas para trabajar con un grupo así, el profesor opta por una estrategia de confrontación: “pueden odiarse todo lo que quieran, pero todos trabajan” y en tono de marcar una diferencia con las estrategias de otros profesores comenta: “ni crean que voy a venir aquí a hacer un grupo operativo en el que todos hermanitos” y “nos vamos a llevar bien”. Opina que los resultados son buenos pues no fortalece más el conflicto, sino por el contrario, al obligarlos a trabajar juntos les permite centrarse en torno de una tarea.

Esta sección en particular es esa sección que unos eran, son o pretendieron ser o los metieron a la sección de Psicología de la Salud<sup>17</sup>, y son los que se escapan de allá, más

---

<sup>17</sup> Psicología de la Salud es un proyecto de investigación en el área de Clínica, encabezado por varios maestros del área, quienes eligen a sus alumnos bajo estándares estrictos de selección: promedio alto, lectura de textos en inglés, disposición a trabajar más tiempo del académicamente impuesto, son alumnos que al integrarse al área de social lo hacen manteniendo el sello de “somos de psicología de la Salud”.

los que ya vienen originalmente de esa sección, más otros que se integran porque es una sección que está conformada por diferentes secciones, entonces por eso es que ahí hay un conflicto más o menos todos los años y algunos incluso por eso mismo ya se traen sus resentimientos odios y demás; yo les planteo: -Pueden odiarse todo lo que quieran pero tienen que trabajar-, - Ni crean que voy aquí a venir a hacer un grupo operativo en el que “todos hermanitos” y que “nos vamos a llevar bien”-, nada, aquí pueden odiarse lo que quieran, pero todos trabajan y no se agudiza más el conflicto porque cuando ya está presente está presente, al contrario, a veces es lo que les permite un poco nuclearse porque tienen que entregar un trabajo único. (Docente tiempo completo).

-Otro docente entrevistado considera que los alumnos, al llegar a los últimos semestres, han acumulado una historia de resentimientos y agresiones entre ellos y ellas que es muy difícil de ignorar. Comenta que tanto dentro del aula como fuera de ella, los alumnos(as) están atacándose entre sí, que en varias ocasiones ha impuesto medidas disciplinarias en el aula para frenar dichas expresiones: “se muerden entre ellos”, “jugando se agreden”, “se golpean”. La estrategia para enfrentar esta situación ha sido la de obligarlos a trabajar juntos, diciéndoles que no es necesario que se amen entre sí, sino que aprendan a respetarse, pues “allá afuera hay un elemento que dice capacidad de trabajo en equipo” y se les indica que cuando egresen y consigan un trabajo remunerado, se enfrentarán con personas que no les agraden y sin embargo, tendrán que trabajar con ellas.

[...] ya llevan una historia de confrontaciones que ya cuando llegan a octavo y noveno poco se puede hacer, ya las relaciones están muy deterioradas se muerden entre ellos, jugando se agreden, se golpean y las confrontaciones entre mujer-mujer, hombre-mujer están muy fuertes...tanto adentro como afuera del salón de clases, las agresiones verbales entre las compañeras “es que eres una no sé qué” y se las dicen directamente enfrente, he tenido que apagar intentos de agresión, poner medidas disciplinarias, obligarlos a que trabajen juntos, les digo no es que se amen sino que aprendan a respetarse porque allá afuera, cuando salgan a trabajar hay un elemento que dice, capacidad de trabajo en equipo. (Docente tiempo completo).

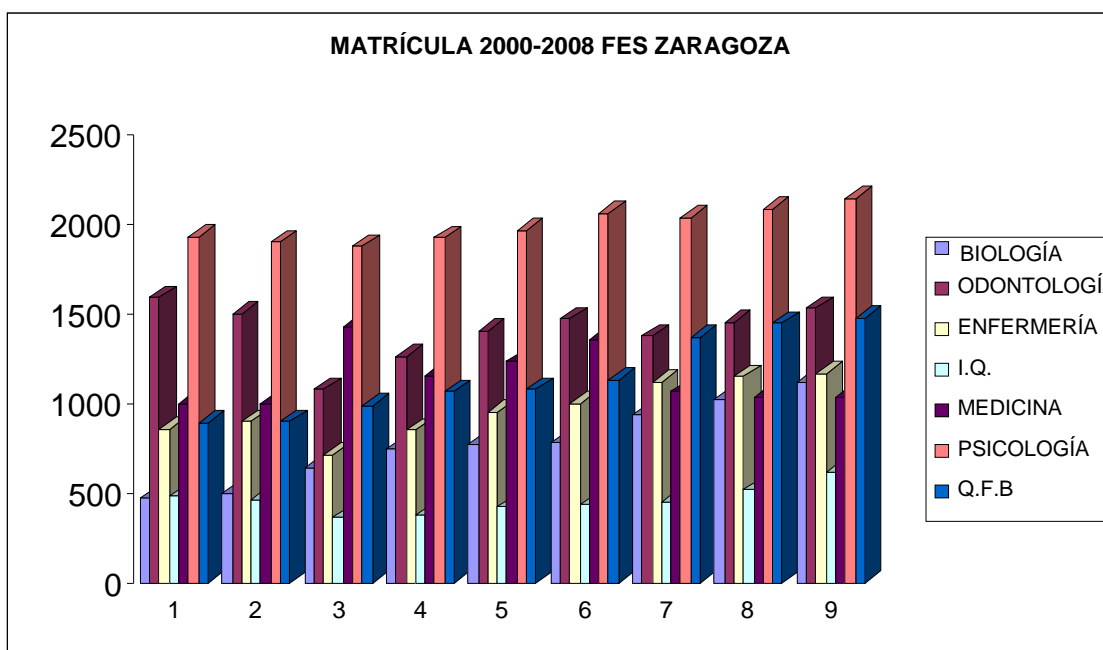
### ***La escasez de aulas: demanda creciente y espacio saturado.***

El total de aulas con que cuenta la Institución en ambos campus I y II se ha vuelto insuficiente para la cantidad de alumnos que cursan las siete diferentes carreras en la FES Zaragoza. La oficina encargada de distribuir los espacios no logra satisfacer las demandas de todas las carreras y con ello se generan situaciones de tensión entre los docentes de diferentes carreras, por utilizar a veces las aulas que se encuentran “aparentemente” libres.

En la carrera de Psicología se utilizan dos tipos de aulas para llevar a cabo las actividades académicas, una grande con capacidad para 60 alumnos máximo, donde se imparte la actividad de clase teórica una vez por semana y aquellas que son más pequeñas, para el trabajo en las actividades de seminario y sesión bibliográfica, de 15 alumnos por sección (cada grupo se divide en cuatro secciones). El espacio físico de ambos campus está saturado y el incremento de la matrícula cada año en todas las carreras ha conducido a una situación de crisis. En el caso de Psicología se tienen grupos hasta de 80

alumnos (en vez de 60) y secciones de 20 alumnos en vez de 15, como el cupo máximo acorde con el espacio físico de las aulas.

A continuación se muestra una gráfica que compara las matrículas de las diferentes carreras en el período 2000-2008, donde destaca que la de mayor crecimiento es la carrera de Psicología, situación que ha incrementado la demanda de más espacios, generándose conflictos con las demás carreras.



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por Servicios Escolares

Esta situación ha provocado que en el ámbito institucional la oficina encargada de asignar las aulas a las diferentes carreras, tenga que hacer una serie de ajustes en los que -para el caso de Psicología- implica que no se cuente con los salones suficientes para todas las actividades, o que se tengan por menos tiempo del oficialmente requerido, o que una misma aula se asigne a dos actividades distintas de una misma carrera o de carreras diferentes. Este panorama también ha generado conflictos entre los docentes que no ceden el lugar a tiempo al siguiente grupo que debe ocuparlo; otros maestros ocupan aulas que no les han sido asignadas alegando que “ha sido suya desde siempre”, particularmente los de Medicina. Lo anterior provoca conflictos y alegatos que hacen que ni uno ni otro grupo de alumnos(as) tomen la clase en forma y tiempo. Otros docentes optan por recorrer los salones y comprobar cuál está libre para tomarlo por asalto y por el tiempo que se pueda antes de que alguien llegue a reclamarla oficialmente. Esta acción es conocida coloquialmente como “piratear aulas”. Bajo estas condiciones, los alumnos(as) no aprovechan todo el tiempo oficialmente requerido para sus actividades académicas y no hay garantía de un ambiente tranquilo para el aprendizaje, ya que durante la clase, en cualquier momento, algún otro docente y su grupo pueden interrumpir la actividad alegando que esa aula la tienen asignada.

Se ha expuesto hasta aquí una serie de elementos que son constitutivos de la institución y de la organización de la carrera de Psicología que están

actuando como elementos instigadores de violencia hacia los alumnos(as): el sistema modular que exige habilidades con las que no cuentan los estudiantes de reciente ingreso, las formas de trabajo y evaluación que dicho sistema modular les demanda, el ingreso en un área que rompe con las expectativas tradicionales acerca de lo que es la Psicología, la fragmentación de actividades, la constitución de las Áreas en espacios autónomos y autosuficientes sin relación entre ellas y, las limitaciones institucionales para proporcionar recursos y espacios adecuados para llevar a cabo las actividades docentes, así como para resolver favorablemente las denuncias y quejas de los alumnos(as) a lo largo de su formación profesional.

## **LA RESPUESTA INSTITUCIONAL**

### ***La estructura académico administrativa de la Carrera de Psicología: la tensión entre promover la denuncia y no atenderla.***

Los alumnos(as) en los grupos focales, dicen que el recurso de la denuncia es un medio para reportar todo tipo de situaciones que les afecten, en el proceso de formación profesional. Aunque no es un recurso muy utilizado por ellos, comentan que se enteraron de esa posibilidad a través del curso propedéutico.

Cada año la carrera de Psicología imparte un curso propedéutico a los alumnos de primer ingreso en el cual se les da información acerca de lo que es el sistema modular en la carrera de Psicología, la organización de la carrera, las áreas que cursarán y las actividades teóricas y prácticas a desarrollar en las mismas. En este curso se enfatiza mucho que cualquier anomalía en el desarrollo de las actividades académicas, se reporte en el área correspondiente o en la jefatura de carrera para que sea atendida, a fin de que el proceso de formación académica fluya lo mejor posible. Las denuncias oficialmente se reportan por escrito detallando quiénes son los denunciantes, el motivo de la denuncia y en algunos casos la solución que los alumnos proponen ante la misma. Ante esta apertura oficial los alumnos acuden a las Coordinaciones a entregar por escrito el reporte de situaciones que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje. Los hechos que mayormente se reportan son el ausentismo y maltrato docente. Las Coordinaciones reciben y analizan los motivos de la denuncia tratando de darle alguna solución, que en la mayor parte de los casos resulta ser una mediación o negociación entre docentes y alumnos. Rara vez los alumnos obtienen una solución positiva a sus denuncias, pues de acuerdo a lo observado y obtenido en las diversas fuentes consultadas, las autoridades no cuentan con los recursos administrativos para hacerlo, por ejemplo no es fácil sustituir a un profesor que falta o remover a un docente de su cargo, pues no se cuenta con maestros contratados para cubrir esa función, entonces se opta por mediar, pidiendo paciencia y tolerancia a los alumnos, apelando al buen juicio del docente a fin de que modere su trato con los alumnos(as) y no tome represalias contra ellos por haberlo denunciado.

A continuación se exponen algunos de los relatos que los estudiantes de la carrera de Psicología hicieron en los grupos focales acerca de la denuncia, su motivo, la respuesta dada por la autoridad y los efectos prácticos



de la denuncia sobre los alumnos(as). Las denuncias se agrupan según resultado negativo y positivo, las no denuncias y sus motivos y las opiniones de algunos coordinadores respecto a los recursos para atender positivamente las denuncias.

### ***Denuncias cuyo resultado es negativo***

En la mayoría de los alumnos(as) entrevistados en los grupos focales, los procesos de socialización familiar y escolar, les tienden a inculcar comportamientos pasivos ante la violencia y el abuso de autoridad: quedarse callado, no acusar, no meterse, aguantar. Con estos antecedentes no es difícil entender, por qué les cuesta tanto trabajo denunciar. Además el notificar, no garantiza que haya solución a la cuestión que motivó la acusación y en muchos casos resulta contraproducente. El resultado negativo es reconocido en la experiencia escolar de estos alumnos a través de los siguientes relatos:

-El reportar la inasistencia de un docente se traduce en contra de las alumnas.

M1: En primer semestre **metimos un reporte** y pues no hicieron nada, **el maestro nunca iba a clase**, al principio nos dijeron “ustedes cuando tengan un problema con el profesor me dan un escrito en la coordinación para que nosotros arreglemos ese problema” y **no hicieron nada, al contrario el maestro se enojó con nosotras**, porque se enteró de nuestra queja, **¿qué caso tiene reportar?** (Alumna quinto semestre)

-Un estudiante considera que denunciar oficialmente no tiene caso.

H1: Bueno en el edificio de gobierno **después de ir varias veces a ver a “X” para reportar profesores como “R” que no se presentan, y de que no te hagan caso, que te tiren de a loco y lo veas dos o tres veces y no te haga ningún caso, pues ya no vas.** (Alumno quinto semestre)

En este caso la violencia por omisión, tiene el efecto práctico de desalentar la denuncia.

-Se solicita docente para cubrir una actividad y la autoridad no atiende la petición de los alumnos, lo cual genera malestar en la estudiante que relata el hecho y tiene como efecto práctico desalentar la denuncia. En el relato se observan dos modalidades prácticas de violencia: la burla y la omisión

M3:[...] no teníamos maestro en una de las clases, hicimos la denuncia y siempre nos daban largas, nos decían “ahí vengan después” y ya hasta el final se nos dijo, “la verdad es que no se ha boletinado su clase”, entonces eso a mí se me hace una falta de respeto, porque nosotros estamos yendo de la manera más cordial a pedir un servicio y es su trabajo y su obligación atendernos, no es para que nosotros estemos buscando a ver quién nos puede dar un cachito de clase, entonces eso a mí se me hace una agresión hacia nuestra persona, porque fuimos cordialmente a pedirle que nos buscara un profesor, más bien que nos asignara un profesor, y se hacían tontos, aparte diciéndonos que nosotros no exageráramos las cosas, de hecho llegó a faltarle al respeto a un profesor, diciéndole, ¡Ah, pues te vamos a dar un premio por haberlas apoyado!, o sea, así como que es burla o a qué te estás refiriendo con darle un premio y “¡Te vamos a poner tu plaquita de honor!”

o sea, a mí se me hace una falta de respeto hacia el profesor que en buena onda quería apoyarnos (Alumna de Psicología )

Se enfrentan diversos obstáculos ante la situación de no tener docente asignado para ciertas actividades, debido a que por política institucional se tienen cerradas las nuevas contrataciones. Se tiene que buscar entre el personal ya contratado quién quiere y puede tomar esa actividad vacante, cuestión que toma tiempo y son los alumnos los que salen perjudicados por ese tipo de políticas. El criterio administrativo de “no a nuevos ingresos” supedita y afecta lo académico.

-Para qué denunciar si no se tiene poder.

-Una alumna narra la denuncia que hizo ante la Coordinación para reportar el maltrato de su maestra y lo contenta que se puso cuando le dijeron: “sí, esto se va a arreglar.” La solución que le ofrecieron fue carear a la alumna con la maestra y después de la confrontación, el resultado fue que le dieron la razón a la docente: “nosotros le tenemos que creer a la maestra.”

En este proceso la alumna contó con un maestro defensor que abogó por ella diciendo que “era excelente y cumplida”; la alumna solicita que se investigue quién es ella: “que vean quién soy yo”, pero las autoridades se negaron a hacerlo y ella se vio obligada a dejar la sección pues la maestra ya no la quiso en sus actividades y tuvo que elegir que en dichas actividades la docente impugnada la evaluara con No presentó (NP) o con No aprobó (NA), le recomendaron que aceptara un NP, pues le afectaría menos, enojada la alumna reclama que no es sólo “afectar menos” sino que va a perder su beca.

El impacto de esta situación sobre la alumna se traduce en enojo, ira, rabia y frustración ante el curso adverso que tomó la denuncia: de la alegría inicial de sentirse escuchada y atendida, a la rabia y coraje con que terminó el proceso de la denuncia; sentimientos que aún ahora se presentan cuando recuerda todo lo vivido. El balance final que ella hace es que la “fastidiaron” pues ni presentando en extraordinario las dos actividades podía salvar su promedio. Con la cuestión de los exámenes extraordinarios aparece una especie de miedo persecutorio –común en los relatos-, de conspiración y alianza de los docentes contra los alumnos, en este caso la alumna sabe que quien aplica los extraordinarios “es muy amiga” de la docente denunciada y asume de antemano que le va a ir mal “si metía el extraordinario de todas formas me iba a ir mal, porque están ahí... se quieren mucho”.

Finalmente hace una reflexión ambivalente, pues por un lado se arrepiente de no haberse asesorado más en otras posibilidades legales de la denuncia y haberla llevado a niveles más altos de la institución, al mismo tiempo dice que no tiene caso hacer nada pues finalmente “nadie la va a defender”, “yo sólo soy una alumna más del montón”. El efecto práctico es que no tiene caso denunciar, pues aunque se tenga la razón, si no se tiene el poder, siempre se va a perder.

### **No denunciar por temor a las consecuencias.**

En muchos de los relatos de los grupos focales alumnos(as) coinciden en que a pesar de sufrir maltrato por parte del docente, optan por no denunciar, pues el temor a las consecuencias es mayor que la situación de maltrato que están soportando, “estamos mal, pero si denunciamos puede ponerse peor”.

Una alumna relata que el hecho de interponer una denuncia le provoca temor: “pues piden todos tus datos” y da miedo que no se respete el anonimato. Si el maestro se entera quién hizo la denuncia y te reconoce como “la chismosa” ¿Quién me garantiza que no me va a pasar nada? El efecto práctico del temor en el caso de esta alumna es no denunciar.

M8: [...] creo que también a veces el **temor de quejarse** es porque nos dicen “¿te quieres quejar?, trae una hoja con tu nombre, tu número de cuenta, tu grupo y el maestro” entonces dices: bueno, y ¿se va a respetar mi anonimato? o el maestro va a decir ¡ah! fuiste tú la chismosa... ¿qué garantías tenemos nosotros de cómo van a reaccionar los docentes?

Otra alumna de los grupos focales expresa el temor a denunciar en términos de “dificultad”: “es difícil acusarlos debido a las represalias” y además hay algunos docentes que tienen una jerarquía tan alta que poco o nada se puede hacer contra ellos “están bien plantados”, finalmente otro elemento que se añade a ese poder previo de “estar bien plantado” es el prestigio académico del docente: “tiene muchas denuncias pero debido a que tiene muchos premios no lo sacan”. El efecto práctico de todas las situaciones descritas es desalentar la denuncia.

M2: **Es difícil** ir a **acusarlos debido a las represalias**, además **hay profesores** de más alto rango o **que están bien plantados y por eso no se hace nada**. El que está mejor plantado en la escuela es “D”, **ya tiene muchas denuncias pero debido a que tiene premios no lo sacan ni le hacen nada**. (Alumna tercer semestre)

Una alumna considera el hecho de no denunciar, en términos de “conveniencia”, no es conveniente acusar a un docente cuando está en juego la evaluación y opta por aguardar: “por ahora no hay que decir nada”. El motivo para no denunciar ahora no es el miedo sino la conveniencia; sin embargo, el efecto práctico es el mismo: no se denuncia.

M4: **No conviene** en este momento **acusarlos** porque **está de por medio nuestra calificación**, así que **por ahora no hay que decir nada**. (Alumna tercer semestre)

En las diferentes fuentes consultadas, se reconoce que la denuncia conlleva el riesgo de que el maestro tome represalias sobre los alumnos(as). Es típico el caso de denuncia que se da cuando el maestro toma “acuerdos” con su grupo, acerca de cómo llevar a cabo la actividad: hora de inicio, sesiones, dinámica de trabajo y formas de evaluación, dicho acuerdo es “aceptado” por todo el grupo, aunque en realidad muchos alumnos no están de acuerdo y por temor ante el docente se callan y posteriormente a título personal reportan los hechos; cuando el maestro se entera de la denuncia y quiere saber quién o quiénes lo denunciaron, la política es no dar esa información.

Asimismo, expone la dificultad para solucionar el caso de alumnos(as) que denuncian el trato rudo de su maestro, debido a que no es sencillo remover a un docente de su cargo o sustituirlo por otro, ya que no se cuenta con recursos para hacerlo. Las soluciones más viables son en realidad mediaciones, negociaciones que tienden a mantener la situación motivo de la queja, pidiéndole al alumno que sea él quien cambie su perspectiva: “tú puedes aprender a tomar lo que sí te sirve”, “El maestro es brillante”. Otra solución es cambiar al alumno de sección, pero dicho cambio debe hacerse en los tiempos que administrativamente se encuentran ya estipulados, fuera de ese tiempo el cambio de sección es informal y en ese caso aunque el alumno se encuentre ya en otra sección, oficialmente tendrá que ser evaluado por el docente de la sección de la cual se cambió. Bajo estas circunstancias el docente que oficialmente evalúa, puede si así lo desea, reprobar al alumno aun cuando haya aprobado el curso con el docente de otra sección, se han dado muchos casos en que de manera informal el docente acepta que el alumno se cambie de sección y en el momento de asentar calificaciones opte por desconocer el acuerdo y termine reprobándolo.

Las cuestiones administrativas (cierre a nuevas contrataciones y la imposición del criterio administrativo sobre lo académico), frenan la capacidad de ofrecer otro tipo de solución a las denuncias. Finalmente el más afectado con todo este tipo de cuestiones es el o la estudiante, pues las alternativas de solución ofrecidas siempre conllevan un riesgo que el o la alumna deben asumir: ser reprobado, desertar debido a las presiones, rechazo de las solicitudes de cambio de sección.

### ***No denunciar cuando se sabe que no hay posibilidades de ganar.***

En los relatos de alumnos(as) de los grupos focales aparece como una constante la sumisión ante figuras de autoridad, a las cuales no se les cuestiona ni se les enfrenta, pues previamente han sido castigados por cualquier intento de rebeldía ante ellas, de tal manera que cuando entran a la Universidad y se les conmina a hacer denuncias acerca del maltrato de sus profesores, esta posibilidad de denuncia es analizada a través del tamiz de la experiencia previa y ello, en muchos de los casos da por resultado el no denunciar, pues nunca se gana contra alguien que tiene más poder.

-Una alumna en su relato comenta: “¿Para qué quejarnos de los maestros si al final les van a creer a ellos?, no creo que haya solución.” En este caso la estudiante asume de antemano que la queja no tiene ningún sentido, pues la credibilidad está del lado de los docentes y además -en su opinión-, no cree que las autoridades le den credibilidad a lo que diga el alumno: (Alumna tercer semestre)

-Otra alumna expresa: “No me ha pasado nada con algún profesor, pero creo que si me pasara no haría nada, porque sé que él está en un puesto más alto que el mío.” En

este caso la alumna está aplicando la experiencia vivida previamente y la manera en que ésta condiciona cuál sería su respuesta a futuro, ante una situación de maltrato docente, la jerarquía del docente se traduce en una actitud de indefensión aprendida ante la cual no se puede hacer nada. (Alumna tercer semestre).

### ***Denuncia cuyo resultado es positivo.***

En los grupos focales en la mayor parte de los relatos que hicieron los/las alumnas acerca de la denuncia, ésta aparece asociada a resultados negativos: “No hicieron nada”, “Nos fue peor después de la denuncia”, “El maestro se desquitó con nosotros en el aula” y en muy pocos casos la denuncia tuvo un resultado positivo para los alumnos. A continuación se expone uno de esos pocos casos.

-Una alumna relata cómo denunciaron por “ineficiente” a un maestro solicitando su cambio ante las autoridades correspondientes; la estudiante percibió ciertas resistencias de las autoridades para efectuar el cambio, pues les recalcaban mucho las dificultades y lentitud de llevar el asunto ante el Departamento Jurídico de la escuela: “nos querían asustar” “que nos podíamos quedar sin calificación”. Finalmente el grupo se mantuvo en lo dicho y lograron el cambio de docente, aunque soportando el costo de que el profesor se llevó con él, todo el material para trabajar: “nos dejó sin nada, sin pruebas”. En esta experiencia exitosa de la denuncia, destaca que la unión del grupo y no ceder ante las dificultades y amenazas funcionó a favor de ellos: no se dejaron amedrentar. Sin embargo, a pesar de que la denuncia se resolvió a favor de los alumnos, se presentó un elemento de castigo sobre ellos, - el docente se llevó con él todo el material necesario-, para llevar a cabo la actividad. Llama la atención la actitud ambivalente de las autoridades al promover por un lado la denuncia y por el otro cuando ésta se presenta, se pretenda detenerla aludiendo a una serie de dificultades burocráticas: “si se van al jurídico pueden pasar muchos años y se pueden quedar sin calificación”

### ***Desdecirse de la denuncia y negociar por fuera.***

Otra cuestión observada fue la utilización de la denuncia como una medida de presión y/o negociación. En estos casos el mecanismo es el siguiente: los alumnos presentan una denuncia con argumentos y pruebas sólidas en contra de los tratos autoritarios de un docente, las autoridades toman cartas en el asunto y citan a ambas partes a un careo. Justo cuando se inicia la reunión, los alumnos dicen que lo que los orilló a la denuncia fue un “malentendido” que ya aclararon, razón por la cual piden que el escrito de la denuncia sea destruido en ese momento, frente a todos. Las autoridades se sienten desconcertadas, pues todo el proceso se detuvo y no se hizo nada. La historia se repite y otro grupo de alumno se presenta con las mismas quejas del grupo anterior, pero en esta ocasión las autoridades les advierten que si inician un proceso lo sigan hasta el fin y no como el caso de sus otros compañeros. Frente a esta advertencia los/las alumnas desisten de la denuncia y optan por abandonar la actividad. En este caso el docente acude con las autoridades para reportar que las alumnas que han dejado de asistir a

su clase, aplicando la estrategia del doble juego -descrita por Bourdieu-, la cual consiste en *“ponerse en regla, poniendo al derecho de su parte, en actuar conforme a intereses mientras se aparenta obedecer la regla”* (Bourdieu, 1987:70)

En síntesis, se observa que en la mayor parte de los alumnos no existe la cultura de la denuncia, sin embargo algunos estudiantes interponen sus quejas recién ingresan a la carrera, pensando que se obtendrá una respuesta favorable, tal como se les dijo en el curso propedéutico. La realidad es otra, de acuerdo a lo vivido por estos alumnos(as), la denuncia no ha sido un medio para solucionar los problemas surgidos en la relación de enseñanza aprendizaje entre alumnos y maestros. Por el contrario, en la mayor parte de los casos, ésta no ha sido resuelta de manera favorable para los estudiantes, convirtiéndose muchas veces en un elemento que provoca el enojo y molestia del docente, quien buscará la manera de desquitarse con los alumnos que lo denunciaron.

Este resultado no favorable, hace que en muchos casos los alumnos(as) ni siquiera piensen en denunciar. De antemano se asume que no tiene ningún sentido exponerse, pues siempre se pierde.

Salvo el caso de excepción relatado arriba, las denuncias se reciben y no se solucionan debido a las limitaciones administrativas que impiden los cambios de sección, remoción de maestros o contar con docentes que sustituyan las faltas de otros profesores. Esta situación, en la práctica genera ambigüedad e incertidumbre: se es autoridad, pero no se tiene el poder, se reciben las quejas y denuncias pero no se resuelven ya que la solución depende de otras instancias. El efecto de esta situación es que las condiciones que propician las prácticas violentas hacia los alumnos se mantienen intocadas y la no solución a las denuncias, se convierte en la queja de radio pasillo que a su vez se convierte en el único medio del que disponen las y los alumnos para comunicar su malestar y alertar a otros acerca de la situación vivida por ellos.

## **LA VIOLENCIA SIMBÓLICA DE GÉNERO**

El Género es una construcción social que se hace a partir de la diferencia sexual entre hombres y mujeres. Se constituye por un conjunto de ideas, creencias, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que cada cultura desarrolla en torno a lo que es propio de las mujeres y de los hombres. A partir de esta clasificación cultural se definen: los espacios sociales, el trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder.

Tradicionalmente a las mujeres se les ha asignado el espacio privado familiar como “su espacio” y se espera de ella un comportamiento afectivo, de servicio y apoyo a los demás. En el caso de los hombres su lugar es el espacio público, el del trabajo remunerado, el de la competencia por el éxito y donde se espera de él un comportamiento, racional, competitivo y agresivo.

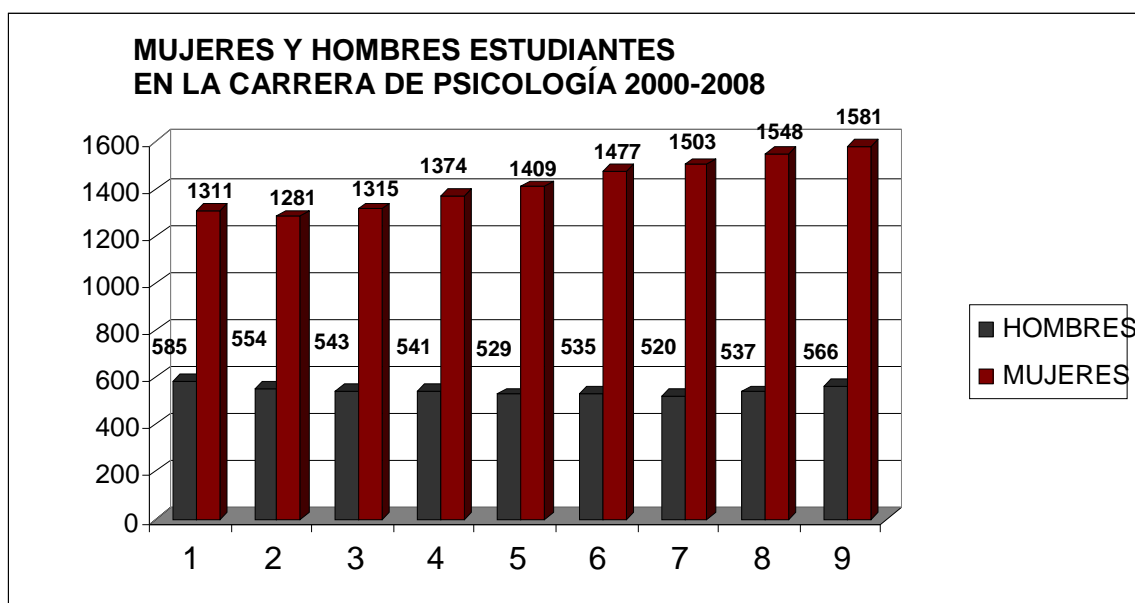
Cuando hombres y mujeres se incorporan al espacio escolar universitario lo hacen bajo concepciones sociales diferentes. De acuerdo con la visión tradicional de género las mujeres se encuentran en un espacio que no les pertenece: el espacio público, y los hombres se encuentran en el que socialmente les ha sido asignado.

En los relatos de los grupos focales las alumnas reportan que algunos maestros tienen actitudes de discriminación hacia ellas por el simple hecho de ser mujeres: “nos dice viejas chancudas”, “¿qué hacen aquí?, su lugar está en la casa”, “Al fin mujeres, pelo largo e ideas cortas”, “Las mujeres son pecadoras”.

Los alumnos(as) de los grupos focales reportan solamente un caso donde por el contrario un docente mostró actitudes de discriminación hacia los varones: “los calla”, “no les permite participar”, “les dice que están equivocados”.

Un elemento importante a plantear en este estudio es cómo la condición de género se torna en elemento de discriminación hacia las mujeres, en una Carrera cuya matrícula es mayoritariamente femenina, la proporción es de casi 3 mujeres por cada hombre inscrito. (Ver gráfica de Matrícula). En el caso de la planta de profesores, se observa un número ligeramente mayor de hombres con 123 y 111 mujeres.

El hecho de ser grupos mayoritariamente femeninos no ayuda a que se presente una actitud de defensa entre las mujeres, ante los comentarios misóginos que docentes y alumnos hacen hacia ellas; en las aulas se sigue presentando un comportamiento de aceptación pasiva ante estos actos de discriminación y hostigamiento. La distribución entre estudiantes hombres y mujeres se muestra en la siguiente gráfica.



Elaboración propia basada en datos oficiales de la FES Zaragoza

## **La violencia simbólica hacia las alumnas: la descalificación como práctica cotidiana de los docentes.**

Los maestros durante la actividad escolar en el aula, llevan a cabo acciones de descalificación hacia las alumnas, por el simple hecho de ser mujeres. A partir de expresiones estereotipadas y prejuiciadas dictaminan que las mujeres: “no son inteligentes”, “son ignorantes”, “deberían mejor estar en su casa”, “las mujeres son necias y no entienden”. Algunos de ellos, incluso las exponen frente a todo el grupo. Las alumnas resisten pasivamente este tipo de tratos y en algunos casos esta forma de violencia se vuelve tan común en su vida, que ya no la perciben como tal. Se exponen a continuación algunos de los casos relatados por las alumnas.

-El docente que considera a los hombres como más capaces de resolver ciertos problemas prácticos y excluye a las mujeres. Con esta actitud de descalificación el profesor está obturando el proceso de enseñanza aprendizaje porque excluye a las alumnas, que son mayoría dentro del grupo.

**M8: El profesor nos dejó una práctica y dijo: que sean hombres, porque las mujeres no saben resolver esto, y dio a entender que éramos unas tontas y por eso pasó a los hombres para que lo resolvieran rápido. (Alumna Psicología).**

-Docente que descalifica a sus alumnas diciendo que no son inteligentes, el impacto sobre la alumna es un desánimo y malestar que afecta el rendimiento en la clase. Se observa un efecto de habituación/normalización hacia la violencia, en la reflexión que hace la estudiante.

**M2 : [...] porque él siempre nos decía que no éramos inteligentes; y es una forma de violencia que a mí sí me desanimaba su clase, entonces me hacía sentir mal, finalmente yo siento que me acostumbré a ese tipo de violencia, porque igual yo siento que eso en muchos de nosotros es lo que sucede,...tanto vivirla pues ya no se te hace violencia, pues porque si desde que entraste a la escuela te tratan mal pues, ya lo ves muy normal, ¿no? (Alumna Psicología ).**

-Alumna que relata cómo algunos docentes, refuerzan el rol tradicional de las mujeres, ubicándolas en el ámbito de lo doméstico y excluyéndolas del ámbito educativo. Situación que la estudiante identifica como un acto de discriminación. Esta práctica de algunos docentes en el aula, expresa una violencia simbólica de género.

**M3: Yo también considero que históricamente siempre ha sido como que la mujer en su casa y siempre ha sido así y últimamente con respecto a esto, hay ciertos profesores que lo manejan así: “tú eres mujer no das para más, que para que te encargues de tu casa” y así como que también hay esa discriminación de los profesores hacia las alumnas. (Alumna Psicología).**

-En el siguiente relato, una alumna narra cómo uno de sus profesores, aprovechó la clase para evidenciar la ignorancia de las mujeres frente al grupo. De manera similar al caso anterior, el docente aprovecha su posición de poder, dentro del aula para reforzar un concepto estereotipado sobre las mujeres. El impacto de la violencia simbólica sobre la alumna, se expresa en una



confusión mental que provoca errores y la imposibilidad de responder a la pregunta del profesor.

M4: [...] en una ocasión un profesor me dijo “A ver párate en el pizarrón a darme un ejemplo” acerca de un tema y empieza a cuestionarte, en un tono de voz muy burlón, entonces yo me sentí **intimidada y dije ¡chin! ...como que se te van las ideas, no haces bien las cosas** y no pude contestar. Entonces **lo que hizo el maestro, fue seguir parando a mis demás compañeras hasta dejarnos a todas paradas en línea frente al grupo y diciéndonos “... lo que pasa es que ustedes son mujeres y las mujeres son pelo largo e ideas cortas”**. Entonces **pensé que no era justo, eso fue como que una agresión para nosotras, ¿no?** (Alumna de Psicología).

-Alumna que relata la manera en que un docente, aprovecha la clase para justificar la violencia física hacia las mujeres, haciéndolas aparecer a ellas como las culpables de la violencia, pues son necias y necesitan ser golpeadas para que entiendan. En el contexto del relato más que el entendimiento, lo que el docente demanda de las mujeres es la obediencia.

M5: Estábamos en la clase y **el maestro dijo que las mujeres no entendían** que cuando los hombres estaban molestos, las mujeres no tenían que acercárseles, pero las mujeres son tan necias que ahí van y **necesitan un golpe para que entiendan...yo le dije que si estábamos hablando de agresión porque él incitaba a los hombres a ser agresivos** o sea que los hombres sí nos pueden golpear a nosotras y **me dijo: ‘mira te voy a decir algo, las mujeres no entienden y es por eso los hombres tienen que ser así con las mujeres.’** (Alumna Psicología).

-Otra alumna de los grupos focales narra el caso contrario, el de un docente que no discriminaba a las mujeres, pero sí a los hombres dentro del grupo, a través de comentarios descalificadores: “tú no sabes”, “tú cállate”.

M6: Teníamos **un profesor** de “X” y en la sección la mayoría eran mujeres, había dos o tres hombres y entonces en la clase **dejaba participar a todas las mujeres y cuando hablaba alguno de mis compañeros era decirle ¡No, no, no tú cállate!, (actúa lo que dice) ¡lo que tú estás diciendo eso está mal!, ¡tú cállate!, ¡tú no sabes!, pero hablaba una mujer y le ponía toda la atención y era así como que muy atento y muy cordial y lo que tú decías era así como que lo máximo, pero otra vez un hombre trataba de opinar o de decir algo y era otra vez lo mismo ¡tú cállate!, ¡tú no sabes!, incluso si tenía puntos de vista muy diferentes era pelear y pelear y si la mujer a pesar de todo tuviera un punto de vista diferente al profesor era: ¡Muy bien tú sí leíste, muy bien!** (Alumna Psicología).

-Una alumna reporta la discriminación hacia las mujeres en un espacio externo al aula: en las actividades deportivas. Relata la estudiante que su entrenador atendía de manera distinta al equipo varonil y al femenino. Con los hombres trabajaba de manera muy cercana, supervisándolos todo el tiempo y con el equipo femenino la atención era mínima, simplemente las ponía a ejecutar algunas acciones como correr o pegarle al balón pero sin mayor supervisión. El entrenador cumple a plenitud sus funciones con el equipo varonil y simula atender al equipo femenino, a unos los entrena y a las otras las entretiene.

M3: Y bueno también en la FES, una experiencia personal no tanto digamos en la escuela sino en el deporte, yo entreno fútbol rápido y puedo decir que ahí sí **he sido**

**víctima de discriminación y violencia, porque mi entrenador es una persona que es muy autoritaria y le daba mucha más preferencia al equipo varonil que al femenino. A nosotras nos ponía a que corriéramos, le pegáramos al balón y demás y todo lo que quisiéramos hacer, pero con los ‘chavos’ con ellos sí estaba bien pegado supervisándolos** y de hecho yo supe que una vez dijo que a él no le interesaba trabajar con las mujeres, que él quería sacar adelante al equipo varonil y entonces **yo creo que sí hay discriminación de género.** (Alumna Psicología)

En síntesis, se observa que las alumnas de la Carrera de Psicología son descalificadas por algunos docentes por el sólo hecho de ser mujeres. La actividad de enseñanza aprendizaje sirve de pretexto para recordarles a las alumnas que la Universidad no es “su lugar”, que ellas no entienden y deberían estar en su casa. Cuando las alumnas no responden adecuadamente a los cuestionamientos del docente durante la clase, éste explica que ello se debe a que son mujeres y por ello no se puede esperar nada más. Es evidente que estos maestros, no se cuestionan por qué las alumnas no logran responder adecuadamente o qué puede hacerse para que aprendan más y mejor, las perciben en su calidad de mujeres, sobre las cuales pueden ejercer todo tipo de violencia. La respuesta de las alumnas ante esta violencia es pasiva: reconocen que se ejerce, que tiene un impacto emocional negativo sobre ellas, pero que no pueden hacer nada más. En muchos de los grupos focales las alumnas hacen referencia a una especie de habituación y naturalización de este tipo de violencia. Por su parte los docentes, lejos de romper con los estereotipos de género hacia las mujeres, los refuerzan en su actividad académica.

### ***Los comentarios misóginos.***

En los relatos de los grupos focales, las alumnas refieren que algunos docentes varones, aprovechan el espacio de la clase para hacer una serie de comentarios que denigran a las mujeres. Este tipo de comentarios, en algunos casos es molesto para algunas y en otros aparece como algo a lo que se habitúan y les parece normal.

- Alumna que duda entre reconocer o no como agresión los comentarios misóginos del docente hacia las mujeres, esta violencia simbólica se traduce corporalmente en un sonrojo facial y en un sentimiento de incomodidad.

**M2: No sé si sea agresión, pero tuvimos en primer semestre un profesor de matemáticas, se me hacía “X” porque me valía ¿no? Pero sí me llegó a molestar, pues era muy misógino, trataba a las mujeres de una forma despectiva, daba sobrenombres (se sonroja), “Pecadoras” y nos decía que éramos una mala influencia pues ya desde la Biblia aparecemos como: “Eva y la serpiente”, su actitud más que lastimarte te incomodaba.** (Alumna Psicología)

El impacto de estos comentarios tiene efectos diversos en hombres y mujeres. Se observa que en las alumnas hay una tendencia a normalizar y justificar el lenguaje utilizado por el docente, para referirse a las mujeres. En

el caso del alumno, hay un reconocimiento pleno del lenguaje agresivo del maestro, hacia sus compañeras.

M6: Pero al principio él aclaró, y dijo que él así hablaba, sólo **la primera clase nos sacamos de onda, pero ya después entendimos que era su manera de expresarse.**

M2: Era la manera de expresarse, por ejemplo **nos decía “mis víboras de la tarde”, hasta la forma en la que nos lo decía era muy normal, no nos hacía sentir mal, hasta nos explicaba por qué nos lo decía.** (Alumna Psicología).

H1: En el caso de X\*, él siempre quiere que tengamos otro enfoque, es así como selectivo, y no tengo nada en contra de él, **da muy bien sus clases pero su forma de hablar es un poco agresiva... bueno con las mujeres, era muy agresivo.**(Alumno Psicología)

Aun cuando las alumnas se quejan del lenguaje del docente, la solución ante tal situación es la de pedirles que toleren esa situación: “el maestro sabe pero tiene esa forma de hablar que a ti no te agrada, **tú puedes aprender a tomar lo que sí te sirve y dejar a un lado lo que no te sirve**”. En este caso, al igual que lo reportado en el apartado de la estructura académico administrativa de la Carrera, se observa que la cuestión administrativa frena la posibilidad de cambio del maestro y las estudiantes se ven obligadas a permanecer en la misma situación que motivó la queja y la denuncia.

La observación en el aula permitió registrar cómo se lleva a cabo este tipo de violencia aprovechando el espacio de enseñanza aprendizaje del aula, para destacar la superioridad de los hombres sobre las mujeres, de hacer comentarios de contenido sexual y comentarios descalificadores hacia las alumnas.

Durante las clases se observó en los docentes un estilo autoritario para relacionarse con los/las alumnas: preguntan sobre el tema y exigen una respuesta rápida, hacen preguntas que responden inmediatamente ellos mismos, también cuando se pregunta y la estudiante no puede responder no permiten participar a nadie más, hasta que la alumna pueda contestar. Una alumna presionada durante la clase le comenta a un compañero: “¡Ay, maldito maestro!”

Se aprovecha el espacio académico para auto halagarse “Yo soy como Aristóteles: un muy buen profesor” e intercalar en clase comentarios fuera de lugar, que refuerzan la imagen del macho conquistador, obteniendo algunas muestras de apoyo por parte de los alumnos varones del grupo: “Soy de los pocos heterosexuales que quedan” “machirrones como yo ya no hay tantos, somos una especie en extinción”. “Yo nací machin (ríen los alumnos) sólo he cortejado a dos mujeres, una era lesbiana y la otra mi propiedad. Las otras 100 me cortejaron a mí y no me di cuenta”. Otro comentario fue: “Tengo una comadre que está para repasársela”, algunos compañeros ríen y siguiéndole el juego al maestro le dicen “la carne es débil “. Las alumnas escuchan y no hacen comentario alguno.

---

\* Sigla utilizada para obviar el nombre del profesor.

Otro tipo de comentarios fueron: “Yo prefiero irme al infierno con las diablitas, porque en el cielo ha de ser aburrido y no hay “aquellito”, en ese momento y por única ocasión una alumna en tono molesto dice: “A usted nada más le preocupa eso” y él docente responde: “¡Pues claro!”

En otra clase el profesor le dice a una alumna que estaba murmurando con otra que se quite esa costumbre de estar “como sirvienta de lavadero”, que aprendan que están en un recinto de conocimiento donde se puede expresar con libertad y le pide que diga fuerte lo que estaba murmurando.

En otro momento una estudiante llega a mitad de la clase a entregarle una revista al maestro y cuando ella abandona el salón, el docente aprovecha para decir al grupo mayoritariamente femenino: “Ojalá un día tomen en serio su formación, así como ella, que hasta anda de bata, bañada y peinada”. El grupo sólo escucha su observación sin decir o hacer nada al respecto.

En otra ocasión, el docente muestra el trato autoritario que tiene para dar de baja a una alumna, así como para permitirle a la estudiante hablar con él o no. Tal como se ejemplifica a partir del siguiente diálogo que se dio al iniciar la clase, cuando el maestro observa a una alumna que le parece desconocida:

Profesor: ¿Tú no eres de aquí del grupo, o si?

Alumna: Sí soy de este grupo, pero no he venido a clase porque tuve un problema de salmonelosis.

Profesor: ¡Pues tráeme un justificante avalado oficialmente!, -no del doctor “Simi\*” porque si no te doy de baja, tus compañeros debieron avisarte eso.

Alumna: Yo quiero hablar con usted.

Profesor: Pues no hay mucho de qué hablar, pero bueno... al final de la clase.

Durante el diálogo el profesor mantuvo un tono autoritario y una actitud de desdén hacia la alumna.

Lo observado en el aula coincide con las situaciones violentas reportadas por los estudiantes de los grupos focales, respecto de la violencia verbal que los docentes ejercen sobre las alumnas por el hecho de ser mujeres. Se les descalifica y se les hace sentir que el espacio universitario no es propio para ellas, pues su lugar es la casa y son nombradas por los docentes como: “chancludas”, “sirvientas de lavadero” y “víboras”.

### ***El hostigamiento sexual hacia las alumnas.***

Al pensar en espacios de desarrollo académico la imagen más común para la mayoría es imaginarlos como los lugares donde privan la razón y la

---

\* “Simi” es el nombre de un personaje ficticio llamado “Dr. Simi” que promociona la venta de medicamentos similares y da consulta médica a bajo costo en sus farmacias de similares.

justicia, ya que ahí se forman los intelectuales y profesionales que el país demanda.

Sin embargo el ámbito universitario es un espacio donde las jerarquías y el poder se expresan en toda su magnitud, las relaciones de jefe-subordinado, maestro-alumno, sabio-ignorante, antiguo-nuevo, hombre-mujer se encuentran determinadas por un poder que se impone y doblega al subordinado; quien ejerce el poder se vale de todo tipo de recursos a fin de conseguir sus objetivos, en ese sentido los medios pueden ir desde la persuasión hasta la coerción.

El poder del maestro sobre los/las alumnas va desde enseñarles hasta reprobarles cuando lo considere necesario; este poder puede expresarse en otros ámbitos ajenos a la academia, aquellos que tienen que ver con la intimidad sexual y afectiva de los alumnos(as), cuando el interés del maestro(a) va más allá de la enseñanza e intenta forzar una relación de connotación sexual con ellos(as).

En los grupos focales los alumnos(as) reportan el hostigamiento como algo que se presenta en diferentes espacios: aula, pasillos, la propia casa a través de llamadas telefónicas y bajo modalidades diversas: invitaciones al cine, a comer, asistir a Congresos fuera del Distrito Federal, así como miradas morbosas, abrazos y besos. Existen varias estrategias que las alumnas utilizan para enfrentar el hostigamiento. La estrategia de la incomprensión: “me hago la que no entiendo”; la de evasión: “procuró no topármelo en los pasillos”, “si lo veo venir le doy la vuelta”; la de huir: “mejor abandoné la clase y recursé la materia con otro profesor”, la de no estoy sola: “siempre estoy acompañada por alguien más, cuando tengo que verlo”, “evitar estar a solas con el profesor”; la de tengo pareja: “pedirle a alguno de mis compañeros que me abrace para darle a entender al maestro que tengo novio”. Se reportó un sólo caso de hostigamiento sexual de una docente hacia un alumno, quien lo reportó ante las autoridades de la Carrera pero no le hicieron caso.

Se exponen a continuación algunos de los relatos de las y los estudiantes, respecto al hostigamiento sexual, identificando actores y estrategias de afrontamiento. Los dos primeros casos son de alumnos, que observan el hostigamiento hacia las alumnas y el resto son casos, donde quien relata es la persona acosada.

-Un alumno relata el caso de un docente que durante la clase, acosó públicamente a una compañera. El alumno reacciona de manera ambivalente ante esta situación, pues por un lado se molesta porque la compañera soporta pasivamente la agresión del docente y por otro lado desea protegerla, aunque él también la califica de manera despectiva: “babosa”.

H5: [...] estábamos sentados tomando clase y agarró las llaves se las aventó y le dijo “éstas son las llaves del hotel, te espero cuando quieras”, esta “chava” se dio la vuelta enojada y no se defendía la “babosa”, ya fue que yo me prendí, es de esas amigas a las que quieres proteger. (Alumno Psicología)

-Otra alumna narra cómo su profesor en clase expresaba comentarios ofensivos hacia las mujeres, les gritaba, les manoteaba en la mesa, creando un ambiente intimidatorio en el aula y se dirigía hacia ellas llamándolas “queridas”, observa que el docente acosa mucho a una compañera y que ella no hace nada al respecto. El docente actúa una violencia física y verbal que intimida y hace que las alumnas se mantengan quietas y sin hacer nada, salvo observar y callar.

M2. [...] cuando yo llegué a esta sección noté que hablaban muy mal del maestro, pues se expresaba mal de las mujeres, –“es que las mujeres no saben”- y si no decíamos lo que quería, nos empezaba a gritar ¡No! y golpeaba en la mesa y pues nosotros nos quedábamos paralizadas (se contrae corporalmente) y nos llamaba “queridas” y acosaba mucho a una chica de la sección y ella nunca decía nada. (Alumna Psicología)

-Una alumna relata cómo los profesores invaden el espacio privado llamándolas por teléfono para acosarlas con invitaciones a salir. Esta situación se vuelve molesta para la estudiante, quien asume una posición activa al respecto: decirle al maestro que no quiere salir con él.

M2: Bueno en la tarde se da mucho que los profesores luego nos acosan, que nos hablan por teléfono, de que están ahí “duro y dale” y quieren ir a tal o cual lado contigo. Tenemos que ponernos literalmente enfrente de ellos, para que nos dejen en paz. (Alumna Psicología)

-Otra alumna cuenta que su profesor la acosa con el pretexto de invitarla a participar en un proyecto académico, pero como ella ya sabía por “radio pasillo” que era un docente acosador, actúa en consecuencia diciendo que no a la invitación y le causa risa y compasión el hostigamiento del docente, al cual percibe en desventaja por su edad.

M12: [...] tuve **un maestro del cual se sabía que le gustaba mucho acosar** a las chavas, y en mi caso **me pidió mi correo** y me dijo que si no me interesaba meterme a un proyecto y yo dije “¡Sí cómo no! ¡Ah! **me daba risa porque el maestro está viejito**, decía, -“¡ay pobrecito!-

Sin embargo, a pesar de manejar la situación, para la alumna no deja de ser molesto el hecho de tener que ver al maestro en su cubículo y aplica la estrategia de ir acompañada por alguien más para evitar cualquier situación de hostigamiento.

M6.[...] pero es **molesto** porque a veces le teníamos que dejar cosas a su cubículo y el profesor era de –“pásale y siéntate”- por lo general **nosotras no íbamos solas** por lo mismo. (Alumna Psicología)

En este caso la información previa respecto del comportamiento acosador del profesor y la percepción de una desventaja “está viejito”, le permiten a la alumna un manejo más activo de la situación.

-En otro relato una alumna narra el comportamiento de desprecio y atracción hacia las mujeres de un profesor que, durante la clase, se quejaba

continuamente de las mujeres, argumentando que no es posible entenderlas y que no sirven para la escuela y tras ese comportamiento despectivo acosaba a la alumna con invitaciones a salir. La alumna enfrenta directamente la situación de hostigamiento, negándose a aceptar dichas invitaciones.

M2: [...] y pues aquí **un maestro...dice** que a las mujeres no nos entendía, **que las mujeres no servían para la escuela**, cosas así y ya **después constantemente me invitaba a salir, ¡pero no!, gracias.** (Alumna Psicología)

-El siguiente caso muestra un tipo de hostigamiento sin palabras, son las miradas morbosas del docente sobre el cuerpo de la alumna, la forma de expresión de este hostigamiento. La estudiante en un principio no da crédito al tipo de miradas del docente y piensa que ella interpreta mal las cosas. Sin embargo, sus compañeros de grupo le reafirman su percepción.

M3: [...] **hay miradas muy morbosas que te incomodan**, al grado que yo ya ni quería entrar a esa materia, porque **me daba cosa acercarme al profe**, se te quedaba viendo de un modo que te daban ganas de decirle “con permiso”. En un principio **pensé que sólo era cosa mía, que yo había visto mal las cosas**, pero **era tan evidente que después ya todos los compañeros me decían “¿ya viste como se te queda viendo?”**

El hostigamiento continúa fuera del aula con la constante aparición del docente en otros espacios: pasillos, baños; la alumna aplica la estrategia de evasión para enfrentarlo. Emocionalmente se siente cercada.

[...] me lo encontraba en el pasillo, al salir del baño **ya lo alucinaba** al grado de que **yo lo veía y casi corría o me metía al baño** y luego salía del baño y estaba ahí afuera, entonces como que **¡Agh! ya váyase!**

Cuando la estrategia de escape no funciona, aplica exitosamente la estrategia de “tengo novio” para alejar al profesor:

[...] le pedí ayuda a un compañero: “tú acércate a mí, no te alejes de mí” y ya **mi compañero me abrazaba o me daba la mano y ya nos íbamos, con eso ya se fue alejando él solo.**

Sin embargo, la alumna ya no se siente a gusto y opta por abandonar la clase y reprobado la materia.

[...] **ya no me sentí a gusto, dejé de ir a su clase, ahora debo esa materia, pero considere que lo mejor para mí era alejarme de él.** (Alumna Psicología)

Este caso muestra que el hostigamiento sexual es una variable que afecta el rendimiento académico de la alumna, ya que reprueba la clase, no por falta de inteligencia, sino por un ambiente hostil, provocado por el propio docente. Llama la atención que la estrategia que finalmente le funcionó a la alumna fue la de contar con otro hombre que le apoyara.

-En los grupos focales sólo un alumno declaró haber sido acosado por su maestra. A continuación se narra su caso.

Todo inicia como una relación normal entre la docente y su alumno, la cual conforme se hace más estrecha rebasa los límites del aula y la profesora invita al estudiante a su casa. Contrario a los relatos de las alumnas, en este caso el alumno no advierte ninguna señal de hostigamiento, hasta que éste se presenta de manera abierta cuando la docente le expresa su deseo: “quiero todo contigo” El alumno considera que la profesora debía estar mal de la cabeza (loca) como para atreverse a decirle sus verdaderas intenciones.

H1 :Tuve **una profesora**, que creo que **estaba mal de la cabeza**, yo me llevaba bien con ella, me prestaba libros, me asesoraba con los trabajos y **me gustaba platicar con ella**. Un día **me invitó a su casa, se me abalanzó** y me dijo sus verdaderas intenciones, que **quería ahora sí que “todo” conmigo**.

La promesa de una buena calificación acompaña el hostigamiento de la docente hacia el alumno, quien sin dudarle no acepta la proposición, argumentando un respeto hacia ella.

[...] que si yo aceptaba **me iba ir muy bien en la calificación**. **Yo no acepté**, pues siempre la había respetado.

Interpone una denuncia ante las autoridades, la cual es desestimada por considerar que los hombres no son acosados, incluso el hecho de que un hombre denuncie ese tipo de cuestiones es algo muy raro, pues lo normal hubiese sido aprovechar la oportunidad de estar con la maestra.

[...] **la fui a acusar pero casi se ríen de mí en mi cara**, ¿qué es eso de que acosen a un hombre? eso no se da, solamente en las chavas, **no me creyeron**. Yo creo que **me vieron como raro**, que en vez de aprovechar la oportunidad de estar con la maestra la haya ido a acusar. (Alumno Psicología)

A diferencia de los casos de hostigamiento en alumnas, el estudiante no muestra sentimientos de miedo, inseguridad o persecución, no pide el apoyo de otros para enfrentar el hostigamiento, dice que no a la propuesta de la docente y va a denunciarla ante las autoridades.

A partir de los casos descritos se observa, que el hostigamiento sexual de los docentes hacia las alumnas se presenta bajo varias modalidades: invitaciones al cine, a comer, a participar en proyectos académicos; las miradas morbosas, hacerse presente en todos los espacios donde la alumna se mueve.

El profesor tiene un poder y una jerarquía mayor que la de la alumna, lo cual le permite presionar, abusar, forzar y enmascarar las situaciones de tal manera que en muchos casos ellas no creen lo que está pasando, piensan que es su imaginación, pero conforme el hostigamiento se incrementa y no hay duda de que se está siendo acosada, las alumnas optan la mayor parte de las veces por estrategias pasivas de afrontamiento: se quedan calladas, abandonan la actividad y piden ayuda a sus compañeros para que el profesor vea que ellas no están solas, sino acompañadas por otro hombre. Estrategia que suele ser más exitosa que las otras, pues la mujer “ya no está sola”, hay un



hombre que la acompaña y simbólicamente la protege de “los otros” que pretendan abordarla.

### ***El hostigamiento sexual hacia las alumnas en opinión de los docentes.***

Otra de las fuentes consultadas fueron algunos docentes de la Carrera de Psicología, a los cuales se les preguntó si sabían de la existencia del hostigamiento sexual hacia las alumnas(os). Todos respondieron que sí sabían de este tipo de comportamiento y que también habían escuchado a las alumnas quejarse del hostigamiento de sus profesores. A continuación se muestran sus relatos.

-Sí hay hostigamiento en todas las áreas y hostigamiento bastante pesado ...las corretizas a las alumnas, lo grotesco, lo agresivo que se pueden ver los profesores cuando ellas no les hacen caso, de ciertas represalias incluso que toman – no diría que en términos de calificación sino en términos sociales-, de decir “fulanita esto”, evidenciarla en el grupo por alguna tarugada en fin que es bastante enfermo...se quejan mucho de un profesor, que seduce a las alumnas con sus propias mañas, no sé si es cierto o mentira, yo sólo sé que es lo que llega y me dicen. (Docente de la carrera).

-La mayoría se quejan con el maestro y hasta ahí queda, lo que entiendo por miedo a represalias, creen que meter un escrito o una queja a la Coordinación en muchas ocasiones lo único que va a hacer es que el profesor se moleste - porque no le van a hacer nada- dicen ellas, sobre todo las alumnas son las que me han contado cuestiones ...donde el profesor es un poquito encimoso,...cuando llega a dar clase, se la pasa hablando de cosas sexuales eróticas, habla de la vida cotidiana, habla de todo menos del tema de la clase, incluso algunos lo utilizan para llegar a enamorar a alguna alumna jovencita y bueno, yo pregunto ¿qué pasa con esos profesores? (Docente de la carrera).

-... de “K” oigo a las alumnas que han sido absolutamente hostigadas y nadie ha hecho nada. (Docente de la carrera)

-Sé de cuestiones de hostigamiento sexual, por las quejas que directamente o indirectamente nos llegan en el aula o “radio pasillo”, del área y de la carrera, sabemos que hay maestros consistentes en este tipo de cuestiones. (Docente de la carrera)

Esta situación del hostigamiento de acuerdo a los relatos de algunos docentes es algo que ha estado presente desde mucho tiempo atrás, sólo que su valoración ha cambiado, en un principio era visto como un acto de conquista y ahora es un abuso de poder del docente viejo sobre la alumna joven.

Uno de los profesores entrevistados comenta que cuando recién ingresó a la institución , se confundían alumnos y maestro, se estaba en la posibilidad de competir con el alumno, pero 20 años después ya no se compite desde la juventud sino desde “lo intelectual, desde la maña de los 20 o 30 años que llevan aquí”, pues el físico se ha deteriorado, se es viejo, calvo y ya no tan agraciado, entonces el profesor les habla bonito, de lo profundo de la vida y las convence aprovechándose de su experiencia y de la posición de mayor jerarquía “acá tienes el estatus de profesor, agarras una chavita de nuestra zona de influencia, dime tú qué trae en su cabeza como para competir con un cabrón viejo, amañado, que tiene todos los años del mundo y sabe todas las reglas del juego de aquí”.

Destaca el poder y la posición que obtiene el docente dentro de la institución, poder que se sólo puede ejercerse dentro y que no se posee fuera de la escuela: “aquí sí puedes, pero en el mundo real, en el mundo de afuera haces eso y te parten la madre”. Comenta la molestia que le produce enterarse del abandono en que el maestro hostigador deja a la alumna después de haber tenido relaciones sexuales con ella: “llega la chavita y le dice -ya estoy embarazada- y él responde “si tú no hubieras querido no te embarazas”, no cabrón si tú no hubieras querido no dejas que se embarace”. Tras reconocer la molestia que esta situación le produce aclara que no es ningún “feminista”, pero que acciones de ese tipo “son chingaderas”.

Los docentes consultados coinciden en señalar que el hostigamiento sexual se presenta de manera común y consistente a lo largo de la Carrera, tan es así que es posible identificar a maestros que cada año repiten las mismas estrategias de hostigamiento. Los demás profesores no intervienen de manera directa en este tipo de cuestiones, saben que existe pero consideran que es un asunto que las alumnas deben denunciar y en ese sentido las orientan acerca de dónde y con quién dirigirse para levantar oficialmente la denuncia. Es de llamar la atención que ante este tipo de violencia sexual, que es reconocida públicamente por docentes, alumnos y autoridades, la respuesta ante la misma se remita a una denuncia personal y no a una acción colectiva institucional ante dicha violencia, la cual por todo lo ya expuesto es lesiva y contraviene el espíritu universitario de igualdad, respeto y no discriminación a todos los actores que en ella participan.

### ***Las Denuncias de hostigamiento sexual.***

La denuncia formal sobre el hostigamiento sexual es muy baja, en los grupos entrevistados sólo un alumno se atrevió a levantar una denuncia, en el caso de las alumnas no se presentó ninguna.

En la entrevista con el encargado del Departamento Jurídico de la FES Zaragoza, el funcionario comentó que las denuncias de hostigamiento sexual son pocas y de éstas sólo algunas llegan a finalizar el proceso legal. Casi todas se desisten durante las diligencias. Se le preguntó por qué sucedía tal cosa y contestó que debido a que el hostigamiento sexual es una cuestión que se ejerce en espacios privados o sin testigos, para probarlo es necesario un careo donde se confronta lo dicho por la alumna y el profesor. Justo en este punto del careo es cuando ellas desisten porque no pueden enfrentar al maestro, le temen y en el momento de sostener la denuncia, éste las ataca de tal modo que entran en confusión y contradicciones que hacen que el motivo de la denuncia no se sostenga jurídicamente. Además, el profesor suele conseguir testigos a su favor (otros alumnos del grupo o colegas) y en el caso de la alumna los testigos son escasos (los compañeros no quieren comprometerse por miedo a las represalias del docente).

## ***La Comisión para la prevención y denuncia del hostigamiento sexual.***

Durante el periodo de 2000-2004 se creó en el Consejo Técnico de la escuela la Comisión para la prevención y denuncia del hostigamiento sexual, a raíz de una petición que hizo una docente encargada de los servicios de Psiquiatría, a la cual las alumnas le pedían consejo acerca de qué hacer ante el hostigamiento de sus maestros. Un caso extremo fue el de una alumna que desertó de la carrera ante el hostigamiento de un maestro; se deprimió tanto que intentó suicidarse; la doctora envió una carta a Consejo Técnico solicitando su intervención para atender este tipo de cuestiones.

Uno de los consejeros de la carrera de Psicología comenta:

[...] Llegó la carta de una maestra del área de Psiquiatría diciendo que en su práctica de asesora y de acercamiento con las jóvenes había encontrado varios testimonios de que las alumnas habían sido acosadas sexualmente por los maestros y dio información de varios casos, pero que las alumnas no se atrevían a denunciar. Esa carta causó mucho impacto en mí, porque era la primera vez que nos llegaba ese tipo de información... era una carta de denuncia exponiendo que esta situación se daba de manera muy grave en ciertas carreras, principalmente Odontología, Medicina, Psicología y Químico Farmacéutico Biólogo... la reacción de los consejeros fue “ah qué bueno, mucho gusto”, llegó el Director y ni siquiera hizo caso, en general nadie le hizo caso a la carta... entonces yo muy molesto les dije –No se hagan guajes, la maestra está haciendo una petición y lo mínimo que tenemos que hacer es dar respuesta a su petición, porque ella está haciendo una denuncia de los problemas que se están dando de hostigamiento sexual con las alumnas, entonces deberíamos de hacer un seguimiento y deberíamos de darle una respuesta a esa carta de manera muy formal como Consejeros Técnicos...y el Director comentó: “Oigan pues dejemos que el profesor “X” que está muy interesado en eso se encargue de hacer el trabajo, a ver si hace algo, no?”. Así como diciendo, ¿A ver si hace algo, no? Que haga una propuesta, que se ponga a investigar...y ya luego nos dices qué hacemos. Entonces yo lo tomé como un encargo del Consejo Técnico, -no obstante el tono burlón del Director-, la siguiente sesión lleve una propuesta de creación de una comisión y lo fundamenté jurídicamente en términos de que podemos proponer distintas comisiones, según el problema que se presente...y entonces ya yo propuse la creación de la Comisión para la prevención y denuncia del hostigamiento sexual.

Dicha Comisión se conformó con dos docentes representantes de cada carrera, se les impartió un curso sobre Hostigamiento Sexual y se llevó a cabo una campaña de difusión en todas las carreras para informar acerca de su existencia y así promover las denuncias. Se atendió casi una decena de denuncias hechas por alumnas y trabajadoras. Los docentes y trabajadores acusados fueron citados e informados de las denuncias que sobre ellos pesaban y se les conminó a comportarse de modo respetuoso con alumnas y trabajadoras y se les advirtió que de reincidir en esas conductas se procedería a medidas más extremas. Las acciones tomadas por esta comisión tuvieron un impacto de alertamiento en el cuerpo docente, que se sintió amenazado ante la posibilidad de ser denunciado por las alumnas; en “radio pasillo” los comentarios eran: “Cómo es posible que vayan a creerle a las alumnas”, “Ellas van a aprovecharse de esto para mejorar calificaciones o no ser reprobadas”. Desafortunadamente las medidas de “conminar al buen comportamiento” fueron percibidas como algo muy ligero y los docentes volvieron a las prácticas cotidianas de hostigamiento alegando que: “Al fin y

al cabo sólo me dieron un extrañamiento escrito”. Lo cual tuvo el efecto de desalentar la denuncia de las alumnas, pues finalmente percibían que el docente salía sin recibir ningún castigo.

Actualmente la Comisión no está en funciones dentro del Consejo Técnico, debido a que los nuevos consejeros no han retomado el trabajo de nombrar representantes docentes en cada una de las carreras, de nuevo el asunto a nivel institucional parece no ser importante, a pesar de ser un secreto a voces donde todo mundo sabe lo que sucede pero nadie hace nada al respecto, la aceptación de la violencia y la pasividad ante la misma, genera un ámbito de impunidad, que refuerza el rol subordinado de las mujeres, aun cuando ellas se encuentren dentro de los espacios universitarios.

Esta aceptación/naturalización e impunidad ante la situación del hostigamiento sexual hacia las mujeres, muestra que la estructura patriarcal que consigna a las mujeres a ser objeto de la dominación/sujeción masculina se expresa y mantiene dentro del ámbito universitario. De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos en los diversos actores, es posible ubicar al hostigamiento sexual como un hecho inherente a la estructura de dominación masculina, la cual es producto de una estructura objetivamente organizada bajo ese principio, el cual se interioriza en hombres y mujeres a través de prácticas diferenciales de socialización, que se constituyen en *habitus* que generan esquemas de percepción y acción acordes a dicha estructura. Docentes y autoridades reconocen la existencia de dicho hostigamiento, sin embargo poco o nada hacen para abatirlo y en los pocos casos donde la denuncia se ha hecho presente, los mecanismos de resolución funcionan de tal manera que la alumna hostigada sale doblemente victimizada; los docentes denunciados consiguen testigos a “favor” y la alumna se encuentra generalmente sola, pues sus compañeros y compañeras evitan testificar, por temor a las represalias que el maestro pueda tomar en contra de quienes apoyen a la estudiante.

En los diversos relatos sobre el hostigamiento sexual que proporcionaron los actores entrevistados (docentes, alumnas, alumnos y autoridades) fue posible detectar tres momentos en las narraciones: reconocimiento, duda y respuesta. En el reconocimiento: se acepta que existe el hostigamiento; tras lo cual viene la duda: no sabemos si ella haya provocado de alguna manera esa situación (cuando son terceros los que opinan); o de autocuestionamiento en el caso de la persona hostigada ¿no habré yo hecho algo –que sin darme cuenta- se haya malinterpretado por parte del maestro? y finalmente la respuesta pasiva o activa ante tal situación. En las mujeres esta fase de duda sobre su posible implicación en la génesis del hostigamiento, muestra cómo la dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio, Bourdieu señala que:

[...] la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad de un sentido común, entendido como consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas. Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico. Se deduce de ahí que sus actos de conocimiento

son, por la misma razón, unos actos de reconocimiento práctico, de adhesión dóxica, creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal, y que “crea” de algún modo la violencia simbólica que ella misma sufre. (Bourdieu, 2005: 49)

Esta fuerza e imposición de visión androcéntrica se observa en el hecho de que aun cuando la mujer –en este caso la alumna- tenga una respuesta activa ante el hostigamiento y se atreva a denunciarlo formalmente, la posibilidad de que el acosador sea castigado es muy remota, ya que el procedimiento jurídico consiste en sentar un precedente al confrontar el dicho de la alumna contra el dicho del docente. Si la alumna duda o se muestra confundida ante el careo con el profesor, el precedente va a favor de lo declarado por el docente. De acuerdo con la experiencia del Departamento Jurídico, es en este punto donde la alumna no puede sostenerse, pues el docente la descalifica y desmiente frente a los testigos que logró conseguir para que lo apoyen en contra de su compañera y ella se siente incapaz de desmentir lo dicho por el maestro, aun cuando el hostigamiento se haya presentado, pues reconoce que la palabra del profesor tiene mayor poder y credibilidad que la suya.

La Universidad como espacio de construcción y difusión del conocimiento, de reflexión y crítica ante los hechos sociales, no escapa a reproducir esta visión patriarcal que naturaliza la violencia simbólica hacia las mujeres, tal como lo ejemplifica la actitud de -no hacer nada- tomada por el propio director y la mayor parte de los miembros del consejo técnico, ante la petición de una docente que solicitó la intervención de la institución para detener los reiterados y continuos actos de hostigamiento sexual hacia las alumnas de varias carreras, de acuerdo a lo relatado por uno de los consejeros entrevistados.

## **EL AULA: ESPACIO DE EXPRESIÓN DE DIVERSAS FORMAS DE VIOLENCIA ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS.**

El aula es un espacio de interacción donde alumnos(as) y docente se reúnen para llevar a cabo una actividad oficialmente instituida, donde éste último -en términos formales- guía el aprendizaje y lo evalúa; los estudiantes deben leer y participar activamente en este proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, a partir de lo observado y de los datos proporcionados por autoridades, docentes y alumnos, el aula aparece como un espacio de lucha y resistencia entre el docente y sus estudiantes. Esta lucha se da cuando no hay correspondencia entre lo que el maestro demanda y los alumnos hacen, por ejemplo, el docente exige lecturas y participación y los alumnos no cumplen con esos requerimientos; o el caso contrario de un docente que no asiste a la actividad y es denunciado por sus alumnos para que se presente. Docentes y alumnos cuentan con diversos recursos, que pondrán en juego para lograr sus objetivos, que en el caso de los primeros es cubrir el curso y de los segundos, aprobarlo. Aunque las formas de cubrirlo y aprobarlo pueden variar según los estilos y criterios del maestro.

El docente es dotado de una autoridad y un poder reconocido por la Institución y por los propios alumnos, el poder de enseñar y de evaluar de acuerdo a los lineamientos del sistema de enseñanza.

En los relatos obtenidos en los grupos focales, la mayoría de los(as) estudiantes aceptan el poder del docente y mencionan haber sufrido violencia en el aula por parte de ellos, a través de la burla, la descalificación y la discriminación, que se traduce en sentimientos de humillación e impotencia. En la mayoría de los grupos focales entrevistados, los alumnos(as) aceptan y soportan pasivamente las agresiones de sus docentes, y son pocos quienes expresaron una actitud de enfrentamiento con sus maestros.

La violencia entre pares en el aula es también algo común según los reportes de las fuentes consultadas, la forma más frecuente de violencia entre ellos es la discriminación por apariencia física, bachillerato de origen, diferencia en el grado de conocimientos y ser nuevo dentro del grupo.

Se exponen enseguida las formas de violencia reportadas y observadas en el aula entre los diversos actores (docentes y los/las alumnas).

### ***La violencia docente - alumno***

En los grupos focales los alumnos(as) comentaron acerca de la violencia de la cual han sido objeto por parte de sus docentes en el aula. La modalidad de violencia que mayormente se observa es la simbólica, la cual se expresa a través de la burla, la discriminación, los comentarios misóginos, la mirada y la expresión facial reprobatoria, todo ello provoca en los alumnos(as) sentimientos de humillación e impotencia, y en la mayor parte de los casos asumen que nada puede hacerse, salvo aguantar la situación.

A continuación, se analizan algunos de los relatos registrados en los grupos focales, respecto de la violencia ejercida por el docente dentro del aula. Asimismo, en los casos pertinentes se incorporan los datos obtenidos en la observación dentro del aula y los resultados de las entrevistas a docentes y autoridades.

### ***Violencia simbólica: la ignorancia se castiga públicamente.***

El docente al preguntar a los alumnos(as) cuestiones sobre su materia, lo hace de tal manera que evidencia la ignorancia de éstos frente a sus compañeros, y los humilla públicamente. Veamos algunos relatos:

- Alumna que al no poder responder a la pregunta del maestro, es expuesta frente al grupo como cabeza hueca por su profesor. La violencia se expresa a través de la burla que hace sentir mal a la estudiante, la cual aunque internamente desea responder a la violencia del maestro, termina por no hacer nada. Se observa una aceptación implícita de la violencia del docente, cuando ella comenta: "Obvio no le vas a decir ¡Que le importa!".

M5: Pues era **un maestro** que **te preguntaba acerca del tema de su clase** y como **tú no sabías, obvio no le vas a decir que ¡que le importa!, le decías "no sé"** y él decía **mirándote fijamente: -Bueno ya sé que no sabes, ahora intenta pensar y trata de contestarme-**, en medio de todo el salón y si te tardabas en contestar salía con su típica palabra -**"Huuju ¿hay alguien ahí?"**- (Dando unos toques en la cabeza de la alumna, simulando tocar una puerta) -**"¡Ya contesta, regresa mi fe a la humanidad!"**, sus

**palabras siempre eran de burla, de manera que te hacía sentir mal.** (Alumna de tercer semestre)

-Otra alumna de los grupos focales comenta que el tipo de violencia ejercida por algunos docentes en el aula, no es física sino a través de la burla que ejercen los docentes, cuando evidencian la ignorancia o la inadecuada participación de la alumna frente a todos sus compañeros. Esta violencia se traduce en la estudiante como una humillación. Dicha acción, si bien no deja una huella externa, marca emocionalmente a quien la padece haciéndola sentir menos y muy mal. También en este caso la estrategia de afrontamiento es pasiva “no hacer nada”. La violencia simbólica tiene un gran impacto en el aspecto emocional, la humillación mina la seguridad y la estima personal de la estudiante, al tiempo que refuerza el poder del docente sobre los alumnos y la indefensión de éstos últimos ante el abuso.

M2: [...] **no es violencia física**, pero el hecho de que los maestros te estén humillando enfrente de tus compañeros, **se burlan porque no sabes**, o no respondes como el maestro quiere, creo que **ese tipo de violencia es muy importante**, que **no te marca por fuera, pero sí llega a repercutir en el aspecto emocional, te hace sentir menos y muy mal**, además sin poder hacer nada sólo aguantar. (Alumna quinto semestre)

### ***Violencia simbólica: los movimientos corporales, la mirada y la expresión facial que desaprueba.***

En los grupos focales los y las estudiantes relatan situaciones donde la violencia se expresa sin palabras, a través de los movimientos corporales: “camina alrededor de nosotros, como cercándonos”, “sus movimientos son muy agresivos”, cuando estás trabajando o en examen y “escuchas ese ruido de “sonido metálico que producen los zapatos del docente al caminar en el salón, te sientes amenazado pues ya sabes que el maestro está cerca de ti”. Explican los alumnos que el docente utiliza protecciones metálicas en la suela del zapato y produce un sonido muy peculiar, parecido al sonido de las botas de policías y militares cuando marchan.

Las miradas del docente sobre el alumno: “se me quedó viendo fijamente”, “me vio feo”, y las expresiones faciales del profesor en el aula, “enchueca la boca”, “aprieta los dientes”, “frunce las cejas”, le indican al alumno la desaprobación sobre su participación en clase, la que es vivida como un acto violento. Veamos a continuación un ejemplo de esta situación.

La expresión facial dice más que las palabras

M7: **Ni siquiera hacen falta las palabras**, yo me acuerdo por ejemplo con “X,” cuando participaba, **no la podía ver, porque con las caras que ponía, yo ya decía: ¡Chin, lo estoy diciendo mal! aunque yo estuviera segura de haber leído el texto**, así con sus expresiones de: ¿qué te pasa?, además los insultos de que éramos estúpidos, que no habíamos leído, que éramos flojos, todo eso aunado a las expresiones, pues mataba. (Alumna de quinto semestre)

En la observación en el aula, se pudo corroborar que lo reportado por esta alumna es algo común, muchos docentes expresan facial y corporalmente

su desacuerdo o molestia. Durante las clases los alumnos están pendientes de la cara que pone el docente cuando participan, pues antes de que el maestro o maestra les hable, ya su mirada y su rostro expresan la desaprobación ante lo que el alumno dijo en clase. De la desaprobación facial se pasa a la expresión verbal y suelen presentarse frases como las siguientes: “estás repitiendo como un loro lo que dice el material”, “cuántas veces te tengo que corregir, no se dice la alma sino el alma”, dichas llamadas de atención del docente se traducen en burlas y risas grupales hacia el o la alumna reprendida, lo cual tiene como efecto que la participación de los/las estudiantes disminuya y en muchos casos desaparezca. Ante esa situación el docente intenta propiciar de nuevo la participación dentro del grupo, cuestión que no siempre logra, ante la pasividad grupal el docente se expresa cierta frustración y molestia que se expresa en un ir y venir dentro del salón, incluso salirse del aula y desde el quicio de la puerta expresar la queja: “No es mi obligación dar la clase yo solo, sino que ustedes también deben participar”. El silencio grupal es la respuesta que el docente recibe ante la solicitud de participación, situación que se traduce en frustración y agresión verbal del docente hacia los alumnos, los cuales continúan guardando silencio. Los docentes observados no alcanzan a darse cuenta que esta situación que tanto les molesta, es propiciada por ellos mismos y en tanto persistan en ese comportamiento mayor frustración y menor participación logran. Las acciones que influyen de modo negativo en esta situación son:

La descalificación del docente ante la participación del alumno+ la omisión del docente ante la burla grupal => la no participación de los alumnos y el silencio grupal.

Se observa la tensión que se genera entre el deseo por lograr que los alumnos(as) aprendan y participen de manera fundamentada en la clase y la incapacidad que los estudiantes muestran para lograrlo, de acuerdo a la pretensión del docente. Dicha tensión se ve atenuada cuando el alumno(a) se auto culpa y en ese momento el docente es capaz de reflexionar más objetivamente la situación y dice: “no es su culpa, simplemente es que no saben cómo analizar a profundidad los temas examinados, porque no están acostumbrados a hacerlo”.

Los docentes desarrollan diferentes estrategias para enfrentar la dificultad que tienen los estudiantes para participar adecuadamente en la clase. Algunos dedican un tiempo de su curso a tratar de resolver este problema y en el tiempo restante impartir el programa que le corresponde. Otros no invierten tiempo en “dar lo que no les corresponde” y exigen académicamente como si los alumnos contasen con todos los requisitos necesarios para comprender el curso; finalmente otros optan por no solventar la carencia pero tampoco exigen demasiado académicamente hablando y adoptan una actitud de hacer lo que se puede en las condiciones que se tienen.

El alumnado vive, valora y actúa de modo distinto ante cada uno de estos estilos docentes. Cuando el maestro es autoritario pero no apoya académicamente, el estudiante se siente violentado y victimizado, pues el profesor señala y descalifica su carencia pero no le da ninguna opción a cambio. Si el docente exige académicamente y ofrece opciones al estudiante para solventar su carencia, se siente presionado pero a la vez reconoce que el maestro se interesa por enseñarle. En el caso del docente que no se preocupa



por solventar la carencia de conocimientos, ni exige académicamente demasiado, el estudiante se siente más relajado, menos presionado pero al final del curso no le queda muy claro qué fue lo que aprendió. Este último comportamiento docente llevado al extremo, es el que los alumnos reconocen, como el maestro “barco”. En este tránsito alumnas y alumnos desarrollan la habilidad de comportarse de acuerdo a lo que el maestro espera de ellos: “a darle por su lado”, “a citar a los autores que le gustan”, “a no hablar de corrientes teóricas distintas a las del profesor”. Esta estrategia les permite aprobar el curso, pero no un conocimiento más amplio de autores y posiciones teóricas diversas.

### ***Alumnos que responden con violencia a la violencia de sus docentes.***

En los relatos de los grupos focales, en muy pocos casos los alumnos reportaron una actitud de agresión abierta hacia él o la docente. En la mayor parte de los casos asumieron una actitud pasiva de aguantar y callar; sin embargo, se presentaron algunos casos que iniciaron con agresión verbal e hicieron emerger un conato de violencia física, a continuación dos relatos:

-Una alumna relata cómo la relación del grupo con una docente se fue deteriorando, a tal grado que se dio un ambiente grupal de mucha violencia

**M3: Con la maestra “X” al final del semestre, ya no la aguantábamos, ni ella a nosotros. Era mucha agresión, mucha ofensa, una vez casi le pega a una compañera y ella también casi se le va encima, nos insultaba, con dos compañeras que ahorita no están aquí, a diario se peleaba. (Alumna de quinto semestre)**

- Otra alumna comenta, que el maestro dejó la evaluación final del curso en manos de los alumnos(as) y les pidió que cada quien expresará la calificación que creía merecer. Durante este proceso al docente no le pareció la calificación que se asignó una alumna y ésta le alegó que para qué hacía eso, si no iba a respetar su propia decisión, y el maestro le replicó diciendo:

**- “No les puedo poner diez a todos pues no se lo merecen”- entonces yo sí me enojé y me alteré, y le dije que me pusiera lo que quisiera y me reprobó. Entonces yo busqué al maestro, hablé con él y le pregunté por qué me había reprobado, si habíamos quedado en que cada quien se pondría su calificación, entonces él me dijo -que por mi actitud a lo mejor yo le estaba mentando la madre con el pensamiento-, y yo le contesté: ¡pues chingue a su madre, para que vea que no lo pienso! A mí me molestó mucho su actitud y creo que él fue violento conmigo y yo fui violenta con él. (Risas grupales) (Alumna de séptimo semestre)**

La alumna en este relato establece una relación recíproca de violencia con el docente: “él fue violento conmigo y yo fui violenta con él”.

### ***Violencia simbólica entre pares.***

Los alumnos de los grupos focales, reconocen que también entre ellos se dan diversas prácticas violentas; el elemento instigador de las prácticas violentas es la percepción de alguna diferencia entre ellos, la cual si se interpreta como negativa o no deseable, se traduce en una acción que excluye al otro(a). Las diferencias percibidas por los(as) estudiantes son: la apariencia

física, el bachillerato de origen, ser nuevo dentro del grupo de trabajo y la evidencia de una mejor preparación académica.

Se exponen a continuación algunos relatos que ilustran este tipo de violencia entre los estudiantes de los grupos focales. Asimismo, se incorporan algunos comentarios que los docentes hicieron respecto a estas prácticas y el impacto de las mismas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### ***Violencia simbólica por la apariencia física.***

La apariencia física es un elemento a través del cual una persona reconoce a otra y esa otra a su vez es capaz de reconocerla a ella. Dicho reconocimiento se da a través de un marco cultural que ubica y califica a la persona. La apariencia física en los relatos de los(as) estudiantes de los grupo focales, es utilizada para definir y calificar positiva o negativamente al compañero o compañera como: feo (a), bonita, guapo, a la moda, pandroso<sup>18</sup>, alto o bajo de estatura, “morenito” o “güero”; características que de acuerdo al grupo que juzga, servirán de criterio de aceptación o exclusión.

- Alumna que es violentada por comentarios de sus compañeros: las buenas notas se obtienen por la belleza más que por la inteligencia.

**Me molesta que mis compañeros me digan que yo obtengo mejor calificación porque soy bonita**, me dicen: “¿qué hiciste para sacar 10?”, “seguro ya le cerraste el ojito al profe”, “claro cómo eres bonita y le gustas al maestro”, ¿por **qué no se fijan que leo y me preparo** para todas mis clases? (Alumna de noveno semestre)

-Otra alumna narra que se siente mal, porque su compañero en vez de llamarla por su nombre, se refiere a ella a partir de su estatura. La violencia simbólica se expresa a través de un mote, que provoca malestar en la estudiante y la manera de afrontar esta violencia es a través de una estrategia pasiva: retirarle la palabra.

“Un compañero en primer semestre **me decía “chaparrita”, me hacía sentir mal y dejé de hablarle**”. (Alumna de tercer semestre)

-Una alumna narra la experiencia de ser rechazada, por unos compañeros que no la admiten dentro de su grupo. La violencia psicológica se expresa en el acto de exclusión y el efecto sobre la estudiante es de cierto desencanto, pues no logra vincularse al grupo.

**He visto que aquí se forman pandillas** y si alguien quiere entrar a su círculo social, primero **te checan: se fijan en el físico, cómo vistes, cómo hablas**. Antes de socializar con ellos ya **te están discriminando y si no les caes te rechazan directamente** y ya no entras a su grupo. **Yo sólo quería conocerlos, no tanto entrar a su círculo**, solamente socializar y ya. (Alumna de noveno semestre)

---

<sup>18</sup> Los alumnos refieren el término Pandroso a un estilo de vestir descuidado: ropa arrugada, a veces rota, generalmente jeans y camiseta, tenis no muy limpios, el pelo está suelto sin un corte específico y sin un peinado cuidadoso.

### ***Violencia simbólica por ser de CCH Oriente o de CCH Sur.***

Otro signo de discriminación entre los estudiantes es la pertenencia al Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) plantel Oriente o plantel Sur. La mayor parte de los alumnos de la Carrera de Psicología, proviene del C.C.H. Oriente y en una menor proporción del plantel Sur. Haber pertenecido a uno u otro se convierte en motivo de agresión entre sí. Los del Sur opinan que los del Oriente son “nakos” y éstos catalogan de “fresas” a los que provienen del plantel Sur.

A continuación se muestran dos casos de este tipo de discriminación, el primero de ellos de una alumna de CCH Sur y el segundo de un alumno de CCH Oriente.

-Una alumna relata que ingresó a la Carrera de Psicología en el turno vespertino y era la única en su grupo que no venía del CCH Oriente, sino del CCH Sur, motivo por el cual sus compañeros la “trataban mal”, “la hacían a un lado” y sus compañeras de clase “hablaban mal” de ella. Esta situación fue muy incómoda y solicitó su cambio al turno matutino. Ya en el nuevo grupo se da cuenta que no es la única alumna del CCH Sur en ese turno, lo cual la anima a tomar una postura más activa: “entonces empecé a agredir a los que me agredían por venir del CCH Sur”, la alumna mantiene este comportamiento hasta que reflexiona sobre su conducta y decide detenerse.

En primer semestre yo estaba en la tarde, **era la única de mi grupo que venía del CCH Sur, todos los demás eran del CCH Oriente entonces me trataban mal.** Así como que **¡Ay ésta viene del Sur! y me hacían a un lado.** Era muy incómodo, tenía compañeras que hablaban mal de mí. **Me dieron el cambio a la mañana y noté que en la mañana había más compañeras del plantel sur, ya no era la única; entonces empecé a agredir a los que me agredían por venir del CCH Sur,** les contestaba y decía; “Ah, bueno si en la tarde eran la mayoría del Oriente y yo no podía defenderme, pues ¿por qué ahorita no?” y **así lo hice, hasta que dije: “bueno creo que ahora sí que hay que respetar a cada quien venga de donde venga y ya”, no vamos a dar pie a más agresión. No porque te agreden, tú también lo vas a hacer.** (Alumna de tercer semestre)

-Un alumno narra cómo él y sus compañeros de grupo se burlaban de sus compañeras de CCH Sur por la forma en que hablaban: “a lo Fresa” y las agredían “no en mala onda”, pero al fin y al cabo era una agresión velada e indirecta sobre ellas: “como cuchillito de palo -no corta pero bien que friega-”. Para este alumno las diferencias personales por sí mismas no generan una actitud de discriminación, sino más bien la valoración positiva o negativa que se hace de la diferencia, es lo que provoca la aceptación o la agresión según sea el caso. Las compañeras del Sur representan dentro del grupo un elemento de contraste que es valorado negativamente, ya que hablan, se visten y se comportan de modo diferente a los estudiantes del Oriente.

Las **compañeras del CCH Sur tienen una forma de hablar bastante peculiar**, las agarramos a carrilla<sup>19</sup> cuando comienzan a hablar así un poquito **“a lo Fresa” las empezamos a agredir no en mala onda, pero sí es una agresión a final de cuentas, porque no les estamos aceptando su manera de ser y aunque es una forma de agresión un poco velada... de todos modos es una agresión porque no las estamos aceptando tal cual son.** Porque si las aceptáramos como son pues no les haríamos ningún tipo de bromas. Porque a las personas que conocemos y las aceptamos tal cual son, no importa si son chaparros, gordos y tienen algún defecto, no les hacemos bromas de ese tipo, sino solamente a aquellas personas a las que no les aceptamos algo en particular o muchas de sus características, hacemos ese tipo de agresión velada, indirecta, **les hacemos bromas cuando dicen esto o aquello... aunque no en afán de molestar, pero sí es como “cuchillito de palo” -no corta pero que bien que friega-**. (Alumno de tercer semestre)

### ***Violencia simbólica al incorporarse a un grupo ya consolidado.***

Otro elemento de discriminación entre pares es el rechazo que se presenta cuando un alumno, intenta incorporarse dentro de un grupo ya consolidado. Las actividades de Seminario y Sesión Bibliografía impulsan mucho el trabajo en equipo, de manera que dentro de una sección se pueden armar diferentes equipos de trabajo para investigar, para exponer un tema o para escribir un ensayo; estos equipos se conforman en base a afinidades entre sus miembros y tienden a volverse grupos cerrados que se resisten a admitir a nuevos miembros pues rompen con la dinámica grupal ya establecida. Cuando hay nuevos alumnos(as) que se incorporan a la sección y que no pertenecen a ningún grupo, es muy probable que sean rechazados por los equipos ya constituidos. Se exponen a continuación un par de casos que ejemplifican esta situación de violencia entre pares.

-Una alumna relata la situación de rechazo que vivió al incorporarse a un nuevo grupo: “nadie te habla”, “nadie te avisa de las tareas”, “todos están como en su grupo”. Ella se sintió emocionalmente muy afectada por esta circunstancia: “no tenía ganas de llegar a la escuela”, “me daba dolor de estómago al entrar al salón”. Observaba que el grupo la criticaba y se sentía “juzgada”. El grupo de pares ejerce la violencia a través de la exclusión o no aceptación de la nueva estudiante. El impacto de esta forma de violencia en la alumna se expresa en una desmotivación ya que no quiere entrar a clase y en una somatización a través del dolor de estómago que se presenta justo al entrar al grupo.

...al principio sí te sientes media rara porque **ya todos están como en su grupo** y piensas que a lo mejor eres rara porque **nadie te habla, nadie te avisa de las tareas, yo sentía muy feo, no tenías ganas de entrar y ya todos tenían su grupo. A mí me daba dolor de estómago entrar pues todos te observaban y te criticaban** y entonces como que te sientes juzgada. (Alumna de quinto semestre)

-Otra alumna describe que dentro de su sección se conforman diversos subgrupos en base a afinidades entre ellos. Su compañera y ella no eran aceptadas, “nadie nos quería”. Se burlaban de ellas, sobre todo el subgrupo de las “modositas”. La estudiante considera que estas alumnas “modositas”

---

<sup>19</sup> Agarrar a carrilla es tomar a alguien, como objeto de burla en todo momento sin darle tregua.

mantienen una ideología en común con la profesora y por ello sentían que la docente estaba de su lado y “abiertamente se burlaban de los demás”.

...bueno, en esa sección en especial nadie nos quería, a pesar de que el grupo es pequeño, se comienzan a armar como grupitos, unos a favor de unas cosas y otros en contra de las mismas, por ejemplo **las chicas que se burlaban de nosotras eran las “modositas”<sup>20</sup>** y no importaba que no entendieran el seminario, transcribían literalmente lo que decía y **estaban cumpliendo con la profesora** ...como que **había una ideología en común entre ellas y la maestra, entonces como ellas ya se sentían del lado de la profesora, abiertamente se burlaban de los demás.**(Alumna de noveno semestre)

### ***Violencia simbólica por diferencias de capital cultural incorporado.***

La diferencia de conocimientos académicos entre los alumnos se convierte en un elemento de discriminación y agresión entre ellos. Durante las clases los alumnos(as) deben participar opinando respecto al material revisado, las participaciones pueden ir desde un comentario que apruebe lo que dice la lectura, hasta una crítica fundamentada en otros autores o posturas teóricas. Generalmente los alumnos participan describiendo lo que leyeron, lo que les pareció y lo que no entendieron, aunque la mayoría no cuenta con un capital cultural incorporado, que les permita una participación más crítica y fundamentada; sin embargo, algunos alumnos(as) sí poseen dicho capital y logran dentro de la clase marcar una diferencia con sus demás compañeros, y los hacen sentir mal.

A continuación se exponen dos casos en que el capital cultural previo se convierte en un recurso de poder para quien lo posee y como una desventaja que limita y excluye al que no lo tiene.

-Un alumno relata cómo durante una clase en la que todos deben participar, primero se da una competencia entre todos por “tomar y arrebatarse la palabra”, posteriormente “algunos compañeros” participaban diciendo “todo perfecto, citando autores y comentarios de otros textos”, además argumentando por qué consideraban incorrectas o equivocadas las participaciones previas, haciendo ver que lo dicho por los otros alumnos eran tonterías. Esta diferencia de capital cultural incorporado se vive como una acción violenta para quien no lo posee y ello se traduce en un desánimo que el alumno expresa cuando dice: “me sentía muy mal porque reiteradamente era esa situación, esos detalles como pedradas o directas indirectas muy directas... ya no tenía ganas de nada, ni de entrar, ni de verlos, ni de participar.”

En las participaciones de seminario tienes **que tomar la palabra y casi arrebatársela a alguien**, pero **algunos compañeros con sus actitudes hacían que sutilmente o a veces no tan sutilmente los demás nos calláramos, pues cuando participaban lo hacían de tal modo que lo que uno decía quedaba como una tontería, ellos lo decían todo perfecto** citando autores, comentarios de otros textos y diciendo además por qué consideraban incorrecto o equivocado el comentario que antes habíamos hecho nosotros. Llegó el momento en el que **sí me sentía muy mal porque reiteradamente era esa**

---

<sup>20</sup> Modosita en este caso define a una alumna que siempre cumple con las tareas, que llega a tiempo y que siempre trata de quedar bien con el o la docente.

situación, esos detalles como pedradas o directas indirectas muy directas...ya no tenía ganas de nada, ni de entrar, ni de verlos, ni de participar. (Alumno de noveno semestre)

-Otra alumna en su relato describe cómo utilizó el poder que otorga poseer un mayor capital cultural incorporado, para ejercer la violencia sobre sus compañeros a través de la burla, los apodosos y las bromas pesadas. Reconoce que disfrutó mucho las prácticas violentas llevadas a cabo, incluso llegó a considerar a la violencia como algo positivo.

**Soy y sigo siendo muy estudiosa y ordenada, siempre he procurado cumplir con todo para poder decirle al otro: “tú no has hecho nada”, “no sabes nada”. Entonces como no sabes nada me tienes que preguntar a mí, era una forma de violencia que yo hacía antes, pues estaba en un grupito donde había bromas entre nosotros y eran bromas bien violentas, en el tono de hablar, con groserías, con apodosos y burlas. Hace un año que me separé de ese grupo, pero en esos tiempos que estuve con ellos, sí utilice la violencia y la disfruté mucho inclusive llegué a ver a la violencia como una virtud.** (Alumna séptimo semestre)

### ***Algunas reflexiones de los y las alumnas respecto a las prácticas violentas entre pares.***

A partir de las experiencias narradas por los estudiantes, se observa que ejercer la violencia hacia los compañeros es gratificante, da reconocimiento, poder y en el caso arriba reseñado llega a considerarse como una virtud. Sin embargo en algunos de los relatos, un par de alumnos que ejercieron violencia sobre sus compañeros, deciden dejar de hacerlo, uno de ellos porque al reflexionar sobre su comportamiento pasado se observa y califica a sí mismo como un ser detestable. En el otro caso, una alumna deja de ser violenta con sus compañeros porque ya no le resulta tan gratificante el ejercicio del poder.

**En los primeros semestres era un ser muy detestable, no sé... entonces yo estaba en mi rollo bien individual y trataba a mis compañeros como menos pues los veía a todos como una bola de tontos. Me burlaba de la forma de vestir de una compañera. Agredía con actitudes a mis compañeros, ahorita ya cambie mi actitud.** (Alumno de quinto semestre)

**Al principio saber que puedes más que los otros, que te puedes burlar y hacer bromas pesadas era muy divertido, pero después con el paso del tiempo ya no fue lo mismo, ya no tenía chiste y dejé de hacerlo.** (Alumna de séptimo semestre)

Resumiendo lo expuesto acerca de la violencia entre pares, se observa que la diferencia de condiciones y recursos con que ingresan los alumnos a la Carrera de Psicología marca potencialmente mucho de su comportamiento violento o no en las aulas. Se registra que quienes tienen mayor carencia asumen una actitud pasiva ante los actos violentos de sus compañeros, pues se sienten en desventaja y el paso por las aulas, en la mayoría de los casos, no logra nivelar o atenuar las diferencias. En cuanto al monto de capital cultural incorporado, aquellos alumnos(as) que lo poseen en menor cantidad, lo asumen como inevitable pues no muestran disposición para aumentarlo, aun

cuando están en un recinto universitario, con todas las condiciones objetivas para lograrlo, optan por un comportamiento pasivo: “Ya no hablé”, y de evitación: “mejor me salí”. Desde la propia situación personal del alumno(a), un comportamiento más activo aparece como algo muy difícil de lograr, ya que éste responde de acuerdo a un *habitus* interiorizado desde la familia y de las instituciones educativas previas, donde la práctica más razonable de acuerdo a las condiciones de vida, ha sido callar y soportar.

En los relatos de los grupos focales, un alumno rememora y reflexiona acerca de su comportamiento violento a lo largo de su estancia en la Carrera de Psicología, y termina reconociendo que ha cambiado su comportamiento. Aunque el alumno no menciona el motivo del cambio de su actitud, es posible pensar que la estancia y convivencia con maestros y estudiantes en el espacio universitario, le haya proporcionado un cúmulo de diversas experiencias para la autorreflexión que logra hacer. En el otro caso descrito, la alumna deja de ejercer la violencia hacia sus compañeros, no por un proceso de autorreflexión sobre su comportamiento, sino porque dejó de ser divertido.

### ***La violencia simbólica entre pares desde la experiencia docente.***

Esta modalidad de violencia es reconocida por los docentes como algo recurrente, una de las docentes entrevistadas de la Carrera de Psicología, considera que la violencia entre los alumnos es muy común y se expresa en la discriminación que hacen algunos estudiantes sobre otros compañeros.

...he visto situaciones de personas que son las típicas personas que les caen gordas a todo mundo, por cómo se visten, por la actitud que tienen y hasta por el color de su piel **he visto discriminación. Yo me acuerdo mucho de un alumno: chaparrito, morenito, sencillo, muy inseguro y con dificultades para expresarse verbalmente. Todo mundo llegó a agarrárselo de bajada: primero si decía algo no lo pelaban, segundo si por fin lo decía se burlaban y por último cuando en algún momento de la vida podía decir algo más o menos serio nadie lo pelaba, o sea, su argumento no valía para nada...**  
(Docente tiempo completo)

-Otra de las docentes entrevistadas comenta cómo ha observado esta situación de violencia entre pares en el aula, cómo ha tratado de enfrentarla y qué resultados ha obtenido.

...hace 2 años **tuve un grupo muy peculiar que tenía una bronca de clases muy marcada, la mitad del grupo eran los “fresas”**: chavitas y chavitos que traían coche y celular, se vestían muy a la moda, que platicaban cuando llegaban antes de empezar la clase que se habían ido un día antes al antro de moda. **La otra parte del grupo eran los “nakos”** alumnos y alumnas que a duras penas traían para el camión, de vestimenta humilde, uno de ellos venía con el suéter roto y con una actitud chiquita. En el salón cada grupo elegía su espacio sin mezclarse con los otros.

En su relato observa que la violencia entre pares dentro de su grupo se expresa primeramente en una división entre alumnos, los denominados “fresas” que se caracterizan por contar con mayores recursos: carro, celular, ropa de marca y a la moda, y los “nakos” que se identificaban por su vestimenta

humilde y una actitud apocada. En el aula cada uno de estos subgrupos ocupaba un espacio específico, de manera tal de no mezclarse unos y otros. Las relaciones entre ambos subgrupos durante las clases eran muy tensas, los “fresas” desde una posición de mayor poder y recursos, aprovechaban cualquier participación de los “nakos” para descalificarlos y burlarse de su falta de conocimientos, de su incapacidad para expresarse verbalmente de un modo adecuado. Los “nakos” no estaban en posición de enfrentarse en igualdad de recursos con los otros y en opinión de la maestra les tenían miedo. Esta situación ocasionaba muchas dificultades académicas a la profesora, quien tenía que trabajar con dos grupos diferentes al mismo tiempo.

**Las relaciones entre ellos eran tensas, los “fresas” no bajaban de nakos a los otros y los nakos aunque trataban de “fresas” a los otros, les tenían miedo porque éstos eran desgraciadísimos con ellos en cualquier situación, primero la presunción de poseer más recursos, segundo la condición de conquistar todo...fue una situación que eran dos grupos en uno, yo tenía muchas dificultades, por más que yo les decía chicos aquí el trabajo es colectivo, no hacían caso.**

La Maestra comenta que ante esta división y enfrentamiento entre ambos subgrupos en el aula, ella optó por ponerlos a trabajar juntos como una medida para romper la división y darles la posibilidad de convivir a unos con otros. Los resultados obtenidos no fueron del todo positivos, pues los “nakos” no lograron sobreponerse a sus compañeros “fresas” a pesar del apoyo de la docente, quien comenta que cuando los alumnos(as) “se sienten mal”, “con una actitud chiquita”, “exponen con miedo” y a pesar del apoyo docente ellos “no despliegan”, “no se atreven”.

...y entonces yo propositivamente lo que hacía era revolverlos, tú y tú van a trabajar, tú y tú van a exponer mañana... me veían feo, como diciendo ¿Cómo se le ocurre a la maestra juntarnos con los otros, con los feos? A mí sí me molestaba mucho que hubiera esa diferencia... yo trataba de evitar malos tratos, burlas, actitudes de indiferencia: cuando alguien está hablando y no es de los “nuestros” no hacen caso... Yo no sé qué pasa pero es típico, te sientes mal, te sientes jodido, tienes una actitud chiquita y por lo tanto cuando vas a exponer no te la crees, expones con miedo y entonces aunque tú trates de apoyarlos no despliegan, no se atreven. Me han tocado situaciones muy contrastantes en los grupos y hasta donde he podido he tratado de equilibrarlas.

Termina su relato analizando que en otros tiempos los grupos eran más homogéneos en su composición de clase, que de los 90s en adelante los grupos de alumnos vienen con mayores diferencias de clase y se presentan con mayor frecuencia situaciones de descalificación y violencia entre ellos.

**Antes todos nuestros alumnos eran de un origen de clase media la gran mayoría, pero a partir de los 90s la constitución ha ido cambiando y entre los alumnos ahora sí hay más diferencias, hay alumnos con mejores condiciones económicas y otros con condiciones económicas mínimas.**



### **Condiciones bajo las cuales el alumno justifica o no, el ejercicio de las prácticas de violencia simbólica del docente.**

Un área de interés a trabajar en los grupos focales, fue conocer si bajo alguna circunstancia o condición los alumnos consideraban como justificables las prácticas de violencia simbólica del docente hacia ellos. Los resultados obtenidos muestran dos posiciones al respecto: una, la de los alumnos que dicen que bajo ninguna circunstancia se justifican las prácticas violentas del docente hacia ellos; en la otra los alumnos señalan que la relación docente alumno es una relación en la cual se tienen derechos y obligaciones a cumplir y que cuando los estudiantes no cumplen con lo que el docente solicita, entonces en esa situación los alumnos justifican las prácticas de violencia simbólica del maestro hacia ellos. Muestro algunos de los relatos que se produjeron en una y otra posición, por parte de los estudiantes entrevistados en los grupos focales. Observando que en la primera posición los alumnos adoptan la postura de esperar todo del maestro, es él quien debe enseñar, tener paciencia y no decir nada que afecte al estudiante. El alumno simplemente no asume ninguna obligación con respecto a su docente. En la segunda posición los alumnos plantean una relación de derechos y obligaciones entre ambos. Cuando el maestro cumple y el alumno no, entonces se justifica que el docente se moleste con ellos, los regañe y les llame la atención.

Relatos de quienes bajo ninguna circunstancia justifican las prácticas de violencia simbólica de los docentes.

A mí me parece que por ningún motivo deben actuar así, pues su trabajo es enseñarnos, y no tienen por qué tratarnos mal, a lo mejor ni tus papás te regañan y ya no estamos en primaria para que nos traten como niños chiquitos, mejor que nos señalen cómo podemos hacerlo bien o cómo podemos mejorar, en vez de humillarnos y si no les gusta enseñar pues que se vayan a otro lado porque en la escuela todo mundo se equivoca al menos una vez, y nunca van a encontrar la perfección. (Alumna Psicología)

[...] los maestros no tienen por qué humillarnos, no tienen derecho a humillarnos, ni a decirnos algo que nos afecte, si son profesores es porque tienen una educación y se supone que tienen otra forma de pensar. Sin embargo a veces piensan igual que una persona que no tiene educación, entonces yo creo que no tienen derecho a humillarnos y si lo hacen es una falta de respeto, tanto hacia nosotros como hacia su profesión (Mueve continuamente las manos). (Alumno Psicología)

Yo pienso que en ninguna circunstancia, pues debe haber respeto del profesor al alumno y viceversa, y no por ser los maestros tiene el derecho de faltarnos al respeto a los alumnos, pues ellos también fueron estudiantes y por lo mismo creo que a ellos tampoco les gustaba que los traten así. (Alumno Psicología)

Relatos de quienes consideran que bajo algunas circunstancias se justifican las prácticas de violencia simbólica de los docentes:

A veces como alumnos hacemos las cosas al revés de lo que nos dicen los maestros y por eso se enojan, tenemos una predisposición con ciertos maestros, de no hacer las cosas, entonces creo que tiene derecho a llamarnos la atención. (Alumno noveno semestre)

Los dos tienen que ver en este juego de interacción violenta, a mí me gustaría poner de relieve nuestra responsabilidad como alumnos ¿no?, y otra vez no ganarnos el menosprecio por parte de los maestros, cuando me doy cuenta que aquí en esta carrera de alguna manera el plan es muy flexible, algunos maestros son muy flexibles, pero el alumno llega a abusar de esa flexibilidad y entonces cae una en la flojera que no quieren entrar a clases o uno (cajum, cajum) no lee, -entonces en esa situación- el maestro cómo le hace. (Alumno Psicología)

Cuando no hacemos bien un trabajo, o no lo entregamos a tiempo o llegamos tarde a su clase, cuando la interrumpamos en su clase. (Alumna tercer semestre)

Cuando seamos irrespetuosos con algún compañero, que este participando y lo interrumpamos, o con el mismo maestro [...] creo que a nadie le gustaría que cuando tú estés hablando, alguien te interrumpa. (Alumna Psicología)

### **OTROS ESPACIOS DE LA VIOLENCIA: la biblioteca, servicios escolares, casetas de vigilancia, baños y cafetería.**

#### ***La biblioteca: tensión entre estudiantes y empleados por no acatar las normas de funcionamiento.***

La biblioteca para los alumnos, es un espacio donde se sienten violentados por varios motivos: las revisiones para salir, los continuos llamados de atención de los vigilantes y trabajadores cuando están dentro, el trato diferencial de los empleados hacia alumnos de otras carreras, la discriminación hacia madres estudiantes.

Por su parte los empleados y funcionarios de la biblioteca señalan la desobediencia de los alumnos ante las normas de funcionamiento de la biblioteca como un elemento de tensión continuo durante las labores cotidianas de este recinto. Al no acatarse las normas, los trabajadores y funcionarios están continuamente llamando al orden a los estudiantes. Además reportan el maltrato que los alumnos infringen a los libros, los rayan, les arrancan hojas, maltratan las pastas y el encuadernado, pues acostumbran sentarse sobre los libros, los manchan de grasa y líquidos pues leen y comen sobre ellos. Todo esto fue posible corroborarlo en la observación directa dentro de la biblioteca. Veamos a continuación algunos ejemplos de la violencia reportada por los alumnos, en este espacio y en los casos pertinentes se incluye la opinión de trabajadores y funcionarios de la biblioteca.

#### ***Las revisiones para salir.***

La biblioteca cuenta con dos formas de vigilancia para evitar que los alumnos sustraigan libros: Los sensores electrónicos ubicados en la entrada y la revisión manual llevada a cabo por empleadas, en los torniquetes de salida.

Los alumnos al salir, pasan primeramente por los torniquetes y deben abrir sus mochilas para que las empleadas revisen si llevan libros que no hayan sido registrados para préstamo. Dicha revisión suele ser exhaustiva, pues prácticamente vacían las mochilas, bolsas o morrales de los estudiantes.

Pasada esta primera revisión cruzan por los sensores electrónicos y si ninguna alarma suena, finalmente salen de la biblioteca.

Los alumnos viven esta revisión como una forma de violencia, pues se sienten maltratados, catalogados como ladrones e invadidos en su intimidad. Algunos relatos son los siguientes:

Cuando **revisan las mochilas**, nada más **te las jalen** y cuando las desocupan **te las avientan**. Te desacomodan tus cosas y **les vale gorro**. (Alumna Psicología)

-Otra alumna que ante el olvido de “mostrar la mochila” es llamada a gritos por la vigilante.

Se me olvidó que tenía que enseñar mi mochila y **la vigilante de la biblioteca me gritó**: “¡niña tu mochila”!, yo me molesté y le dije “pero no me grite”. **Me vio feo agarró y abrió mi mochila con brusquedad y revolvió todas mis cosas**. (Alumna Psicología)

- El siguiente caso muestra la frustración y la molestia de una alumna ante la forma inadecuada en que llevan a cabo su trabajo algunas empleadas de vigilancia. La frustración y molestia se traduce en un deseo de rebelarse que no logra concretarse y termina aguantando pasivamente la situación.

[...] sales y tienen que revisar tu mochila, pero se quedan platicando y la fila ahí esperando para revisar la mochila y si les dices **aquí está mi mochila**, te dicen **¿qué no te puedes esperar? Me dan muchas ganas como de decirles: ¡hagan su trabajo! pero nada más le digo ¿ya me va a recibir mi mochila?** (Alumna Psicología)

- Relato de un alumno que se siente molesto e invadido en su privacidad por la forma de llevar a cabo las revisiones en la biblioteca. Compara los recursos y tratos diferenciales entre Ciudad Universitaria y la Fez Zaragoza.

[...] me molesta **el estar enseñando tus cosas** al final, es **muy metiche** y molesto, es algo que yo pienso que se puede evitar, **por qué no lo hacemos como en la biblioteca central de CU, que nada más pasas los libros por la rampa y no hay necesidad de que abras tu mochila. Aquí en la FES recibes un maltrato de los trabajadores**, por lo menos deben de tener un poco más de sensibilidad, deberían de capacitarlos o decirles que sean más tolerantes con nosotros y menos metiches. (Alumno Psicología)

-El siguiente relato muestra el caso de un alumno que se siente violentado y maltratado, ante un procedimiento de rutina que él mismo provocó, pero que es incapaz de reconocer.

[...] **se me olvidó que yo traía un libro en mi bolsa**, que no era de esta biblioteca sino **de la biblioteca central**, entonces **pasó por los sensores y empieza a sonar la alarma y haz de cuenta que el delincuente era yo, las empleadas y los vigilantes sobre mí, me querían quitar el libro**, se hizo un relajo y estuve ahí alegando con ellos como media hora. **Los trabajadores de vigilancia le hablaron al Coordinador y cuando llegó le expliqué la situación, vio la fecha de entrega del libro y dijo que todo estaba bien y que no había problema. Yo me sentí frustrado pues no pude hacer nada**. (Alumno Psicología)

Otro elemento de queja de los alumnos es que continuamente los vigilantes y trabajadores están llamándoles la atención: que guarden silencio, que no coman dentro de la biblioteca, que no dejen los libros botados sobre las mesas. Esta situación los alumnos la viven como una forma de agresión sobre ellos y los trabajadores como una manera de cuidar y mantener la biblioteca. Se observa en varios casos una resistencia de los alumnos para comportarse de acuerdo a las normas de la biblioteca. A continuación se exponen algunos de los relatos de cada uno de estos actores.

-Alumna que aun cuando reconoce que su comportamiento es inadecuado en la biblioteca, le molesta mucho que los trabajadores le llamen la atención y considera que los “empleados” de la biblioteca están para servir a los estudiantes y no para estarles llamando la atención.

[...] se da el caso de que **los trabajadores están todo el tiempo sobre ti**: “oye, ¿te puedes callar?”, al principio me da mucho coraje y luego me da risa, porque **es mi culpa, soy muy habladora** (risa) y nunca me quedo callada...nunca he dicho nada. En ocasiones **sí me he molestado mucho y sí me han dado ganas de ir a decirles a las autoridades: bueno ¿qué pasa con sus empleados? no se supone que están para servirnos...y andan tras de ti vigilándonos.** (Alumna Psicología)

-Otra alumna no respeta las reglas y se molesta cuando los trabajadores le llaman la atención. Aunque conoce la existencia de la regla, considera tener razones para no respetarla: “No me concentro” y “no estoy haciendo nada malo”.

[...] muchas veces yo **me voy a la parte de abajo a trabajar, porque arriba es un mega mercado que no te puedes concentrar.** Entonces **llegan los trabajadores** y si no te ven con libros **ya te están corriendo, o sea ni siquiera estás haciendo un daño o estás gritando te dicen: “tú no puedes estar aquí, el área de trabajo es allá arriba, si no vas a ocupar libros vete de aquí;** y no se van hasta que no te vayas de ahí **y tú te quedas así de pues no estoy haciendo nada malo ¿no?** simplemente estás afuera y ellos diciéndote, en un plan bien agresivo “tú no puedes estar aquí, vete, salte”. (Alumna Psicología)

### ***La discriminación hacia los/las alumnas de Psicología y el trato preferencial hacia los/las alumnas de Medicina.***

Los alumnos de Psicología se quejan del trato preferencial que los empleados de la biblioteca dan a los alumnos de Medicina: “los dejan entrar sin credencial”, “no les llaman la atención como a nosotros”.

-Un alumno de primer semestre observa que en la biblioteca los trabajadores y vigilantes tienen un trato más permisivo hacia los estudiantes de Medicina que a los de Psicología, con los que son más estrictos. El alumno percibe una diferencia de poder entre estudiantes. A los de Medicina los ve con mucho poder y por ello con la posibilidad de discriminar a los de Psicología, situación que anímicamente le afecta.

[...] **los trabajadores van y nos dicen, cállense** están haciendo mucho ruido, están en la biblioteca y no en el mercado; **pero a otros alumnos, no sé si de enfermería o medicina que traen bata y están echando relajo, a ellos los trabajadores no les dicen nada** y los dejan que revuelvan los libros. Entonces **se siente la tensión entre ellos y nosotros ¿no?, nada más porque ellos van a ganar más que yo, sienten que me pueden discriminar, eso yo lo siento muy mala onda.** (Alumno de primer semestre)

-Otro alumno refiere un mejor trato de los empleados de la biblioteca hacia los estudiantes de Medicina y Odontología, debido a la diferencia entre vestir de civil o de bata blanca.

[...] **a los médicos nada más porque van con su batita blanca los dejan pasar**, a los de odontología también los dejan pasar sin presentar su credencial, en cambio **a nosotros como psicólogos que vestimos como civiles, nos dicen ;¡ Tu credencial!, siento que se nos discrimina**, afortunadamente yo siempre cargo mi credencial.

-Una alumna refiere el trato preferencial que los trabajadores tienen hacia los alumnos de bata blanca:

[...] en una ocasión **la señora** que está en la entrada de la biblioteca, **no me dejó entrar porque ese día se me había olvidado la credencial, pero atrás de mí estaban unos chavos de medicina y a ellos sí los dejó entrar, le pregunte ¿por qué a ellos sí los dejó entrar? y ella me contestó: porque ellos vienen de blanco.**

### ***El caso de madres estudiantes.***

Algunas alumnas durante la Carrera se embarazan y tienen hijos, los cuales en ocasiones son llevados a la escuela, pues no hay quien los cuide en casa. Generalmente los docentes les permiten tomar la clase con el hijo(a) dentro del aula. Sin embargo, en el caso de la Biblioteca se les ha negado el acceso pues por reglamento no está permitido. A continuación se exponen dos de estos casos.

-Dos alumnas que son madres relatan que fueron excluidas y discriminadas pues no se les permitió el acceso a la biblioteca con sus hijos, de nuevo aquí el razonamiento es reconocer la norma para desconocerla o cuestionarla enseguida: entiendo que hay ciertas normas pero ¿por qué no me dejan pasar?

La primera de ellas narra:

[...] yo tengo un hijo y una vez tuve que entrar a la biblioteca con mi bebé y no me dejaron entrar, el niño estaba dormido lo traía cargando y no me dejaron entrar, es el único momento en que puedes hacer tu tarea y ya no me dejaron entrar, **yo entiendo que hay ciertas reglas pero si el niño no estaba ni llorando, no estaba rompiendo ninguna de esas reglas, ¿por qué no me dejaron entrar? Para mí eso fue una agresión porque me estaban excluyendo y me estaban negando el acceso al que yo tengo derecho.** (Alumna Psicología)

La segunda alumna relata:

**Yo tengo una niña** de seis años ahora y cuando la niña estaba pequeña **yo la traía conmigo a la escuela**, pero **para entrar a la biblioteca** era una actitud de prepotencia:

**¡la niña no entra! En una ocasión les dije, pues entonces ¿qué hago, la dejo afuera? no hay quién la vea, sólo voy a entregar un libro, “¡no! la niña no puede entrar”, en una actitud tan autoritaria que incluso la niña me preguntaba ¿por qué no me dejan entrar? Yo creo que eso era violencia hacia ella y hacia mí porque no me permitían entrar. (Alumna Psicología)**

### ***La opinión de empleados de la Biblioteca, respecto al maltrato reportado por los/las alumnas.***

Hasta aquí se han expresado los relatos de alumnos(as) que exponen las formas y motivos por los cuales han sido violentados por empleados y trabajadores de la biblioteca. A continuación se presentan las opiniones de los empleados quienes desde su perspectiva no hablan de violencia hacia los alumnos, sino de falta de educación que ocasiona que los usuarios no se comporten de modo adecuado y continuamente estén infringiendo las normas de funcionamiento: “no guardan silencio, no tienen la educación de usuarios como para guardar silencio, en la sala de lectura”; generalmente los estudiantes acuden a la biblioteca en equipo, cuestión que propicia el diálogo y discusión grupal que altera la regla de silencio : “ trabajan en grupo y considero que no debería trabajarse así”, propiciándose un ambiente relajado que los vigilantes deben controlar: “La verdad los alumnos con tal de echar relajo dicen desconocer el reglamento, es una romería y cuando los callan ya sea el vigilante, el bibliotecario o quien sea, se molestan”. Los alumnos no saben tratar adecuadamente el material impreso: “...llegan y ponen su mochila en la mesa, sacan su botella de agua y su torta lo cual produce que muchas veces se moje el material, pues se les voltea la botella con agua sobre los libros, se les cae el aguacate de la torta, aquí sería conveniente dar una educación al usuario y realmente ponernos en un papel muy estricto”.

Los empleados consideran que, comparados con otras bibliotecas, en la FES Zaragoza se tiende a ser más relajado con las reglas: “Si usted va a la biblioteca del Colegio de México no le permiten hablar, ni le permiten pasar al acervo, lo mismo si va a la Pedagógica...aquí somos muy displicentes”.

La aplicación del reglamento de bibliotecas no cuenta con todo el apoyo institucional, pues si los alumnos se quejan con una autoridad superior, la autoridad viene y le llama la atención al trabajador o al empleado que aplicó el reglamento al alumno. Se narra un incidente ampliamente conocido con los alumnos de Medicina, los cuales no respetan la norma de mostrar la credencial para entrar y tienen comportamientos prepotentes con los empleados de la biblioteca:

En un tiempo se pidió la credencial y tuvimos problemas. ¿Qué es lo que sucede si usted detiene a un alumno porque no trae la credencial? Ese problema se presentó en unas ocasiones con los vigilantes e incluso con bibliotecarios que cubrían a momentos la entrada y ellos (los alumnos) decían voy para adentro, usted no lo puede detener porque usted es el malo de la película, es una prepotencia que nos gustaría que alguien estuviera o hubiese estado en los momentos que se les pidió la credencial, de veras muy prepotentes y sí efectivamente, los de bata blanca creen que pueden hacer de todo.

El análisis de la cuestión de la violencia hacia los alumnos(as) en la Biblioteca se muestra como una situación compleja donde la falta de educación

como usuarios de estos espacios, provoca que constantemente trabajadores y empleados les estén vigilando y llamando la atención. Otro punto de conflicto es la aplicación y respeto de las normas de funcionamiento, algunos alumnos declaran conocerlas pero no las respetan. Desde su perspectiva siempre hay una razón o motivo que justifique su incumplimiento. Por su parte, los trabajadores y empleados asumen que dentro de sus funciones se encuentra el hacer que las normas se cumplan y respeten. En este intento se enfrentan a la resistencia de los alumnos(as), y se generan todas estas prácticas violentas de las cuales se quejan los estudiantes. Institucionalmente, el respeto y aplicación de la norma está sujeto a presiones y negociaciones políticas, tal como lo muestra el caso de los estudiantes de Medicina que echaron atrás la norma de presentar la credencial para acceder a la Biblioteca. La excepción a los estudiantes de Medicina de la norma de mostrar la credencial, es un no respeto a la norma focalizado, es decir se distingue perfectamente a quién se aplica la norma y a quién se le excusa el cumplimiento de la misma. En este caso los alumnos de Medicina son perfectamente reconocidos por “su bata blanca” y los trabajadores los dejan pasar sin mostrar credencial. Esta situación estigmatiza a todos aquellos que visten como civiles y se ven obligados a mostrar la credencial.

***SERVICIOS ESCOLARES: La tensión entre el alumno que no se informa y no cubre los requisitos y la empleada que no puede realizar el procedimiento administrativo.***

Servicios escolares es la oficina encargada de registrar todo el historial académico de los alumnos(as) de las diversas carreras en la FES Zaragoza. A sus ventanillas acuden los estudiantes para inscribirse, solicitar historiales académicos, bajas temporales, cambios de grupo, cambios de turno, de carrera y titulación, entre otros trámites.

La relación que se establece entre el agente institucional y el alumno es tensa en la mayor parte de los casos. El objeto de la tensión es la falta de información y requisitos no cubiertos por el alumno cuando realiza un trámite en ventanilla, situación que retrasa el servicio y malhumora a las empleadas, las cuales se quejan de tener que repetir hasta el cansancio: “lee los requisitos pegados a un lado de la ventanilla”. Los estudiantes de Psicología se quejan mucho del trato agresivo que reciben en las ventanillas por parte de las empleadas, a las cuales califican de altaneras y groseras pues constantemente los regañan por no traer los documentos necesarios para realizar el trámite, olvidar datos importantes para registrarlos tales como su nip, (número clave de acceso al sistema), credencial, tira de materias, llegar a destiempo a solicitar un procedimiento que ya se cerró.

En pláticas informales con varias de las trabajadoras que atienden las ventanillas, comentaron que los alumnos(as) no se informan ni leen los requisitos para realizar su inscripción y al llegar a la ventanilla se entabla una discusión entre el estudiante que alega “no saber” y la empleada que le dice “no te puedo inscribir, vete por los papeles que te faltan”. Las trabajadoras se declaran cansadas y desesperadas pues cada semestre se repite el mismo problema, a tal grado que en ocasiones optan por no responder y simplemente

señalan que lean el cartel que está pegado fuera de las ventanillas, donde aparecen los requisitos que debe cubrir. Comentan que es obligación de cada carrera informar a los alumnos acerca de los requisitos para realizar cualquier procedimiento en Servicios Escolares; sin embargo, parece que eso no sucede pues éstos casi siempre se presentan desinformados y sin los documentos necesarios.

Veamos a continuación algunos relatos de los alumnos(as) acerca del trato recibido en dicha oficina.

-Una alumna considera que es obligación de la empleada en ventanillas darle la información que necesita, a la cual percibe como altanera y se muestra incapaz de reflexionar, respecto a su obligación como estudiante, de informarse previamente.

**La secretaria es muy altanera**, le preguntas algo y te sale con otra cosa y te arremete. **En vez de darte información te dice que es algo que ya deberías saber.** (Alumna Psicología)

-Otra alumna vive como un sufrimiento los trámites en servicios escolares, mucho de su padecimiento tiene que ver con falta de información de cómo cubrir los requisitos para llevar a cabo las gestiones.

Yo siento que es **donde más se sufre**, en las ventanillas, **las empleadas no te contestan, o te dicen ¡ven más al rato!**, que **¡ahorita ya no hay tiempo de eso!**, **¡no es hoy, que es otro día!** no pues ya se te acabó el tiempo para eso. Para ese trámite **debes mostrar tu credencial y si no la tienes no vas a poder inscribirte.** (Alumna Psicología)

-Una estudiante relata la sorpresa y el malestar que le quedó cuando acudió a cancelar un trámite previo, y una empleada estalló en enojo. En este caso la alumna tiene derecho a solicitar la anulación; sin embargo, se encuentra con una respuesta inapropiada que la hace sentir mal, aunque parece que el sentirse mal es una forma ya propia de reaccionar.

Primero **solicité mi cambio de turno, pero después no me convino y fui a cancelarlo.** No creí que fuera algo tan grave, pero cuando llegué **la empleada se enojó y me dijo:** **¿Vienes a cancelar? ¿Crees que esto es un juego?**, piensas que tengo todo el tiempo **¿cómo te llamas?, a ver, dime... me sentí mal,.... yo me siento mal con todo.**

-Otra alumna narra la confusión y contradicción de informaciones que vivió para tramitar un cambio de turno que finalmente le fue negado, pues era su palabra contra la de la empleada y la de la alumna no tuvo ningún peso.

Yo quería hacer mi cambio para la mañana y pedían una carta de motivos para cambiarnos junto con todo el papeleo: comprobante de domicilio, etc. Cuando **fui a entregar los papeles a ventanillas, la secretaria me dijo que no podían ser tantos papeles, que sólo tenía que ser un motivo para querer cambiarme, entonces le entregué una sola cosa y a la mera hora me dijeron que no me habían dado el cambio.**



**Yo quería hablar con la encargada de ahí y me dieron una cita. Me dijo que yo había entregado un motivo pero que en la carta había muchos y que por qué no estaban comprobados. Yo le dije que la empleada no me había dejado meter los demás papeles.**

**Jamás me creyó, mandó a traer a la empleada y ésta decía que no era cierto todo lo que me había dicho. Después nos corrió a mí y a mi papá porque decía que tenía otros casos que atender. Me sentí mal porque decía que muchas personas dicen mentiras para cambiarse de turno, pero yo decía la verdad. Dijo que ante todo estaba su personal y que solamente les iba a creer a las demás empleadas. Yo ya no hice nada.**

A diferencia de la Biblioteca, en este espacio la posibilidad de no aplicar la norma no se presenta, si el alumno no cubre los requisitos para el trámite administrativo simplemente éste no se hace. Aquí el comportamiento del alumno es sentirse victimizado, pero obligado a acatar las reglas y requisitos necesarios para poder realizar su inscripción, cambio de turno o de grupo, baja temporal o cualquier otro trámite que corresponda a esta instancia.

### ***LAS CASSETAS DE VIGILANCIA: La tensión ante la incertidumbre de si se aplicará o no la norma.***

La escuela en Campus I cuenta con dos Casetas de Vigilancia, por las cuales acceden los alumnos de la Carrera de Psicología, una de ellas sobre Av. Zaragoza justo en la Terminal del tren ligero Guelatao y la otra sobre el eje de Guelatao. La tensión se presenta entre vigilantes y alumnos, el objeto de la tensión entre ambos actores es el no cumplimiento de la norma. Para ingresar al plantel los alumnos deben mostrar su credencial a los vigilantes de las casetas de acceso, en caso de no hacerlo, la norma es no dejarlos entrar. Pero entre lo que la norma dicta y lo que cotidianamente sucede hay algunas variantes: una es que los alumnos entran sin mostrar la credencial, otra es que los alumnos la muestran y los vigilantes ni los miran y la menos frecuente es aquella en que el alumno no trae la credencial y la norma de no dejarlo entrar se aplica de acuerdo al reglamento. En este espacio la no aplicación de la norma por parte de los trabajadores, se presenta en dos modalidades: intermitente y focalizada. Es intermitente cuando el trabajador en ocasiones aplica la norma y exige la credencial para dejar entrar al alumno y en otras no aplica la norma porque está distraído, platicando con alguien más, comiendo o simplemente decide dejar pasar a los estudiantes sin mostrar la credencial. La focalizada se presenta cuando hay una característica específica de los alumnos que los hace objeto de la aplicación o no de la norma. En este caso los alumnos de bata blanca no muestran la credencial, pues su vestimenta los ubica como alumnos de Medicina. El resto de alumnos que no cubren esta característica está obligado a mostrar la credencial para acceder a la escuela.

En este espacio al igual que en la Biblioteca, la incertidumbre de si se aplicará o no la norma, propicia que ésta no sea tomada en cuenta por los alumnos: “Yo en un principio, antes de entrar me preparaba con mi credencial para mostrarla y ni me veían, ahora ya no lo hago”, o se piense que se puede negociar su incumplimiento con los empleados encargados de aplicarla: “le rogué que me dejara entrar”, “le juro que me la acaban de robar y tengo examen”.

Se exponen algunos de los relatos de los alumnos, donde se observa la diversidad de comportamientos ante la aplicación o no de la norma de mostrar la credencial.

-Una alumna que intenta entrar sin mostrar la credencial y es detenida por el vigilante quien aplica la norma y no la deja entrar.

Alumna: un día que me paso sin enseñar la credencial.

Vigilante: regrésate niña ¿a ver tu credencial?

Alumna: es que se me olvidó

Vigilante: la tienes que traer, no puedes entrar.

-Otra alumna que “olvida su credencial” y el vigilante en un primer momento la detiene y le aplica la norma “de aquí no te mueves hasta que traigas la credencial”, pero cuando ésta se muestra consternada ¿qué hago, me regreso hasta mi casa?, el vigilante da marcha atrás y la deja pasar.

El vigilante me dice: tú credencial, sácala

Alumna: no la traigo se me olvidó y tengo que llegar al examen.

Vigilante: pues no llegas, hasta que no me enseñes tu credencial.

Alumna: ¿qué hago, me regreso hasta mi casa? vivo bien lejos, no me va a dar tiempo, no puedo.

Vigilante: bueno, pues ya pásate.

-Una alumna no acata la norma aunque la conoce, pues para ella no tiene ninguna importancia; sin embargo, le molesta que le recuerden que debe traerla.

**Me han dicho que es mi obligación traer la credencial, no la traigo pero aun así me dejan pasar. Pero me enoja que me estén recordando que es mi obligación.**

-Otra alumna relata que no acata la norma y no pasa nada.

Me dice el vigilante:- ¿Y tú credencial?

Y yo le digo:- no la traigo-, me paso y no me dicen nada.

-Una estudiante comenta que hay ocasiones en que el personal de vigilancia se distrae comiendo o platicando y pasas sin que te pidan la credencial.

Hay ocasiones en que están platicando o comiéndose la torta no les importa nada, pasa cualquiera, ya ni se fijan si la traes o no. Entro sin problema.

- Otro alumno se muestra preocupado por cumplir con la norma y poco después decepcionado de que no se cumpla pues los vigilantes no le piden la credencial.

Tú estás hasta más preocupado, vas en el camino y dices chin... la credencial se me olvidó, te regresas por ella. Entrando a la escuela sacas la credencial y los vigilantes echando la hueva, platicando, hablando por teléfono, entras y ni te pelan.

-Un alumno dice que cuando no muestra la credencial es cuando se la solicitan y los vigilantes le tocan en el hombro para llamarle la atención y pedírsela.

Situación que lo hace enojarse y que se siente tentado a responder de manera violenta pero se contiene.

En la caseta cuando no enseñan credencial es cuando la piden y precisamente cuando uno no la enseña, se ponen a tocarle el hombro y decirte “muéstrame tu credencial”. En el momento sientes así un gran coraje, te dan ganas de dar una respuesta violenta no sé si defensiva o de desquite, de decirle no me toque.

La inconstancia en la observación de la norma provoca que muchos estudiantes se confíen en que de alguna u otra manera terminan entrando, y aquellos que siempre cumplen se molestan por esa situación. Ante esta incertidumbre, los que acostumbran a entrar sin mostrar la credencial pueden sentirse violentados por quien aplica la norma correctamente y no los dejan pasar. Aquí, al igual que en la biblioteca, los alumnos apelan al mecanismo de conocer la norma, pero al mismo tiempo pedir una excepción: “déjeme pasar, tengo examen”, “le prometo que la próxima vez no se me olvida”.

### ***LOS BAÑOS: La tensión entre la demanda por el uso de los baños y el horario de la limpieza que lo impide.***

Los baños son un tema de queja constante en alumnos(as), pues durante los cambios de clase, que es el momento de mayor demanda para usarlos, resulta que los trabajadores hacen la limpieza y no permiten la entrada. Obstruyen las puertas con palos atravesados y con botes y les piden a los estudiantes que busquen un baño libre en otro edificio, pero según los relatos “todos los limpian a la misma hora” entonces corren a la cafetería o a la biblioteca que son las únicas opciones que les quedan. Otras alumnas se quejan de que los sanitarios están siempre sucios y no todos funcionan, que las trabajadoras no los limpian por estar vendiendo cosas afuera de éste o viendo la tele en un pequeño cubículo donde guardan sus pertenencias. Puede parecer contradictorio pero ambas cosas suceden, pues los baños se limpian una sola vez en el turno de la mañana y otra por la tarde y dada la cantidad de usuarios durante ambos turnos, el aseo dura muy poco.

A continuación algunos de los relatos que los alumnos(as) hicieron respecto a este tema.

-Una alumna comenta la escasez de baños para mujeres en el edificio y de que justo lo limpien cuando más se necesita, le molesta la intransigencia de algunas trabajadoras que no las dejan pasar, aunque vean “que te estás haciendo del baño”.

Pues sí, cuando están limpiando los baños, siento que hay horas en que la gente no pasa al baño cuando está tomando clases, pero en el horario de cambio de una a otra clase a las 10 o a las 12 por ejemplo, hay una demanda grande para usar el baño y es precisamente a esa hora cuando limpian el baño; entonces, por ejemplo en este edificio sólo hay un baño para mujeres y sales corriendo porque necesitas ir al baño y llegas y pues no, no te dejan pasar, a mí con las de la mañana no me ha tocado pero con las de la tarde son que de plano no te dejan pasar, así te estuvieran viendo que te estás haciendo del baño, no te dejaban pasar.

-Otro alumno relata que le molesta mucho la actitud de los trabajadores de los baños, pues los cierran cuando quieren y no avisan a qué hora los van a abrir. Hacen lo que quieren y nadie hace nada.

También cuando cierran los baños les preguntas a los trabajadores a qué horas los van a abrir y hasta se enojan como si fueran sus baños ¡huevoles!; pero sí son violentos, casi te agarran a escobazos, son bien nefastos y bien groseros...hasta las p... señoras de los baños, si no están de buenas te corren del baño y te dicen: “¡ay voy a lavar!”, ¡quítate!, ¡no hay paso! Cierran todos los baños de la escuela les vale y nadie hace nada.

-Un alumno también se queja de que no puede usar los baños a ciertas horas pues todos los limpian al mismo tiempo, pero en vez de molestarse se muestra resignado y busca alguna alternativa.

[...] comentado lo de los baños, siempre los lavan todos a la misma hora, y no puedes pasar, cuando te pasas o quieres entrar, luego la persona que limpia te dice: “no puedes pasar”, ya opté por no hacer nada, te resignas. Ayer me pasó de nuevo, yo llegué y quería ir al baño, quería orinar, pero tanto el baño del edificio 4 como los demás estaban lavándolos, me fui al otro edificio y también lo estaban lavando entonces ya me andaba y tuve que ir a la biblioteca, bueno pues ya no haces nada, te retiras para evitar que te pongan una cara o que hagan algo.

-Una alumna discute con una de las trabajadoras de limpieza que después de lavar los baños los cerraba “para que no se los ensuciaran”.

En la clínica X tuve problemas con la señora de intendencia porque limpiaba y cerraba los baños que son para los niños y sólo dejaba abierto el baño que es para la gente de intendencia y ése era el que usaban los niños y todos los demás permanecían cerrados. La señora era muy grosera, muy prepotente, cuando el baño de los niños estaba cerrado y le pedíamos que lo abriera lo hacía de mala gana y decía “pero no lo ensucien y no sé qué”, yo decía bueno pues si lo ensucian es su trabajo limpiarlo, entonces sí tuve problemas con esa persona. Fuimos a hablar con la coordinadora de educativa... pero igual no nos hizo el mayor caso.

La organización de los horarios del personal de intendencia interfiere con el bienestar de los alumnos(as) que necesitan utilizar los baños y éstos están cerrados al mismo tiempo, en las horas de mayor demanda, aun cuando se han hecho algunas denuncias al respecto, las autoridades no han tomado cartas en el asunto. En este espacio la regla de no entrar al baño cuando se están limpiando e aplica sin excepción, no hay para los alumnos posibilidad de violentarla, el efecto de esta situación se traduce en una aceptación resignada de: “ya no haces nada, te retiras para evitar que te pongan una cara o te hagan algo”.

### ***LA CAFETERÍA DE CAMPO I: la disputa por los diversos usos del espacio.***

En este espacio la tensión se debe a los distintos usos que maestros y alumnos hacen del lugar. La carencia de cubículos espaciosos donde maestros y alumnos puedan conversar, asesorar o discutir cuestiones extra clase, hace que la cafetería aparezca como lugar idóneo para este tipo de cuestiones; esta situación afecta la economía del lugar pues las mesas se ocupan por largo tiempo con un consumo mínimo, por ello los encargados

apelan a la campaña del uso adecuado de los espacios. La cafetería tiene ventanales donde se observan carteles que hacen un llamado al uso adecuado del espacio: "La cafetería es para comer, la biblioteca para estudiar, gracias por usar los espacios adecuadamente". La manera de permanecer sin ser molestado por los empleados, es la del consumo constante de alimentos y bebidas mientras se está en el lugar.

La restricción para estudiar dentro de la cafetería es lo que más molesta a los alumnos(as), aunque también se quejan de la higiene y el trato de los empleados. Veamos algunos de sus comentarios.

-Alumna que considera que no hay higiene y que no entiende por qué la cafetería prohíbe estudiar en su espacio.

La cafetería no es tan higiénica como debería ser para mi punto de vista. Está dentro de tu escuela y te dicen que en la cafetería no puedes estudiar, que es exclusivamente para comer, se me hace ilógico porque estás en un lugar dentro de la escuela donde toda la escuela debería ser para estudiar.

-Alumna que le molesta el estilo prepotente del cajero de la cafetería.

El tipo de la caja es prepotente, no sé si se crea de verdad muy guapo, no sé, cree que trae a todas así loquitas, "chasquea los dedos" para apurarnos en la fila y eso es molesto.

-Alumna que se enoja porque le niegan un vaso de agua que incluía el desayuno y que ella por ignorarlo no lo pidió a tiempo. Cuando acude a solicitarlo la empleada se lo niega diciéndole "ya no me acuerdo de ti". Se enoja pero al mismo tiempo se siente impotente para reclamar algo, pues nadie hace caso del reglamento.

Compré un desayuno y no sabes qué lleva el desayuno o cómo debe de ir, entonces me lo entregaron y me fui a sentar; después me di cuenta que daban agua, fui a preguntar que si daban agua y me dijeron que sí, les pedí la mía pero la empleada me dijo: yo ya no me acuerdo de ti, así que ya no te puedo dar nada. Me dio coraje e impotencia, porque me he dado cuenta que todos se pasan por alto el reglamento de esta institución y cada quien hace lo que quiere.

Los alumnos(as) se molestan por la regla de no estudiar en la cafetería y de nuevo aquí se presenta el cuestionamiento a la regla cuando la estudiante se cuestiona ¿por qué si la cafetería está "dentro de la escuela", donde todo lugar debe servir para estudiar, por qué no ha de estudiarse en la cafetería? Otra compañera se queja de que nadie respeta las reglas y que cada quien hace lo que quiere.

En síntesis, la constante que encontramos en todos los espacios reseñados es que las diversas tensiones entre los actores son el espacio de cultivo de un *habitus*, de una disposición que tiene que ver con el incumplimiento de la norma. Las normas son violentadas por alumnos, trabajadores y autoridades. Los alumnos no tienen una práctica instituida de respeto a la norma, consideran que cualquier práctica es posible y optan por comportarse de acuerdo a las circunstancias del momento, en una "práctica razonable" como diría Bourdieu. El efecto de esta situación es que los alumnos interiorizan que

la norma no está para cumplirse, sino más bien para desarrollar toda una serie de estrategias que justifiquen su incumplimiento. En el caso de trabajadores y autoridades (funcionarios) no hay un comportamiento uniforme, pues en ocasiones la autoridad ordena al trabajador hacer excepciones en la aplicación de la norma. Si los agentes encargados de vigilar y hacer cumplir la normatividad no lo hacen y los estudiantes lo observan, no es extraño o fuera de lugar el comportamiento de los alumnos al respecto.

Servicios escolares y los baños son los únicos espacios donde los trabajadores hacen cumplir la norma y los alumnos la respetan pues no hay manera de violentarla.

## **ESTRATEGIAS QUE PROPONEN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS FOCALES PARA EVITAR LA VIOLENCIA.**

En el análisis de los diversos relatos de los estudiantes, en cuanto a las estrategias que ellos se plantean como viables para evitar la violencia escolar, se observa una diversidad de ellas, algunas que parten de la autorreflexión como paso importante para reconocer la violencia y evitarla; otras consideran a la tolerancia como un elemento catalizador de la violencia, otras propuestas aluden a la comunicación y la información. El establecimiento de reglas claras entre docentes y alumnos, aparece como otra posible estrategia, así como el respeto entre todos los actores. Sin embargo, también hubo quienes consideraron que no existe una estrategia posible para evitar la violencia, que ésta siempre va a existir y que no hay manera de cambiar dicha situación.

A continuación se exponen algunos de los relatos, donde se registran las diversas estrategias propuestas por los estudiantes entrevistados.

### ***Auto reflexión.***

H 6: Si queremos acabar con este problema hay que empezar con uno mismo o por nuestra casa, el empezar a observar qué tanto somos violentados, cómo es que lo aceptamos y al final cómo es que reaccionamos y en especial observar nuestra actitud para con los demás, pues no hay que descartar que también somos seres violentos y hacer algo al respecto. (Alumno Psicología)

M2: Reconocer que estamos siendo víctimas y actuar sobre ello. (Psicología)

M1: Yo creo que si de verdad queremos cambiar esto, también deberíamos empezar por nosotros mismos, de que reconozcamos que somos violentados, es decir, no sé si me explico bien (titubea un poco y duda de continuar...) a lo que me refiero es que muchas veces **la forma en que nos violentan es tan sutil, es ese golpe con caricias que a veces nos dan, que a veces pasa tan natural, y no la percibimos** y necesitamos a un tercero que nos dice: ¿por qué te dejas?, solamente así es como nosotras decimos : ¿a ver cómo estuvo?, y es cuando te das cuenta que estas siendo violentada. Por ello es importante que hagamos conciencia de lo que nos pasa y que no aceptemos que nadie nos haga sentir mal, de ninguna manera. (Alumna Psicología)

En los relatos de estos alumnos se observa un proceso de análisis y de reflexión que cuestiona la naturalidad de la violencia, la posición de la víctima y la sutileza de la violencia simbólica: “ese golpe con caricias que a veces nos dan” . Estas reflexiones apelan a estrategias activas tales como tomar conciencia, autoobservarse, reconocer y actuar. Bourdieu destaca esta posibilidad cuando señala que:

[...] por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y de división que se les aplican, siempre queda lugar para una *lucha cognitiva* a propósito del sentido de las cosas del mundo.... La indeterminación parcial de algunos objetos permite unas interpretaciones opuestas que ofrecen a los dominados una posibilidad de resistencia contra la imposición. (Bourdieu, 2005: 26)

### **Tolerancia y respeto.**

M2: Bueno en cierta parte es que haya tolerancia, que los profesores no sean autoritarios, primero que no se sientan Dios de que todo lo pueden, que respeten nuestra opinión. (Alumna Psicología)

M8: Como lo acaban de decir, el respeto y la tolerancia, pensar que ellos también tienen “broncas” y que a lo mejor es una forma de desahogarse cuando vienen aquí y se comportan como se comportan. Que tomemos en cuenta que también nosotros tenemos nuestros momentos, así de ira, de que queremos desquitarnos con todo el mundo, ¿no? No nos damos cuenta de que los demás no la deben y la pagan. (Alumna Psicología)

### **Tolerancia y empatía.**

M3: Yo también estoy de acuerdo con lo que han dicho, la tolerancia pero también la empatía, ¿no?, ponerse en los zapatos del otro, para que haya una mejor comprensión. Obviamente pues tiene que ir por las dos partes. (Alumna Psicología)

M4: Creo que tener tolerancia y no responder con violencia, decir lo que nos molesta de una manera asertiva y por la vía adecuada a través de una denuncia. (Alumna Psicología)

### **Comunicación.**

M6: Pues primero decírselo, decirle que me hace sentir mal, y si ya no entiende pues reportándolo. (Alumna Psicología)

M1: “Pus”<sup>21</sup> hablando, no me gusta esto, no me parece, yo creo que es la comunicación, ponernos de acuerdo las dos partes. (Alumna Psicología)

M5: Yo creo que la base es la comunicación, para que haya un entendimiento entre maestro y alumno, un respeto entre ambos. (Alumna Psicología)

---

<sup>21</sup> “Pus” apócope de pues.

M7: Es cuestión de comunicación entre ambas partes, no nada más de ver a los profesores de que no nos llamen la atención, sino que nosotros también tenemos que dar, porque si no están de acuerdo las dos partes nunca vamos a poder llegar a algo. (Alumna de quinto semestre)

### ***La organización grupal para la defensa de nuestros derechos.***

H2: Organizarnos como grupo cuando algún profesor nos haga algo, nos trate mal, llevarlo hasta un nivel donde te hagan caso, o al menos intentarlo y no quedarte cruzado de brazos. (Alumno Psicología)

H1: No dar pie a los comentarios que haga el maestro que sean burlones, no seguirle el juego, sino ser solidarios, poner un límite en cuanto a la forma de hablar del profesor y no permitir que nos falte al respeto, porque muchas veces estamos tan divididos en el propio grupo, que cada quien no ve más que por sí mismo, entonces es más factible que el profesor pueda hacer lo que quiera, pues como no hay unión entre nosotros eso le beneficia a él. (Alumno Psicología)

H7: Creo que en vez de que te acoples o tomar la actitud de ¡ya ni modo! que no nos va a llevar a nada, es cosa que todos como grupo realmente hagamos válidos nuestros derechos. Pero reitero “todos”, y no creo que el profesor haga oídos sordos, sino estar muy pendiente de todo lo que ocurra y checar que realmente se haga un seguimiento y no dejar que se queden las cosas así, pues actitudes como esas son las que forman a personas así, que abusan del “poder” que piensan que tienen y digo que piensan, porque creo que no se trata de poder contra poder, sino ellos están para formar profesionales y enseñarnos sus conocimientos y el de nosotros de aprender. Pues por esas actitudes de abuso de poder, son las que pesan en la mayor parte de los que desisten de seguir con la carrera, es realmente por eso. No en todos los casos aclaro, pero si he sabido de algunos casos que se salen de las clases pues no aguantan la presión (ríe nervioso), más bien la actitud de los profesores. (Alumno Psicología)

### ***Información sobre derechos de los alumnos, reglamentos e instancias donde denunciar.***

H1: Pues más información para saber a dónde acudir y saber quién nos ayuda, quién nos va a poner trabas o con quién no va a haber represalias, eso, información ¿no?, falta muchísima información, porque nosotros como compañeros, no sabemos qué se debe de hacer cuando un maestro se comporta de ciertas formas. (Alumno Psicología)

H2: La información creo que es fundamental, ya que muchas veces andamos desinformados en cuanto al tema de violencia, tanto que si te llega a suceder te asustas y ya no sabes qué hacer, o hablarlo con algún maestro que sí sea confiable y ver qué te aconseja que hagas. (Alumno de quinto semestre)

### ***Establecer reglas entre docentes y alumnos.***

M7: Pues yo creo que poniendo las reglas de lo que se puede y no se puede hacer, y aclarando que no porque son maestros, pueden gritarnos y hacernos sentir mal,



decirle que todos somos iguales y el respeto debe ser igual para todos. (Alumna Psicología)

H1: Cambiar la actitud de víctimas que a veces tomamos los estudiantes, asumir nuestra responsabilidad como estudiantes en lo académico, y la responsabilidad de respetar y que nos respeten los profesores, tratando de acatar sus instrucciones, hacer las tareas y trabajos que nos piden, pero no permitir que quieran excederse en la forma en cómo nos tratan. (Alumno Psicología)

Las estrategias propuestas por los estudiantes para evitar la violencia son estrategias activas, que apelan a una relación no autoritaria entre el docente y el alumno; que hacen un llamado para abandonar la individualidad y unirse como grupo para denunciar y evitar la violencia. Situación que contrasta con las estrategias pasivas con que declaran haber enfrentado la violencia simbólica sufrida a lo largo de su vida.

### ***No hay estrategia posible para evitar la violencia.***

En los relatos de los alumnos que consideran, que no hay posibilidad de evitar la violencia, se verbaliza el *habitus* dominante, a partir del cual resulta impensable imaginar un espacio de no violencia, contribuyendo a reproducirla, en esa complicidad no consciente de quien actúa a partir de los esquemas de la dominación.

H7: Pues es que es muy difícil hablar de eso, pues... (Se queda pensando), es como dice el refrán: meterse con Sansón a las patadas. Al final los profes son los que tienen el poder, y con una mano en la cintura pueden decir que no es cierto, o peor aún desquitarse con las calificaciones... y nos pueden reprobar. (Alumno Psicología)

M12: Yo creo que sería casi imposible vivir sin violencia, porque todos somos violentos, y entre nosotros mismos nos hemos violentado al menos una vez, entonces el ser violento es algo muy natural de nuestra especie, no creo que se podría quitar. (Alumna Psicología)

M2: Muchas veces aunque uno quiera cambiar, es como un círculo, yo pienso que es, que como siempre has seguido ese caminito... ya está muy inculcado esto de la violencia, la ves en todos lados: en medios de comunicación, en escuela, en el hogar, en el transporte, en donde voltees, hasta en los pobres pajaritos se están dando ahí, pues qué les pasa, está todo enfermo... todo es violencia... guerras. Se tendría que reajustar totalmente la sociedad, pero está cañón. (Alumna Psicología)

M1: Es muy difícil que aquí se dé el cambio, porque hay maestros como P -por ejemplo-, que ya llevan no sé cuántos años siendo así de esa manera, que las autoridades y todos saben cómo es y cómo nos trata y no hacen nada, por eso no creo que se pueda. (Alumna Psicología)

### ***Cómo perciben los alumnos a sus maestros y cómo se asumen los alumnos en relación con las prácticas de violencia simbólica de los docentes.***

Los alumnos de los grupos focales, reconocen que muy pocos han sido los y las docentes que realmente se han preocupado por enseñarles, cuando definen a estos “buenos maestros”, lo hacen señalando sus aspectos positivos: “sí se preocupaba por explicarnos”, “era muy exigente, pero sabía de su materia”, “con ella siento que sí aprendí”, “no sólo me decía que estaba mal en algo, sino que me explicaba en dónde y por qué”. En la mayor parte de los relatos, los estudiantes entrevistados perciben a sus docentes como personas no conformes con su trabajo: “si no les gusta lo que hacen, que se vayan a trabajar a otro lado”; los ven llegar tarde y de mala gana a dar su clase: “...entra sin saludar, avienta los libros sobre el escritorio y pregunta al grupo ¿en qué nos quedamos la vez pasada?”. Otra cuestión que los alumnos refieren de algunos docentes es, que exigen mucho a los estudiantes, sin dar él o ella nada a cambio: “La maestra exige pero no da nada, a veces nosotros preparamos nuestras exposiciones y ella dice que ahorita viene, que va por un té y jamás regresa. No nos da clase, no sabemos aplicar pruebas, tenemos que leer los libros y explicarles a nuestros compañeros”. La ausencia del docente en el aula, es otra característica negativa que los alumnos refieren de algunos profesores: “La maestra nunca nos ha dado clase, cuando empezó el semestre tuvimos que estar buscando a alguien que nos diera su teléfono para localizarla. Cuando apareció nos dijo que no sabía qué grupo le había tocado y por eso no nos había dado clase”. Otro elemento que los alumnos entrevistados consideran como un factor que predispone a prácticas violentas a sus maestros, es el tiempo que llevan los docentes laborando en la institución : “Ya están hartos de dar clases, porque...ya llevan muchos años aquí y eso los hace tomar actitudes de prepotencia, aunque no debe ser así”. La posición de mayor jerarquía y poder del docente, se expresa en actos arbitrarios sobre los estudiantes: “...abusan de su autoridad, por el hecho de que ellos son los maestros y tienen nuestra calificación, se sienten con el derecho de gritarnos o faltarnos al respeto”. El impacto de estas prácticas violentas, de los docentes hacia los estudiantes, se traducen de modo negativo en el proceso de enseñanza aprendizaje: “... los maestros que te regañan o te hablan de mala manera, hacen sentir mal al alumno y ese no es su trabajo sino enseñarle y en mi caso yo no aprendo más porque me hagan sentir mal, al contrario me desmotivan a seguir aprendiendo”

Rescatando el elemento de legitimidad con que el dominado comprende y acepta la violencia simbólica, se preguntó a los estudiantes si existía alguna circunstancia en la cual ellos justificasen las prácticas de violencia simbólica del docente hacia ellos. Se obtuvieron dos tipos de respuesta , la primera sostiene que no existe ninguna condición o circunstancia que justifique el uso de prácticas violentas por parte del docente hacia los alumnos, en los argumentos expuestos por los estudiantes, la propia condición de ser docente excluye la posibilidad de aplicar la violencia hacia los estudiantes: “si son profesores, es porque tienen una educación y se supone que tienen otra forma de pensar y actuar”, “No son gente común y corriente, tienen otro nivel, por lo tanto no se comportan como todo mundo”, “El profesor esta para enseñar no para humillar”. Este tipo de respuestas va en el sentido de un deber ser del docente, más que a la realidad vivida por ellos con sus maestros.

Los alumnos que respondieron que bajo ciertas circunstancias se justificaban las prácticas de violencia simbólica de los docentes, aludieron al incumplimiento de normas y reglas inherentes por parte del alumno, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo la apatía del grupo ante la clase justifica que el maestro recurra a formas fuertes de llamar la atención: “No es que yo este defendiendo a la profesora, pero la dinámica que se daba en el grupo era muy apática, entonces la única opción que vio la profesora fue la violencia verbal, entonces los compañeros metieron un escrito por que la profesora era muy violenta para enseñar, yo tenía la postura de... ¡no! espérate es de las mejores profesoras y que tú seas chillón, no quiere decir que ella sea súper violenta”. El no cumplir con reglas y tareas acordadas es otra situación que justifica que el maestro se violente con los alumnos: “Cuando no hacemos bien un trabajo, o no lo entregamos a tiempo o llegamos tarde a su clase, cuando la interrumpamos en su clase”. Asimismo el no comportarse adecuadamente con los compañeros justifica que el maestro actúe de modo violento: “cuando somos irrespetuosos con algún compañero que está participando y lo interrumpimos”

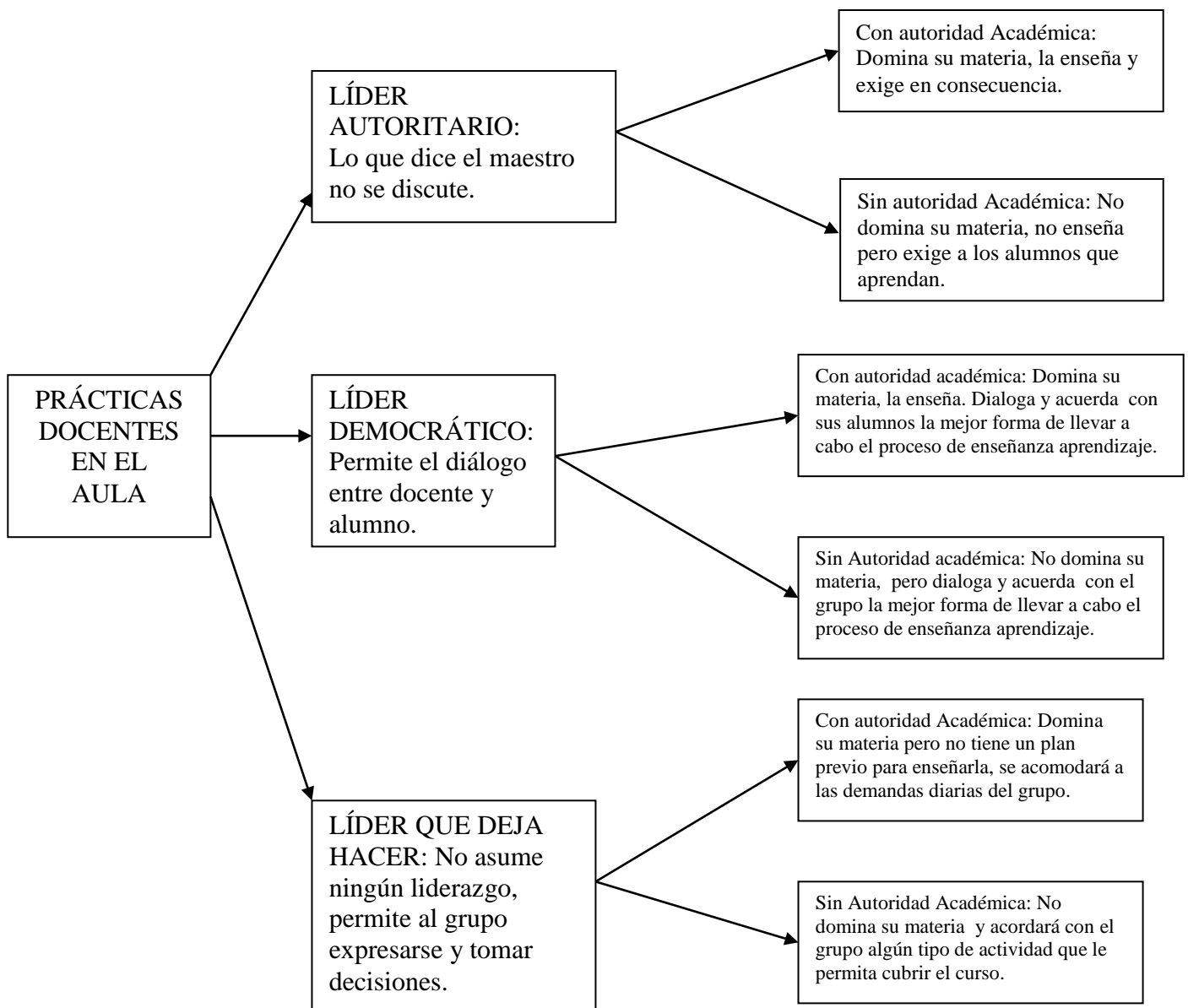
Una de las alumnas comenta que en ocasiones los alumnos cuando tienen un docente que les exige trabajar, recurren a denunciarlo como un docente violento, esperando que lo saquen de la actividad y con ello dejar de trabajar: “...hay personas que por comodidad prefieren meter un escrito para no tener profesor un tiempo, para no tener que trabajar mucho en ciertas materias y ese tipo de cosas ¿no?”

El trabajo pedagógico del docente con los alumnos implica no sólo la relación entre un agente que enseña y otros que aprenden, involucra el encuentro y confrontación entre los *habitus* del docente y los *habitus* de los alumnos que facilitan u obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje. Una misma práctica docente, puede ser interpretada de maneras diferentes por los alumnos, dependiendo del sentido asignado a la práctica a partir de los *habitus* incorporados, tal como se muestra en el caso arriba citado, de la maestra que por algunos alumnos fue calificada y denunciada como violenta y para otra alumna fue “la mejor maestra” y en una frase condensa su propia interpretación: “que tú seas chillón, no quiere decir que ella sea violenta.”

Los alumnos han desarrollado varias estrategias para enfrentar las prácticas de violencia simbólica de sus maestros, las cuales se han clasificado en pasivas y activas. Las estrategias pasivas son de resistencia: callar, aguantar, soportar. Las estrategias activas implican el desarrollo de acciones que confrontan o eliminan las prácticas violentas del docente: lo denuncian, hablan con él directamente, abandonan la actividad y esperan a recusarla con otro maestro el siguiente semestre, otros eliminan las prácticas violentas comportándose de acuerdo a las expectativas del docente: “les damos por su lado”, “no lo contradecemos, si no le gusta cierto autor ni siquiera lo nombramos”, “participo echando mucho rollo, como le gusta al maestro.”

Retomando las características de los docentes, reportadas por los alumnos de los grupos focales y por lo observado en el aula, elabore una tipología de las diversas prácticas docentes, basada en el tipo de liderazgo

ejercido por el docente con sus alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Los tipos de liderazgo son: autoritario, democrático y laissez faire, añadiendo a cada tipo la clasificación “Con autoridad académica “y “Sin autoridad académica”, para distinguir entre los docentes que saben y dominan su materia, de aquellos que no la dominan y simulan una autoridad académica basada en el autoritarismo o en un acuerdo amigable con los alumnos donde todos salen “aparentemente” ganando. (Ver tipología en la página siguiente)



Esta percepción mayormente negativa de los alumnos sobre sus docentes, me llevó a investigar el itinerario de estos maestros, que en algunos relatos aparecen como autoritarios y prepotentes y en otras narraciones como apáticos y desinteresados. El siguiente apartado abordará la trayectoria de los docentes, a lo largo de poco más de tres décadas de trabajo, destacando en el análisis las diversas fuentes de tensión que propician prácticas de violencia institucional hacia los docentes, las cuales se convierten en campo propicio para la expresión de prácticas de violencia simbólica entre los diversos actores implicados en el espacio educativo y el desarrollo de prácticas emergentes alternas y no oficiales denominadas como “usos y costumbres”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Se entiende por usos y costumbres una serie de comportamientos y ajustes no oficiales, que los docentes han venido implementando a lo largo del tiempo en el desempeño de sus actividades, debido a la falta de condiciones para llevar a cabo las labores docentes. Ante la escasez de aulas los docentes dan menos sesiones de clase a la semana, o dan la clase en aula que encuentran libre aunque no sea oficialmente la suya. En el turno matutino casi nadie inicia a las 8 de la mañana, normalmente se hace entre 8:30 y 9:00 a.m. En el turno vespertino casi nadie inicia a las 16:00 horas ni labora hasta las 10 de la noche por cuestiones de inseguridad. En el caso del Área de Metodológico, dada la fragmentación de actividades<sup>♦</sup>, hay docentes que toman la actividad completa sin pago extra durante el semestre y al siguiente semestre es otro docente el que toma la actividad completa y compensa al docente del semestre anterior.

<sup>♦</sup>Esta cuestión se describe con mayor detalle en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO III**

**La violencia simbólica como efecto acumulado de la violencia institucional: el vínculo de los académicos con la Institución.**

## Introducción

En este capítulo se aborda la trayectoria de los docentes de la carrera de Psicología y su relación con la Institución. En la descripción y análisis de esta relación, se detecta una violencia institucional que se expresa bajo dos mecanismos: el de la imposición del criterio administrativo sobre las cuestiones académicas y el mecanismo de exigencia en la carencia, el cual consiste en la demanda institucional de un trabajo de calidad en condiciones laborales precarias.

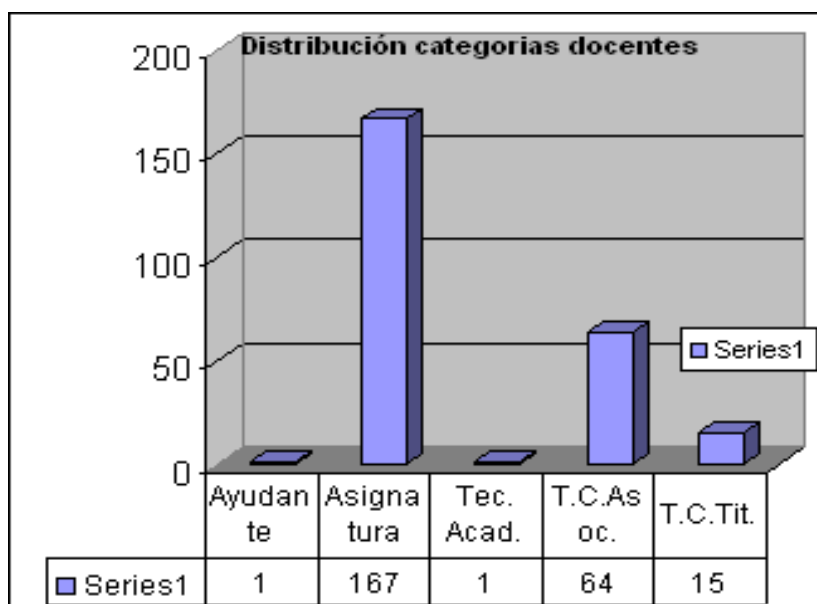
Toda institución se organiza en torno a objetivos o metas que le dan sentido y razón de ser a la misma, en este proceso de organización se establecen relaciones de poder entre los diversos actores que en ella participan, presentándose conflictos y contradicciones entre docentes y directivos. Hay un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de la escuela; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente (Fernández, 1994:29) por ello, las instituciones no son esos entes todopoderosos que moldean a la mayoría de los individuos a su antojo y reprimen o excluyen sin piedad al resto. Las relaciones que se establecen son multidireccionales, de tal forma que todos sus miembros, incluidos los que están en desventaja desde el punto de vista del poder institucional (como los alumnos) son actores activos que elaboran sus propias estrategias personales y colectivas ante los requerimientos que les presentan y las oportunidades que les ofrecen distintos contextos institucionales. "Esto significa que las instituciones, y en particular la escuela, además de tener sus propios fines -por sí mismas y/o al servicio de instituciones más poderosas como las de las esferas económica y política-, son espacios en los que se desarrolla una pugna cuyo resultado final depende de la relación de fuerzas en presencia" (Fernández E., 1995: 56). De ahí que existan distintos niveles de legitimación institucional; el éxito o fracaso de los mecanismos conceptuales de control e imposición de normas e ideologías dependen del poder de aquellos que operan las instituciones, de la autoridad que consiguen detentar y también de la viabilidad que ofrecen a los intereses grupales que las mantienen, así como de las formas de resistencia que desarrollan los grupos que ocupan una posición subordinada o con menos poder dentro del campo institucional, en este capítulo se describe y analiza la relación de los docentes de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza y las autoridades a lo largo de más de tres décadas de trabajo.

Veamos quiénes son los docentes de la carrera de Psicología, su historia y su relación con la institución.

Actualmente la carrera de Psicología cuenta con 238<sup>23</sup> docentes, 167 son profesores de asignatura, 79 son docentes de tiempo completo, un ayudante de profesor y un Técnico Académico.

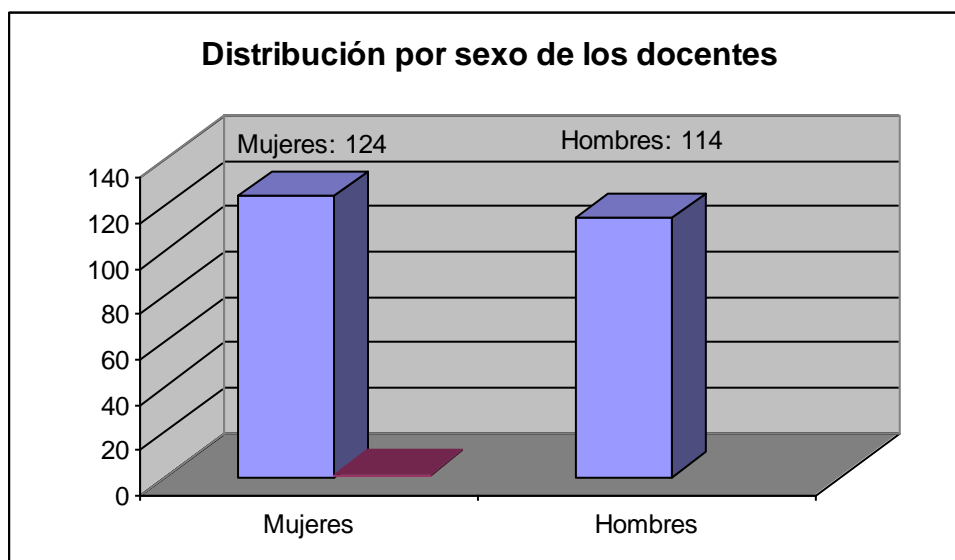
---

<sup>23</sup> De acuerdo a datos proporcionados por la Jefatura de Carrera de Psicología.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Coordinación de Psicología

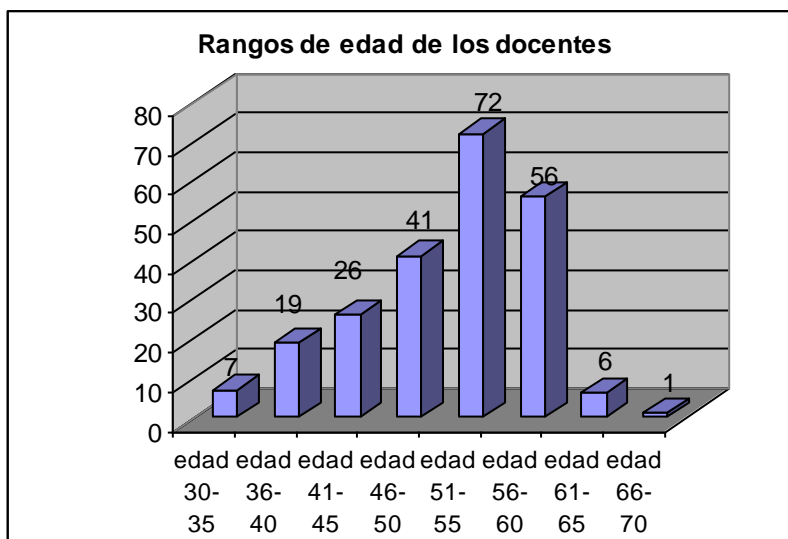
La distribución entre hombres y mujeres docentes, es ligeramente mayor en las mujeres.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Coordinación de Psicología

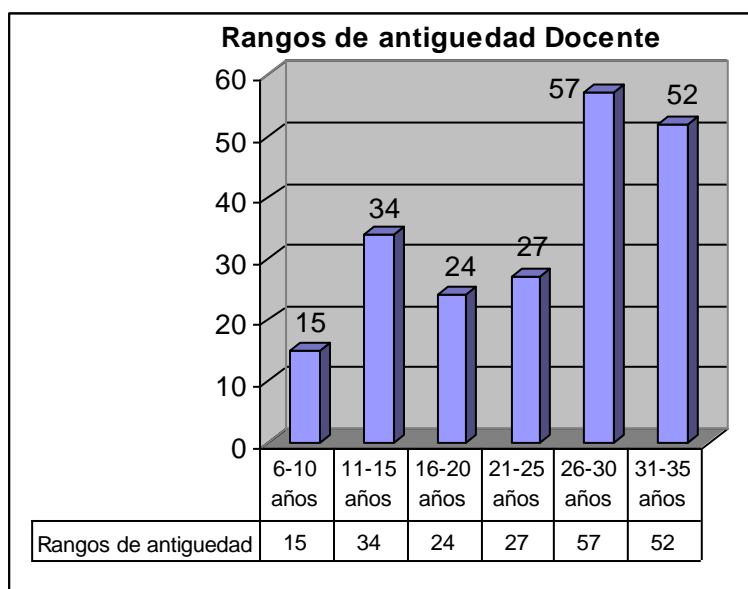
La mayor cantidad de docentes se encuentran en los rangos de 51-55 y 56-60 años de edad, entre ambos representan un 56.1% del total de los docentes, si le sumamos el rango de edad de 46-50 tendríamos que el 74% de la planta docente se encuentra entre los 46 y 60 años de edad, la cual puede calificarse de madura.





Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Coordinación de Psicología

En cuanto a los años de antigüedad docente, se observa que el mayor número de docentes se ubican en los rangos de 26-30 y 31-35, los cuales en términos laborales se encuentran próximos a la jubilación.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Coordinación de Psicología

En las entrevistas a los docentes y a las autoridades de la carrera se detecta que ambos refieren un antes y un después en la vida académica, una época pionera donde se era joven y entusiasta y un después que muestra un desencanto por el escaso apoyo institucional para las labores docentes y el desarrollo de la carrera.

Una de las docentes entrevistadas se pregunta:

¿Qué pudo haber pasado? ¿Por qué nos fuimos volviendo apáticos los viejos? Porque no se es apático de la nada, en el caso de nuestra área no sé qué pasaría, a lo mejor tantos años haciendo lo mismo...

Entre los docentes de entonces y los de ahora median los 33 años de existencia de la FES Zaragoza y en sus relatos, el tiempo y las condiciones materiales e institucionales asumen un peso relevante en la explicación de sus comportamientos, asociándolos a la existencia de un “malestar”. Para muchos de ellos, ahora el trabajo docente es realizado bajo condiciones de desgaste y desencanto. Cuestión que contrasta con la visión entusiasta ante el trabajo docente de los primeros años en la institución.

Esta continua referencia al pasado de docentes y autoridades llevó a rastrear ese tiempo ya ido, tratando de ubicar las tensiones y adversidades que los docentes han enfrentado a lo largo del tiempo y que han influido para que se comporten de la manera en que actualmente lo hacen.

Las fuentes consultadas fueron documentos sobre la historia de la carrera, elaborados por docentes de la misma, documentos recopilados por la cronista de la institución y los relatos recogidos en las entrevistas realizadas a los docentes y autoridades de la carrera de Psicología.

En sus relatos los docentes y autoridades rememoran y ubican tres fases por las cuales han pasado a lo largo de estos años en la carrera de Psicología en la FES Zaragoza. La primera de ellas es la fase de apertura (1976-1985) de la entonces ENEP Zaragoza y la incorporación de ellos como docentes, en un proyecto innovador de enseñanza signado bajo el sistema de enseñanza modular; el reconocimiento de la Psicología como una disciplina independiente (1973) que lucha por una definición científica alejada del psicoanálisis, que se debate en su ubicación como ciencia natural para algunos y/o social para otros, la juventud, la motivación y el compromiso son elementos que jugarán de modo importante para enfrentar lo adverso de las condiciones que marcan esta fase.

La segunda fase (1986-1998) se caracteriza por la lucha de los docentes por la estabilidad laboral, primero como profesor asignatura y luego como tiempos completos, en esta fase se consolida el trabajo académico de la Carrera.

La tercera fase (1999-2008) aborda el desgaste y desencanto de muchos docentes ante tantos años de trabajo en condiciones no acordes con el sistema de enseñanza modular, se presenta un sentimiento de no sentirse reconocido, valorado o apoyado institucionalmente, las formas de socializar cambian y se generan otras menos solidarias de acuerdo a lo relatado por los docentes entrevistados. Los docentes con mayor antigüedad sienten que no han preparado a la nueva generación de docentes, por su parte los docentes de reciente ingreso se sienten sin apoyo por parte de los docentes de mayor experiencia en la carrera. Los maestros consideran que los alumnos pasados fueron mejores que los actuales, pues a los de ahora los ven desmotivados, desinteresados y no logran establecer con ellos una comunicación tan cercana como la que tuvieron con los alumnos pasados.

## **LA FASE DE INICIO (1976-85): ENTUSIASMO Y JUVENTUD OPACAN LAS CARENCIAS MATERIALES Y LABORALES**

Abarca desde el inicio de labores en 1976 hasta el año de 1985 tiempo en el cual se logra la implementación del primer plan de estudios acorde con el espíritu modular de la institución; tiene lugar el egreso de la primera generación de psicólogos formados en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza; los docentes trabajan con gran entusiasmo, lo que permite atenuar o soportar muchas de las carencias y limitaciones bajo las cuales se llevó a cabo el trabajo docente; época de mucha discusión, de tomas de posición académica, de estructuración de áreas de formación profesional, y de lucha por la estabilidad laboral.

### ***Los docentes, las diferentes posiciones teóricas y su disputa en el campo académico del Plan de Estudios de la carrera de Psicología.***

En estos primeros años (1976-1981) no se contó con un Plan de Estudios propio, se trabajó bajo el amparo del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria, en tanto iban madurándose las condiciones para la elaboración de un plan de estudios propio.

La Psicología en estos años era considerada una disciplina joven, sin el peso y el reconocimiento de otras disciplinas como Medicina y Química por ejemplo, en 1959 fue fundada la carrera de Psicología como parte de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1973 logra independizarse de Filosofía y se convierte en Facultad de Psicología, año en que también se reconoce oficialmente la profesión de psicólogo.

La carrera de Psicología en la entonces ENEP Zaragoza surge tres años después (1976) y gran parte de los docentes pioneros y los que se incorporaron en los años siguientes provenían de esta primera generación de la Facultad de Psicología en la cual se formaron bajo las siguientes condiciones: un rechazo hacia el psicoanálisis, la búsqueda de una psicología científica y aplicada que encontró su mejor opción en ese momento en el Conductismo y en las diversas corrientes que se opusieron al mismo como la corriente dominante, entre ellas el cognoscitivismo y la influencia del marxismo introducido en la Facultad por los exiliados sudamericanos de las dictaduras en Chile y Argentina, que se incorporaron a la Facultad de Psicología a mediados de los 70s, sin embargo el Plan de Estudios en su conjunto mostró un marcado predominio conductista.

La ENEP Zaragoza se nutrió en estos primeros años con los egresados de la Facultad, entre los cuales podemos distinguir un grupo pionero conformado por cinco psicólogos de la División de Universidad Abierta, más otros dos psicólogos de la ENEP Iztacala, todos ellos con nombramientos de tiempo completo.

Como dirigentes académico administrativos se incorporaron el Mtro. Jesús Nieto Sotelo procedente de la Facultad de Psicología, quien asumió las

responsabilidades académicas y el Mtro. Carlos Fernández Gaos de ENEP Iztacala, quien se encargó de las responsabilidades administrativas.

Un grupo de siete psicólogos se encargó de la parte académica, los cuales bajo la dirección del Mtro. Jesús Nieto Sotelo, elaboraron los programas académicos de la primera generación de psicólogos de Zaragoza, para ello les fue asignado un salón dividido en cubículos en uno de los edificios del Campo I, y lo ocuparon cada uno de todos los días laborables de noviembre y diciembre de 1975, de las 8 de la mañana hasta las 11 de noche.

Asimismo estos siete jóvenes psicólogos asumieron la carga académica durante los dos primeros semestres, es decir; el primer año de la primera generación de estudiantes, al tiempo que entrevistaban a los aspirantes de profesor que empezaban a irrumpir meses más tarde e impartirles instrucción sobre qué era el Sistema Modular de Zaragoza.

El resto de docentes contratados en los meses y años siguientes lo hicieron bajo la figura de ayudantes de profesor. En un principio dicha categoría se justificaba pues gran parte de los nuevos maestros recién egresaban de la Facultad de Psicología y aún no se titulaban. Con el paso de los años estos ayudantes se fueron titulando y accedieron a la categoría de asignatura interino, aunque en términos del trabajo desempeñado ambos tipos de docentes trabajaron al parejo, impartiendo clases, realizando la planeación y evaluación académica. En esta etapa tal situación no fue motivo de tensión entre los docentes, más bien la tensión se presentaría entre los ayudantes de profesor y los funcionarios de la administración, en el momento de renovar la contratación.

Las condiciones de contratación en el caso de algunos docentes fueron muy particulares, pues algunos trabajaron por algún tiempo, sin salario a fin de optar por un contrato, una de estas docentes lo narra:

La idea de participar en la construcción de un proyecto innovador de formación profesional que pretendía constituirse en una alternativa diferente a la ofrecida por el sistema educativo tradicional, era tan atractiva, que no podía dejarla pasar de largo. La seducción que ejerció en mí esta alternativa fue tan fuerte que, sin dudar más, pronto pasé a formar fila con aquellos otros aspirantes que parecían también seducidos. Así, a partir del mes de septiembre de ese mismo año (1976), el único jefe de sección con el que contaba la carrera de Psicología, nos informó que para ser admitidos en la exclusiva membresía docente seríamos sometidos a un exhaustivo y ¿objetivo? proceso de selección. Éste consistió en integrarnos inmediatamente a los equipos de trabajo que, bajo la coordinación de cada uno de los seis profesores de tiempo completo de la carrera, debían elaborar algo denominado "Programas de Servicio". Este poder fue tan grande y devastador que nos hizo permanecer durante cerca de dos meses trabajando sin remuneración alguna, sólo con la muy vaga promesa de contratación, a la par con los maestros que ya estaban contratados en la elaboración de dichos programas. Al concluir este sofisticado proceso de selección, nuestro trabajo e involucramiento en éste fue evaluado con quien sabe qué misteriosos y esotéricos criterios...Una vez contratados se nos informó que no seríamos integrados en los programas que habíamos contribuido a elaborar y con los que ya teníamos cierta familiaridad. Por el contrario, se nos indicó que trabajaríamos en la impartición del programa para los alumnos de primer y segundo

semestre; esto con la finalidad de que no sólo los alumnos aprendieran los contenidos sino también que los maestros los reafirmaran y no se les fuera a olvidar.

Este novedosísimo sistema de selección y formación docente se vio reforzado por el hecho de que, independientemente de la categoría que se le había asignado al profesor al contratarlo, todos ejercerían las mismas funciones en el trabajo cotidiano. Situación que se había visto reforzada por el escaso número de candidatos titulados que quisieran venir a dar clases en estas tierras lejanas e inhóspitas.

La seducción, mezclada con buena voluntad, una buena dosis de entusiasmo, necesidad del trabajo y cierta dosis de ignorancia se combinaron en esa época. Por nuestra cabeza no pasó la idea de que atrás de ese proceso de selección, que supuestamente quería garantizar que el personal contratado contara con un óptimo nivel académico, se nos estaba utilizando como mano de obra gratuita (ni siquiera barata) para realizar un trabajo por el cual no habíamos sido contratados aún. Por otra parte, nunca se nos reconoció mediante alguna constancia o reconocimiento escrito (verdadera e inapreciable joya para el docente actual) nuestra participación en estos trabajos pioneros que sentaron las bases del currículum actual de la carrera de Psicología.

No obstante estas situaciones, el entusiasmo por el trabajo no decaía, por lo menos por algún tiempo. Sin embargo, estas prácticas se fueron volviendo costumbre, hasta terminar con aquel entusiasmo de los primeros tiempos, en buena parte de los maestros. Quién sabe si algún día lo volvamos a recuperar. (Silva R., 1996: pp.226-227)

En el momento en que los jóvenes egresados de Ciudad Universitaria se incorporan como docentes a la ENEP Zaragoza lo hacen en el marco de la Psicología que se debate entre la definición como ciencia natural o social, las luchas entre las diversas corrientes: conductismo, psicología humanista, psicología cognoscitiva, la psicología basada en el enfoque marxista, al tiempo de incorporarse en un proyecto de educación innovador a través de la enseñanza modular, sobre el cual no se tenía formación previa, cuestión que fue compensada con el entusiasmo por acometer tal empresa por parte de todos ellos.

Se generó un punto de tensión entre el núcleo fundador de la carrera y los docentes que se incorporaron después, respecto a la visión que debía guardar la psicología en Zaragoza.

Los profesores Abraham Quiroz, Graciela de la Rosa y Leticia Cordero quienes, al lado del Mtro. Jesús Nieto Sotelo, encarnaron durante 1977 lo más vigoroso de las voluntades críticas de la Generación de los 70 generaron acentuadas inclinaciones por la incorporación del pensamiento progresista en los nacientes contenidos de la enseñanza en la Carrera, así como una posición a favor de la sindicalización del profesorado, lo cual desde luego avivó, entre la planta docente, candentes controversias tanto académicas como políticas.

Dichos profesores contribuyeron a la consolidación temprana de un conjunto de inclinaciones por una enseñanza crítica en Psicología, enseñanza en cierto modo alternativa al modelo contemplado por las convicciones del núcleo pionero, cuyas coordenadas teórico/metodológicas y profesionales preferentemente provenían de y convergían en las prédicas del conductismo operante muy en boga en aquellos tempranos años de la Psicología:

Tales iniciativas fueron un episodio polémico entre el núcleo inicial dirigente, al grado que eso fue uno de los puntos de definición para la salida de una franja del núcleo, con el Mtro. Fernández Gaos a la cabeza, y la permanencia del Mtro. Nieto Sotelo en la Carrera, al lado de otros muchos profesores. Fue esa la primera cisura en el conjunto de la población académica en Zaragoza; el bautismo de fuego. (Gómez, G. 1996: 9)

Esta lucha entre la posición conductista y la posición crítica fue un elemento de cohesión y distinción para la conformación de diversos grupos apegados a una u otra postura, así como para la incorporación de nuevos elementos en la carrera.

A continuación el relato de un docente del área de metodológico, muestra dicha cuestión y un curioso proceso de conversión:

Ingresé a la FES Zaragoza poco más de un año después que regresé de Xalapa, Veracruz. En 1977 había participado durante casi 7 meses en el Centro de Investigación y Desarrollo Humano, remanente administrativo del conductismo expulsado de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana a la salida de Florente López, Emilio Ribes y Gustavo Fernández. Me invitaron ahí por conductista y por haberme integrado a la Maestría de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología de la UNAM. El objetivo era fortalecer el campo conductista veracruzano.

El conflicto entre conductistas y no conductistas -teórico en su formulación, violento, político y judicial en su solución- en realidad enmascaró los intereses políticos de la entidad para gobernar la Facultad de Psicología veracruzana. Salí de ahí igual que muchos otros conductistas: corrido. Y por conductista y alumno de susodicha Maestría, también me invitaron, con los mismos objetivos a participar en la joven ENEP Zaragoza; la del “basurero”. Sólo había un problema que, a quienes me invitaron, nunca les comenté: ya no era conductista. La invitación a trabajar en Xalapa había llegado como anillo al dedo: había sido despedido de la fábrica en que trabajaba y mi estancia en el D.F. se tornaba problemática.

Estando en Xalapa Marx derrotó a Skinner. Necesitado de teorizar sobre la conciencia de clase, hice a un lado la teorización psicológica que eliminaba a la conciencia de su objeto de estudio...descubrí otro camino en la psicología: la obra teórica del colombiano Alberto Merani. Ya de regreso, unos 9 meses antes de ingresar a la ENEP, me incorporé al grupo de teóricos marxistas aglutinados en la Revista Estrategia...gracias a ellos profundicé en Marx y Lenin y por las lecturas soviéticas de aquellos años, conocí los textos de los psicólogos “rusos”: Vigotsky, Rubinstein, Smirnov, Luria, Bassin, Leontiev, Galperin entre otros. Con estas tradiciones, lecturas y experiencias llegué a la ENEP Zaragoza. (Escotto, 1995: pp.49-50)

Esta disputa entre las diversas posiciones teóricas de la Psicología operó como un elemento que definió grupos y áreas de trabajo, los cuales lucharían por un espacio académico dentro del plan de estudios a desarrollarse entre 1979- 1980 y dentro de la estructura de la carrera a través de las áreas.

### ***La conformación de las áreas: un espacio de negociación para las diversas posiciones teóricas de la Psicología.***

En el inicio de actividades de la carrera en 1976, las áreas no existían como tales, éstas se fueron conformando al paso de los semestres de esta

primera generación; todos los docentes arrancaron dando clases a los primeros semestres a la par de ir planeando los contenidos del siguiente y con ello la ubicación de áreas de trabajo propias de la disciplina, en ese sentido se optó por incorporar las áreas de la Psicología que apoyasen el trabajo de intervención comunitaria y de prestar un servicio a la comunidad, al tiempo de formar un profesional habilitado en todas ellas. Bajo este marco se conformaron las áreas de Metodología, Educativa, Clínica y Social, quedando fuera un área de mucha tradición dentro de la Psicología pero inoperante en la Zona de influencia que debía atender la carrera: la Psicología Industrial. Los docentes se fueron ubicando en una u otra área de acuerdo a criterios de formación profesional, de pertenencia a grupos previos y de amistad. A pesar de la conformación por áreas la discusión académica siguió dándose de manera abierta entre todos los docentes de la carrera. Dos cuestiones fueron objeto de tensión y trabajo continuo: la elaboración de un plan de estudios propio y la estabilidad laboral.

### ***Los Planes de Estudio de 1976 y 1981: Innovación bajo una estructura académico administrativa tradicional.***

En estos primeros años de 1975 a 1979, se trabajó bajo el amparo del Plan de estudios de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, al tiempo que los docentes iban gestando propuestas diversas. Los docentes del núcleo fundador pugnaban por una visión conductista de la Psicología, los maestros nuevos pugnaban por una visión más amplia y crítica de la Psicología, ello fue motivo de mucha controversia en esos tiempos, a grado tal que parte del núcleo fundador abandonó la escuela con el Mtro. Fernández Gaos.

“En Zaragoza, desde noviembre de 1975 y hasta fines de 1979, prácticamente no existió un programa de estudio formal ni impartido de manera homogénea por el profesorado. Durante esos 5 años, formalmente, para abreviar tiempos y procesos académico-burocráticos y aprovechar además la inercia que la independencia de la psicología había logrado en el entorno universitario, el Plan Zaragoza, encarnó bajo la piel del Plan de la Facultad de Psicología-CU.

Así el Plan propiamente zaragozano se fraguó a ritmos irregulares, experimentando propuestas y sopesando balances en los hechos, entre el fermento participativo tanto de profesores como estudiantil, al tiempo que ingresaban nuevos alumnos y nuevos profesores jóvenes.

En los hechos eso marcó un sello distintivo, pues la mayoría de los profesores noveles, contratados como “ayudantes de profesor”; en los hechos concebían y realizaban tareas de planeación, supervisión y administración, además de impartir sus clases.

Especialmente los profesores Abraham Quiroz, Graciela de la Rosa y Leticia Cordero (quienes dejaron la Escuela a fines de 1978), al lado del Mtro. Jesús Nieto Sotelo, contribuyeron al impulso de una enseñanza crítica en la psicología zaragozana. En cierto modo fueron pivote decisivo para la configuración propiamente zaragozana, ante el modelo sostenido por el núcleo pionero, más inclinado hacia el conductismo operante que, reiterando, estaba en boga en aquellos años de la Psicología recién independizada.

Dichas iniciativas constituyeron un episodio controversial entre el profesorado de aquellos años, y fue elemento decisivo para la salida de una franja del núcleo pionero con el Mtro. Fernández Gaos al frente, y la permanencia del Mtro. Nieto Sotelo en Psicología

Zaragoza junto a otros muchos profesores. Fue la primera divergencia en el núcleo docente de la Carrera.” (Gómez, G. 2002: pp. 3-4)

En 1976 se elaboró una propuesta de plan de estudios que no fue aprobada por el Consejo técnico de la escuela, las limitantes que contribuyeron a su no aprobación fueron las siguientes: ausencia de un nivel suficiente de complejidad y secuenciación de programas, no contar con un sistema de equivalencias respecto a las materias del plan de estudio de la Facultad de Psicología-CU.

Una de las primeras contradicciones en este innovador sistema educativo fue la valoración de un plan novedoso bajo la lógica de un plan tradicional basado en equivalencias, se implementa una innovación académica y se le valora bajo los criterios académico administrativos tradicionales de Ciudad Universitaria.

Esta turbulencia académico administrativa de esos primeros años de arranque se vio atenuada con la llegada del Dr. Víctor Arredondo, quinto Coordinador de la carrera de Psicología, el cual logró conciliar los diversos intereses académicos y consolidar un equipo de trabajo que se dedicó a la elaboración del plan de estudios de 1981 <sup>24</sup> Asimismo logró que la administración pagase a través de las denominadas horas de apoyo<sup>25</sup> el trabajo de planeación curricular de los docentes involucrados, cosa que hasta entonces no se había logrado. Abandonó el cargo a principios de 1980 para ocupar un cargo de mayor jerarquía en la escuela: la Jefatura de la División de Ciencias de la Salud y de la Conducta.

El Dr. Víctor Arredondo, quien llega en febrero de 1979, impulsando la trayectoria de formalización curricular, administrativa y hasta política. Inmediatamente instalado, a los dos meses formó el equipo básico que impulsaría la construcción del primer Plan...contó con un envidiable amasijo de habilidades de consensualización, convocatoria, legitimidad académica y lenguaje mesurado, además de una notoria astucia como planificador curricular.

De inmediato emprendió la formación de un núcleo de planeación curricular, con 2 profesores por sección, con 10 horas "de apoyo" cada uno, expresamente para concentrarse en el esfuerzo de construcción del Plan...en 10 meses el Plan quedó delineado y listo para ser deliberado, en pos de su aprobación, en Consejo Técnico. (Gómez, G. 1996: 16)

Este Plan fue terminado en diciembre de 1979, aprobado a fines de 1980 y se implementó en el primer semestre de 1981. Docentes y autoridades lo nombran a partir de su implementación 1981 y no de su elaboración en 1979.

---

<sup>24</sup> El plan de estudios se terminó de elaborar en diciembre de 1979 y entró a Consejo Técnico en 1980 para su aprobación a fines de ese año, y el plan se implementó en el primer semestre de 1981 razón por la cual docentes y autoridades lo denominan el plan de 1981.

<sup>25</sup> Se denominaba así a las horas dedicadas a trabajo extra aula, por ejemplo el desarrollo y la evaluación de programas, la planeación y el diseño de un nuevo plan de estudios y que para ese entonces consistió en un paquete de 10 horas de apoyo para cada maestro involucrado en el equipo de diseño del plan de estudios.



En la fundamentación del Plan se señala que a diferencia de otros planes de estudio que tienen su base en las conferencias como el principal procedimiento educativo, el nuevo plan buscaría vincular más estrechamente el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país, así como integrar la teoría y la práctica e incorporar procedimientos instruccionales avanzados.

Dos rasgos definen el plan de estudios de 1981 en la carrera de Psicología:

- Una organización modular de los contenidos de enseñanza.
- Un énfasis en el trabajo destinado al servicio a la comunidad circundante, convertido en procedimiento de “enseñanza en la práctica”.

Formalmente es un plan de estudios coherente, bien estructurado y con toda una visión de formar y no sólo de informar a los alumnos. Es un plan que concilió y orientó las diversas corrientes de la Psicología y dio a cada una de ellas un espacio de existencia a través de la conformación de las cuatro áreas (Metodológico, Educativa, Clínica y Psicología Social) y de ejes integradores a lo largo de los nueve semestres de la carrera a partir de integrar la docencia la investigación y el servicio. Sin embargo en su aplicación se encuentra constreñido por una estructura académico administrativa que lo limita, pues se aprueba bajo una lógica académico administrativa tradicional de equivalencias con el plan de estudios de la carrera de Psicología en Ciudad Universitaria, de hecho los primeros años se evaluó el aprendizaje de los alumnos a través de exámenes departamentales, lo cual, en un sistema organizado bajo la lógica modular, es incoherente; dichos exámenes serán impugnados y eliminados en los siguientes años. Esta imposición es una expresión de violencia institucional desde el nivel central, sobre una escuela periférica o descentralizada.

***La estructura Matricial: organización académico administrativa que no logra sostenerse.***

Las ENEP surgen bajo un signo de innovación académica que, en el caso de Zaragoza, fue la implementación de un sistema de enseñanza modular en lo educativo, y en el ámbito organizacional la implementación del sistema Matricial. En los primeros años (1976-1986) la escuela se organizó bajo un sistema matricial, que pretendía romper con la tradicional estructura vertical de poder, que hasta entonces se conocía como forma de organización tradicional dentro de Ciudad Universitaria.

En la implementación de esta estructura matricial, se generaron pugnas por el control de las nuevas unidades académicas según lo comenta años después -en 1995-, el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, en una entrevista concedida a la cronista de la FES Zaragoza:

[...] surgió este esquema de organizar la enseñanza como binomio carrera- departamento, que fue la base de la creación de la enseñanza en las ENEP. Se realizó esta modalidad y se procuró desde entonces captar recursos humanos idóneos. En este aspecto hubo gran apoyo en las escuelas y facultades de Ciudad Universitaria pero también se dio el malentendido de parte de los directores de estos planteles, porque pensaban que las ENEP

eran sucursales. Desde un principio se aclaró que debían dar su apoyo, pero que eran planteles independientes. Hubo algunos conflictos, a veces violentos porque los señores querían tener estas unidades. (Pérez Loredo, 2001: 3)

La carrera de Psicología bajo esta organización matricial, contaba con una División de Ciencias Sociales y Humanas, con un Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento y una Coordinación de carrera, este tipo de organización permitía una comunicación fluida a todos los niveles de la estructura, las tres instancias se mantenían en constante comunicación para la planeación y avance de la carrera. Con el paso del tiempo dicha estructura va tornándose en una estructura vertical, que ha vuelto menos fluida la comunicación entre las diversas instancias. (Ver organigramas en el capítulo I)

### ***La inestabilidad laboral: La tensión semestral de los docentes ¿seremos contratados o no?***

La estructura académico administrativa de la naciente carrera de Psicología sufrió varios cambios y ajustes en estos primeros años. En el período comprendido entre 1976-1979 hubo cuatro coordinaciones distintas, siendo la más recordada por los docentes fundadores la correspondiente a la Dra. "Z"<sup>26</sup> quien se caracterizó por una administración de línea dura y de control férreo.

El entusiasmo académico de los jóvenes docentes se veía empañado cada semestre ante la incertidumbre de saber si serían contratados de nuevo o no, las contrataciones corrían a cargo de la Dra. "Z", célebre en la memoria de los docentes de aquel entonces por su trato violento, grosero y autoritario para con los maestros, sobre todo con aquellos que a su juicio participaban en actividades de organización política en la escuela. Desde la posición oficial del cargo decidía quién se contrataba y quién no, sin dar mayor explicación que la de informarles que "no hay más horas para contratar".

A nadie se le olvida que con ella se dieron las primeras experiencias de "observación" sobre el desempeño docente, salón por salón; desde las 8 por la mañana cada dos horas, y también desde las 4 por la tarde. Pero quizá los hechos más preocupantes en que por aquellos entonces incurrió la Dra. "Z" fueron los del despido de profesores por justificaciones políticas; así a inicios de 1978 dos de los profesores "ya no recontractados" apelaron ante el Consejo Técnico, el cual ignoraba casi en su totalidad tales turbulencias en la Carrera y se obligó a la Coordinadora a recontractarlos. Caso semejante sucedió con otro profesor, quien hubo de abandonar por casi un año el Plantel. (Gómez, G. 1996:15)

Esta situación de incertidumbre laboral que semestre a semestre se padecía, fue el detonador para la formación de colegios de profesores y el fortalecimiento sindical en la vida institucional. De hecho la formación de los diversos colegios en la carrera tuvo como motivo central las cuestiones gremiales de contratación y en un segundo plano la discusión académica.

---

<sup>26</sup> Nombre ficticio asignado a la funcionaria en turno.

En las primeras semanas de 1977 se constituyó la primera organización docente: el Colegio de Profesores del Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento, con 52 integrantes de psicología además de los del Área de Humanidades. El Colegio intentaba contribuir a la solución de los problemas académicos, administrativos y materiales que la carrera enfrentaba. En Éste participaba el Mtro. Jesús Nieto Sotelo encargado de la dirección administrativa de la carrera. Pero hacia el primer cuatrimestre de ese 1977, se formó un segundo Colegio, promovido desde la iniciativa del Mtro. Roberto Alvarado, quien recientemente ocupaba un cargo en la División de Estudios de Posgrado en el Plantel. El Colegio surgía con estrechas cercanías al coordinador Mtro. Fernández Gaos y en oposición al primer colegio, con el argumento de que a éste lo movían “intereses políticos particulares”. (Gómez, G. Op. cit.: 11)

El maltrato institucional hacia docentes y trabajadores, culminó en una serie de conflictos políticos y laborales que propiciaron la renuncia del Dr. José Álvarez Manilla primer director de la ENEP Zaragoza y con el partió la Dra. “Z”, años después el propio Álvarez Manilla comentó respecto a su renuncia:

Durante mi gestión, uno de los momentos trascendentes para Zaragoza fue la solución de los conflictos políticos que se suscitaron, pues considero que la Universidad no es una estructura monolítica, en realidad son grupos coaccionados por la estructura, pero que ahí están por diferentes motivos. El principal obstáculo fue el intento, desde el exterior, de hacer política dentro de Zaragoza, se notaba en los actos. Desde el exterior era fundamentalmente notorio el crecimiento tan acelerado y los recursos escasos que teníamos, otros querían llegar. Un logro más fue que yo dejé la escuela sin una sola hora de las llamadas “liberadas”; por ejemplo, para convencer a los profesores de dar clases; en otra escuela les daban dos por una, esto es, les pagaban dos horas e impartían una; en la ENEP Zaragoza no tuvimos este ejemplo. Cuando dejé la escuela, el presupuesto estaba totalmente sano; hora que impartían, hora que tenían; pero además, los profesores no solamente impartían clase sino tenían que colaborar en la elaboración de materiales didácticos y en las evaluaciones de los alumnos. Esto no se pagaba extra; ahora se llaman horas de apoyo, pero entonces la gente trabajaba todo el día y lo hacía por amor a la escuela. Fue un logro muy importante porque se comunicó el entusiasmo que había para que la gente dispusiera su tiempo para trabajar, aunque lo hicieran hasta por doce horas. (Pérez, L., 2001: pp.10-11)

La declaración del entonces Director, pone en evidencia la tensión entre los derechos laborales y el llamado “amor a la camiseta” en el cual se desconoce el trabajo extra y sin pago que los docentes debían realizar en la escuela.

La contratación como ayudantes y asignaturas interinos siguió semestre a semestre, al tiempo los docentes y los consejeros técnicos de la carrera continuaron trabajando en diversas propuestas tendientes a estabilizar a los profesores.

### ***Las condiciones materiales adversas: el espacio físico insuficiente para la actividad docente.***

En la actualidad (1976) están en funcionamiento 24 aulas, 18 cubículos, 24 laboratorios, 8 salas de servicios y administración y un auditorio. La segunda etapa de construcción de Zaragoza pretende terminarse en octubre de 1976 y está planeada la realización de 10 edificios más. El personal que alberga la ENEP-Zaragoza es de 64 de confianza, y 168 sindicalizados de los cuales 54 son técnicos, 85 administrativos y 19 de vigilancia.

Los alumnos del plantel suman 2,700, divididos en las 7 carreras que imparte la Escuela y el profesorado lo forman, para el primer semestre, 130 docentes aproximadamente. (El polvorín de Oriente, 1976: N° 1)

Las siete carreras que arrancaron en enero de 1976, lo hicieron con una escuela en plena construcción, salones sin terminar, sin canchas ni área de estacionamiento, el edificio de gobierno no existía y había sólo un Campus: el Campus I. El Campus II se terminaría hasta principios de 1977.

Los datos de ese tiempo muestran que la carencia de espacios físicos para la labor docente fue una constante desde el inicio en la vida en Zaragoza, y que dicha cuestión no causó molestia en ese entusiasta arranque. Será con el paso del tiempo que las características del espacio físico se tornarán motivo de molestia y queja por parte de estos mismos docentes.

### ***Las aulas.***

Se cuenta desde entonces y hasta hoy, con dos tipos de ellas, una para actividades en pequeños grupos de 14 alumnos (seminario y sesión bibliográfica) y otra para la actividad de clase teórica que reúne al grupo completo (60 alumnos). Aunque las aulas fueron insuficientes para atender al total de alumnos inscritos en estos primeros años (1976-1980), se toleró dicha situación sin mayor problema, debido al entusiasmo docente que caracterizó estos primeros años, sin embargo con el paso de los años (1981-1990) y el incremento anual en todas las matrículas de las carreras de Campus I es que las aulas y el espacio se convertirán en un punto de tensión y disputa entre docentes de la misma carrera y entre docentes de diversas carreras por la ocupación de las aulas, como se verá en las siguientes fases.

### ***Los cubículos para profesores***

En sus inicios la carrera no contaba con áreas individuales para los maestros, en aquellos primeros años (1979) se implementaron en el Edificio A 411 una serie de espacios colectivos -uno por cada una de las áreas-, que se utilizaban para reuniones académicas, de discusión política en cuanto a las contrataciones y lugares para estar entre una clase y otra. Estos espacios fueron mejor conocidos por todos bajo el mote de “las caballerizas”. Dicho nombre tiene dos posibles orígenes, uno dado por el hacinamiento de 20 maestros en un espacio de 8 metros cuadrados y el otro por la cercanía geográfica de la Escuela con la Policía Montada, de hecho para muchos docentes la visión de los corrales y caballerizas de dicha institución es parte del paisaje habitual en su ruta hacia la FES Zaragoza.

Una maestra recuerda que en dichas reuniones se sentaba en el pasillo del cubículo, pues muchos maestros y maestras tenían el hábito de fumar, lo que volvía irrespirable el aire en un espacio tan pequeño. Razón por la cual en varias ocasiones cayó enferma de las vías respiratorias.

Fue común en ese tiempo expropiar de manera no oficial, algún espacio que pudiese utilizarse como lugar de reunión, en una especie de paracaidismo

académico, tal fue el caso de un grupo de profesores que conformaron el Taller de Estudios Históricos y Epistemológicos de la Psicología (TEHP), los cuales en un aula del edificio A4 instalaron su lugar de reunión, desde el cual se planearon iniciativas académicas, políticas y de recreación. Esta apropiación no oficial de espacios, fue una estrategia -de facto-, que los maestros aplicaron para obtener un recurso necesario que la propia institución se negó a darles.

### ***Otros espacios de reunión de los docentes.***

#### ***La cafetería***

Se ubica junto al fondo del estacionamiento de campo I, junto a la Clínica Zaragoza, en esta fase de arranque y dadas las condiciones poco higiénicas de la zona por la vecindad con los tiraderos de basura de Santa Cruz Meyehualco, era mejor conocida por los docentes como el “moscatel” debido a la gran cantidad de moscas que poblaban el espacio. Era común observar a los docentes platicar animadamente tapando con una mano el vaso de café, para evitar los aterrizajes indeseados de las moscas, las cuales se amontonaban en los cables de luz de los cuales pendían los focos, a grado tal que nunca era posible ver el cable sino una masa de moscas amontonadas unas sobre otras.

#### ***El Kiosco***

Se denomina así a una pequeña cafetería de 20 metros cuadrados ubicada en Campo I, a un costado de las cajas de pago, frente al “Bunker” (Edificio de Gobierno). Desde fines de los 70s funcionó como el lugar de paso de muchos docentes hacia sus aulas y de compra rápida de un café mañanero, convirtiéndose al paso del tiempo en lugar de reunión de muchos docentes de la carrera, como se verá en la siguiente fase.

#### ***El estacionamiento***

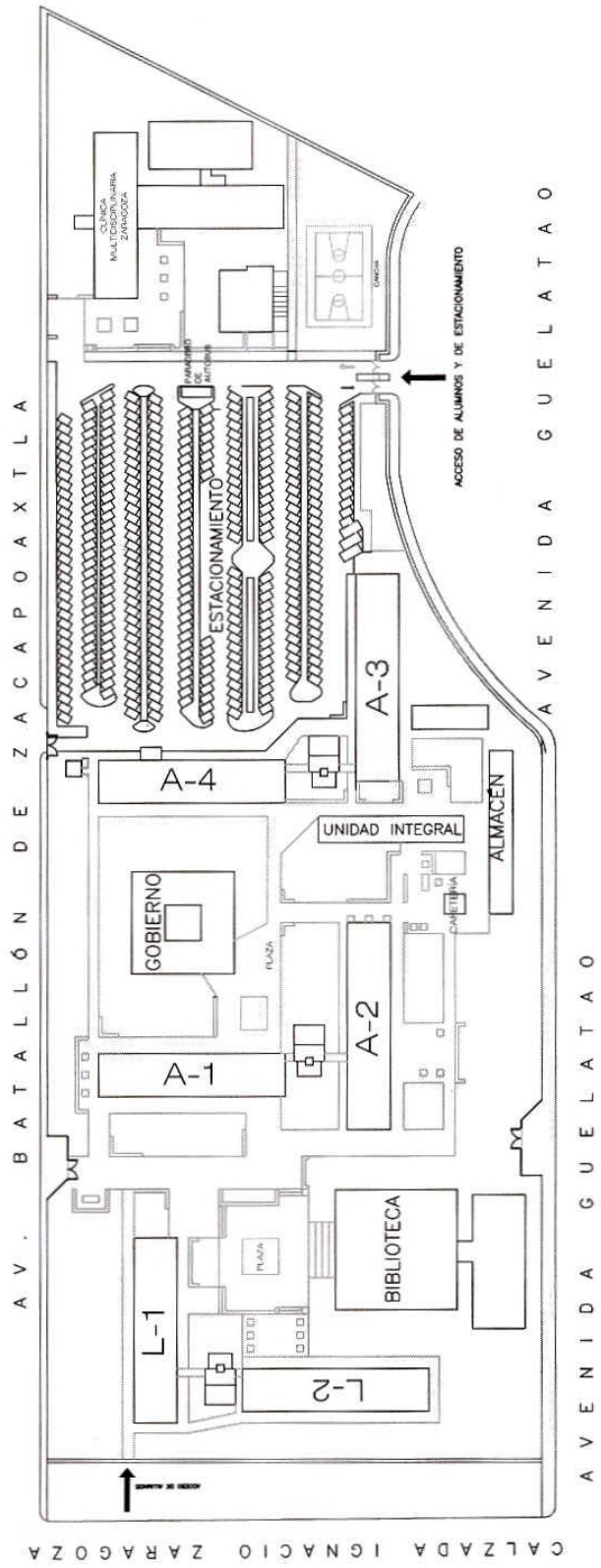
En esta etapa el espacio destinado al estacionamiento fue suficiente para alojar los autos de docentes, alumnos y autoridades, así como para albergar las canchas de básquet en Campo I. Los conflictos por este espacio se presentarán más adelante.

#### ***Resumen***

En esta fase de apertura se observa que a pesar de estar delineadas desde el principio, la carencia de recursos y de espacios adecuados, aunados a una organización académico administrativa inestable que se caracterizó por ser rígida y vertical en su trato hacia los y las docentes, todo esto se vio opacado por el ímpetu y el entusiasmo de los jóvenes docentes que se comprometieron con esta nueva propuesta académica del sistema modular y por la preocupación de mantenerse contratados dentro de la institución.

Las fuentes de tensión de esta etapa, que permanecerán y se agudizarán en los años siguientes, son: una estructura académico administrativa tradicional que no es acorde al sistema de enseñanza modular, la lucha por la estabilidad laboral, el trabajo académico y su evaluación diferencial entre los funcionarios académico-administrativos y los propios docentes, el espacio en aulas, cubículos y estacionamiento.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CAMPO I



## **LA FASE DE CONSOLIDACIÓN ACADÉMICA Y LA ESTABILIDAD LABORAL (1986-1998)**

Esta fase se caracteriza por una gran participación docente con el objeto de lograr la estabilidad laboral. Se da un trabajo académico sostenido con la implementación del primer Plan de estudios de la carrera de Psicología, que respondía al ideal de una propuesta académica innovadora: el sistema modular que aspiraba a una formación integral, crítica, reflexiva y participativa en la solución de problemáticas sociales relacionadas con el quehacer del psicólogo.

En esta propuesta los docentes jugarían un papel central en el sentido de implementar un nuevo tipo de relación docente-alumno alejada del tradicional sistema de transmisión pasiva de información académica, a través de un sistema de enseñanza activa en el cual el alumno desarrolle sus propios procesos de conocimiento.

Desde la filosofía que proponemos, será necesario que los profesores dejen de lado la antigua práctica de repetir, modificar o alterar los temas tomados de los libros, y que los estudiantes puedan encontrar de primera mano en los libros. El cambio que nos gustaría ver producido empieza por los profesores. Ellos son los ejes de la transformación. (Álvarez Manilla, 1976 citado por Pérez, L., 1996: 47)

En este periodo se desarrollaron esfuerzos para lograr ser un tipo diferente de docente: el docente modular, aquel que trabaja en base a problemáticas específicas y es capaz de integrar diversas fuentes de conocimiento para abordarlas, al tiempo de desarrollar estrategias de intervención para solucionarlas y evaluar la eficacia de dicha intervención, todo ello en compañía de sus alumnos, los cuales en ese proceso logran desarrollar procesos de conocimiento propios.

Los docentes de Psicología trataron de impulsar una nueva figura académica: La del Profesor Modular, la cual no tuvo ninguna posibilidad de aceptación pues en Consejo Técnico se declaró que toda propuesta debía ceñirse a las figuras ya aceptadas dentro de Estatuto del Personal Académico, así que el camino a seguir fue luchar por las horas de asignatura definitivas en un primer momento y posteriormente por las plazas de tiempo completo.

Aquí de nuevo una propuesta acorde con el sistema modular, es rechazada a partir de la aplicación del Estatuto del Personal Académico, el cual en el discurso de los consejeros técnicos, aparece como imposible de cambiar o actualizar, por tanto en vez de añadir una nueva figura académica acorde con la filosofía de las ENEP, se rechaza la propuesta y se obliga a los docentes a entrar en las figuras académicas ya establecidas. Este hecho expresa la tensión entre la normatividad vigente para la Universidad en su conjunto y las prácticas novedosas propias de este nuevo espacio institucional.

### ***Los grupos académicos y sus confrontaciones dentro de las áreas.***

Para 1986, han transcurrido cinco años de trabajo con un plan de estudios propio, que es acorde con la intención de la modularidad y con la integración de

la investigación, la docencia y el servicio. Se fortalece el trabajo al interior de cada área consolidándose grupos y líneas de trabajo académico que pugnan por un reconocimiento académico dentro de la carrera. Es una etapa de productividad y competencia académica al interior de cada área. Asimismo esta competencia se presenta entre las diferentes áreas que aspiran a ser “la mejor área” de formación para los alumnos.

Los grupos académicos que se conforman en cada área son:

-En el área de Metodología se distinguen dos grupos básicos -entre varios-, que se disputan el espacio académico dentro del área: el grupo de los filósofos que agrupa a docentes que comparten la idea de la Psicología como una ciencia histórica y social y el grupo de los experimentales o de laboratorio que sostiene la postura de una psicología como ciencia natural sujeta a leyes que es posible descubrir a través de una investigación controlada. Las discusiones entre ellos suelen ser fuertes:

...son confrontaciones de colisión, que de repente llegan a la cuestión personal... hay fricciones en cuanto a posturas, diríamos que esos son los grupos... más aguerridos... que dicen “lo mío es así”, “mi postura es así”... (Docente de la Carrera de Psicología)

En esta área se desarrollan seminarios sobre la Historia de la Ciencia y la Psicología, investigación de corte experimental y un Seminario sobre Neuropsicología, todos ellos incorporan alumnos en sus discusiones y trabajos.

El grupo de los filósofos coincide y apoya propuestas de otros grupos en otras áreas con las cuales se siente identificado: grupos del área de Psicología Social y del área de Psicología Educativa. Cuestión que no se da con el grupo de los experimentales, que permanecen como un grupo cerrado y autosuficiente; algunos de ellos son amigos desde la preparatoria y otros desde la licenciatura, entraron a trabajar juntos y han permanecido unidos.

Ambos grupos promueven foros, encuentros y mesas redondas donde exponen sus avances en investigación y debaten sobre cuestiones teóricas.

-En el área de Psicología Educativa se reconocen básicamente dos grupos fuertes, cada uno de ellos está constituido alrededor de un docente líder, el grupo del Mtro. “X” y el grupo de la Maestra “Y”, que si bien no tienen posiciones tan opuestas respecto a la Psicología sí las tienen respecto a los medios para abordarla.

[...] por ejemplo: ahora “X” y “Y” están en frentes diferentes aunque son profesores del área...se disiente, no el a dónde queremos llegar sino cómo le hacemos para llegar a eso que queremos. (Docente de la Carrera de Psicología)

El grupo de la maestra “Y” ha generado todo un espacio de investigación e intervención en educación Preescolar y educación para padres, en el cual se inscriben docentes y alumnos del área.



El grupo del maestro “X” ha promovido un Seminario de Evaluación Educativa Continua del cual han surgido muchas de las propuestas para la evaluación del Plan de Estudios. De este grupo surge la iniciativa de eliminar los exámenes departamentales para evaluar el aprendizaje de los alumnos, todo ello en un intento de generar formas nuevas de evaluación acordes con el sistema modular. En 1989 generan un movimiento de protesta que incluyó a los alumnos quienes se negaron a presentar dichos exámenes y obligaron con ello a que las autoridades de la carrera acordasen otras formas de evaluación: ensayos, reportes y exámenes temáticos donde los alumnos pudiesen expresarse libre y ampliamente en vez de la opción múltiple de los exámenes departamentales.

Los exámenes departamentales, además de evaluar a los alumnos, cumplían una función de control sobre el avance de los contenidos teóricos de las actividades de clase y seminario, por ello los docentes de estas actividades debían cubrir una serie de lecturas a fin de que sus alumnos pudiesen presentar y aprobar dicho examen. Este examen evaluaba de modo directo a los alumnos y controlaba de modo indirecto el desempeño de los docentes. Estos exámenes se aplicaron en las áreas de Metodología, Educativa y Clínica; en el área de Psicología Social no hay reportes de este tipo de examen.

Este grupo del Maestro “X” ha establecido relaciones de apoyo con los grupos de los filósofos del área de Metodología y con grupos del área de Psicología Social.

-El área de Psicología Clínica tiene varios grupos formados acorde a un área de interés o de intervención terapéutica. Entre los más reconocidos está el grupo de Retroalimentación Biológica que se transformará en el de Psicología de la Salud, el grupo de Terapia Sistémica y el grupo de Intervención en Crisis, los cuales trabajan cada uno por su lado sin mayor conflicto con los otros. No hay disputas abiertas entre ellos, cada quien hace lo suyo sin obstaculizar a los otros. Estos grupos casi no participan en las discusiones de política académica de la carrera, se mueven en la lógica de acatar lo que la mayoría diga y apruebe.

No nos peleamos, o sea, podemos llegar a decir en algún escenario “fulanito de tal es un “X” pero de ahí no pasa, no le buscamos –es por esto o por esto- no nos interesa, yo creo que no nos interesa, pero lo que sí puedo decir como siempre hago es describir que no pasa absolutamente nada en Clínica. (Docente de la Carrera de Psicología)

En opinión del coordinador del Área de Clínica los docentes rara vez se quejan o solicitan algo más allá de lo ya dado, salvo en casos extremos:

[...] en general los profesores en el área respecto de los espacios no tienen muchas veces tanta iniciativa para venir y decirnos “está mal”, -aunque está mal-, no sé si es un poquito de desesperanza aprendida, de “para qué digo algo, si de todos modos no va a pasar nada”, pero efectivamente es poca la queja que nos llega, salvo cuando hay cosas muy particulares, por ejemplo en una ocasión a un docente le fue asignada una sala aquí en la Clínica Zaragoza que no tenía sillas, entonces sí vino a presentar una queja.

Los grupos de esta área no hacen alianzas entre ellos, ni con los grupos de otras áreas.

-El área de Psicología Social no contó con grupos diferenciados, fue un conjunto de maestros que actuaba de modo colegiado, todo se comunicaba y discutía en ese grupo amplio de docentes que trabajaban en el área, se reconocían líderes del grupo de acuerdo a las tareas a realizar, había líderes en las cuestiones de planeación académica y líderes en las cuestiones de planeación política, se actuaba siempre en bloque y ello permitió una solidez académica, una integración de las actividades para el desarrollo de investigación formativa. Se llevaron a cabo talleres, seminarios y mesas redondas que apoyaron la actividad de investigación y se diseñó el Plan General de Investigación.

En 1987 la Coordinadora de Área es destituida por la Jefa del Departamento de Ciencias Sociales, por su escaso apoyo institucional y su mayor apoyo a los docentes. Los profesores del área actuaron en bloque, protestando por lo arbitrario de tal medida. La Jefa del Departamento sin consultar al profesorado acerca de quién pudiera ocupar el cargo, nombró en octubre de 1987 como Coordinador del área a un egresado de la primera generación que se encontraba en esos momentos laborando en la Universidad Pedagógica Nacional, los docentes del área se enteraron de la asignación el mismo día en que fue presentado como el nuevo coordinador del área. Durante los dos años (1987-1989) que estuvo en el cargo mantuvo una actitud de obediencia total a la Jefatura de División y de escaso contacto con los docentes del área.

En ese período el Coordinador del Área contrató a siete egresados como docentes, a fin de hacer un contrapeso al bloque de profesores ya establecido en el área y con los cuales no podía contar.

Dicha medida fue practicada a contracorriente de los lineamientos restrictivos desde la dirección de la Escuela que había establecido rígidas restricciones para contratar nuevo personal académico en la UNAM.; pero además se les contrató sin convocatoria pública, sin evaluación académica de aptitud docente y bajo condiciones de discrecionalidad. De ese total de profesores noveles, transcurridos apenas dos años más, permanecían en el Plantel sólo tres de ellos. Cabe agregar que dos de ellos salieron de manera vergonzante por incumplimiento patente de sus obligaciones docentes. La razón principal de tal ingreso masivo fue robustecer el contrapeso en contra de los profesores que sosteníamos actitudes y opiniones críticas ante la intolerancia, el nepotismo y la desinformación desde la nueva jefatura del Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento, profesores que veníamos impulsando desde 1980 la formación investigativa en la Carrera y que además habíamos mostrado aprobación y simpatía hacia el movimiento estudiantil/magisterial CEU/CAU. (Gómez, G. 2005: pp.7-8)

En esta etapa muchas de las actividades académicas de apoyo a la investigación se vieron afectadas: la coordinación de los talleres de investigación se fragmentó y los talleres que se impartían desaparecieron sin mediar explicación alguna para ello, desaparece también la exposición de los reportes de investigación que año con año se venía llevando a cabo desde 1980.

En términos escuetos, este fatídico lapso marcó el descarrilamiento de la formación investigativa y la interrupción de varios de sus ángulos más nobles; algo que ha costado muchos esfuerzos reanudar, una consecuencia colateral de este lapso fue que, en los hechos, se atentó contra la identidad seccional; misma que hasta la fecha no ha sido restablecida a cabalidad. (Gómez, G., op. cit.: 9)

En 1989 con el nombramiento de una nueva coordinadora de Psicología Social (externa al área), logran recuperarse la exposición de los resultados de investigación a través de la denominada Expo sociales y se promueve un taller sobre formación en investigación en 1990 que sirvió de espacio para recuperar mucho de la identidad pérdida en el área.

-En 1988 surgió el denominado grupo de “los kiosqueros”, formado por docentes de diferentes áreas de la carrera de Psicología que coincidían cotidianamente en una pequeña cafetería conocida coloquialmente como el “Kiosco”, situada frente al edificio de gobierno y a un costado de las cajas de pago. Este grupo promovió la publicación de un periódico de sátira y humor político, denominado el Periquillo Zaragociento en honor del Periquillo Sarniento, desde este lugar se organizaron todo tipo de cuestiones políticas, académicas y culturales a lo largo de 11 años.

El relato acerca de dicho espacio que se convirtió en legendario, en palabras de uno de los “kiosqueros” es el siguiente:

Ahí acudíamos regularmente varios profesores por el café mañanero...nos veíamos a medio día para el “tente en pié” y a discutir de filosofía, política, ciencia y amores. La necesidad nos llevó ahí, y de tanto ir hicimos de la necesidad virtud, convirtiendo ese rincón zaragozano...en un espacio para que las insolencias, enojos y desaires tuvieran un marco teórico.

Era tan asidua la concurrencia de profesores y alumnos de todas las carreras (recuérdese que no teníamos cubículos) que un día la concesionaria del lugar decidió comprar mesas de plástico y organizar una cafetería al aire libre. Y fue eso lo que nos dio identidad. Los psicólogos nos apoderamos del lugar. Fue el año del fervor cardenista (29 de abril de 1988...habíamos constituido el comité de apoyo a Cuauhtémoc Cárdenas), año político en el que quién sabe qué día de otoño, José Sánchez, Alberto Vargas y Alejandro Escotto decidimos ponerle un nombre oficial a la cafetería y le llamamos “El Kiosco”, nombre que sin duda alguna más de uno utilizaba para referirse a la cafetería.

Para coronar nuestra identidad, mandamos hacer en una lámina pintada con fondo blanco y letras azules, un letrero pendenciero y arrogante, y lo colocamos en la parte más visible del Kiosco, esa que se veía desde los ventanales de la Dirección y el Consejo Técnico. Lo pusimos ahí para que las autoridades supieran lo que pensábamos: *“Aquí se está mejor que enfrente.”* El letrero duró poco, pues el director lo mandó quitar y amenazó a la concesionaria con una eficiencia tal, que nunca se volvió a poner.

Sin saber cómo ni cuándo, lo que comenzó siendo el centro de convivencia social y humor cotidiano, acabó siendo un centro cultural extramuros. Desde ahí participamos en todos y cada uno de los movimientos estudiantiles zaragozanos y de la UNAM. Ahí sesionamos en las reuniones previas a las huelgas del STUNAM.

Ahí fuimos testigos de los devaneos seductores de la gente decente y la indecente de todas las carreras y de todos los niveles...Ahí conocimos las primeras víctimas del

SIDA...padecimos el encono del incipiente feminismo que hizo de todo profesor del kiosco un acosador en potencia, mientras tendía su mano *seductora* a las alumnas...Ahí comenzamos a dar terapia y clases. Fuimos consejeros amorosos y matrimoniales y participamos en los divorcios inevitablemente programados.

Y por supuesto, todos, absolutamente todos los varones, nos lamentamos de nunca haber aprendido a caer en brazos de las mujeres, sin caer en sus manos. Ahí supimos de la boda de honorables profesores con virtuosas alumnas y, años después vimos correr a sus hijos, hoy alumnos de diversas carreras de la FES Zaragoza. (Escotto, A. 2005: pp.53-57)

El impacto de este grupo sobre los otros grupos ya constituidos al interior de las áreas fue variado:

-Docente que recuerda a los kiosqueros como un grupo que descalificaba y agredía a otros grupos:

[...] todo ese grupo eran los kiosqueros y dado que eran un grupo y veían mal a otros por ejemplo ha sido clarísimo el grupo de XX en donde estábamos incluidos, A, B, C, D y otros y sólo por el hecho de ser del grupo, ya había descalificación, agresión y prejuicio contra nosotros.

-Profesor que reivindica a los kiosqueros y se identifica con ellos:

[...] era un espacio de chisme, de diálogo, de cordialidad, de camaradería yo me reivindicaba con los kioscos, yo me reivindico con la cultura, echábamos novio ahí, ese espacio era para todo.

Fue característica de algunos docentes de los “kiosqueros” la descalificación hacia las mujeres y sobre todo a aquellas calificadas como “feministas”. Una docente que formo parte del grupo de los kiosqueros comenta:

[...] mis amigos han sido muy rudos, muy violentos y descalificadores con mi papel de mujer, con mi papel de chava, ha sido muy grueso desde que llegué con ellos, ahí el rollo era muy duro, muy rudo como mujer, porque la condición es que, bueno, tú te sientes en un ambiente universitario, te sientes igual, no importa que sean compañeros o compañeras, pero los compañeros siempre habían tenido, por lo menos en ese tiempo- todo el tiempo-, unos más otros menos, pero siempre, la condición de una actitud muy machista... porque es vieja, pinche vieja, es el objeto sexual o sea abierto, te lo decían: usted es un objeto sexual, yo les decía por lo menos yo soy objeto sexual ustedes no llegan ni a eso; me acostumbré a que la amistad con ellos implicaba la condición de tener que estar peleándome con ellos todo el tiempo... lo que hice -yo no sé si fue correcto o no-, para poder caber en el lugar y poder ser parte de la convivencia... es que me hice como ellos en términos de la respuesta, a lo mejor ellos eran unos machos y yo era una pues no sé [...]

***La modularidad en el Plan de Estudios de 1981: Un híbrido entre la innovación académica y una estructura académico administrativa tradicional.***

En la fundamentación del Plan del 81 se buscaba vincular más estrechamente el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país,

así como la integración de la teoría con la práctica, incorporando procedimientos instruccionales avanzados.

Ciertamente en las ideas y en el papel fue una estrategia encomiable, pero que en la práctica se topó con problemas como los siguientes:

-La propia estructura académico-administrativa no permitió la integración de actividades instruccionales, ya que el alumno no acredita módulos integradores, sino actividades académicas aisladas. Por lo tanto no hay correspondencia entre el plano académico-administrativo y el modelo modular planteado.

- Desde el principio de su implementación se presentó un continuo desfase entre las actividades académicas, particularmente entre las teóricas y las prácticas, idealmente las actividades teóricas (Clase teórica y seminario) deberían coordinarse con las actividades prácticas (sesión bibliográfica y servicio) a fin de que la teoría apoyase la intervención práctica de los diversos módulos del plan de estudios, cuestión que no se dio, pues los ritmos entre actividades teóricas y prácticas no coincidieron puntualmente. Esta situación ocasionó que en los diferentes niveles de la carrera se empezaran a programar las actividades teóricas y las actividades prácticas, con cierta independencia las unas de las otras.

Si bien es cierto que muchas insuficiencias acompañaron la implementación y desarrollo de este Plan de Estudios, también es cierto el espacio creativo que permitió para que muchos docentes y alumnos desarrollasen con libertad y entusiasmo actividades académicas, de investigación y difusión.

Fue una etapa de mucha participación y discusión académica entre los diversos grupos docentes de la carrera, se generaron publicaciones, coloquios, foros, talleres y seminarios donde cada uno de estos grupos dio a conocer sus investigaciones y avances.

La implantación y el desarrollo de la modularidad en la carrera fue un híbrido que en los hechos se convirtió en una mezcla de virtudes e insuficiencias. A pesar de ello fue el plan de Estudios de 1981, el que logró cristalizar y nuclear el trabajo de aquellos docentes jóvenes e inexpertos que habían hecho suyo el proyecto de echar a andar una nueva institución bajo un sistema novedoso y que prometía formar profesionales que respondiesen a las necesidades sociales. Quizá por ello se llegó al extremo de mantener este Plan de Estudios del 81, sin grandes cambios hasta 1992, cuando se organizó un taller destinado a evaluarlo y actualizarlo.

### ***Los docentes y la lucha por la definitividad en las horas de asignatura.***

Por estos años (1981-86) muchos de los jóvenes docentes que iniciaron como ayudantes de profesor en la década anterior, lograron titularse y acceder a la categoría de profesor de asignatura "A" interino. Durante el periodo del Dr. Rodolfo Herrero Ricaño (1982-1990) los Consejeros Técnicos de la Carrera de

Psicología apoyados por una base amplia de profesores, impulsaron la apertura de concursos por la definitividad de las horas de asignatura, que muchos docentes preferían llamar de “regularización del personal” pues casi 10 años de labores docentes en la escuela les daba el derecho de solicitar la apertura de la plaza a concurso; fue un proceso lento y lleno de tensiones entre los docentes y la Dirección en cuanto a los términos de la convocatoria, pues los consejeros y los docentes trataron de que los requisitos de la misma favoreciesen a los docentes ya en funciones, pues siendo un concurso abierto existía la posibilidad que alguien externo ganase las horas dejando al docente interno sin trabajo, ello fue un punto de tensión entre la dirección y los docentes, al mismo tiempo las autoridades, en las negociaciones con los docentes, recurrían al argumento oficial de : “estamos tratando de que a nivel central nos autoricen el banco de horas<sup>27</sup> “. Finalmente la habilidad negociadora de los Consejeros Técnicos respaldada por el apoyo de los docentes, logró que la convocatoria fuese aprobada y que en la misma como uno de los requisitos apareciese el de “Conocimiento o experiencia en el sistema modular de enseñanza”, ello fue el punto de ventaja para los docentes ya incorporados en la institución, que finalmente la Dirección aceptó.

Los concursos se hicieron por actividad específica y constaron de una prueba escrita y exposición de una clase ante alumnos, la cual fue vídeo grabada. En las reminiscencias de los docentes éste fue un punto de mucha tensión, ya que enfrentarse a una cámara y ser filmados no era algo que fuese común y habitual en el trabajo docente. Muchos lo recuerdan como una fuente de tensión mayor que la de escribir y argumentar ante el jurado sobre las cuestiones teóricas de la actividad académica. El desgaste fue alto debido a que se presentó un concurso por cada actividad y en el caso de muchos profesores el número de actividades académicas era de dos o tres, razón por la cual tuvieron que prepararse para tres concursos diferentes a fin de asegurar sus horas de asignatura. Los resultados obtenidos fueron favorables a la mayoría de los docentes que concursaron, según muestran los datos oficiales del siguiente cuadro.

### CONCURSOS DE PROFESOR DE ASIGNATURA ENEP-ZARAGOZA

CARRERA	AÑO	PLAZAS	INSCRITOS	DEFINITIVO	APT O	NO APTO	NO CONCLUYÓ
PSICOLOGÍA	1981	29	26	17	4	2	3
PSICOLOGÍA	1985	90	92	72	8	8	4
PSICOLOGÍA	1986	11	11	8	—	1	2
TOTAL		130	129	97	12	11	9

Datos proporcionados por el Ing. Miguel Flores Galaz. Secretario Académico (1990-98)

<sup>27</sup> El Banco de Horas es un elemento sobre el cual los docentes en ese tiempo no tenían mucha información, no se sabía bien a bien cuántas horas tenía, ni como aumentaba o disminuía.

La situación laboral mejoró en el sentido de saber que al menos los docentes contaban con un paquete de horas seguro, pues ya no estarían en la zozobra de cada semestre respecto a: ¿cuántas horas lograré para este semestre? ¿en qué lugar me tocará contratarme y con qué horario? Hasta entonces cada área desarrollaba sus propios criterios académicos para ordenar las contrataciones, los cuales iban desde evaluaciones de los alumnos, las opiniones de los colegas, la disposición para apoyar el trabajo extra aula y en base a todo ello se publicaban listas donde se ordenaba de acuerdo a las calificaciones obtenidas, el orden de contratación de cada uno de los docentes y con ello la posibilidad de elegir un horario favorable.

Esta forma de evaluación docente promovió en ese tiempo una sana competencia entre los docentes, por mejorar semestre a semestre en sus actividades frente a grupo para obtener una mejor posición en la evaluación y con ello una elección de horarios más favorable al docente. Ya que los últimos en la evaluación docente se quedaban con los peores horarios.

Lo que continuó siendo motivo de ríspidas negociaciones, fueron los paquetes de las denominadas horas de apoyo, las cuales cada semestre había que justificar ante la administración con trabajo de planeación y evaluación académica, objetivado a través de planes y programas a desarrollar y actualizar en los diferentes semestres de la carrera, así como la evaluación de los mismos.

Esta tensión entre docentes y los funcionarios académico-administrativos por las horas de apoyo, tenía como base la suspicacia de la administración acerca de que dichas horas se entendían más como horas de descarga académica y por ello la evaluación de los productos logrados en esas horas se volvió cada vez más estricta. Desde la óptica de los funcionarios académico-administrativos, el tiempo de discusión académica necesario para el trabajo de planeación y evaluación académica era desproporcionado contra lo que se entregaba como trabajo final. Desde la visión de los docentes era un tiempo importante y necesario para el desarrollo y evaluación de los planes y programas de la carrera.

Estas dos visiones han sido una constante del trabajo académico en la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza, convirtiéndose en fuente de tensión entre dichos funcionarios y los docentes. En este punto el papel de los funcionarios de la Carrera ha sido el de mediar y negociar con las autoridades, la necesidad de dichas horas, para llevar a cabo todo el trabajo académico de planeación y evaluación curricular.

La estabilización laboral aunada a un Plan de Estudios que contaba con el consenso de la mayor parte de los docentes, dio paso a una etapa de estabilidad académica. Los maestros laboralmente estaban más tranquilos y las labores académicas bien establecidas, las áreas consolidaron su trabajo hacia el interior y cada quien hizo lo que le correspondía hacer desde su propia área de especialidad, ello consolidó planes y programas dentro de cada área (Metodológico, Educativa, Clínica y Psicología Social) pero fragmentó la actividad académica como carrera.

Durante este periodo muchos rasgos de dedicación, acometividad, compromiso y activismo se desdibujaron, sobre todo entre el profesorado, y algo semejante ocurrió con el entusiasmo sobre el trabajo hacia la comunidad; asimismo, la existencia de las áreas fue dando lugar a núcleos de profesores cuya vida académica se encerró en círculos restringidos. Mucho del dinamismo de la vida académica y académico/política entró en una fase de institucionalización alentificante, apenas alterada durante el movimiento estudiantil y magisterial del CEU y CAU en 1986-87. (Gómez, G. 2002: 10)

La estabilidad académica y laboral, aunada a la confianza en el plan de estudios vigente hizo que este último se mantuviera sin cambio por un largo periodo de tiempo (1981-1992). La estabilidad se convirtió en inercia y los cambios académicos fueron pocos, comparados con los varios intentos de actualización del plan de estudios que se implementaron en este periodo.

### ***La Relación Institucional: la tensión ante la aplicación de la norma y las nuevas políticas de trabajo.***

Durante la gestión del Dr. Benny Weiss (1990-1998), se generó un nuevo tipo de relación entre los docentes y la dirección, con su política de puertas abiertas se posibilitó un espacio de discusión y negociación académica con la Carrera que dio pie a seguir trabajando la posibilidad de abrir los concursos de tiempos completos para Psicología y mejorar las condiciones de infraestructura académica. Físico de formación, fue el primer director en romper con la hegemonía del mundo médico, hasta entonces reinante en los puestos de dirección de la ENEP Zaragoza.

Fue el cuarto director de la ENEP Zaragoza, tomó posesión el 8 de junio de 1990 y a partir de 1993 fue director fundador de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza). Su función en la Facultad provocó crecimiento y madurez en todas las áreas; en la administrativa destacó su plan de incremento a los concursos de oposición que dieron mayor seguridad de permanencia a los profesores. Su deseo por contar con obras artísticas-escultóricas que formaran parte del ámbito del plantel, dieron lugar al acercamiento de pintores y escultores de reconocido prestigio, que crearon obras que adornan las áreas de los *Campus* I y II de la FES Zaragoza. (Pérez Loredo, 2001:16)

En la carrera de Psicología era común la inasistencia de muchos profesores a sus actividades académicas, se tenía noticia de ello a partir de los reportes de los alumnos y de la observación de gran cantidad de aulas vacías en horas que se deberían de tener clases. El Director tomó cartas en el asunto e implementó la norma de firmar diariamente una lista de asistencia, bajo el argumento de ser un requisito indispensable para quien aspirase a obtener el bono de asistencia. Cada día se checaban las firmas y se cancelaban con marcador rojo a quienes no habían firmado ese día, de modo que si alguien olvidaba firmar, al día siguiente ya no era posible hacerlo. Hubo resistencia y protestas de parte de los profesores de Psicología, quienes argumentaban que ellos eran académicos y no obreros o secretarías para firmar la entrada.

Ante la norma de firmar la lista de asistencia los docentes tomaron varias acciones: unos acataron la norma, otros se resistieron a hacerlo renunciando al



bono de asistencia, otros tomaron la medida de llevar su propia lista de asistencia con los grupos. Diariamente elaboraban una lista con la fecha, el nombre de la actividad, número de cuenta, la firma y los nombres de los alumnos así como del docente a cargo de la actividad académica. Los docentes que optaron por esta medida opinaban, que la mejor manera de saber que un maestro daba su clase es el reporte directo de sus alumnos, pues la firma oficial de la lista no garantiza la asistencia en el aula, los maestros podían simplemente firmar el libro y no aparecerse en el aula, acatando la norma de firmar la asistencia pero sin dar la clase.

Ante la estrategia de los docentes de firmar y no aparecerse en el aula, el Director tomó cartas en el asunto e implementó rondines de vigilancia a diversas horas por los edificios del Campo I. Incluso hubo ocasiones en que el mismo Director acompañaba a los empleados encargados de hacer los rondines. Iban checando salón por salón y si encontraban al docente con su grupo, simplemente lo saludaban y se iban. En un principio tal medida impactó positivamente, pues se incrementó la presencia de los docentes en las aulas, pero conforme pasó el tiempo y los rondines de vigilancia desaparecieron, paulatinamente se regresó a la condición de inasistencia.

Otra nueva medida implementada por el Director, fue el ofrecimiento de recursos para llevar a cabo proyectos de investigación. Recursos que serían asignados contra la entrega de proyectos presentados y aprobados previamente por un comité académico. Aquí de nuevo las reacciones de los docentes fueron diversas. Hubo quienes se negaron a participar alegando que los comités no eran favorables a los proyectos de Psicología, otros que presentaron sus proyectos pero no fueron aprobados y algunos que entregaron el proyecto fueron aprobados y se les asignó el recurso. A continuación dos relatos que muestran el impacto que generó en los docentes de la carrera de Psicología las medidas tomadas por el Director Benny Weiss:

La cooperación de ambos lados (docentes y dirección):

[... ] con él yo tuve muchas fricciones y de todas maneras nos apoyó, él se portó derecho, ¿no?, llegué varias veces a pedirle la camioneta prestada y él me decía: usted me cae muy mal, no lo puedo ver ni pintado pero para asistir a eventos académicos fuera de la Escuela yo lo apoyo y me firmaba. Me prestaba la camioneta, inclusive decía: bueno nada más te presto la camioneta dos semanas, una semana, usted paga la gasolina o yo pago la gasolina de la camioneta pero no le pongo chofer...siempre apoyó, pero también decía: oigan, preséntenme proyectos viables. No le presentamos nada, inclusive cuando las famosísimas computadoras, que iba a dar una por proyecto. Nos pidió un proyecto y creo que se presentaron tres o cuatro, entre los que modestia aparte pues estaba el nuestro y a nosotros sí no dio una computadora con impresora y con un montón de cosas.

La institución debe dar todo lo necesario para que el docente lleve a cabo sus actividades:

[...] con lo raquítico de nuestros salarios, con la escasez de recursos materiales, con todo lo que hemos aportado de trabajo extra en estos años ¿por qué los docentes tienen que poner de su bolsa, para algo que es obligación de la institución dar?

Se observan diversos comportamientos docentes ante el acatamiento de la norma los cuales van desde la oposición abierta a la misma, aquellos que la acatan, otros que aparentan acatarla y finalmente aquellos que desarrollan sus propias reglas. Cada actor dentro del campo contribuye desde su posición e interpretación a conformar este espacio laboral caracterizado mayormente por el incumplimiento a las normas y sobre el cual los actores difícilmente alcanzan a reflexionar: que las instituciones funciona en base a normas y que las normas están para cumplirse. En el caso analizado, los actores que incumplen la norma no consideran que la norma deba cumplirse, simplemente aluden a una serie de razones que justifican el incumplimiento. Por ejemplo cuando se pidió que los docentes –por razones de seguridad- portasen gafetes para ingresar a la institución gran parte de ellos se resistió aludiendo que después de 20 años trabajando en la escuela era ridículo identificarse con los vigilantes.

### ***Los concursos de tiempo completo 1995 y la suspicacia ante la Comisión Dictaminadora.***

Después de lograda la estabilización de muchos docentes al convertirse en Profesores Asignatura Definitivos, el siguiente reto a lograr fue la apertura de los concursos de tiempos completos. La cual se vino trabajando desde la Dirección del Dr. Rodolfo Herrero Ricaño (1986-1990) a través de los Consejeros Técnicos de la Carrera.

La apertura de los concursos de tiempo completo para la carrera de Psicología fue producto de la acción de diversos actores: docentes, autoridades, consejeros técnicos y circunstancias: horas liberadas y el programa de Fortalecimiento de la planta docente del Rector José Sarukhán Kermes, que se conjuntaron para hacer posible -no sin conflictos-, la apertura y concurso de las plazas de tiempo completo.

Las primeras acciones fueron conseguir las horas necesarias para armar los paquetes de los tiempos completos, se presionó a las autoridades vía los Consejeros Técnicos para conseguir y liberar las horas necesarias, lo cual se consiguió en dos momentos, uno con el Director Dr. Rodolfo Herrero Ricaño (1982-1990) y el otro con el director entrante Dr. Benny Weiss Steider (1990-1998).

Uno de los Consejeros Técnicos rememora los hechos:

La liberación de horas fue el premio de una demanda de los profesores, demanda en la que negociando dichas horas nos quedamos Héctor Santiago y quien esto escribe. El jefe de División pensaba que estaba una multitud de profesores esperándonos, pero no había ya nadie, las primeras deserciones se dieron a la hora de la comida en la que las maestras fueron por sus hijos a la escuela. A eso de las 10 de la noche la respuesta de las autoridades fue de 960 horas, cosa que no esperábamos y se convirtió en el movimiento más absurdo del que tenga memoria, en realidad los asustamos “con el petate del muerto.” Ya con Benny Weiss, se contaba con 960 horas liberadas lo que sería la mitad de los tiempos completos, la otra mitad la negoció el director con rectoría. Por lo que ni el director Benny Weiss fue tan generoso como se ha dicho, ni Herrero Ricaño tan adverso a

la carrera como cuenta la leyenda. Ambos pusieron su grano de arena para la realización del programa de los tiempos completos. (Miranda, 2005:pp.86-87)

Cuando accede a la dirección de la escuela el Dr. Benny Weiss encargó al Ingeniero Químico Miguel José Flores Galaz, Secretario de la Docencia, estructurar un programa cuyo objetivo fundamental fuera el de ofrecer a los profesores la oportunidad de participar en los concursos de oposición que se convocaran en la dependencia, pensando que dicho programa debía estabilizar a los docentes como profesores de carrera, ya que contando con una planta amplia de profesores de tiempo completo, así como de profesores de asignatura definitivos en su mayoría, el desarrollo académico de cada una de las carreras estaría garantizado.

Para ello se solicitó a la Unidad de Asuntos del Personal Académico, la elaboración del Diagnóstico Situacional que guardaban cada una de las carreras, mismo que se presentó al Consejo Técnico, el cual aprobó se iniciara su instrumentación.

Para llevar a cabo dicho diagnóstico se contó con la colaboración de todos y cada uno de los Jefes de Carrera, de especializaciones, de Posgrado y del Departamento de Lenguas Extranjeras, Los Coordinadores de Área contribuyeron proporcionando la información solicitada acerca de los docentes, misma que facilitó conocer la situación de cada uno de los profesores que integraban la planta docente de cada carrera.

En ese momento se contaba con cuatro Comisiones Dictaminadoras: Ciencias de la Salud, Ciencias Químico Biológicas, Lenguas Extranjeras e Investigación y Posgrado, las cuales participaron en forma entusiasta y comprometida una vez que se publicaron las convocatorias.

En diciembre de 1993 el Consejo Técnico, aprobó la conformación de las Comisiones Dictaminadoras por cada una de las carreras: Ingeniería Química, Químico Farmacéutico Biólogo, Biología, Enfermería, Médico Cirujano, Psicología, Cirujano Dentista, así como Posgrado y Lenguas Extranjeras.

Los Comités de Carrera apoyaron, aprobando proyectos de investigación y programas de los módulos, que formarían parte de las pruebas que debían sustentar los profesores interesados en concursar por la plaza de Profesor de Carrera de Tiempo Completo.

En ese mismo año (1993) el Rector José Sarukhán Kermes, publicó la convocatoria del Programa de Fortalecimiento de la Planta Docente, mismo que permitió que un número significativo de profesores pudiesen concursar y ganar una plaza de tiempo completo en la FES Zaragoza.

En el Comité Académico de Psicología se discutieron varias propuestas y se ventilaron todo tipo de rumores que surgieron en torno a la apertura de los concursos de profesor de carrera y sus condiciones:

...durante 1992, se formularon 3 propuestas para emprender el proceso: desde la de abrir 70 tiempos completos, hasta la de 3 por cada uno de los 4 Ciclos en una primera etapa y una segunda hasta completar 31. Poco antes del periodo vacacional de julio/agosto de ese 1992, existía incertidumbre sobre si se abrirían los 30 acordados en una de las tantas reuniones del Comité Académico de Carrera (con asistencia del director) en abril anterior, o si sólo se abrirían cuatro para toda la Carrera. Ante la incertidumbre se había hecho correr la versión de que los profesores aspirantes deberían renunciar a su contratación, como condición previa para concursar.

Finalmente, en septiembre de ese mismo año se coincidió en proponer que el criterio central para concursar fuese el establecimiento de líneas de investigación por Ciclo y proyectos presentados por los profesores aspirantes.

El proceso, si bien no libre de algunas discusiones álgidas, arribó a buen fin. Fue un estreno, dicho de manera festiva, de los tiempos como Facultad, con un total de 77 nuevos profesores de carrera quienes, junto a los 130 de asignatura, suman hasta la fecha un poco más de 180 profesores bajo contratación estable. (Flores G., y García A, L. 1996: pp.214-219)

El proceso no estuvo exento de dificultades, de hecho la Comisión Dictaminadora de Psicología fue impugnada por las autoridades (Dirección y Secretaría Académica) en el sentido de no actuar conforme a los reglamentos y ello generó que varios de los concursos fuesen anulados y se obligó a los docentes a repetir el concurso. Asimismo entre los profesores fluyó el rumor de actitudes de favoritismo hacia algunos profesores por parte de algunos miembros de la comisión dictaminadora.

Pero quizás el único hecho estruendoso de la vida docente de la carrera, desde la conversión del plantel en Facultad haya sido el escenificado por la Comisión Dictaminadora de la Carrera, un desempeño que mereció suspicacias por una parte considerable de la comunidad académica zaragozana, debido a que ocurrió un trato preferencial, por la mayoría de los integrantes de la Comisión, para con algunos de los profesores que en ese entonces concursaban. Acaecieron así actos de favoritismo basado en afinidades de amistad o correspondencia de “favores”, carente de justificación académica. De ese modo, para un pequeño conjunto de sus integrantes, la Comisión fue asumida como una instancia autónoma y desde la cual, según difundieran en un boletín: Se habían ganado tiempos completos para los profesores de base.

(Gómez, G. 1997: 6)

A continuación, se muestra un cuadro comparativo de las plazas convocadas y ganadas por las diversas carreras de la FES Zaragoza, donde se observa que la mayor cantidad de plazas convocadas y ganadas corresponden a Psicología, ello muestra que sí hubo alguna actitud preferencial por parte de la Comisión Dictaminadora hacia algunos profesores, en este caso resulta que fue casi al 70 % de ellos (77 de 112).

**CONCURSOS CONVOCADOS DE PROFESOR DE CARRERA  
ENEP- ZARAGOZA 1990-97**

CARRERA	PLAZAS CONVOCADAS	INSCRITOS	GANADOR	NO GANADOR	NO CONCLUYÓ
ENFERMERÍA	13	13	10	1	2
CIRUJANO DENTISTA	38	54	29	15	11
MÉDICO CIRUJANO	23	45	14	20	11
<b>PSICOLOGÍA</b>	<b>80</b>	<b>112</b>	<b>77</b>	<b>10</b>	<b>25</b>
LENGUAS EXTRANJERAS	7	8	6	2	—
INGENIERÍA QUÍMICA.	25	43	15	8	20
QUÍMICO FARMACOBIOLOGO	18	29	14	5	10
BIOLOGÍA	35	47	34	3	10
POSGRADO	25	29	23	4	2
TOTAL	264	380	222	68	91

Fuente: Departamento de Promociones y Dictámenes académicos Zaragoza.

***Los nuevos tiempos completos: del entusiasmo por las Academias al desencanto por la falta de apoyo.***

Pasado el incidente de la impugnación de algunos concursos de oposición y resuelta favorablemente la situación de los casos objetados, se dio paso a una situación de júbilo y de motivación dentro de la Carrera, pues se había logrado el mayor número de plazas de tiempo completo en toda la institución. El entonces Director de la FES Zaragoza, Dr. Benny Weiss Steider, interesado en promover el desarrollo académico de la Institución, convocó a la comunidad zaragozana a través de la Jefaturas de División a la formación de Academias que aglutinasen a docentes por áreas de interés, más que por áreas de trabajo, a fin de generar espacios de reunión, discusión y producción académica.

Los objetivos propuestos para estos grupos abarcan todas las posibilidades del desarrollo curricular e institucional de la FES Zaragoza, desde actividades para innovar y organizar la docencia y la investigación hasta actividades de extensión, difusión y acciones extracurriculares. Las academias gozan de autonomía para reglamentarse, definir sus programas de trabajo y decidir las estrategias para su desarrollo institucional. La tarea esencial que deben realizar todas las academias de la FES Zaragoza, se enfoca hacia el fortalecimiento de las carreras que se imparten en el plantel, con especial atención en los planes y programas de estudio, considerando que este desarrollo sólo es posible cuando los docentes se constituyen en gestores y organizadores del trabajo intelectual.” Huacuja E, y Rodríguez I., 1998: 322)

En esos años (1995-97) hubo dos grandes reuniones, una para la presentación de las Academias con todos los funcionarios en la Casa del

Académico en Ciudad Universitaria y la otra para la presentación de avances y evaluación de las mismas.

En la primera reunión el entusiasmo fue notorio pues se apostaba a una nueva fase de desarrollo académico de la carrera, en la segunda se analizaron los avances de las academias pero sobre todo las carencias para desarrollarse (falta de espacios, de equipo y de apoyo financiero para publicar o promover eventos).

En la siguiente página se muestra la tabla que conjunta el total de academias que se conformaron en la carrera de psicología, algunas venían trabajando desde antes de 1995 bajo otra denominación: seminario, taller, centro y a partir de la convocatoria que hizo la dirección se incorporan bajo el rubro de academia.

#### ACADEMIAS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

AÑO	ACADEMIA	PRESIDENTE	ÁREA
1993	Terapia Sistémica	Lic. Pedro Vargas Avalos	Psicología
1994	Psicología, Desarrollo y Educación	Lic. Laura Álvarez Sánchez	Psicología
1995	Género	Lic. Alba E. García López	Psicología
1995	Investigación y Atención Psicoeducativa	Lic. Cruz del Carmen Montes Cartas	Psicología
1995	Psicología Social y Ambiental	Lic. José M. Bustos Aguayo	Psicología
1995	Psicología Teórica	Lic. Alberto Miranda Gallardo	Psicología
1995	Psicología y Trabajo	Lic. Jorge I. Sandoval Ocaña	Psicología
1996	Análisis experimental	Lic. Pablo Garrido B.	Psicología
1996	Desarrollo Humano e Investigación Psicoeducativa	Lic. Felipe de Jesús Ramírez Lic. Guadalupe Reyes V.	Psicología
1996	Desarrollo Psicológico y Educación Escolar	Lic. Celia Palacios Suárez	Psicología
1996	Extensión Universitaria y Difusión de la Cultura en la -Zaragoza	Lic. José Antonio Duránd Alcántara	Psicología
1996	Hipnosis y Estrategias Ericksonianas	M.C.Marcelo Álvarez Córdova	Psicología
1996	Investigación Educativa	Ma. Guadalupe Sánchez Villers	Psicología
1996	Investigación, Historia y Epistemología de la Psicología	Lic. Alejandro Escoto Córdova	Psicología
1996	Multidisciplinaria de Investigación y Educación Superior	Lic. Miriam Sánchez Hernández Lic. Sara Unda Rojas	Psicología

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Coordinación de Psicología.

Las academias continúan funcionando y aparecen esporádicamente en la vida académica de la carrera a través de algún tipo de evento anual o

semestral al cual convocan, asimismo a través de publicaciones ocasionales autofinanciadas por los propios docentes.

### ***Una nueva propuesta curricular 1992-1997: mucho trabajo sin éxito.***

En este lapso de tiempo se intentó renovar el plan de estudios vigente, para ello se convocó a fines de 1991 a un Taller de Planeación Educativa en el nivel de Educación Superior con el objetivo de emprender el reemplazo del plan del 81, por otro plan más actualizado, coherente y anticipatorio respecto a las necesidades profesionales que los psicólogos habrían de poner en juego en el futuro próximo. Ese intento de modificación fue decidido en buena medida por los vientos de transformación generados por el Congreso General Universitario de 1990-91; de él emergió la recomendación por al menos actualizar los planes y programas de estudios de todas las carreras de la UNAM.

Hubo dos puntos de convergencia entre los docentes que participaron en dicho Taller, sobre los cuales habría de girar el nuevo plan de estudios. El primero de ellos fue que los alumnos debían recibir una preparación profesional científica, profundamente crítica y alejada de esas visiones charlatanas que desgraciadamente conciben al psicólogo en el papel de un adivino o lector de pensamientos ajenos.

El segundo punto fue la visualización del impacto, del entonces escasamente conocido proceso de globalización neoliberal, como estrategia económico/política adoptada por los regímenes mexicanos desde mediados de los 80, modelo que empezaba a provocar estragos en la calidad de vida de grandes porciones poblacionales.

Dentro de las propuestas novedosas de este plan del 97<sup>28</sup> se contaba con la incorporación de los denominados campos de problematización, propuesta que pretendía remontar el trabajo por áreas y que fue motivo de mucha discusión, dicha propuesta fue aceptada en un primer momento y se diluyó al final, pues en el fondo sigue existiendo mucha resistencia a romper el trabajo por áreas:

En este trayecto se originó una propuesta metodológica, en gran medida original, respecto a la planeación curricular: los denominados *Campos de Problematización* cuya importancia consistía en remontar las limitaciones de planear en función de las áreas tradicionales (de supuesta especialización), y en cambio, hacerlo de acuerdo a espacios multiáreas y también en atención a necesidades del campo de trabajo profesional. Un conjunto de casi 20 profesores examinó y propuso argumentos de fortalecimiento sobre los *Campos* (toda vez que era una innovación en el enfoque tanto formativo como interventorio de la psicología), generando a su vez un conjunto de escritos que, también infortunadamente fueron marginados en la fase final de 1998 en adelante. (Gómez, G. 2002: 11)

El Taller de Planeación Educativa inició con muchos docentes y gran entusiasmo, el cual con el paso del tiempo fue disminuyendo y dando lugar a la salida de unos

---

<sup>28</sup> Denominado del 97 por el año en que salió del Consejo Técnico de la FES Zaragoza rumbo a su aprobación en Rectoría.

docentes y la entrada de otros, así como la presencia intermitente de alumnos en dicho taller. Los tiempos de trabajo se prolongaron por varias razones, una de ellas tiene que ver con el estilo de discusión académica entre docentes, que hasta que no se logre un consenso mayoritario de los puntos discutidos no se avanza ni aprueba nada:

[...] los tiempos se prolongaron también debido a que se buscó tomar en cuenta las reflexiones, críticas y propuestas del mayor número posible de profesores, ya que en el Equipo de Diseño para la Reestructuración del Plan de Estudio de la Carrera de Psicología (EDRPECP) se reconocía que ello era requisito obligado para garantizar dos propósitos:

- 1) Que el proceso no despertara extrañezas o desconocimientos en sus productos finales.
- 2) Que la implantación de las propuestas resultantes fuera lo más homogénea posible, una vez examinadas y enriquecidas por el conjunto del profesorado.

De manera que para junio de 1997, cuando el proceso de elaboración de la propuesta había culminado, había consumido el tiempo de toda una generación de estudiantes. (Gómez, G. 2002: 12)

Otra fue el desfase temporal entre las diversas instancias involucradas en el desarrollo y aprobación interna del nuevo plan, de la discusión entre docentes, pasa al Comité Académico de Carrera, de ahí al Consejo Técnico de la FES Zaragoza y luego a Ciudad Universitaria.

En diciembre de 1996 la propuesta ingresa al Consejo Técnico para comenzar su proceso institucional interno de aprobación, hecho conseguido en junio de 1997, tras un sinuoso suspenso de medio año.

En esta última fase fue notoria una cierta arritmia entre los 2 consejeros técnicos y la mayoría del profesorado que participó en las 2 fases antecedentes, arritmia finalmente solucionada desde mediados de mayo del mismo 1997. Pero, debido tanto a exigencias en la última instancia universitaria por modificar algunos elementos de la propuesta, así como por una inexplicable confidencialidad y secreto desde la estructura de los funcionarios de la Carrera en esos momentos, la propuesta entró en un proceso larvario, del que nunca salió. (Gómez, G. 2002:13)

Esta no aprobación del Plan de Estudios del 97 coincide con el cambio de dirección, el Dr. Benny Weiss termina su periodo y asume la dirección el Dr. Arturo González Pineda, ello implicó la salida de funcionarios y el nombramiento de nuevos para la carrera de Psicología y con ello un nuevo intento de retomar la cuestión del plan de estudios.

La planeación e implementación de un plan de estudios no es cuestión sencilla y en el caso de la carrera de Psicología muestra niveles de complejidad y tensión que van desde acordar con los docentes, con las áreas, con los alumnos y con los funcionarios, al mismo tiempo dentro de un marco institucional que tiene sus propias especificidades; todo el esfuerzo invertido en estos intentos no ha llegado a buen fin. No hay un acuerdo común que oriente las actividades curriculares, el plan del 81 aparece caduco y no se tiene ninguno actual que lo remplace, ante esta situación los docentes han optado



por varias estrategias: actualizar los programas, elaborar programas alternos e incluir temas novedosos.

Una vez que la imposibilidad de que la propuesta de 92-97 fuese implantada fue asumida por la planta docente y estudiantil, las actividades formativas entraron en un sopor y una variedad inconcebiblemente dispersas. Puede decirse que las actividades curriculares operan bajo una especie de caminos de un mapa sin norte ni sur y en el que todos quienes lo transitamos desconocemos sobre qué huellas caminamos y hacia dónde lo hacemos. Cada profesor decide en qué medida adecuar la impartición de su enseñanza a los programas vigentes (Plan de 79-81) y asimismo, en qué medida impartir temas novedosos o incluso ajenos. La descoordinación, extemporalidad y caducidad de los contenidos es patente. (Gómez, G. 2002:14)

## **LAS CONDICIONES MATERIALES**

### ***Las aulas insuficientes y escasamente equipadas: tensión entre docentes de diversas carreras por su uso.***

Tras 14 años de labores académicas, la infraestructura en aulas y laboratorios manifestó signos de deterioro debido a que el mantenimiento del mobiliario y equipo no fue el adecuado y al paso de estos años a lo más que se llegó fue a retirar el mobiliario viejo sin reponerlo. En cada intersemestre era común la imagen de sillas oxidadas y mesas desvencijadas alrededor del almacén general en espera de ser transportadas fuera del Campus I para no volver.

Las aulas se encontraban semivacías: unas cuantas sillas y una mesa era el mobiliario común de esos tiempos. A grado tal que maestros y alumnos extraían sillas de los salones contiguos para completar las propias, los alumnos que llegaban temprano alcanzaban silla y quien no, terminaba sentado en el suelo tomando clases. Esta situación prevaleció sin mayor cambio hasta 1990, año en que, con el arribo de un nuevo director, se abrieron posibilidades de cambio ante tal situación.

Terminado el ciclo del Dr. Rodolfo Herrero Ricaño (1982-1990) inicia una fase de “política de puertas abiertas<sup>29</sup>” según las palabras del entrante director Dr. Benny Weiss Steider (1990-1998).

Durante la dirección del Dr. Benny Weiss Steider ambos campos fueron arquitectónicamente remodelados, se mejoraron los jardines, se amplió la biblioteca, se pintaron los edificios, se anexaron esculturas en las áreas verdes de ambos campos y se construyó una fuente a un costado del edificio de gobierno en Campus I oficialmente llamada “Migraciones” coloquialmente se la conoce como la fuente de “las mariposas”. Asimismo en reconocimiento de los docentes y trabajadores extintos, se construyó un nicho donde se añaden placas de bronce con el nombre, cargo, fecha de nacimiento y muerte de los

---

<sup>29</sup> Esta frase aludía al estilo del anterior director cuya oficina siempre estaba a puerta cerrada, de manera que no se sabía si realmente estaba o no, o con quién estaba y mucho menos qué era lo que se ventilaba detrás de la puerta. Cosa que el Dr. Benny Weiss no hizo, pues el tiempo de su gestión trabajo con las puertas abiertas de su oficina.

fallecidos. Fue tal el furor por los monumentos, que muchos docentes por ese tiempo denominaron al periodo del director, como el de los “Bennymentos”

En el caso de las aulas se dotó de mobiliario nuevo pero insuficiente para la cantidad de aulas escasamente equipadas.

Durante 1990-1992 se dan los primeros conflictos abiertos por el uso y distribución de las aulas en Campus I y Campus II.

Cada semestre las actividades docentes de la carrera eran distribuidas en aulas de ambos Campus, pero la resistencia de los alumnos y profesores para irse a Campus II era muy alta. Las razones dadas para tal resistencia fueron: el traslado de Campus I a Campus II implicaba al menos 30 minutos de tiempo, llegando a Campus II el aula asignada estaba ocupada por otro docente de ese campo o estaba cerrada con llave, pues muchos docentes de Campus II veían a los de Campus I como intrusos y asumían que las aulas de Campus II eran de los docentes de Campus II, a grado tal de tener llave de “su aula” y entre que se discutía a quién pertenecía el aula ocupada o se conseguía la llave había transcurrido casi una hora del tiempo de actividad académica, por lo cual los docentes optaban por quedarse en campo I, buscando algún aula libre o dando clases en las áreas verdes, o en el “kiosco,” y hubo el caso extremo de una maestra que se llevó a su grupo a tomar clase en la sala de espera de la dirección. Otra estrategia aplicada fue la de enviar a los alumnos a biblioteca y en lugar de dos o tres sesiones de clase se impartían dos o una, es decir sólo aquellas en las cuales se contase con aula segura.

Esta cuestión de falta de espacio fue condicionando que las labores académicas no fuesen cubiertas en su totalidad y que se volviera “uso y costumbre” trabajar dos sesiones en lugar de tres o trabajar menos horas que las asignadas pues el aula sólo se tenía por la mitad del tiempo, dos horas en lugar de cuatro en la actividad de servicio por ejemplo.

El no proporcionar las condiciones adecuadas para el trabajo docente, es una forma de violencia institucional, que se traduce en prácticas docentes limitadas por el acceso a las aulas y al mismo tiempo justifica que algunos profesores no asistan o que lo hagan sólo cuando tienen un espacio asignado.

### ***Los cubículos para Profesores: poco espacio para muchos.***

Tras el cambio de categoría de asignatura definitivo a tiempos completos, los docentes ganadores recibieron una serie de mini cubículos equipados con una computadora nueva, un par de escritorios usados y un letrero en la puerta del mismo donde se indicaban los tres nombres de los docentes de tiempo completo hacinados en dicho lugar, ya que la superficie del espacio es de cuatro metros cuadrados. Pequeño y todo representó el primer y único lugar con el que cuentan hasta ahora los docentes de tiempo completo y que, dadas las condiciones, es una situación de privilegio comparada con la de los docentes de asignatura, los cuales no tienen espacio asignado para reunirse o guardar sus cosas. Ello ha dado lugar a varias situaciones, una es que los docentes de tiempo completo asilen a uno o dos maestros de

asignatura en el espacio mínimo de sus cubículos, otra es que los de asignatura tomen por asalto el espacio y se nieguen a dejarlo argumentando que ellos también necesitan espacio. Así que el trabajo académico en el cubículo de los docentes de tiempo completo, tiene que sortearse o acordarse en cuanto a tiempos y horarios en que cada uno de ellos lo utilizará. En cuanto a la construcción de los mismos no cuentan con la luz y ventilación adecuadas.

Un docente comenta acerca del uso del cubículo y de la computadora:

Obviamente yo quisiera un cubículo más grande para mí y no tenerlo que compartir, porque no puedes trabajar, es como pecera, hay montones de peces dentro.

De hecho somos tres los oficialmente asignados, pero en la tarde compartimos cuatro el cubículo y ése es el problema, porque si alguien ya lo está ocupando... entonces me voy a trabajar arriba de la biblioteca que es un ambiente que no me es desagradable o me voy a un café o incluso a los salones cuando tengo asesoría de tesis.

Hay una sola computadora que aunque yo la llevé (vía un proyecto PAPIIT) la computadora es de la colectividad, es de quien la trabaja -muy zapatista el asunto-, no la demando a menos que sea algo urgente y entonces si con la pena les pido que me dejen trabajar. (Docente de la Carrera de Psicología)

### ***El estacionamiento: la demanda rebasa con creces la oferta.***

En los primeros años de la entonces ENEP Zaragoza (1976-86), el estacionamiento fue suficiente para albergar al total de vehículos de alumnos, docentes y trabajadores que asistían a la Institución.

Sin embargo a fines de los 80s y principios de los 90s se presentan los primeros conflictos en el estacionamiento, ya que los espacios empiezan a ser insuficientes, debido al aumento de alumnos y docentes que llegaban en su auto a la escuela. Otra explicación para el aumento de coches en el estacionamiento fue el rumor de que muchos “autos de fuera” utilizaban los espacios como estacionamiento seguro y que daban propina a los vigilantes de la entrada por dejar ahí sus autos, estos usuarios externos eran vecinos de la zona que con ello evitaban el robo de auto partes o del carro entero.

Rumor o no lo cierto es que los vigilantes de la escuela revisaban constantemente las placas de los autos ahí estacionados, a fin de checar cuáles pertenecían a docentes, alumnos y trabajadores de la institución.

Esta falta de espacio continúa hasta la fecha siendo un punto de tensión entre docentes, alumnos y trabajadores de la FES Zaragoza que no cuentan con un cupo asegurado. Esta cuestión no afecta a los directivos de la escuela los cuales tienen apartado su espacio en el estacionamiento.

Los y las docentes tienen que dar vueltas y vueltas hasta encontrar un lugar para estacionarse, situación que provoca molestia y enojo.

[...] cualquiera vale menos que un cero a la izquierda, si se tienen necesidades de espacio, de apoyos de alguna naturaleza aparecen todos los obstáculos posibles: “¡Ay! no hay, que pena”, ya porque te pagan un méndigo (sic) salario, parece que ya hicieron todo lo habido y por haber, desde estas cuestiones de andar dando vueltas en el famoso

estacionamiento porque no hay lugar, no se preocupan porque los profesores tengan sus lugares ¡No!, pues éntrale, búscale y si no hay quédate afuera, ¡Qué padre ¿no?!

(Docente de la Carrera de Psicología)

Aun cuando esta situación molesta a muchos docentes, la institución no cuenta con más espacio físico para ampliar el estacionamiento.

### ***La cafetería: sólo para comer, no para estudiar o dar asesoría.***

Durante estos años (1981-1995) la cafetería continuó trabajando de manera intermitente, según los acuerdos y aprobación de la licitación a particulares y de resistir las continuas revisiones de higiene y precios que la institución realiza en este tipo de lugares. Cuando la cafetería cierra, los docentes y alumnos pueden consumir alimentos en las afueras del Campus I donde se ubican puestos de comida y antojitos varios, así como papelerías y fotocopiadoras. En ese tiempo la cafetería podía usarse como espacio académico alternativo, dar clase, revisar y discutir trabajos con los alumnos, dar calificaciones, asesoría, sin ninguna restricción, por parte de los concesionarios de la misma.

Actualmente los cristales del local tienen carteles de advertencia: La cafetería es para comer y la biblioteca para estudiar, No se permite tener libros abiertos o hacer tareas sobre la mesa de la cafetería. Advertencia que continuamente es violentada y se atempera con el consumo continuo de café, refresco y comida.

### ***El Kiosco.***

Desde fines de los 70s se contó con una cafetería pequeña, que abastecía del café matutino y del tentempié a media mañana a los docentes de las diversas carreras del Campus I, en el paso diario hacia las aulas. No contaba con sillas o mesas, los clientes permanecían de pie platicando brevemente las cuestiones del día, café en mano y uno que otro antojito de comida rápida. En esos años funcionó como lugar de paso y de reunión breve de docentes.

Entre 1982 y 1986 se hicieron remodelaciones en esa zona y se construyeron grandes jardineras que permitían tomar café y alimentos sentados alrededor de ellas, aumentando el tiempo de permanencia alrededor de esta pequeña cafetería. La concesionaria de la cafetería tuvo la atinada ocurrencia de comprar unas mesas y sillas plásticas y convirtió el espacio en una cafetería al aire libre, ello tuvo lugar en el año de 1988.

Este cambio en el uso del espacio fue el origen del Kiosco, nombrado así por un grupo de docentes de la carrera de Psicología que hicieron de ese lugar el punto de reunión y discusión académica por varios años (1988-1999), este grupo de docentes fue conocido como "los kiosqueros", el cual ya fue descrito en el apartado de: Los grupos académicos y sus confrontaciones dentro de las áreas.

## **Resumen.**

En esta fase los docentes conforman un frente de lucha y trabajo sostenido para lograr la estabilidad laboral en la institución, la cual logran en dos momentos, primero con el nombramiento de profesor asignatura en 1986 y luego como profesores de tiempo completo en 1995.

La implementación de un Plan de estudios acorde con la innovación del sistema modular y su famosa triada de integrar la docencia, la investigación y el servicio, bajo una estructura académico administrativa tradicional que constriñe y limita el sistema modular, da por resultado un Plan híbrido que no es totalmente modular ni tampoco tradicional.

En ese lapso de tiempo se fortalecen las áreas y se consolidan los diversos grupos académicos en cada una de ellas, que luchan por mantener una posición dentro del campo académico de la Carrera, contando básicamente con los recursos generados por los propios docentes. La institución exige mayor trabajo académico a los docentes, pero no proporciona los recursos necesarios. Se da un mecanismo de exigencia en la carencia, generando un ambiente tenso y hostil entre docentes y autoridades.

Se elabora una nueva propuesta curricular (1992-1997) que no logra aprobarse y ello tiene un efecto negativo sobre el trabajo de los docentes, pues se pierde la posibilidad de un acuerdo académico común sobre el cual orientar la formación profesional de los alumnos. El Plan de 1981 aparece ya caduco y el Plan del 97 se desvanece. Se da entonces una fragmentación y dispersión del trabajo académico, cada docente decide qué enseñar y cómo organizar su programa de trabajo.

Los recursos materiales son escasos, las aulas son insuficientes y los grupos cada vez son más grandes, dificultando todo ello la labor docente. Estas condiciones adversas de trabajo y el ímpetu con el cual los docentes las han enfrentado, empieza a decaer y en su lugar aparecen signos de desencanto y malestar: los maestros ya no participan tanto en los grupos colegiados, llegan tarde a sus actividades y las terminan antes, faltan con más frecuencia y asumen de manera rutinaria su trabajo.

### **LA FASE DEL DESGASTE (1998-2008)**

Esta fase se caracteriza por el desencanto y cansancio de los docentes que sienten que han trabajado arduamente, bajo condiciones de mucha carencia desde los inicios de la Escuela y esperando que con el tiempo las circunstancias mejorasen.

La estabilidad laboral tardó mucho tiempo en conseguirse: diez años para los concursos de asignatura y diecinueve años para los concursos de tiempo completo. Todo ello se logró enfrentando muchas dificultades: desacuerdos con las autoridades, impugnación a la Comisión Dictaminadora, anulación y repetición de concursos de oposición.

Las condiciones materiales y de recursos para llevar a cabo las actividades docentes no han mejorado. Sin embargo las demandas y exigencias académicas que el Tiempo Completo requiere han aumentado.

Se han generado nuevas formas de trabajo académico que rompen las antiguas relaciones iniciales, ahora los docentes establecen nexos con otras Facultades e Instituciones vía proyectos PAPIME y PAPIIT, al tiempo que se mantienen las viejas rutinas de trabajo docente dentro de la Carrera de Psicología, pero en un contexto fragmentado, es decir de manera individual, en contraste con las formas grupales solidarias de la etapa anterior.

La planta docente más antigua está ya en posibilidades de jubilarse, sin embargo la mayoría de ellos permanecen trabajando. Muchos de estos docentes están cansados y desmotivados por tantos años de trabajo en condiciones de carencia, sin embargo continúan trabajando, aunque sin mucho entusiasmo.

### ***Los tiempos completos y la búsqueda de mejores condiciones: el ingreso a los Programas de Estímulo.***

La ansiada estabilidad vino aparejada de mayores responsabilidades y cargas administrativo académicas que hubo que enfrentar en el marco de la exigencia en la carencia, por ejemplo realizar investigación generativa<sup>30</sup>, difundir y publicar los resultados de la misma, sin mayor apoyo que el del propio docente y su salario.

Los docentes de tiempo completo intentaron resolver esta situación a partir de estrategias diversas, una de ellas fue apoyarse en el trabajo de las academias y realizar investigación colectiva y difusión escrita autofinanciada. Otra fue la de incorporarse a los programas de estímulos PRIDE (Programa de Primas al desempeño del personal académico de tiempo completo), PAPIME (Programa de apoyo a proyectos para la innovación y mejoramiento de la enseñanza) y PAPIIT (Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación tecnológicas), y solicitar apoyos externos como los proporcionados por CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

Cuando se estableció el sistema de rendimiento académico incentivable, en 1990, bajo el Programa de Estímulos para el Rendimiento Académico (PREPRAC), la mayoría del profesorado de la Carrera optó por no inscribirse al Programa, por considerar que era una manera de someterse a requerimientos académicos no acordes, con el estilo académico de trabajo desarrollado en la Carrera.

Sin embargo, después de la obtención de las más de 70 plazas de profesor de carrera en 1995, las demandas de la nueva categoría y la escasez de recursos institucionales hicieron que los programas de estímulo rechazados

---

<sup>30</sup> Se distingue entre investigación formativa y generativa, la formativa es un ejercicio investigativo que se hace como parte de la formación profesional de los alumnos y la investigación generativa es aquella que realizan los docentes como parte de un proyecto registrado oficialmente en la institución.

antes, ahora apareciesen como una opción para acceder a recursos y mejorar las condiciones de trabajo.

El establecimiento de los programas de estímulos generó un punto de tensión entre el director Dr. Benny Weiss Steider (1998), los consejeros técnicos y los docentes de la Carrera de Psicología, debido a las diversas opiniones, acerca de cuáles deberían ser los criterios para aspirar a dichos Programas. El director Dr. Benny Weiss Steider pretendía aplicar los criterios vigentes en los Institutos de Investigación, en cambio los docentes de Psicología argüían que los criterios debían ir acorde con las condiciones de la FES Zaragoza, se dieron varias reuniones de trabajo y se acordó que la homologación de criterios con los Institutos de Investigación no era posible y que la salida más viable era pensar en términos de equivalencias.

En el seno del Consejo Técnico se elaboró y aprobó una tabla de equivalencias para que sobre ella se evaluase el trabajo de los docentes aspirantes al PRIDE, la cual fue difundida a todos los nuevos tiempos completos interesados en participar y también se hizo llegar dicha tabla de equivalencias a la Comisión Dictaminadora de la Carrera de Psicología, en el entendido de que sobre ella se basarían las evaluaciones. Muchos docentes de tiempo completo calcularon en base a esa tabla de equivalencias, la posibilidad de cumplir con la cantidad de puntos requeridos para inscribirse al PRIDE. Los docentes ingresaron solicitud y documentos probatorios confiados en obtener la admisión al mismo, a partir del ejercicio previo hecho con la tabla de equivalencias.

Los resultados obtenidos tras la evaluación en la Comisión Dictaminadora fueron contrarios a la expectativa de ingresar, sólo unos cuantos fueron aprobados para ingresar en el nivel A del PRIDE y el resto fueron rechazados.

El desconcierto en los docentes fue muy alto y dio pie a una reunión con el Director Dr. Benny Weiss Steider para pedirle una explicación al respecto. Hasta donde habían quedado los acuerdos, la tabla de equivalencias permitiría el ingreso de los docentes a dicho Programa. El Director en esa reunión con los docentes, aclaró que no podía obligar a la Comisión Dictaminadora a aceptar la tabla de equivalencias, tan sólo podía sugerir su utilización.

Los docentes indignados, junto con miembros del STUNAM, en agosto de 1998 armaron una gran protesta contra el Director en la inauguración de la ampliación de la biblioteca de Campo I. A la llegada del Rector José Sarukhán Kermes, se extendieron mantas y pancartas; docentes y trabajadores rodearon al Rector y a gritos se quejaron del trato injusto del Director Dr. Benny Weiss Steider. En el caso de los docentes de Psicología la queja fue acerca del no cumplimiento de los acuerdos respecto al PRIDE y en los trabajadores la disminución de horas extras y el no pago de las ya laboradas. Fue tal la protesta que los funcionarios se vieron rebasados en el control de los hechos y el Rector lo más aprisa que fue posible inauguró la biblioteca y abandonó el campo I.

Los consejeros técnicos y los docentes no cejaron en su intento de lograr el acceso a los programas de estímulos y desde 1998 a 2007 una gran cantidad de profesores de tiempo completo han logrado ingresar paulatinamente. A continuación una tabla muestra los datos oficiales del número de docentes por Carrera que están dentro del PRIDE

Carrera	Cuota Fija	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Docentes Con PRIDE	Total de Docentes
Biología	-	-	2	41	-	43	54
C. Dentista	1	3	8	21	-	33	39
Enfermería	-	-	2	5	-	7	7
Ingeniería Química	1	1	4	5	-	11	14
Médico Cirujano	1	3	5	8	-	17	22
Psicología	1	10	30	16	3	60	79
Q.F.B.	1	1	6	31	-	39	39
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>57</b>	<b>127</b>	<b>3</b>	<b>210</b>	<b>252</b>

Fuente: Departamento de Promociones y Dictámenes Académicos (2007). FES Zaragoza

De acuerdo a los datos oficiales, la Carrera con mayor número de docentes con PRIDE es la Carrera de Psicología. Sin embargo éstos se ubican en el nivel B, mientras que en el resto de las carreras, la mayoría de los profesores están mejor posicionados (nivel C)

Muchas han sido las críticas que los propios docentes han hecho a estos programas, en el sentido de que rompen el trabajo colegiado y promueven el trabajo individual; que los docentes descuidan sus actividades frente a grupo, en busca de los puntos necesarios para mantenerse en el mismo; que dan prioridad a investigar y publicar en revistas indexadas. Otros profesores comentan que algunos docentes utilizan a sus alumnos en proyectos de investigación que sólo a ellos les benefician, los docentes impugnados responden y se defienden diciendo que, por el contrario, los alumnos aprenden más participando en estos proyectos de investigación .

En las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes de la Carrera, casi todos coinciden en señalar “el efecto negativo del PRIDE” sobre el trabajo académico, cada uno en sus propias palabras alude a la fragmentación del trabajo académico en equipo, al desinterés de algunos docentes por el trabajo frente a grupo debido a que ello no da puntos para el PRIDE, sólo uno de los docentes entrevistados opinó que este programa de estímulos ha tenido algún efecto positivo. A continuación algunas de las opiniones expresadas en las entrevistas por estos docentes.

Un docente que no está en el PRIDE considera que este programa ha tenido un mayor impacto en la dispersión y atomización docente:



[...] creo que lo que ha influido mucho más en la dispersión y la atomización son los PRIDES...ni siquiera el tiempo completo, que bueno a la mejor otra circunstancia de tiempo completo generaría otro tipo de relación entre nosotros, pero definitivamente son los PRIDES.

Para otra docente de asignatura la incorporación a los programas de estímulos ha tenido como efecto la desvalorización del trabajo frente a grupo, un abandono de los alumnos pues los docentes están más ocupados en acceder a posgrados para obtener una mejor categoría y con ello un mayor ingreso económico:

[...] con aquello de que lo que importa a los que tiene PRIDE son sus publicaciones, si ya fueron a Congresos, si presentaron sus trabajos e investigaciones; las clases son lo de menos porque eso es lo que menos puntea ¿no? ...los profes cada quien para su santo, dicen: si yo quiero aspirar a más categoría...tengo que entrarle al doctorado, ¿y los alumnos? pues que Dios me los proteja, porque no hay de otra (tono compasivo). El dar clase ya no es la prioridad del docente, si no que te mantengas en el PRIDE y que no te vayan a quitar la lana, que para el futuro, que para los hijos. Ha tenido sus bemoles esto de los tiempos completos y de los PRIDE.

En opinión de otro docente de tiempo completo que cuenta con PRIDE, la incorporación a los programas de estímulos ha tenido un efecto paradójico, es perjudicial y benéfico:

[...] multiplicadamente perjudicial, debido a que ha auspiciado procesos diversos de simulación laboral y competitividades e inconformidades que han enrarecido la de por sí inestable atmósfera de fraternidad entre el profesorado, además de haber creado y privilegiado una subcultura de obtención de puntos por sobre un marginamiento de trabajo de fondo, dificultando con ello a su vez la formación y/o consolidación de equipos académicos de trabajo. Pero el sistema ha sido a la vez parcialmente benéfico porque, con el apremio de la obtención de puntos validables, se ha despertado una vigorosa proclividad a publicar, así sea en medios internos y frecuentemente autofinanciados, además de fomentar la realización de foros de discusión y exposición de ideas por el profesorado. Esto ha permitido el conocimiento de puntos de vista conceptuales y profesionales entre infinidad de profesores; puntos de vista que permanecían ensombrecidos durante lustros, debido a un culto desmedido de las costumbres orales y ágrafas para desarrollar vida académica.

### ***Los Programas PAPIIT Y PAPIME: Tensión entre competencia académica e ignorancia administrativa.***

En cuanto a la inclusión de los docentes de Psicología en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológicas (PAPIIT) no son muchos los proyectos registrados.

De acuerdo a los datos de la Secretaría Administrativa, se reporta que en 2007 de 224 proyectos de investigación; solo 73 de ellos reciben financiamiento, lo que corresponde al 32.5%. De los 73 proyectos con financiamiento: 8 son de CONACyT; 1 de Fundación UNAM; 45 de PAPIIT y 19 de PAPIME. De los 73 proyectos que cuentan con apoyo financiero, solo 8 pertenecen a la Carrera de Psicología.

La Jefa de Carrera considera que la razón de tener tan pocos proyectos registrados en estos programas, se debe a que falta capacitar a los docentes en el llenado de solicitudes, pues ello implica desarrollar un estilo académico administrativo al cual no están habituados. Como académicos saben qué y cómo investigar, pero no saben calcular cómo distribuir los gastos en infraestructura, pago de becas, asistencia a eventos y publicación de resultados. Es un proyecto de tres años que debe ser calculado meticulosamente en costos y partidas desconocidas para los docentes, acostumbrados hasta ahora sólo a lidiar con las cuestiones académicas. Esta situación entre capacidad académica e ignorancia administrativa se convierte en un punto de tensión entre los académicos interesados en participar en este tipo de proyectos. Por su lado los docentes aluden a la falta de apoyo institucional como una razón de peso para no ingresar a dichos programas, ya que las autoridades valoran si el proyecto tendrá o no, un impacto positivo para el desarrollo la Carrera que lo propone. Los docentes se quejan de que académicamente sus proyectos son importantes, pero administrativamente se consideran poco productivos para la Carrera.

En 2008 la Jefatura de la Carrera de Psicología promovió e implementó un Taller acerca de cómo deben llenarse las solicitudes de ingreso y la presentación de los proyectos de aspirantes a ingresar en los programas PAPIME Y PAPIIT, esperando con ello que se incremente el número de proyectos aceptados.

La inclusión a los programas de estímulos ha provocado diversas tensiones entre los docentes, una de ellas es la diferencia salarial entre profesores que teniendo la misma categoría y nivel, no ganan lo mismo. Otra tensión es la distinción académica entre ellos: los docentes que “están dentro” de los programas de estímulos y los docentes “que están fuera”; entre los docentes que están dentro y fuera de los programas de estímulo se genera una valoración diferencial: los que están dentro se aprecian con mayor prestigio académico que los que están fuera, los docentes que están fuera se sienten menospreciados por los docentes que sí logran ingresar y permanecer en los programas de estímulos.

Un docente entrevistado comenta cómo fue desplazado de su espacio original de trabajo, por un grupo de docentes que “están dentro” de un programa PAPIME. El profesor entrevistado hace una valoración diferencial entre el trabajo de este grupo y su propio trabajo: Los del grupo “tienen 20 años investigando el estrés” y ello es muy interesante, pero rescata su propio trabajo diciendo que es uno de los pocos que da consulta. Los recursos entre ambos son diferentes, el grupo de investigación tiene presupuesto y espacio; el docente entrevistado cuenta con un espacio mínimo, añadido al cubículo del cual fue desalojado. El docente utiliza el sarcasmo como un medio para explicar/justificar y minimizar las condiciones exiguas, en las cuales lleva a cabo el trabajo terapéutico.

[...] un día llegaron los docentes del grupo “X” y cambiaron las chapas del cubículo. Están súper equipados porque tienen 20 años investigando el estrés y es algo novedoso, pero qué bien que tengan presupuesto, pero uno de los pocos que da consulta soy yo, tengo el espacio que se añadió que es de tabla roca y ahí me amontonaron todo el mobiliario de desperdicio y ahí atiendo a los pacientes – no me importa- voy a ir a pedir que me den el espacio que fui y denuncié hace años y nunca nos hicieron caso, para qué me voy a pelear con la Institución, yo voy, veo a mis pacientes, hago bromas con ellos,

les digo: “aquí es el depósito de basura” pero siéntese, a lo que venimos es a tratar tal o cual cosa.

### ***La Huelga: otro espacio de tensión entre docentes y autoridades.***

En enero de 1999 se da el cambio de Director en la FES Zaragoza, termina su período el Dr. Benny Weiss Steider y asume la dirección el Dr. Arturo González Pineda, quien conforma su equipo de trabajo y designa a nuevos funcionarios en todas las carreras. En el caso de Psicología durante los primeros meses de trabajo, el nuevo equipo de funcionarios se dedica al diseño de un Plan de Actividades Académicas y el establecimiento de acuerdos de trabajo con los diversos grupos de docentes de la Carrera. En este contexto de cambio de autoridades y de ajuste del equipo de funcionarios, el 20 de abril estalla la huelga estudiantil en respuesta a las modificaciones del Reglamento General de Pagos.

Durante la huelga se polarizan las relaciones entre directivos, docentes y funcionarios. Los docentes acusan a las autoridades de no apoyar las demandas de los estudiantes y a los nuevos funcionarios de la Carrera se les calificó de “pro autoridad”, anulándose toda posibilidad de diálogo durante la huelga; aunque hubo un par de reuniones extramuros entre autoridades y maestros que apoyaban la huelga, no se logró ningún acuerdo favorable, al contrario sirvió de espacio de agresión contra los funcionarios de la Carrera.

El período de Huelga (abril 1999-febrero 2000) fue de mucha tensión tanto para las autoridades en el exterior como para los docentes y alumnos que permanecieron custodiando las instalaciones de la FES Zaragoza.

Las autoridades trabajaron en sedes externas en diversos puntos de la ciudad, no había horarios de salida y se trabajaba hasta muy altas horas de la noche. Los funcionarios de las diversas Carreras implementaron actividades extramuros y participaron en actividades a favor del levantamiento de la huelga. En el caso de la Carrera de Psicología no sólo se llevaron a cabo las actividades extramuros sino que se aplicó un Examen Profesional por Objetivos, al cual acudieron casi un centenar de ex alumnos. Este examen extramuros fue planeado estratégicamente para que los docentes y alumnos que apoyaban la huelga no pudiesen evitar su aplicación. Los ex alumnos fueron citados a horas muy tempranas en diversas estaciones del metro, donde previa identificación con clave secreta abordaron los camiones que los condujeron al lugar del examen -el cual era desconocido por todos-, ya en el camino vía teléfono celular y radio comunicadores se fue guiando a los choferes hacia el lugar elegido: un laboratorio farmacéutico ubicado en la salida a Toluca, el cual prestó sus instalaciones para tal evento. De los alumnos y docentes que apoyaban la huelga y habían amenazado con impedir la aplicación del examen, sólo un pequeño grupo de ellos a bordo de una camioneta logró seguir a uno de los camiones en la ruta al examen, pero los funcionarios vía telefónica alertaron a los guardias de dicho laboratorio a fin de impedirle la entrada a este vehículo, el cual se quedó afuera. Sus ocupantes bajaron y armaron un pequeño acto para animar a los ex alumnos a desistir de presentar el examen, acción que no tuvo éxito, ya que todos los inscritos se presentaron y ninguno desistió de hacer el examen.

Los docentes que se mantuvieron en el interior de las instalaciones de la FES Zaragoza apoyando la huelga, vivieron también la tensión de soportar la amenaza continua de un desalojo violento por parte de la policía. El entusiasmo y apoyo inicial de docentes y alumnos para mantener la huelga fue disminuyendo con el paso del tiempo, cada vez menos docentes y alumnos permanecían en el interior de las instalaciones. Surgieron desacuerdos entre los propios docentes respecto al papel que debían jugar en la huelga: si solo apoyar a los alumnos o intervenir en sus decisiones, “papel protagónico o de apoyo”. Hubo también desacuerdos respecto “a levantar o no la huelga”. Bajo estas condiciones, el desgaste físico y emocional fue muy grande: algunos docentes que apoyaron la huelga en este período, se confrontaron políticamente con otros profesores, a grado tal de romper con viejas amistades.

En el caso de las autoridades se trabajó en diversas sedes externas, sin horarios fijos, generalmente se trabajaba hasta altas horas de la noche, siempre bajo la tensión continua de observar el desarrollo del conflicto y las posibles estrategias a implementar cada día. Al mismo tiempo implementar las clases extramuros: búsqueda de espacios alternos, organizar a los docentes dispuestos a trabajar y lograr condiciones de seguridad para llevar a cabo tales actividades.

Bajo estas condiciones de trabajo la noche del 30 de junio, tras una reunión con todo su equipo el Director Arturo González Pineda, decide retirarse a descansar cerca de la 8 de la noche, alegando sentirse un poco fatigado. La fatiga en realidad fue una pancreatitis fulminante que le ocasionó la muerte el 1º de julio de 1999.

Para el 2 de julio de 1999, el decano de la institución M.C. Alfredo Jesús Miranda Sánchez, tomó posesión en una sede alterna de la Colonia Roma, como director interino de la FES Zaragoza.

Con este nuevo nombramiento los planes y programas del extinto Director Arturo González Pineda quedaron trancos. El Director interino junto con el resto de los funcionarios trabajaron en las líneas de acción dictadas a nivel central: promover clases extramuros, asistir a mítines y campañas de apoyo para recuperar las instalaciones.

La huelga termina en febrero del 2000 con la toma de las instalaciones universitarias por parte de la fuerza pública, el conflicto no se resolvió por la vía del diálogo o el acuerdo político, sino por elementos externos a la vida universitaria. Este hecho propició que la vuelta al trabajo académico en la FES Zaragoza se hiciera en un ambiente tenso, donde ninguno de los bandos confrontados expresó muestras de triunfo, al contrario se mostraron signos de agotamiento, resentimiento y desconcierto para reiniciar de nuevo la vida académica.

De vuelta en las instalaciones, retomar el trabajo escolar para docentes y alumnos no fue fácil, ya que muchas rencillas y resentimientos se presentaron en las aulas: docentes y alumnos se discriminaban entre ellos como: “los que habían apoyado la huelga” y “los que se mantuvieron fuera”. En la ocupación espacial de las aulas en esos primeros días fue posible detectar que de un lado se ubicaron los alumnos que apoyaron la huelga y del otro lado aquellos estudiantes que no apoyaron la huelga o se mantuvieron al margen del conflicto. En esos primeros días

hubo reportes de alumnos -que no apoyaron la huelga – quejándose del trato violento de los docentes pro-huelga hacia ellos en el aula: “No nos dan la palabra”, “Nos cuestionan que con qué cara podemos hablar cuando estuvimos todo el tiempo fuera de la Universidad”, “Prefieren a los alumnos con los que estuvieron durante la huelga”.

Al regreso de la huelga las autoridades de la Carrera promovieron una campaña de reencuentro y recuperación académica entre maestros, alumnos y autoridades, a través de carteles y mantas distribuidas en puntos estratégicos en el Campo I, sin embargo tomó tiempo remontar esta situación de resentimiento y confrontación entre los diversos alumnos y docentes.

En marzo del 2000 el decano M.C. Alfredo Jesús Miranda Sánchez termina su período como director interino y asume la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza el Q.F.B. Juan Fco. Sánchez Ruiz, el cual durante el período del Dr. Arturo González Pineda (†) fungió como Secretario General. Asume el cargo con gran entusiasmo, destacando que es el primer egresado de la entonces ENEP y ahora FES Zaragoza en llegar a tan alto cargo, su primera medida después de la huelga fue la de consolidar su equipo de trabajo y en abril de ese año durante las vacaciones de semana santa, se realizó un taller fuera de la institución donde se delineó lo que fue el Plan de Trabajo 2000-2004.

Otra de las primeras medidas de esta nueva Dirección fue clausurar el “Kiosco” y despedir a uno de los “kiosqueros” como docente de la carrera. Se manejaron dos versiones para tal hecho, la no oficial fue un ajuste de cuentas con los maestros que apoyaron la huelga y que formaban parte de este grupo de los “kiosqueros”. La oficial fue que el maestro nunca se tituló y por Estatuto ya no era posible renovar el contrato, así que legalmente estaba fuera de la institución, aunque cabe aclarar que desde años atrás dicho profesor contaba con un cúmulo de denuncias de alumnos(as) que lo acusaban de irresponsable: “Falta mucho”, de llevar a cabo en clase dinámicas de “desinhibición grupal” donde podía abrazar y tocar a las alumnas “bajo el amparo pedagógico de la dinámica”. Motivos por los cuales nunca fue removido de su cargo, fue más sencillo finalmente hacerlo bajo un criterio estatutario no cubierto por el docente. A pesar de ello el maestro despedido continúa asistiendo a la escuela y se reúne con sus viejos amigos, tratando de mantenerse como si no lo hubiesen despedido.

### ***La renovación del Plan de Estudios: espacio de confrontación académica.***

Como ya se ha venido planteando en los apartados anteriores, en la Carrera de Psicología el Plan de Estudios de “1981”, ha permanecido como el plan oficial. Desde 1980 a la fecha, se han dado intentos de actualización del mismo a lo largo de todos estos años, sin embargo no se ha podido concretar exitosamente ninguno de los intentos previos. La Jefatura de Psicología en el 2000 trató de impulsar el proyecto de renovación del plan de estudios de la Carrera, convocando para ello a un taller de discusión a todos los docentes.

El espacio del taller tuvo en sus primeras reuniones una asistencia nutrida y sirvió de marco para reunir y subsanar rencillas entre docentes que apoyaron la huelga y los que se mantuvieron fuera, pues la renovación del Plan de Estudios era

un punto en el cual la mayoría de los docentes estaba de acuerdo. La cuestión que generó discusión y polémica era hacia dónde se quería dirigir el nuevo plan.

Los docentes empezaron a discutir y cuestionar temas que desde la óptica de la Jefatura de Carrera estaban ya fuera de lugar, ya que lo que urgía era tener un nuevo Plan de Estudios y prepararse para la acreditación de la Carrera. El motivo de discusión fue que a gran parte de los docentes no les parecía buena la idea de trabajar en base a competencias profesionales y en ese punto se trabó la discusión entre los que estaban a favor y los que estaban en contra de dicha propuesta.

Surge una tensión entre la posición de la Jefatura de Carrera y los docentes: la Jefatura se planteaba un tiempo corto para la renovación del Plan de Estudios, pues ello sería un punto a favor para alcanzar con menos dificultades la acreditación de la Carrera; en cambio para los docentes el tiempo se planteaba abierto a la discusión y el acuerdo académico, ellos no tenían ninguna presión académica administrativa respecto al tiempo requerido para la renovación del Plan de Estudios.

Esta situación estancó el trabajo entre docentes y autoridades, por ello la Jefatura de Carrera decidió suspender los talleres de discusión del Plan de Estudios y retomando algunas de las propuestas de los profesores elaboró una propuesta alterna e intentó ganar el consenso de los profesores, primeramente llamando a reuniones puntuales para aprobarla y después a través de oficios a cada uno de los docentes a través de las Coordinaciones de Área, donde se les notificaba hora y día de reunión para la aprobación de la propuesta. Dichos oficios fueron leídos por los docentes pero se negaron a aceptarlos y firmarlos.

Ante el fracaso de tal medida, la Jefatura optó por no retomar el trabajo del Plan de Estudios y concentró sus esfuerzos en preparar la acreditación de la carrera y a responder a cuestiones académicas administrativas que pudiesen llevarse a cabo con los Coordinadores de Área y unos cuantos profesores dispuestos a colaborar. Los docentes por su parte continuaron trabajando en sus talleres y la renovación del Plan de Estudios quedó en suspenso.

Otro punto fuerte de tensión es el que se registró entre la Jefatura de carrera y los docentes del Área de Educativa. En el inicio del segundo periodo del director M. en C. Juan Francisco Sánchez Ruiz (2004-2008), el Coordinador del Área de Educativa fue removido de su cargo debido a las presiones que los docentes del Área ejercieron a niveles más altos que los de la Jefatura de Carrera, argumentando ineptitud en el desempeño de sus labores, en su lugar fue nombrada para la Coordinación una maestra de otra área (Metodológico) que gozaba de todas las confianzas de la Jefa de Carrera, contraviniendo la tradición de que los Coordinadores debían pertenecer al Área de Educativa, ello molestó en extremo a los docentes de dicha Área, los cuales durante un largo tiempo se dedicaron a poner mantas y carteles por toda la escuela, diciendo que no la querían a ella de Coordinadora, que la desconocían y que no trabajarían con ella, que si tenía algo de dignidad renunciase al cargo. De hecho en todo el tiempo que esta maestra ocupó el cargo nadie asistió a las juntas que convocó, los docentes del área se reunían y trabajaban por su lado, nunca la apoyaron y se mantuvo en el puesto hasta que la

Jefa de Carrera dejó el cargo cuando el director Juan Fco. Sánchez Ruiz renunció “por motivos de salud” a mediados del 2006.

### ***La renovación del plan de estudios y el reto de aplicar la norma contra los usos y costumbres.***

El nuevo director C.D. Alfredo S. Sánchez Figueroa, tomó posesión del cargo el 14 de noviembre de 2006. A principios del 2007 arma su nuevo equipo de trabajo y se nombran nuevos funcionarios para la Carrera de Psicología.

Los nuevos funcionarios de Psicología son reconocidos por su trayectoria académica y han sido aceptados por la comunidad docente. Los retos inmediatos para esta nueva Jefatura son: la acreditación de la Carrera y la renovación del plan de estudios. La acreditación de la Carrera de Psicología se logró a principios del 2009.

En cuanto a la renovación del Plan de Estudios se ha retomado el trabajo y hay avances importantes en cuanto a viejas discrepancias entre los docentes y los criterios bajo los cuales diseñar el nuevo plan. Uno de los puntos más álgidos fue el desacuerdo entre aceptar o no el diseño curricular bajo la lógica de las competencias profesionales. Este punto ya ha sido solucionado y ello da la posibilidad de avanzar con menos conflictos en la renovación del plan: “el que hayan aceptado un perfil por competencias y que se haya consensuado con las cuatro áreas es un triunfo”

Se reconoce que se tiene que luchar contra la resistencia de los docentes que tras 28 años de venir “haciendo lo mismo” no se muestran muy dispuestos al cambio que implicaría un nuevo plan de estudios, pues los docentes se resisten al cambio y al mismo tiempo se quejan de todo:

“nos quejamos pero estamos muy cómodos, ¿cómo está eso de que tú me vienes a mover de mi comodidad, tengo veinte años haciendo lo mismo y resulta muy cómodo, ya casi me voy a jubilar acá y tú quieres que los últimos años haga cosas diferentes”.

La renovación del plan de estudios continúa siendo un campo de tensión donde se confrontan diversas posturas académicas y se entabla una lucha contra la resistencia al cambio.

Otro punto de tensión que se enfrenta es la aplicación de la norma contra una serie de acuerdos laborales no oficiales, que se han hecho a lo largo del tiempo y han permanecido funcionando como los denominados “usos y costumbres. Se describe a modo de ejemplo el caso de un docente que impartía clases fuera del campus universitario, El antecedente por el cual se daba clase fuera tuvo como origen la falta de espacio en la escuela, pues en ese tiempo se remodeló la clínica Zaragoza (1998) y no había lugar, así que acordó con el entonces Jefe de carrera llevar a los alumnos a un espacio externo, mientras se terminaba la remodelación. Se terminó la remodelación y el docente no regresó a dar clases dentro de la institución sino que continuó trabajando fuera con sus grupos. Cuando se le requiere oficialmente que regrese al campus a impartir sus actividades, el docente se declara ofendido y atacado, ya que si todo mundo sabía lo que se hacía y no había pasado nada

durante N años por qué ahora recibía ese trato. El extrañamiento y el sentimiento de ser atacado tienen como fundamento el que los “usos y costumbres” se convierten en regla no oficial que funciona como si lo fuese.

***El trabajo académico: docentes que mantienen una práctica ya establecida por años y docentes que innovan.***

La mayor parte de los docentes tiene una forma de trabajo ya bastante establecida, un programa académico vigente desde 1981, al cual cada área le ha hecho actualizaciones, además algunos docente en su práctica cotidiana le han agregado un toque de actualidad, acorde con sus últimos estudios (diplomados, maestrías y doctorados). Muy pocos se apegan a los contenidos y temáticas originales del Plan de Estudios de 1981, pues éstos son en muchos casos ya obsoletos.

La obtención de posgrados ha generado una actitud de extrañamiento por parte de los docentes que aún no lo han hecho, ellos mencionan que el docente con maestría y/o doctorado ya no es el mismo de antes, que ha cambiado, que se ha vuelto más crítico y exigente con los demás colegas y con sus alumnos, exigiéndoles a estos últimos como si fuesen alumnos de un posgrado y no de una licenciatura.

Los grupos docentes al interior de cada una de las áreas han mantenido una discusión académica respetuosa, sobre todo ahora que cada grupo tiene un espacio académico reconocido y mientras ese espacio se mantenga no hay grandes conflictos entre ellos.

Se están generando nuevas formas de trabajo de los docentes al vincularse a proyectos externos a Zaragoza a través de proyectos PAPIIME y PAPIIT, de modo que los nexos académicos ya no necesariamente se ubican de acuerdo al espacio donde se labora, ahora se asiste a dar clase, pero el resto de las labores de investigación y difusión pueden darse en otros espacios, otras facultades e Institutos de la UNAM.

Otra cuestión que ha sufrido cambios son las formas de socializar entre los docentes, antes era común coincidir con muchos docentes en espacios como la cafetería, el pasillo y en otros en la cantina. Sin embargo estas formas han cambiado:

[...] la cafetería no es un espacio de socialización, no puedes hablar, hay mucho ruido, en los pasillos nos juntamos cuando coincidimos en los inter-clases y entonces a lo largo del pasillo se juntan dos tres cuatro maestros y se hace la bola, pero dura unos cuantos minutos y ya luego se deshace...había un grupo de la cantina y hasta eso se ha perdido, ya del grupo de la cantina ya nada más va uno o dos los viernes, ya ni siquiera para eso nos hemos juntado...porque lo que nos unía era estar a favor de López Obrador, era estar con Cárdenas, era apoyar a Rosario en el D.F., ser contestatarios, ser profesores de izquierda que siempre nos caracterizó y era terminar en la cantina, echándose un trago. (Docente de la Carrera)



### **Los viejos y nuevos docentes: brecha generacional.**

La planta docente en su mayor parte está compuesta por maestros con un rango de antigüedad entre los 20 y 35 años, los docentes jóvenes o de reciente ingreso son pocos y la relación entre viejos y nuevos docentes se muestra problemática pues no hay una opinión uniforme al respecto.

De acuerdo a los datos recopilados se observa que los docentes más jóvenes ya contratados, tienden a repetir los mismos vicios que sus maestros en cuanto al ausentismo, autoritarismo y desinterés “son copia fiel en cuanto a ausentismo y autoritarismo de sus maestros, entonces está grave el asunto”. Notándose una falta de interés y motivación en los nuevos docentes:

[...] yo los veo y digo ¿cuál es su expectativa a un futuro inmediato o a largo plazo aquí como profesores universitarios? yo me acuerdo que cuando nosotros estábamos en aquellos momentos de juventud, andábamos buscando cursos por aquí, cursos por allá y nos dábamos los tips de que “hay que ir a éste, que hay que ir al otro,” estábamos ávidos de conocimiento y a ellos yo no los veo así y eso me angustia mucho.

Se destacan las diferencias entre los docentes jóvenes de Zaragoza y los de Ciudad Universitaria:

[...] yo veo a los nuevos de CU y no están igual que ellos...allá los méritos son académicos, allá los alumnos que en un momento dan clases te manejan perfectamente un segundo idioma, ya están por tener el doctorado andan pero movidos en el ámbito académico y yo eso no lo veo acá.

Se considera que los viejos docentes no se han preocupado por preparar a las nuevas generaciones de docentes, que no les interesa más la escuela, que sólo les preocupa su sabático y la jubilación, se pregunta ¿qué maestros nos van cubrir cuando se empiecen a dar los retiros?

[...] ha llegado a tal grado la situación de atomización que algunos profesores han dicho abiertamente que esperan irse a su año sabático y regresan a jubilarse, ya no les interesa la escuela, no les interesa continuar, ya no van a dar más, entonces eso sí me parece muy lamentable porque no hemos preparado a las nuevas generaciones y yo veo que la generación de los fundadores va a ir desapareciendo. No sé qué va a pasar cuando los profesores se empiecen a jubilar y empiecen a dejar esos espacios, ¿quiénes nos van a cubrir?

Una docente de la Carrera de Psicología, al preguntarle cómo vive esta situación entre nuevos y viejos docentes señala la existencia de dos bloques de maestros: los profesores más antiguos y el bloque de los nuevos docentes, entre ambos no hay una conexión real, más bien detecta una brecha generacional.

[...] veo dos bloques de profesores, los que tienen más de 20 años aquí y es un bloque grande, y un bloque más pequeño de ingreso más reciente, de 10 años de antigüedad y estos últimos profesores se han enfrentado a situaciones complejas en términos de que

está el reinado de los antiguos, que son los que se saben el teje y maneje de la Facultad y se conocen desde tiempo atrás y no hay una conexión real entre los nuevos y los antiguos. Es una brecha generacional, los veo a ustedes como mis maestros y son mis compañeros, pero yo no puedo verlos como mis compañeros, pesa mucho esa imagen y no dejo de verlos como los profesores.

Esta incomunicación entre los viejos y nuevos docentes en la Carrera de Psicología no ha sido abordada institucionalmente, en el sentido de generar espacios donde esta situación se discuta y aborde formalmente, hasta ahora sólo ha sido una expresión informal de queja y preocupación de los docentes.

### ***Cómo perciben los docentes a sus alumnos: con un deficiente capital cultural incorporado, apáticos y con miedo al futuro.***

Los docentes de mayor antigüedad al ser entrevistados coincidieron en señalar que los alumnos actuales están poco motivados hacia el aprendizaje escolar, son conformistas pues no exigen ni van más allá de lo que los docentes les dan, poco interés por la lectura, un deficiente manejo del lenguaje (verbal y escrito), y una mezcla de apatía y miedo hacia el futuro.

A continuación se exponen los relatos de algunos docentes entrevistados, en los cuales opinan acerca de sus alumnos actuales.

Una de ellas alude al déficit de conocimientos:

[...] en primer lugar considero que llegan con un déficit terrible en conocimientos que deberían adquirir en la preparatoria, , en segundo lugar la gran mayoría llega con un desconocimiento de lo que es la Psicología, se forman una imagen de que es psicoanálisis o algo parecido y cuando llegan aquí se quejan de la metodología, que no pensaban que tenían que estudiar metodología, matemáticas, inclusive hay algunos que se han inscrito en Psicología porque creían que no iban a llevar matemáticas, están muy mal preparados y terriblemente preparados en cuanto a dicción y a ortografía, tienen una ortografía pésima.

Otra docente opina que la diferencia entre los estudiantes de antes y los de ahora es la motivación:

[...] de alguna manera percibo épocas, podría decirte que el pasado fue mejor en términos de que los chicos, si bien adolecían de algunos conocimientos que nos eran necesarios y de algunas habilidades que requerimos para trabajar estilo seminario de discusión, de participación, de mantener más o menos un discurso coherente, incluso de lectura, de técnicas de estudio, prácticamente todos los alumnos en cualquier época han carecido de eso, sin embargo como que las ganas y la motivación de los alumnos con los que yo empecé a trabajar aquí sí noto que era distinta de la de los chicos de ahora, que vienen con una falta de ganas.

Una docente señala la paradoja entre tecnologías como el Internet y el acceso a bibliotecas digitales y la renuencia de los alumnos a leer.

[...] sí hay muchas diferencias. Yo pensé que nada más era mi idea pero yo he estado comentando con maestros, inclusive de otras carreras y todos tienen una percepción muy similar, ahora casi no quieren leer, tienen mucha renuencia a leer, paradójicamente hoy

que está tan desarrollada la tecnología, que ellos pueden tener acceso a las bibliotecas digitales, son muy renuentes a utilizarla con ese fin, les interesa sólo para chatear.

Otro docente entrevistado considera que el “desinterés” es el rasgo que mejor define a los alumnos actuales:

Tengo una opinión muy particular de los alumnos, desde hace 10 años... estoy convencido de que cada vez hay menos interés de los alumnos por la carrera, por la Psicología, por la Universidad, “es un aquí me estoy mientras algo sucede” “mientras egreso”, “mientras a ver qué pasa” “a ver si consigo trabajo” o lo que sea; desde hace más o menos 10 años yo ya prácticamente no los obligo a nada, les hago exámenes para que ellos vean cómo van y si quieren mejorar en algo o no.

Un maestro considera que los alumnos actuales se caracterizan por un déficit cultural muy grande no sólo en autores clásicos de la Psicología, si no de la cultura en general.

La mayoría trae un déficit cultural muy grande, no saben sobre autores clásicos, ya no digamos de la Psicología Social, sino de la Psicología en general, si conocen dos o tres es mucho, y ya no digamos de cultura general, así es como llegan.

Los docentes de reciente ingreso fueron entrevistados y también a ellos se les preguntó ¿Cómo veían a sus alumnos?

Un docente con un año de antigüedad, opina que a los alumnos de ahora, los ve apáticos y conformistas.

Es curioso ahora que me toca estar de este lado de profe, trato de recordar cómo era yo y al menos...yo era participativo y quería conocer más y preguntaba ¿qué más hay? Yo los veo ahora y al menos un 60% del grupo –ahorita que tengo clase teórica- los veo apáticos...conformistas, se quedan con lo que el maestro explica.

Otro docente de reciente ingreso considera que tiene tanto alumnos bien preparados, como aquellos que no lo están.

Yo encuentro de todo, por lo que he estado viendo en estos años, hay alumnos que vienen con buenos hábitos de estudio, que saben leer, que saben participar, pero también hay otros alumnos que no vienen preparados para eso.

Los docentes se quejan del desinterés y la apatía de los alumnos actuales, sin embargo llama la atención que los alumnos se quejan exactamente de lo mismo cuando se refieren a los maestros. Ante este diálogo de sordos, donde cada quien se queja sin considerar y escuchar al otro, habría que analizar esta situación como un problema generado en la interrelación de los actores en el campo educativo, el cual como ya hemos visto se encuentra estructurado bajo la lógica de exigencia en la carencia y la lógica de la imposición del principio administrativo sobre lo educativo. Lógicas a las cuales los docentes han terminado por acostumbrarse y los alumnos -como los actores más nuevos- ignoran. Si nos preguntásemos a quién compete romper este círculo de la queja de unos y otros, diría que es al docente a quien le corresponde romper con este diálogo de sordos y buscar alternativas para acercarse a los y las

estudiantes, para interesarlos, para ayudarlos a cubrir los déficits y carencias que impiden un mejor aprovechamiento escolar.

***El no reconocimiento institucional hacia el trabajo de los docentes: la decepción y el resentimiento como respuesta a la violencia institucional.***

Los docentes entrevistados opinan que el reconocimiento institucional consiste en una serie de factores que tienen que ver con condiciones de trabajo adecuadas en cuanto a espacios, tiempos, recursos y formas de trato por parte de quienes dirigen la Institución y la Carrera. En esta fase gran parte de los docentes entrevistados se muestran desencantados por el escaso reconocimiento institucional hacia el trabajo desempeñado por ellos en todos estos años.

Un docente entrevistado comenta la decepción de muchos de “sus maestros” ante la falta de reconocimiento institucional: “aquí eres un número”, te dicen “aquí está su medallita de 25 años” y te la entrega la secretaria. Compara el trato tan diferente que recibe el maestro fuera de la UNAM: “te reconocen lo que eres”, “te dan una comida”, en el relato se añora el reconocimiento social que en otro tiempo se dio al maestro:

[...] hay maestros a los que ya no les interesa la Escuela, se sienten profundamente decepcionados de la falta de reconocimiento en la labor académica. A mí me tocó verlos como alumno, porque eran los maestros que se quedaban aquí como hasta las 8,9 o 10 de la noche a terminar un programa de estudios, se quedaban a trabajar los sábados, fueron maestros que le dedicaron su vida a la escuela y la escuela nunca los reconoció. Mira es tan lamentable que en cualquier otra institución fuera de la UNAM el día del maestro te reconocen, te dan una comida, te dan un reconocimiento, te reconocen lo que eres, aquí eres un número y es tan triste que de pronto te dicen aquí está su medallita de 25 años y aquí está su papelito y ese reconocimiento te lo entrega la secretaria, no te lo entrega tu Jefe, no te lo entrega el Director, ya no digamos que te lo entregue Juan Ramón de la Fuente, si no que te lo entrega la secretaria, quien te dice: aquí me dejaron su constancia de 25 años de trabajo.

Otros consideran que el maestro para la Institución no vale nada:

[...] ya porque te pagan un méndigo (sic) salario, parece que ya hicieron todo lo habido y por haber...-ni siquiera por los años que hemos dado a la institución- somos gente que importe, no, creen que con pagarnos un salario ya cumplieron y lo demás es cosa nuestra.

En otros casos la situación institucional se expresa con sentimientos encontrados de felicidad y tristeza:

[...] es así como un doble sentido, una ambivalencia, que me siento muy feliz muy a gusto y es lo máximo ser de la UNAM y al mismo tiempo mucha tristeza porque pues aquí no hay reconocimiento...tengo veintitantos años de trabajo, estoy colgando diplomados, que puedo participar en varios posgrados del país... pero aquí en la escuela nunca he dado una clase de Maestría.

Otros consideran que hay un divorcio entre las políticas institucionales y lo que se hace cotidianamente en los salones de clase: “No, en términos institucionales no me identifico ni con la autoridad ni con las estructuras... creo que sí

hay un divorcio entre la autoridad con sus políticas y lo que hacemos cotidianamente: dar clases, hacer investigación, publicar, dar una conferencia, nuestro trabajo nada que ver con el de las autoridades. Incluso se asocia autoridad con ejercicio coercitivo del poder:

[...] hay una violencia y una agresividad manifiesta que se expresa por parte de ellos hacia nosotros, la autoridad, cuando digo autoridad lo digo en términos generales, no me refiero sólo al ex director o alguno de los anteriores, sino desde los anteriores y hasta los actuales...cualquiera que supone que tiene algo de posibilidades para poder regañar al otro o para poder abusar del otro lo hace, así tranquilamente.

Otra forma de expresar y enfrentar el trato institucional es la de optar por una respuesta equivalente, es decir una relación de equilibrio entre la institución y el docente: si la institución no se compromete conmigo, tampoco yo tengo compromiso con la institución: "... yo pertenezco al grupo de los que le valemos gorro a la institución, lo cual me hace vivir muy a gusto, tampoco tengo compromiso con la institución".

Este no reconocimiento institucional se expresa no solo en los docentes de mayor antigüedad, los nuevos ingresos expresan a su manera esta falta de apoyo y reconocimiento pues consideran que poseen mayor preparación académica: hago un posgrado, trato de superarme y vengo y concurso por un paquete de horas que no se me da y me dan una sola hora" y que merecerían estar ubicados en las áreas en que son expertos y no hacerla de maestros todólogos:

[...] el apoyo que me haría falta para dar una mejor clase y desenvolverme de una manera adecuada tiene que ver con estar ubicado en el área donde uno está preparado, hace falta una reestructuración que ubique a las personas donde están preparadas para que trabajen, no nada más por cubrir, ese sería el apoyo que yo pediría... he visto que aquí en Zaragoza tenemos maestros todólogos, que están en todas las áreas dando seminarios y que de repente están dando estadística. Creo yo que eso influye en el desarrollo que va a tener el alumno, no podemos ser especialistas en todo y deberíamos estar ubicados en lo que sí nos hemos formado.

Nuevos y viejos docentes coinciden en demandar a la institución por la falta de recursos para llevar a cabo la actividad docente, les gustaría contar con los recursos necesarios para trabajar, ya que cuando solicita algún material para trabajar la respuesta es: "No hay", "métalo por escrito", o "pídale a su coordinación".

Claro, por ejemplo a mí me gustaría desempeñar mi trabajo en la clínica, con todas las herramientas que deberíamos tener, pero la cámara de Gesell no sirve, no nos dan material, si yo voy a solicitar hojas blancas o papel para trabajar con los niños, o que me abran un espacio de pasto o jardincito para los niños, me dicen que no, que no hay, que lo meta por escrito, que lo pida a mi coordinación y a mí se me hace un tanto decepcionante saber que nosotros generamos ingresos, porque esos niños pagan una cuota y que esa cuota no se ve reflejada en materiales para nosotros.

Lo expuesto por los docentes entrevistados muestra que viejos y nuevos maestros se sienten escasamente apoyados y reconocidos por la institución en que laboran, desde la administración hay una exigencia hacia los docentes:

cumplir con su trabajo, entregar todo tipo de informes y evaluaciones en tiempo y forma, calidad y eficiencia en el trabajo al tiempo de un gran descuido en los recursos y apoyos necesarios para llevarla a cabo. Las quejas y demandas docentes se han entendido por parte de la administración como una actitud poco académica de los docentes y de no ponerse la camiseta con la institución. Por su parte los docentes se muestran decepcionados y desencantados por el escaso o nulo interés de la institución por atender sus demandas.

## **LAS CONDICIONES MATERIALES**

El espacio: aulas, cubículos y estacionamiento.

Como se ha venido mostrando desde la etapa anterior, las aulas, los cubículos y el estacionamiento son insuficientes y se ha llegado a un punto de saturación del cual no es posible salir, pues no hay más terreno dentro del Campus I que permita ampliar el estacionamiento, o construir un edificio para cubículos más amplios y suficientes para los docentes y menos aún para construir más aulas. En algún momento se pensó en mudar la escuela hacia terrenos más extensos rumbo a la salida a Puebla, pero es una propuesta que hasta ahora no ha prosperado.

Por ello en el futuro próximo el espacio seguirá jugando como un elemento que provoca malestar e interfiere con la actividad docente. Pues trabajar con secciones saturadas de 20 o 22 alumnos en espacios diseñados para 12 o 15 no es algo que agrade mucho a los docentes, o en clase teórica tener más de 60 alumnos, en aulas que admiten 50 alumnos como máximo.

Un docente comenta su experiencia:

[...] en clase teórica los grupos son grandes de 60-70 personas, no caben cómodamente en el aula, están todos hacinados y empiezan a distraerse a cuchichear y por más que uno trate de meterlos, de preguntarles, de repente se van de la clase.

Otro docente considera que las necesidades de espacio no son resueltas por la institución todo, queda en un “¡Ay! no hay, que pena”:

[...] uno vale menos que nada, si tiene una necesidad de espacio, de apoyos de alguna naturaleza te ponen todos los obstáculos posibles: ¡Ay! ¡No hay, qué pena!

### **El Presupuesto y su distribución: sólo cubre lo básico.**

En cuanto a contar con recursos institucionales para comprar equipo de cómputo, libros y equipo no hay muchas posibilidades dado el escaso presupuesto disponible, que según datos oficiales (2007)<sup>31</sup>, la mayor parte del presupuesto de la institución se destina al pago de salarios y una mínima parte al gasto operativo.

---

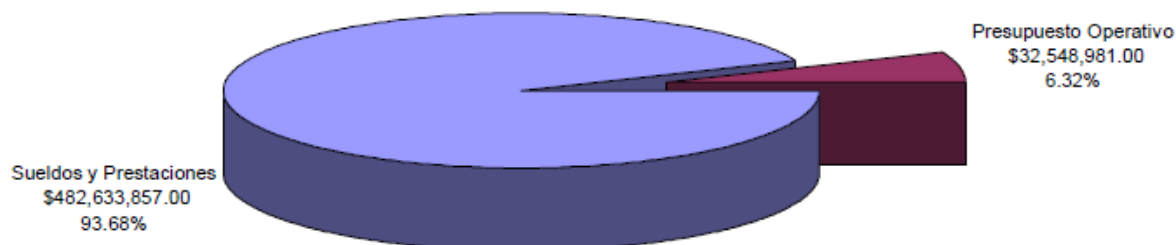
<sup>31</sup> Tomado del 1er. Informe de actividades 2006-2010 FES Zaragoza UNAM Págs. 132-133

El total del presupuesto asignado a la Facultad ascendió a \$515,182,838.00. Su distribución y asignación por gasto en la Facultad es el siguiente:

Concepto	2007
Remuneraciones personales	\$268,980,227.00
Servicios	\$16,248,790.00
Prestaciones y estímulos	\$213,653,630.00
Artículos y materiales de consumo	\$7,474,302.00
Mobiliario y equipo	\$8,825,889.00
<b>Total</b>	<b>\$515,182,838.00</b>

Fuente: Secretaría Administrativa (2007). FES Zaragoza

Por otro lado, del total del presupuesto se ejerció un gasto en sueldos y prestaciones de \$482,633.857.00 equivalente al 93.6%, lo que sólo dejó 6.3% de presupuesto operativo.



Distribución del presupuesto Operativo

Los gastos de operación incluyen los siguientes rubros, dentro de los cuales se encuentran aquellos que apoyan la actividad académica y docente, si se calcula que el presupuesto se distribuye para las 7 carreras las necesidades de todas ellas difícilmente son cubiertas.

Concepto	2007
Energía eléctrica	\$4,102,605.00
Teléfonos	\$1,264,164.00
Mantenimiento e infraestructura	\$3,998,283.00
Libros y revistas	\$5,017,458.00
Servicios	\$7,912,621.00
Artículos y materiales diversos	\$6,119,419.00
Mobiliario y equipo	\$4,134,431.00
<b>Total del Presupuesto Operativo</b>	<b>\$32,548,981.00</b>

Fuente: Secretaría Administrativa (2007). FES Zaragoza

Así que el equipamiento no será a través de este presupuesto, sino a través de los apoyos de los programas de PAPIME y PAPIIT.

### **Resumen**

En esta fase los docentes ya han logrado la estabilidad laboral y han continuado trabajando trece años más en condiciones de aumento de matrícula, sin apertura de nuevos grupos, en los mismos e insuficientes espacios con grupos y secciones numerosas<sup>32</sup>, con alumnos a los que perciben desmotivados, con una cultura deficiente y con muy poco interés por la lectura.

A estas alturas los docentes muestran un malestar que se traduce en desencanto y apatía hacia la institución, un trabajo académico centrado en la libre interpretación y actualización del Plan de Estudios del 81, intentando ya sin tanto afán, la elaboración de un nuevo plan de estudios.

Las condiciones materiales y de recursos económicos no muestran señales de mejoría en los próximos años, el espacio laboral para los docentes de la Carrera de Psicología aparece como un espacio saturado de exigencias y cada vez con menos recursos, ante el cual los docentes muestran dos estrategias de afrontamiento. La primera de ellas es la estrategia pasiva de trabajar con lo que hay y como lo que hay es escaso, el trabajo docente se expresa en esa medida, “ como que me dan, como que trabajo” . La otra estrategia es más activa y consiste en que algunos docentes buscan los apoyos y recursos necesarios para trabajar en mejores condiciones, a través de la incorporación a programas de estímulo, que les permitirán acceder a equipo y recursos económicos que mejoren la condición de trabajo académico.

En los relatos de los docentes entrevistados en la Carrera de Psicología, se señala que ha sido mucho el esfuerzo invertido en estos años y el balance que se hace al presente no es muy halagüeño, se sienten escasamente apoyados por la institución; la carencia de recursos, de espacios,

---

<sup>32</sup> El número ideal de alumnos por grupo es de 50 y de 12 alumnos por sección. Actualmente los grupos son de 70 alumnos y las secciones contienen entre 18 y 20 alumnos pues hay que añadir a estas los alumnos recursadores.



de reconocimiento institucional se ha vuelto algo común en el desempeño de sus labores. Se ha llegado a una fase de habituación donde los comportamientos ante tal situación varían, desde aquellos que optan por hacer lo mínimo necesario en su trabajo frente a grupo y desconectarse del resto del trabajo institucional, otros han desarrollado líneas de investigación que guían su trabajo en el aula y que no necesariamente se corresponden con el Plan de Estudios vigente (1981), otros que simulan trabajar para hacer lo menos posible, unos cuantos que todavía a pesar de las condiciones intentan dar lo mejor de sí en el trabajo frente a grupo. El resentimiento y la apatía docente se muestran como dos caras de la misma moneda ante la situación de exigencia en la carencia, que ha sido el marco que ha estado presente desde los inicios de la institución. Aunado a todo esto los docentes no se sienten identificados con sus alumnos actuales, no entienden por qué están desmotivados, por qué no les gusta leer, por qué no tienen una participación crítica y sólo repiten lo que leen, sienten que los alumnos pasados fueron mejores que los actuales.

## **CAPÍTULO IV**

**PREGUNTAS, RESPUESTAS, REFLEXIONES Y  
PROPUESTAS.**

## **Introducción.**

En este capítulo los planteamientos iniciales, son abordados con el cúmulo de hallazgos que posibilitan respuestas fundamentadas, las cuales a su vez promueven nuevas reflexiones. Asimismo los hallazgos y reflexiones se traducen en propuestas tendientes a disminuir y controlar las prácticas de violencia simbólica en el ámbito universitario.

## **Las Preguntas.**

Esta investigación partió de la queja constante que alumnas y alumnos, de la carrera de Psicología manifestaron respecto al trato violento de algunos docentes, que a lo largo de poco más de 20 años han desarrollado un estilo pedagógico, caracterizado por diversas prácticas de violencia simbólica.

En el proceso de conocer más a fondo la queja de los estudiantes, se indagó la situación de los docentes y a su vez la condición de los docentes llevó al análisis de las condiciones institucionales. Los resultados obtenidos muestran que la violencia se expresa no sólo en el aula, ni únicamente entre docentes y alumnos. El ejercicio de la violencia simbólica de los docentes hacia los alumnos, se expresa en un campo educativo caracterizado por una violencia institucional que propicia tensiones entre docentes y autoridades, docentes y alumnos, empleados y alumnos, trabajadores y alumnos y entre los propios alumnos, las cuales suelen terminar en el ejercicio de prácticas violentas entre estos actores. A esto se añade la violencia e inseguridad de la zona donde se ubica la propia institución, de la cual provienen la mayor parte de los alumnos y donde constantemente son agredidos y asaltados.

Después de dar voz a los actores involucrados en estas prácticas de violencia simbólica, de analizar sus relatos e identificar posiciones y tensiones entre los diversos agentes dentro del campo educativo y de reconstruir la trayectoria de los docentes en la institución, se está en posibilidad de responder a las preguntas iniciales que motivaron esta investigación y que a continuación se exponen:

¿Cuáles son las formas de violencia simbólica a las que se ven sometidos los alumnos(as) en sus relaciones con maestros(as) y directivos(as), empleados y trabajadores de la carrera de Psicología en el proceso de la enseñanza formativa del psicólogo (a) de la FES Zaragoza, UNAM?

¿Cuáles son las estrategias empleadas por los alumnos(as) para soportar/enfrentar dichas formas de violencia escolar?

¿Cuáles son los argumentos que justifican y/o reprueban tales formas de violencia en voz de los actores involucrados?

Para el caso de los docentes de la carrera de Psicología las preguntas fueron las siguientes:

¿Cómo se expresa la violencia institucional hacia los docentes de la carrera de Psicología?

¿Cuáles son las estrategias empleadas por los docentes para soportar/enfrentar la violencia institucional?

¿De qué manera esta violencia institucional afecta la relación docente alumno en la carrera de Psicología?

### ***Las Respuestas.***

El contacto con la violencia en los alumnos y alumnas entrevistados no se inicia en el ámbito universitario, sus primeras experiencias se ubican en el hogar. En las prácticas familiares de crianza y educación se instituyen los primeros *habitus*, que dotan a la persona de los esquemas de percepción y acción necesarios para ubicarse y actuar desde el lugar y posición socialmente asignados.

El *habitus* instituido en la mayor parte de las familias de los alumnos entrevistados consiste en la interiorización/naturalización de las diversas posiciones jerárquicas y de género entre los miembros de la misma, las prácticas asociadas a cada posición y lo que es deseable y posible desde el lugar que se ocupa en esta división.

La violencia como dispositivo pedagógico en la familia es algo común y recurrente en las historias de los alumnos entrevistados. La mezcla de afecto y violencia que los padres utilizan para educar a sus hijos e hijas, provoca diversas reacciones en los afectados. Hay quienes reconocen las prácticas violentas de sus padres, las reprueban pero consideran que no tienen el poder de evitarlas, dada la posición de poder de los padres como figuras de autoridad y su posición subordinada y de escaso poder dentro de la estructura familiar.

Otros alumnos y alumnas, aun cuando reconocen estas prácticas como violentas, tratan de justificarlas como actos bien intencionados y como muestra del amor y preocupación de sus progenitores. En las narraciones de los alumnos y alumnas, se observa un mecanismo de reconocimiento/justificación en sus relatos: “*Mi padre me gritaba porque yo no podía leer bien*”, “*Mi madre me pegaba, pero lo hacía por mi bien*”, “*Mi madre me abofeteó, pero yo fui grosera con ella*”. Esta manera de interpretar o de dar sentido a las prácticas violentas dentro de la familia, expresa la forma en que el agente dominado, se vuelve cómplice de la violencia que soporta, ya que asume que algo hizo para merecer la violencia.

Con este *habitus* adquirido en el espacio familiar, las y los entrevistados se incorporan en otro espacio de socialización importante: la escuela, la cual se presenta como un campo estructurado de posiciones y tensiones entre los diversos actores que en él participan (directivos, docentes, alumnos, padres).

Los alumnos se incorporan a la escuela, desde una posición subordinada al docente, quien ahora aparece como la figura de autoridad a la cual hay que obedecer/temer o querer, según las circunstancias y *habitus* previos.

En la dinámica escolar, el *habitus* puede reforzarse cuando padres y docentes coinciden en los esquemas de percepción y acción inculcados. En otros casos, el *habitus* suele ajustarse a unas circunstancias y no a otras, por ejemplo cuando los padres consideran que ellos son los únicos autorizados para reprender y violentar, presentándose un espacio de tensión entre docentes y padres como figuras de autoridad. El efecto práctico de esta situación es que el alumno desarrolla estrategias diversas según sean las circunstancias, en algunos casos opta por seguir funcionando bajo el *habitus* familiar y en otros desarrolla prácticas ajustadas a las condiciones presentes en el campo, así el alumno aprende a comportarse de una manera con sus maestros y de otra forma con sus padres, incorporando lo que yo llamo una estrategia camaleónica.

La relación entre docente y alumno es, en la mayoría de los casos, una relación con un alto contenido de violencia simbólica, que el maestro(a) ejerce sobre el alumno a partir de su posicionamiento dentro del campo, pues institucionalmente está dotado del poder de enseñar y evaluar a los estudiantes. El maestro cuenta con una autoridad reconocida para llevar a cabo el trabajo pedagógico dentro de las aulas. Autoridad que en la mayor parte de los casos relatados se traduce en autoritarismo.

Investido del poder que le otorga la institución y a través de la acción pedagógica, el docente ejerce prácticas de violencia simbólica sobre los alumnos, las cuales se justifican o enmascaran bajo el argumento de que aprendan. Dichas prácticas se expresan a través de la burla, la descalificación a la persona, la discriminación por género, la discriminación por déficit cultural. Algunos docentes consideran que estas prácticas de violencia simbólica funcionan como dispositivos pedagógicos que motivan al alumno a estudiar y participar más y demostrarle al maestro que no se es ignorante, tonto, que la mujer también puede pensar, que la mujer tienen todo el derecho de estar en la universidad.

Esta pedagogía que yo denomino como “pedagogía del castigo”, en la práctica no tiene el efecto positivo que los docentes esperan, por el contrario los y las alumnas suelen replegarse sobre sí mismos, participan menos y en casos extremos abandonan la actividad.

Las mujeres a pesar de ser mayoría dentro de la carrera de Psicología, soportan –por el hecho de ser mujeres–, una mayor carga de violencia simbólica. Aunque los y las docentes discriminan a las alumnas, la mayor frecuencia e intensidad de la discriminación reportada por las estudiantes ubica a los docentes y sus compañeros de clase como los agentes que mayor violencia ejercen sobre ellas, pues entre varones (docentes y alumnos) se dan alianzas para descalificarlas y hostigarlas sexualmente. Los compañeros

varones opinan que las mejores notas de las mujeres se deben a su belleza y coquetería, pero no a su inteligencia.

En la percepción de muchos de los docentes que ejercen violencia simbólica, las alumnas no son consideradas en su calidad de estudiantes, sino como mujeres a las cuales pueden hostigar sexualmente, seducir y descalificar. Estas prácticas de acoso y descalificación tienen efectos diversos: refuerzan el poder del docente, se pervierte la relación de enseñanza aprendizaje, se genera un ambiente no propicio para el desarrollo cognitivo y afectivo de las alumnas, las cuales en vez de ganar confianza y conocimientos, se ocupan en desarrollar diversas estrategias de protección contra sus maestros.

El hostigamiento sexual hacia las alumnas por parte de los docentes es de todos conocido, es un “secreto a voces” a través de “radio pasillo”. Sin embargo poco se ha hecho para combatir esta situación, que por años ha venido dándose en la carrera de Psicología. Todos saben lo que sucede y poco o nada hacen los docentes para evitarlo. Esta contemplación pasiva del hostigamiento sexual, este saber y no hacer nada, genera un ambiente de hostilidad encubierto que se expresa a través de comentarios despectivos hacia los colegas hostigadores, que abusan de su posición y experiencia, para tener relaciones sexuales con alumnas a las cuales en ocasiones embarazan y abandonan, alegando que eso “no es bronca de ellos”.

Otra forma de violencia simbólica se presenta a partir de lo que denomino “la pedagogía de la ausencia”, la cual consiste en abandonar al grupo en la intervención y atención comunitaria, alegando que eso es una estrategia pedagógica, para que los/las alumnas muestren sus capacidades y habilidades en ausencia del docente, amparados en la lógica de que el alumno debe ser activo, propositivo y reflexivo.

Las estrategias que los alumnos utilizan frente a las prácticas violentas de sus docentes son varias y diferenciadas dependiendo de si se es hombre o mujer. Las alumnas optan por estrategias pasivas: callar, aguantar, tratar de comportarse de acuerdo a los requerimientos del docente –aunque no se esté de acuerdo-, pues el interés central es cubrir y aprobar el curso.

En el caso de los alumnos las estrategias suelen ser más activas: cuestionan al docente, hablan con él fuera de clase y tratan de llegar a acuerdos; cuando esto no es posible se presenta el rompimiento: alumnos que optan por abandonar la clase, reprobar y recurrir la actividad el próximo semestre con otro maestro(a).

En el caso de las alumnas la estrategia de rompimiento, sólo se presenta en casos extremos de acoso sexual, cuando el docente amenaza con reprobarlas si no acceden a sus requerimientos.

Las denuncias que los/las alumnas han hecho de estas prácticas violentas ante las autoridades de la carrera, han resultado -en la mayor parte de los casos- contraproducentes, no solucionan nada y empeoran la relación

entre docentes y alumnos, pues los profesores denunciados suele tomar venganza sobre quienes los denunciaron.

Otro problema alrededor de la denuncia es la “imposibilidad” de atenderlas debidamente por parte de las autoridades de la carrera; dicha “imposibilidad” tiene que ver con una serie de políticas administrativas que dificultan el despido de docentes, la contratación de otros más capaces, o contar con docentes que sustituyan temporalmente a los denunciados. Asimismo los alumnos no pueden moverse de un grupo a otro, pues administrativamente están registrados en el grupo del docente denunciado y oficialmente deben ser evaluados por él. La estructura académico administrativa y las políticas que la rigen, propician una violencia institucional que afecta a los alumnos y ante la cual no hay –hasta ahora- solución.

Ante esta imposibilidad para solucionar las denuncias de los y las alumnas respecto a las prácticas violentas de los docentes, el mecanismo institucional utilizado han sido la “mediación”, es decir, convencer al alumno pidiéndole que vea el lado positivo del docente y trate de no conectarse con el lado negativo. Aquí de nuevo opera el mecanismo de reconocimiento y justificación: *“Yo sé que el maestro es grosero cuando se dirige a las mujeres, pero es un muy buen maestro, sabe mucho y tú deberías aprovecharte de eso y obviar o no ver la parte mala.”* Esta situación genera un clima de impunidad, que refuerza más aun la situación de violencia sobre los alumnos y provoca en los y las estudiantes un sentimiento de indefensión: ¿A quién acudir ahora, si las propias autoridades no hacen caso?

Otra estrategia de los alumnos para moverse en el espacio académico con menos dificultades y violencia es elegir –cuando están en posibilidad de hacerlo- a los docentes que a su juicio, son los mejores o los menos malos. La información sobre los docentes, se obtiene en el intercambio oral entre alumnos cuando circulan por “radio pasillo”. La posibilidad de elegir a sus maestros depende del promedio del alumno, los promedios más altos son los primeros en inscribirse y están en posición de escoger a los docentes con los cuales desean cursar las actividades de ese semestre. Esta medida administrativa de que los promedios más altos sean los primeros en inscribirse, es una forma de segregación entre los alumnos, pues los de menor promedio quedan colocados no donde desean, no con los mejores maestros sino donde encuentran lugar.

“Radio pasillo” funciona como un lugar de comunicación donde de manera anónima se pueden expresar el malestar, las dudas y quejas de los alumnos, Asimismo como el lugar donde se encuentra respuesta a las dudas planteadas. Harry Pross (1983) señala que:

[...] en el ejercicio de la violencia simbólica los espacios dentro y fuera, expresan las posiciones de poder y las maneras de expresión de los “fuertes y los débiles”. Los fuertes suelen tener un espacio de expresión determinado “dentro”: una oficina, una sala de consejo, un salón, donde ellos disponen cómo, cuándo y durante cuánto tiempo se da la comunicación. Los “débiles” “cuando están “dentro” en una comunicación con los “fuertes” tienden a comportarse de acuerdo con las reglas instituidas por estos últimos. Sin embargo cuando los “débiles” están “fuera” son capaces de decir lo que deberían de

haber dicho “dentro”, en esos lugares intermedios que no son ni dentro ni fuera, sino lugares de tránsito entre un espacio y otro. “De ahí que los espacios intermedios y los intervalos fuera de los órdenes sean los lugares de la expresión libre de la represión.” (Pross; 1983: 121)

La aceptación de la autoridad y jerarquía del docente, por parte de los alumnos, se convierte en el elemento que sostiene la violencia simbólica sobre ellos. Dicha aceptación es producto de todo un proceso de socialización, que ha cristalizado en un *habitus*, que naturaliza la relación de dominio y subordinación. *Habitus* que resulta compatible con toda una estructura social organizada bajo el principio del dominio del más fuerte.

Hasta aquí se ha destacado que la relación docente-alumno se caracteriza por ser una relación entre dos agentes que ocupan posiciones diferentes, oficialmente instituidas, un maestro que tiene el poder de enseñar y evaluar y un alumno que desde una posición subordinada está para aprender de su maestro. Pero qué sucede en las relaciones entre pares, entre alumnos que institucionalmente no tienen ninguna diferencia de jerarquía asignada entre sí, ¿sería posible esperar que entre ellos no se presentasen prácticas de violencia simbólica? La respuesta es que, aun cuando no existen jerarquías oficiales o institucionales que los distingan, entre ellos y de manera informal se constituyen diferencias y jerarquías que promueven el ejercicio de la violencia simbólica. Las diferencias se construyen en base a la apariencia física, el género, el bachillerato de origen, la forma de hablar y de vestirse y por las diferencias de capital cultural.

La apariencia física refiere al color de la piel -“güerito” o “prietito”- y de ahí, los calificativos de bonito y feo se encadenan de manera natural en el discurso de los pares. En el bachillerato de origen se distinguen por ser de CCH Oriente: “nakos” y “rolleros” y los de CCH Sur: “fresas” y “creídos”. Por la forma de hablar, la distinción o las diferencia se construye entre los que se expresan mal y dicen: “haiga”, “sientensen” y los que notan la diferencia y corrigen: “se dice haya”, “no se dice sientensen sino siéntense”. La forma de vestir entre los pares, marca la diferencia entre los “pandrosos” y “los bien vestidos”. Las diferencias de capital cultural entre los alumnos se traducen en prácticas de violencia simbólica, donde los estudiantes de menor capital cultural se sienten en desventaja: “algunos compañeros con sus actitudes hacían que sutilmente o a veces no tan sutilmente los demás nos calláramos, pues cuando participaban lo hacían de tal modo que lo que uno decía quedaba como una tontería, ellos lo decían todo perfecto citando autores y comentarios de otros textos”. Este encadenamiento de características va creando estereotipos entre ellos y a partir de una característica deducen el resto: CCH oriente –moreno (a)-nako(a) -pobre-apocado; CCH sur-güerito(a)-fresa- con recursos económicos-confianza en sí mismo(a).

En base a estas características, los alumnos tienden a conformar grupos de amigos(as) entre iguales, cerrando la entrada a otros pares que no son tan “iguales” a ellos, pues si no se está a la altura de los estándares del grupo simplemente no se entra aunque se quiera: “me sentí muy mal, yo sólo quería conocerlos, pero luego te miran de arriba abajo y pus, tú no eres como ellos, no vistes como ellos y nada más no entras”. Esta forma de violencia entre pares ha sido



denominada como *bullying*, es decir una violencia que una persona o grupo ejerce contra otro y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe.

La conformación de grupos de “iguales” en el aula, genera un ambiente poco favorable para el trabajo grupal, pues el docente en su actividad tiene que lidiar por mantener el orden y atención de todos “los grupos” que conforman el grupo, ya que en la dinámica grupal de la clase, mientras los “nakos hablan”, los “fresas” no prestan atención a lo que dicen, pero sí a cómo lo dicen y ante cualquier error aprovechan para burlarse: “Maestra que nos digan ¿Qué quiere decir eso de “más sin en cambio?””. Otra forma de expresar la violencia es la indiferencia ante los otros, no los veo, no les hablo y escucho música (con audífonos) o mando mensajes de texto en mi celular.

En el análisis de los relatos que los y las alumnas proporcionaron en los grupos focales, es posible observar que en la mayoría de los casos la violencia entre pares se mantiene como una constante. Veamos algunas características de la violencia entre compañeros, las posiciones de dominante y dominador, el intercambio de posiciones y la posibilidad de autorreflexión sobre el ejercicio de la violencia.

Entre pares se da la posibilidad de ejercer un poder y un control, no presente en la relación con figuras de autoridad. Entre pares es posible que alguno asuma la posición de dominante en relación a otros y actúe de manera violenta, golpeando, humillando o burlándose de otros a los cuales percibe como débiles o en desventaja. Esta experiencia de violencia y control sobre otros, es gratificante para el actor que se encuentra en la posición de dominador y devastadora para quien está en la condición de dominado, pues se siente impotente para defenderse y acumula un gran resentimiento contra el agresor.

Estas posiciones de dominador y dominado no son fijas ni estables, es posible observar cambios donde el dominado se convierte en dominador. Ello es posible ya que el dominado logra desarrollar recursos que lo colocan en la posibilidad de posicionarse como dominador: crece físicamente, se vuelve fuerte y capaz de enfrentarse a otros. Sin embargo estos recursos por sí mismos, no aseguran que quien los posea se vuelva dominador, se observa a través de los diversos relatos de los alumnos entrevistados, que el detonador para ejercer la violencia y control sobre otros, es el resentimiento y la impotencia acumulada por el agente cuando se estuvo en la posición de dominado<sup>33</sup>.

A partir de las experiencias relatadas por los estudiantes en los grupos focales, es posible formular que el cambio de posición - de dominado a dominador- refuerza el uso de la violencia como un recurso deseable, pues da poder y reconocimiento. No hay un cambio en la estructura de relación, el dominado sube a ser dominador, se intercambian posiciones pero la estructura se mantiene. Esta situación dispara una serie de preguntas para la reflexión: ¿Qué pasa por la mente del dominado cuando ejerce como dominador?,

---

<sup>33</sup> Puede consultarse el relato en el capítulo II, apartado de violencia entre pares.

¿Olvida toda la impotencia, el sufrimiento y el resentimiento que sufrió?, ¿El poder de hacer a otros lo que a él le hicieron, le ayuda a borrar su propio sufrimiento?, ¿Es posible otro tipo de relación que no repita el esquema dominador-dominado?

Aunque los datos obtenidos no permiten responder a estas preguntas, en algunos de los relatos de los y las estudiantes encontramos pistas que podrían ser muy fecundas para seguir, tal es el caso de dos alumnos “dominadores” que decidieron abandonar el comportamiento violento y de abuso hacia sus compañeros. El móvil que refirió uno de ellos para el cambio fue un proceso de autorreflexión que le llevó a reconocerse como alguien abominable: “... trataba a mis compañeros como menos pues los veía a todos como una bola de tontos... ahorita ya cambie mi actitud...era un ser detestable”. El otro estudiante decidió dejar de ser violento debido a que ya no le producía el mismo placer ejercer la violencia: “Saber que puedes más que los otros, que te puedes burlar y hacer bromas pesadas era muy divertido, pero después con el paso del tiempo ya no fue lo mismo, ya no tenía chiste y dejé de hacerlo”. Si bien estos casos de cambio personal, no logran cambiar la estructura social donde se instituye y legitima la relación dominante-dominado, sí muestran que en este tipo de relación ni una ni otra posición logran desarrollarse plenamente; que hay elementos y procesos no detectados -hasta ahora- dentro del ámbito universitario que permitieron que estos jóvenes lograsen reflexionar sobre su comportamiento y cambiar.

Las estrategias de los estudiantes para enfrentar/resistir las prácticas de violencia simbólica de sus compañeros, suelen ser pasivas -en la mayor parte de los casos-, apartarse o alejarse de los agresores, no hablar o participar en clase para evitar la burla de los otros. El déficit de capital cultural en los alumnos estigmatizados, se traduce en una desventaja que los paraliza; a pesar de encontrarse en un espacio universitario que puede dotarlos de mayor capital cultural, estos estudiantes no logran aprovecharlo al máximo, dudan de sus capacidades y no se atreven a intentar estrategias más activas por sí mismos.

Ahora bien, qué hacen los docentes frente a esta situación de violencia entre pares. La intervención de los docentes se da a través de diversas estrategias: hacer un llamado de atención a los grupos para evitar las prácticas violentas, romper los grupos y mezclarlos obligándolos a trabajar juntos por una calificación común, abrir a la discusión grupal la situación de violencia entre ellos tratando de llegar a un acuerdo pacífico. El resultado de dichas intervenciones es variado: en algunos casos los grupos reconfigurados trabajan obligados por la calificación, la cual una vez obtenida hace que cada quien vuelva a sus grupos originales, ejerciendo de nuevo las prácticas violentas habituales. En otros casos los grupos reconfigurados buscan mantener su identidad y los elementos nuevos o extraños, son asignados a tareas mínimas de trabajo como sacar fotocopias o pasar en limpio el trabajo que planearon e hicieron los otros. En contadas ocasiones la imposición del docente para hacerlos trabajar juntos, logra romper los estereotipos de relación existentes entre los estudiantes y se consigue que la diferencia entre ellos sea reconocida y aceptada, sin que se valore de modo negativo.

Hasta aquí hemos mostrado lo que sucede entre pares y docentes en el espacio del aula. Sin embargo, como ya se ha señalado hay otros actores que ejercen la violencia simbólica sobre los alumnos en otros espacios institucionales; dichos espacios son: servicios escolares, la biblioteca, las casetas de vigilancia, la cafetería y los baños.

En la biblioteca y las casetas de vigilancia, el objeto de la tensión se establece entre alumnos y empleados en torno al incumplimiento de la norma. Como ya se expuso en el capítulo II, en estos espacios el no respeto a la norma se da en ambos actores. Los alumnos tienden a justificarlo bajo múltiples razones que desde su punto de vista son válidas. En el caso de los empleados la no aplicación de la norma se da bajo dos modalidades ya descritas: intermitente y focalizada. En la intermitente la no aplicación de la norma se debe a factores diversos atribuibles al empleado (estaba distraído, hablando por teléfono, platicando con otro compañero, o simplemente porque así lo decidió); en la focalizada los empleados exigen del cumplimiento de la norma a los alumnos que tienen ciertas características y al resto de estudiantes que no las poseen, se les aplica la norma. El criterio de distinción entre unos estudiantes y otros se establece a partir de la carrera a la cual pertenecen, la carrera de Medicina es tratada con deferencia y se les permite a los alumnos entrar sin mostrar la credencial, en cambio a los estudiantes de Psicología se les exige mostrarla para acceder a la Biblioteca y a la Institución. Esta situación de los estudiantes de Psicología se vive como un estigma: se perciben menos poderosos e importantes que los estudiantes de Medicina, para los estudiantes de Psicología esta distinción y poder de los alumnos de Medicina se simboliza en el uso de una prenda de vestir: la bata blanca. Cabe aclarar que el poder de los médicos depende no sólo del uso de esa prenda de vestir, sino del mejor posicionamiento, reconocimiento, prestigio y poder acumulado de los médicos, dentro de la institución<sup>34</sup>, así como en el campo profesional.<sup>35</sup>

Otro de los espacios mencionados es la cafetería. La tensión en este espacio se presenta entre los universitarios y los empleados del lugar, debido a los distintos usos que maestros y alumnos hacen del lugar. Como ya se expuso en el capítulo II, la carencia de cubículos espaciosos donde maestros y alumnos puedan conversar, asesorar o discutir cuestiones extra clase, hace que la cafetería aparezca como lugar idóneo para este tipo de cuestiones; esta situación afecta la economía del lugar pues las mesas se ocupan por largo tiempo con un consumo mínimo. La manera de permanecer sin ser molestado por los empleados, es la del consumo constante de alimentos y bebidas mientras se está en el lugar. En los relatos de los y las estudiantes sobre la cafetería, otro motivo para no respetar el uso adecuado del lugar es que, la cafetería se ubica dentro del espacio universitario y esto la convierte automáticamente en un sitio de estudio.

---

<sup>34</sup> Cinco de los ocho directores de la institución han sido Médicos, de los tres restantes uno tiene formación en Física, otro como Químico Farmacéutico Biólogo y el actual que es Cirujano Dentista.

<sup>35</sup> El médico ocupa una mejor posición sobre otros profesionales de la salud: el psicólogo clínico, la enfermera, la trabajadora social.

Dos espacios son la excepción al no respeto de la norma: Servicios Escolares y los baños. En el caso de Servicios Escolares una probable explicación es que, por el tipo de trámites que ahí se realizan, no es posible dejar de cumplir la norma, pues no es posible inscribir, titular o dar de baja temporal a ningún alumno si éste no cumple con los requisitos necesarios para hacerlo. En el caso de los baños la norma se impone por la fuerza, las entradas se bloquean con botes y escobas y nadie los usa mientras se hace la limpieza. En ambos espacios los estudiantes se quejan del maltrato, pero no intentan negociar con los trabajadores y empleados el incumplimiento de la norma, tal como lo hacen en las casetas de vigilancia o en la biblioteca. El efecto de esta situación en los alumnos se expresa en una aceptación resignada de la norma: “ya no haces nada, te retiras para evitar que te pongan una cara o te hagan algo”

Pasando ahora al último cuestionamiento planteado, tenemos que en el ejercicio de la violencia simbólica un elemento esencial es la legitimidad que el dominado concede al dominador. Al preguntar a los estudiantes de los grupos focales, si bajo alguna circunstancia eran justificables, las prácticas de violencia simbólica del docente hacia los estudiantes, el propósito era identificar ese elemento de legitimidad interiorizado en los *habitus* de los alumnos y expresado a través de los argumentos que, a su juicio y experiencia, volviesen justificable la aplicación de dicha violencia por parte del maestro.

En la descripción analítica contemplada en el Capítulo II, se identifican dos tipos de argumentos; el primero de ellos plantea que bajo ninguna circunstancia se justifica que el docente ejerza violencia simbólica hacia sus alumnos. Ser maestro implica una condición de no violento, de persona diferente al común de los mortales; la educación que poseen los docentes los coloca en un nivel donde deben ser capaces de enseñar sin desesperarse y sin regañar al educando: “los maestros no tienen por qué humillarnos [...] si son profesores, es porque tienen una educación y se supone que tiene otra forma de pensar”. Dos cuestiones se observan en este discurso, la primera es el papel pasivo del alumno y la segunda es que la argumentación apunta más a un deber ser del maestro y no a los docentes reales, con los que han tenido contacto en su trayectoria académica.

El segundo argumento planteado por los alumnos, apela a la relación entre dos actores, que institucionalmente trabajan desde posiciones distintas para el logro de objetivos: el docente enseña y los alumnos aprenden. En este caso, los alumnos asumen que en parte son responsables de las prácticas de violencia simbólica del maestro, pues al no hacer las tareas o hacerlas al revés ellos provocan el enojo del docente. Otra situación, en que los alumnos reconocen que su comportamiento promueve la violencia simbólica del maestro, es cuando abusan de la flexibilidad que el docente les dispensa y en vez de responder académicamente se deja de asistir a su clase, no leen y no cumplen con las tareas asignadas. Los resultados obtenidos muestran una paradoja, pues a pesar de que los alumnos se quejan mucho del trato autoritario de los docentes, al mismo tiempo se muestran incapaces de comportarse adecuadamente ante situaciones donde el autoritarismo está ausente. La evidencia nos puede llevar a pensar que los alumnos demandan un comportamiento autoritario de los profesores. Sin embargo, de acuerdo a

todo lo que hemos visto, podríamos pensarlo de otra manera: que el reto aquí es cómo romper las disposiciones que traen los alumnos, lo que formulado en otros términos sería: cómo se enseña la libertad.

Los argumentos dados por los alumnos en esta segunda postura, incluyen a los actores en una relación que implica derechos y obligaciones entre ambos, así como recursos de poder que se ponen en juego durante el trabajo pedagógico. Podríamos decir que la resistencia del alumno para hacer las cosas que solicita el docente está operando como un recurso de poder, pero desde la subordinación. La resistencia como un recurso de poder del alumno genera una relación tensa y de confrontación con el docente, dicha relación generalmente se resuelve negativamente para el alumno, en el momento de ser evaluado por el maestro.

La interacción docente alumno, funciona bajo el mismo mecanismo de reconocimiento y justificación del *habitus* interiorizado en la familia, como se recordará en estos casos los y las alumnas lo expresaban diciendo: “Mi mamá me pegaba porque yo era grosera con ella”; ahora en la relación con el docente los estudiantes lo expresan de la manera siguiente: “Cuando no hago lo que el maestro pide (Reconoce), tiene el derecho de llamarme la atención (Justifica)”

Hasta aquí, en base al trabajo analítico de los resultados obtenidos en las diversas fuentes consultadas, ha sido posible dar respuesta a las preguntas iniciales que motivaron la investigación, se identificaron las formas que asume la violencia simbólica, a los actores y sus relaciones, los espacios donde se presenta así como las estrategias utilizadas por los alumnos, para enfrentar y o resistir las prácticas de violencia simbólica. Una vez abordado lo anterior faltaba indagar si los alumnos consideraban posible el desarrollo de alguna estrategia que evitase las prácticas de violencia simbólica.

En los relatos de los estudiantes se identificaron dos posturas, la primera sostiene que es posible desarrollar estrategias para evitar la violencia simbólica de los docentes, la segunda posición plantea que tal cosa es prácticamente imposible.

Quienes consideraron que es posible desarrollar estrategias para evitar las prácticas de violencia simbólica de los docentes, apelaron a procesos activos tales como: la autorreflexión, la comunicación asertiva entre alumno y maestro, el establecimiento de reglas claras, la información acerca de los derechos del alumno y las instancias para atender sus quejas, actuar como un grupo unido frente al maestro y no festejarle sus comentarios irónicos. La tolerancia, el respeto y la empatía aparecen también como estrategias viables para evitar la violencia. Estas propuestas no han sido llevadas a la práctica, pues los y las estudiantes carecen de la confianza para establecer una comunicación asertiva con el docente, también carecen de la información legal e institucional necesaria para defender sus derechos como alumnos. Sin embargo, es alentador que aparecen como estrategias posibles al ser nombradas y que quizá en una práctica futura pudiesen ser incorporadas.

Los alumnos y alumnas que consideran que es imposible evitar la violencia, lo hacen argumentando cuestiones sobre las cuales los agentes no

tienen mucho control: ya sea porque la violencia está en la propia naturaleza del ser humano, o porque la estructura social está organizada en torno a la violencia y cambiarla es algo difícil de lograr: “Se tendría que reajustar totalmente la sociedad, pero está cañón”. En ambas situaciones los actores se perciben sin posibilidad de cambiar la situación, contribuyendo con ello a mantener la creencia en la imposibilidad de un cambio. Estos estudiantes han interiorizado el *habitus* dominante que tiende a la naturalización de la violencia, siempre presente y ante la cual no hay posibilidad de cambio. Sus propias prácticas y experiencias de vida han reforzado esta disposición.

Hemos visto cómo estos alumnos se posicionan ante lo posible, ante lo que aún no sucede. Observando que para algunos lo posible se torna imposible y para otros lo posible se torna factible. Pero qué pasa cuando un suceso extraordinario irrumpe en la vida cotidiana de estos alumnos. El hecho al cual me refiero es el caso de una denuncia estudiantil exitosa, que fue referida por los estudiantes como un hecho memorable, pues es muy raro que una denuncia sea atendida y más extraño aún que se le dé solución. El éxito de la denuncia consistió en que los estudiantes lograron remover al docente del grupo. Este hecho se ha propagado “radio pasillo” como un triunfo, el cual ha sido significado por algunos estudiantes que no lo vivieron directamente, como un ejemplo de lo posible: “si ellos lo lograron, por qué nosotros no”. Este suceso no sólo se ha transmitido como algo memorable, sino que además a través del relato se han ido rescatando los elementos claves que los llevaron a ganar. Dichos elementos fueron: la asesoría de un maestro y el conocimiento de las instancias legales a las cuales acudir fuera de la institución. Sin embargo esta misma experiencia exitosa de denuncia, ha sido significada por otros alumnos como una excepción que difícilmente volverá a repetirse: “corrieron con suerte”.

En síntesis, se observa que de acuerdo a los *habitus* adquiridos los alumnos significan de modo diferencial las prácticas de violencia simbólica en el ámbito escolar; de esa significación se desprenden las posibles estrategias para evitar y/o enfrentar la violencia. Se destaca que los alumnos cuyos *habitus* responden puntualmente al orden instituido, son quienes mayor dificultad tienen para pensar en la posibilidad de desarrollar estrategias para evitar la violencia; por el contrario los alumnos cuyos *habitus* no reproducen de manera tan puntual dicho orden, consideran posible el desarrollo de estrategias que eviten las prácticas de violencia simbólica de parte de los docentes. Observamos también cómo un suceso extraordinario abre la posibilidad a otro tipo de interpretaciones y significaciones. Asimismo, se observó un cambio en los *habitus* de algunos alumnos respecto a sus prácticas violentas sobre otros. Sería importante investigar más a fondo, cuáles fueron las condiciones que generaron en estos alumnos un cambio de *habitus* y si en ello tuvo que ver su estancia en la Universidad.

Los alumnos, dentro del campo institucional, identifican al docente como un agente dotado de mayor poder y con la capacidad de ejercer violencia hacia ellos. Sin embargo en el desarrollo de la investigación los docentes se perciben a sí mismos como agentes violentados por la propia institución. Las formas de violencia se presentan bajo dos mecanismos: el de la exigencia en la carencia y el de la imposición del criterio administrativo sobre el criterio académico.

Ante esta violencia institucional los y las docentes han desarrollado estrategias diversas para enfrentar la violencia institucional. Una de ellas es la denominada “usos y costumbres”, la cual surge como una respuesta práctica, ante la imposibilidad de contar con recursos adecuados para llevar a cabo la actividad académica; por ejemplo: hay docentes ocupan de manera informal aulas que no les corresponden, pero que se encuentran vacías, otros ajustan los programas al número de días que se cuenta con un aula asignada. Algunos otros optan por no asistir a clase, o hacerlo tiempo después de que inició el semestre, alegando no haber recibido la notificación oficial de cuáles son los espacios asignados. Se observa que ante una misma situación las respuestas de los docentes son diversas, hay quienes se acogen a la norma oficial y no asisten a clase; otros en cambio sin respetar la norma oficial se apropian de espacios que no les han sido asignados para trabajar. Esta situación de carencia además de promover los “usos y costumbres,” genera una condición de incertidumbre en la cual “la sombra de la duda” sobre las diversas prácticas docentes se hace presente. García Salord (2000) plantea que la sombra de la duda se conforma como un espacio de confusión simbólica, donde la descalificación y la pérdida de credibilidad, se constituyen en la forma más común de expresión hacia las prácticas docentes, presentándose una tensión entre las prácticas y la significación de las mismas. En el caso de la FES Zaragoza lo que para un docente significa ponerse en regla esperando la notificación oficial, para otro esa misma situación se juzga como poco ética, irresponsable y muy cómoda para no trabajar. En ambos casos se asume y se justifica el comportamiento como una estrategia ante la carencia y donde – como lo señala García Salord - la línea entre lo ético y lo no ético, lo legal e ilegal es nebulosa y compleja. (García S., 2000)

Soportar y enfrentar esta violencia institucional de manera cotidiana y a lo largo del tiempo, ha tenido efectos adversos en el ánimo y las prácticas de los docentes, quienes manifiestan que la institución no los reconoce, ni les da el lugar que se merecen como docentes universitarios, lo cual se traduce en un desapego institucional, no hay compromiso pleno con el trabajo: se hace lo básico pero nada más. Esta situación impacta la relación docente alumno, pues de acuerdo a lo reportado por los y las estudiantes de los grupos focales, el docente se presenta en el aula con poco ánimo para el trabajo, escasa paciencia para tratar a sus estudiantes y con una frustración laboral que en muchos casos se traduce en prácticas violentas hacia el alumnado.

Los docentes entrevistados, por su parte, reconocen estar poco motivados para llevar a cabo su labor docente, argumentando estar cansados de trabajar en condiciones precarias y con estudiantes que además de su escaso capital cultural, están poco motivados para aprender.

Esta relación pedagógica caracterizada por la queja continua de ambos actores (docentes y alumnos) no permite atacar o transformar las condiciones estructurales que condicionan y mantienen dicha relación. Aunque dada la posición de mayor jerarquía, conocimiento y experiencia de los docentes, les correspondería a ellos iniciar un proceso de reflexión y acción que transforme la actual relación pedagógica en una relación de aprendizaje y crecimiento mutuo.

## **Las reflexiones.**

En el trayecto de investigar y responder a las preguntas iniciales, fueron surgiendo otras cuestiones sobre las cuales reflexionar, una de ellas fue: ¿Bajo qué condiciones se genera la posibilidad del ejercicio de la violencia simbólica en esta institución educativa?

La acción pedagógica como acto de imposición de un arbitrario cultural es una violencia simbólica, que se lleva a cabo a través del trabajo pedagógico de los docentes, sobre los alumnos en las aulas escolares.

En el caso de esta investigación, la violencia simbólica aparece ligada no sólo a la acción pedagógica, sino a una violencia institucional, la cual consiste en una serie de acciones y condiciones que no permiten, retardan o impiden llevar a cabo de manera óptima la labor pedagógica de cada maestro. Estas condiciones se expresan en dos mecanismo básicos bajo los cuales funciona la institución: uno de ellos es la imposición del criterio administrativo sobre el criterio académico y el otro es el mecanismo de exigencia en la carencia. En los capítulos I, II y III se han planteado las formas en que estos dos mecanismos han generado condiciones para el ejercicio de la violencia simbólica sobre los alumnos y los docentes. Al mismo tiempo se han reseñado las diversas estrategias que docentes y alumnos han generado para trabajar en condiciones de violencia institucional. En el caso de los docentes los denominados usos y costumbres<sup>36</sup>, ha sido la estrategia desarrollada para llevar a cabo la actividad académica, estos usos y costumbres permite salvar temporalmente las condiciones adversas, pero no resolverlas. Los usos y costumbres no son una solución de raíz al problema de la violencia institucional, son un paliativo que a lo largo del tiempo se han arraigado y se ha vuelto una forma de ser y de trabajar en Zaragoza, situación de la cual docentes y alumnos se quejan a través del “secreto a voces” que circula “radio pasillo”. El secreto a voces es aquello que se dice en privado, aquella información que se recibe y transmite sin identificar la fuente: “Me enteré radio pasillo”, “Me enteré por ahí”, “Me lo dijo un pajarito”. Este secreto a voces funciona, como dice García Salord (2000), como “una especie de complicidad obligada [...] que actúa como una mordaza, cuyos portadores van formando parte de un agregado auto instituido como una MAYORÍA SILENCIOSA [...] que reduce a los protagonistas a la condición de testigos presenciales, que asumen la función de transmitir el secreto a voces [...] Esta nueva condición y función invalida toda participación y responsabilidad en los acontecimientos y conduce al principio de realidad del “ni modo.” (Salord; 2000: 10-11)

Esta mayoría silenciosa de docentes que ahora se queja y no actúa públicamente como un grupo organizado, no siempre ha sido así; ha llegado a convertirse en lo que es ahora en el trayecto de 34 años de trabajo académico, tiempo durante el cual docentes y autoridades han desarrollado formas de

---

<sup>36</sup> Los usos y costumbres aluden a toda una serie de ajustes y prácticas no oficiales, que los maestros han desarrollado para llevar a cabo la actividad académica en las condiciones adversas que caracterizan, desde el origen, a la institución.

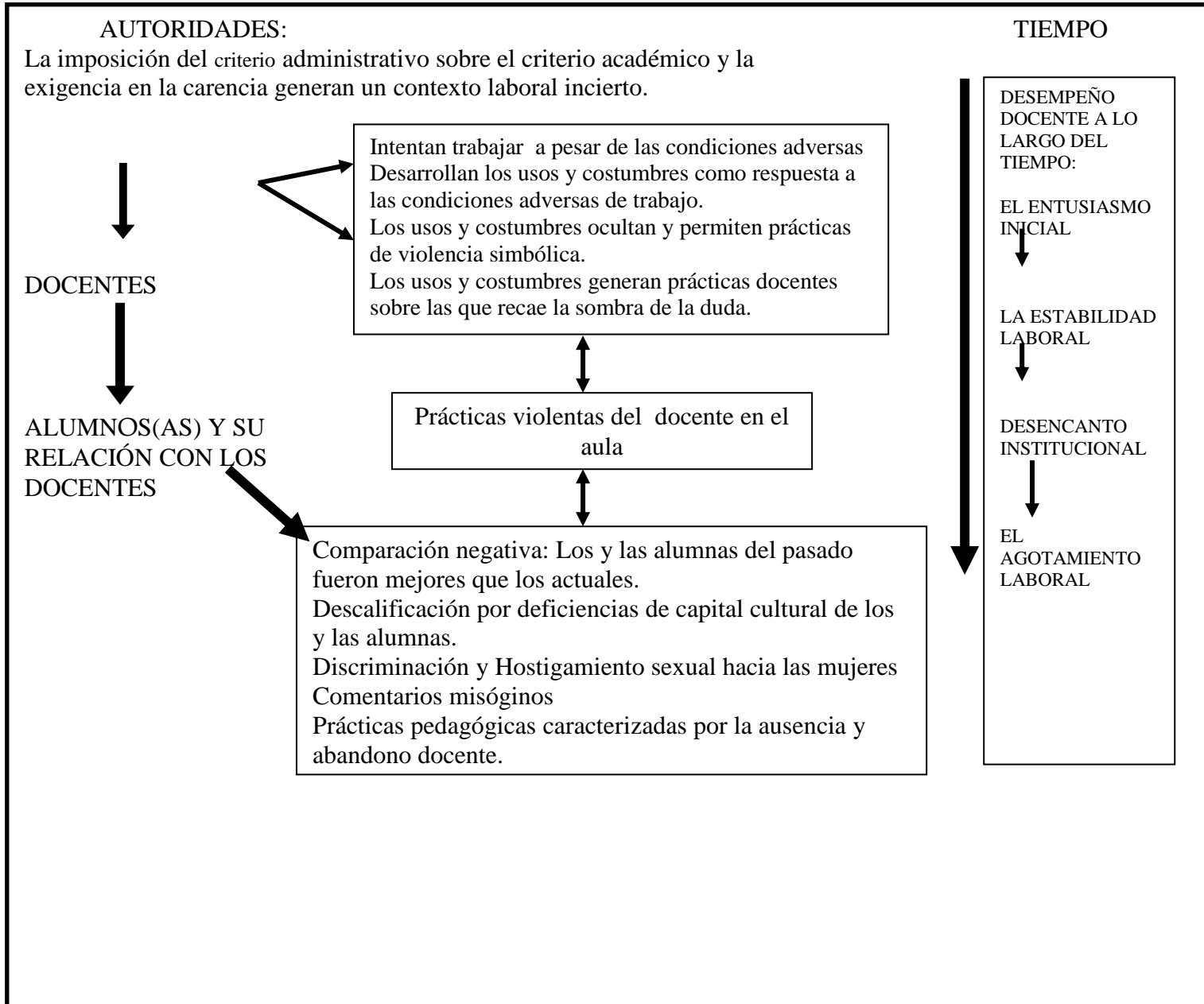


trabajo que, lejos de revertir la violencia institucional, la han mantenido, creando un estructura de relaciones donde ellos mismos aparecen ahora atrapados en un diálogo, en que cada uno de ellos se justifica y culpa al otro de la situación actual, sin aceptar abiertamente ninguno de estos actores el papel activo que han jugado en la creación y mantenimiento de la situación actual. Aunque todos los actores dentro del campo analizado, participan activamente en la generación y mantenimiento de la violencia institucional, no todos lo hacen desde la misma posición, ni con el mismo grado de responsabilidad. Compete a las Autoridades y los docentes el papel más activo para promover un cambio ante este ambiente de violencia que se ha logrado visibilizar siguiendo la pista de la queja de los alumnos.

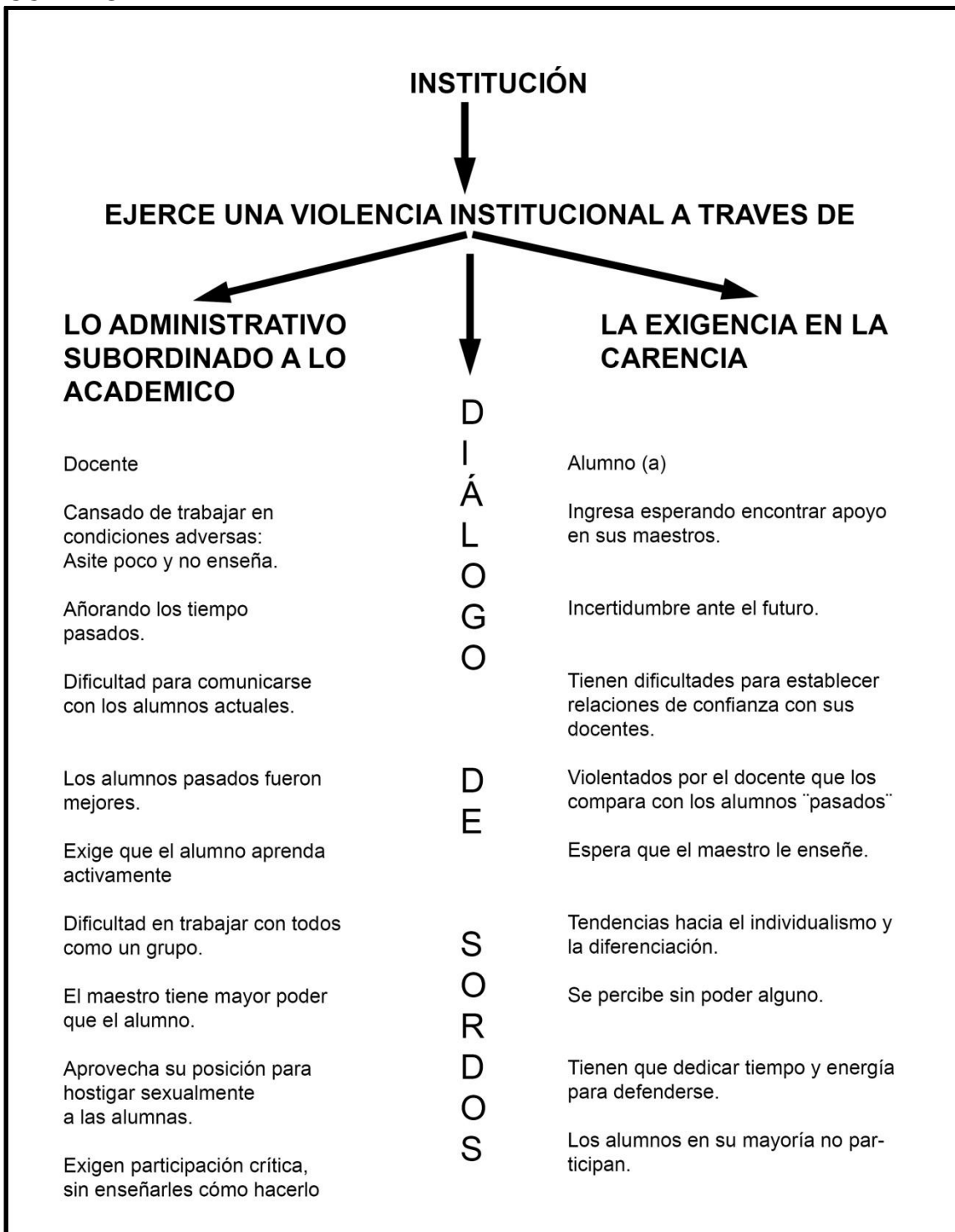
A partir del análisis de las diversas fuentes trabajadas, elaboré un par de cuadros que describen las condiciones en que se encuentran estudiantes y docentes durante la actividad pedagógica. El primero de ellos muestra los factores y mecanismos a través de los cuales se ejerce la violencia institucional, las condiciones objetivas en que las/los maestros llevan a cabo su trabajo, el desgaste de los mismos a lo largo del tiempo y las diversas prácticas violentas de los/las docentes en el aula (ver cuadros en páginas siguientes). En el segundo cuadro se describe con mayor detalle la relación docente alumno(a) la cual se caracteriza por un desencuentro y un diálogo de sordos entre maestros y jóvenes estudiantes que, efectivamente, no “son como los de antes”. Los alumnos(as) actuales provienen de una generación caracterizada por la incertidumbre, el individualismo, centrada en vivir el presente, sin establecer una conexión con el pasado y sin ver mucho hacia el futuro. Llegan a la Universidad gracias al apoyo y esfuerzo familiar, desean cursar y terminar la carrera para contar con una profesión y cumplir con su familia; sin embargo, al incorporarse a las actividades académicas, se van marcando las diferencias respecto al capital cultural incorporado, a las demandas diferenciales de los docentes que les hacen sentir muy por debajo del estándar esperado, a la exigencia de que los estudiantes aprendan cuando los docentes no enseñan, al reclamo y desencanto del docente que enseña y se queja de que sus alumnos(as) no aprenden.

**CUADRO 1**

**CONTEXTO INSTITUCIONAL  
RECURSOS ESCASOS, ESPACIO FÍSICO LIMITADO Y MATRÍCULA  
CRECIENTE**



**CUADRO 2**



Esta queja continua de unos sobre los otros, no logra cambio alguno, por el contrario mantiene a cada actor fijado en su posición. En este caso el docente, por su posición y experiencia, aparece como el agente más indicado para promover un acercamiento y un cambio en su forma de relacionarse con los y las alumnas.

Otra de las cuestiones a reflexionar es si la violencia simbólica es inherente al acto educativo. Considero que no necesariamente tiene que ser así. La educación puede convertirse, bajo otras premisas de trabajo, en un acto no de imposición de un arbitrario cultural que excluye y niega, sino en un acto que reconoce, transmite y respeta los diversos saberes y promueve una relación horizontal entre los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cito dos casos de autores que han explorado e implementado una pedagogía que no se apoya en la lógica de la imposición legitimada de un arbitrario cultural: el de Paulo Freire y su pedagogía para la liberación de los oprimidos a través de la comunicación dialógica y el de Pichón Riviére y su propuesta de aprendizaje a través de los grupos operativos.

Freire propone que todo acto educativo debe partir de la realidad social e histórica que rodea a la persona y que la pedagogía debe ser la base para que el educando tome conciencia de su realidad social. Esta toma de conciencia no es sólo el reconocimiento de la realidad, sino la acción que a partir de dicho reconocimiento el actor lleva a cabo con el ánimo de superarla. La relación de comunicación entre educador y educando debe ser igualitaria y dialógica. En esta relación establecida para producir conocimiento, la responsabilidad del educador es no imponer su conocimiento, sino permitir que el educando se exprese y servir de mediador entre el educando y la compleja red informativa, "problematizando a los educandos el contenido que los mediatiza." (Freire; 1977: 81). Freire y Bourdieu coinciden en el llamado de atención acerca del poder de imposición que tiene el docente, por la posición jerárquica que ocupa respecto del alumno. Bourdieu señala que cuando se habla de una relación igualitaria entre educador y educando, no se borran los efectos de posición asociados a cada uno de ellos, sino más bien el educador, sin negar su posición, declina establecer con el alumno una relación basada en la asimetría. Este autor en el texto de *Comprender*, analiza la violencia simbólica que puede ejercerse como efecto de la asimetría en la relación de comunicación, así como los medios para controlarla a través de una escucha activa y metódica.

Pichón Riviére (1975) plantea que las personas se constituyen como tales a partir de su pertenencia a diversos grupos instituidos tales como la familia, la escuela, los espacios laborales. Para el autor los grupos se constituyen en torno a una tarea que les permite operar y mantenerse unidos. La aplicación de los grupos operativos al espacio educativo tiene como meta aprender a pensar en grupo, a partir del encuentro con los otros, a través de un diálogo que irá configurando un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) que podría definirse como un conjunto organizado de conceptos, los cuales dentro de los grupos pueden adquirirse bajo dos lógicas: la lógica formal

y la lógica dialéctica. En la primera se trabaja bajo la exclusión y la imposición dogmática. En la segunda, prevalece el movimiento (de tesis -antítesis-síntesis) que tiene como premisa la inclusión y la superación.

Pichón Riviére plantea que la educación tradicional funciona bajo la lógica formal y la educación desde la óptica de los grupos operativos trabaja bajo una lógica dialéctica. Las ideas, el aprender a pensar, la creación, para Pichón están íntimamente ligadas al concepto de salud, ya que para él, la salud consiste en una adaptación activa a la realidad. En cambio las conductas de miedo al cambio, de repetición, las conductas estereotipadas, darán como resultado la enfermedad, la misma será una adaptación pasiva a la realidad.

Los *habitus* operan como esquemas prácticos a partir de los cuales alumnos y alumnas se incorporan pasiva o activamente al medio académico, a sus docentes, a sus compañeros y en general a todos aquellos actores presentes en el campo universitario. En la diversidad de expresiones de estos *habitus*, se observa que gran parte de los y las estudiantes han interiorizado el esquema de dominio/subordinación a través de las diversas relaciones prácticas con figuras de autoridad: padres, maestros, directivos.

### ***Las propuestas.***

Los resultados advierten que debe convocarse a los universitarios: autoridades y docentes a una reflexión profunda acerca de toda la de violencia simbólica presente en el ámbito de estudio.

Somos una institución dedicada a la formación intelectual, cultural y humana de hombres y mujeres que, convertidos en profesionales de diversas ramas, van a prestar un servicio a su comunidad y a su país. Se promulga la libertad, el respeto, la igualdad entre todos los seres humanos sin distinción de raza, género o credo y en la práctica se actúa contradiciendo todo lo proclamado.

El aporte de esta investigación es mostrar cómo los actores en este espacio educativo se encuentran fijados a su posición estructural en el campo, concentrados en sí mismos y en un diálogo de sordos. Este funcionamiento estructural fragmentado y preocupado por mantener sólo la parte que a cada quien corresponde, es una fuente de tensión que genera violencia e impunidad entre los actores, pues nadie responde por los demás y mucho menos por los y las alumnas que en este escenario aparecen como los más violentados.

Corresponde a las autoridades universitarias, retomar lo académico como el principio sobre el cual deben girar las políticas y los recursos de la institución. En síntesis es necesario hacer más academia y menos administración.

Los docentes de esta institución comparten el planteamiento de una educación crítica y liberadora que se ha quedado anclada en el pasado, con los alumnos de ayer. El reto para los y las docentes es cómo rescatar el ideal del pasado y adecuarlo al presente, en otras condiciones y con otros jóvenes que

al igual que los jóvenes del ayer, tienen el derecho a una educación que les forme como buenos profesionales y mejores seres humanos.

Bajo condiciones de más academia y menos administración propondría a los y las docentes un ejercicio de autorreflexión sobre su práctica docente a fin de abandonar la añoranza del pasado y buscar un acercamiento con estos jóvenes que hoy les parecen apáticos, apolíticos y sin interés aparente por el futuro. Construyendo con ellos una relación que no parta de la asimetría, sino que la minimice y permita una relación dialógica entre docente y alumno, a través de la cual ir construyendo una relación que propicie en los y las estudiantes el ejercicio del libre pensamiento, la creatividad y la reflexión crítica.

En el marco de este ejercicio de autocritica, los y las docentes de esta institución deben reflexionar acerca de cómo en el proceso de enseñanza aprendizaje están contribuyendo a justificar/reforzar los esquemas de dominio/subordinación/discriminación hacia las estudiantes en su condición de mujeres, situación de la cual tampoco las mujeres docentes escapan, de acuerdo a lo narrado por una de ellas al recordar su relación con el grupo de los “kiosqueros”.

Los y las docentes de esta institución comparten el planteamiento de una educación crítica y liberadora que se ha quedado anclada en el pasado, con los alumnos de ayer. El reto para los y las docentes es cómo rescatar el ideal del pasado y adecuarlo al presente, en otras condiciones y con otros jóvenes que al igual que los jóvenes del ayer, tienen el derecho a una educación que les forme como buenos profesionales y mejores seres humanos.

Uno de los mayores retos que la institución y sus agentes deben afrontar es que la equidad de género sea una realidad en nuestros espacios. Las alumnas universitarias no son tratadas con el respeto y la dignidad que merecen, ni por sus maestros, ni por sus compañeros. El paso por las aulas universitarias, no ha significado para ellas un trato distinto del que pueden tener en el espacio público, donde también son hostigadas sexualmente por otros hombres.

La equidad de género no sólo debe pensarse como una política o declaración de amplia difusión que en los actos se traduce en letra muerta en informes y planes institucionales, tiene que expresarse desde los actos más cotidianos, ahí donde se vuelve invisible a quienes la ejercen y quienes la soportan.

Es necesario que la Universidad genere las instancias necesarias para atender y resolver puntualmente las denuncias de hostigamiento sexual y de discriminación por motivos de género y no dejarlo –como lo ha hecho hasta ahora- en simples e inocuos extrañamientos al expediente de los y las docentes denunciados. A la par de esta medida propongo educar a todos los actores universitarios en la promoción de una cultura donde la diferencia no se torne en desigualdad, que se respete la diversidad y se abatan las prácticas de violencia simbólica reportadas por los y las alumnas entrevistados. Todo ello se

logrará en la medida que estas propuestas se acompañen de los cambios estructurales y organizacionales necesarios para lograr una educación sin violencia.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, J.M. (1976). Zaragoza y su filosofía, en *Organización Académica*. ENEP Zaragoza UNAM. México.

Arango, Durán, A. y Lara Medina C. (Sin año): Delegación Iztapalapa: Perfil Sociodemográfico. Instituto de Estudios Ciudadanos sobre la Inseguridad A.C. México:[http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa\\_perfil\\_socio\\_demografico.pdf](http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_perfil_socio_demografico.pdf)

Baltazar, R. y Picazo, L. (1996). *Radio Zaragoza: perspectivas de difusión comunitaria, extensión de la Universidad*, tesis de licenciatura, FES Zaragoza UNAM. México.

Bautista, F. y Muñoz A. (2004). Violencia estructural, en M. López *et al.* (comps.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Editorial Universidad de Granada. Colección Eirene.

Bedolla, P. (1993) : El Hostigamiento sexual y su aproximación al conocimiento del hostigador sexual, en P. Bedolla *et al.* *Estudios de Género y Feminismo II*. Ed. Fontmara, México.

Bourdieu, P. (1988). De la regla a las estrategias, en *Cosas Dichas*. Ed. Gedisa, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1992) *El sentido Práctico*. Ed. Taurus, Madrid.

Bourdieu, P. y Jean-Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.

Bourdieu, P. (2000). Comprender, en *La miseria del mundo*. Argentina, FCE.

Bourdieu, P. (2005). *La Dominación Masculina*, Ed. Anagrama, Barcelona.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Ed. Siglo XXI, Madrid.

Delegación Iztapalapa (2008): Manual Específico del Comité Delegacional de Seguridad Pública, México.  
Disponibile en [http://www.iztapalapa.df.gob.mx/pdf/manual\\_4.pdf](http://www.iztapalapa.df.gob.mx/pdf/manual_4.pdf)



Delgado, G. (1993). Influencias del género en las relaciones dentro del aula, en Bedolla et al. (comps.) *Estudios de género y feminismo*. Ed. Fontamara/UNAM, México.

Delgado, G. (1993<sup>a</sup>) "La problemática de los estudios de género en la relación educativa", en Bedolla et al. (comps.) *Estudios de género y feminismo*, (pp. 159-169) Ed. Fontamara/UNAM, México.

*El Polvorín de Oriente*, órgano de la ENEP Zaragoza, año 1, No. 1, mayo 1976.

Escotto A. (2005). El docente en las calles de la FES Zaragoza en: *Experiencias en la Docencia y sus proximidades*, publicado por la FES Zaragoza/UNAM. México

Fernández, E. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Ed. Paidós. Buenos Aires

Flores G., M.J. y García A. L. (1996) "Personal Docente" en *Panorama Histórico ENEP-FES Zaragoza; XX Aniversario*. FES-Zaragoza/UNAM. México

Freire, P. (1977) *Extensão ou comunicação*. Paz & Terra, São Paulo.

García y García B. (1998). *La definición del hostigamiento sexual y su relación con las actitudes: un estudio comparativo*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM. México

García, M. y Cuevas, M. (2002). *Autoevaluación de la Carrera de Psicología FES Zaragoza PAPIME193023*, UNAM, México.

García, S. (2000). *Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM*. Seminario CIESAS/SUTCIESAS. México

Gobierno del Distrito Federal (2000). PROGRAMA DE POBLACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL 2001- 2006. Documento electrónico disponible en <<http://www.copo.df.gob.mx/publicaciones/poblacion.pdf>>

Gobierno del Distrito Federal, Breviario del Distrito Federal 2000: documento electrónico localizado en: [www.copo.df.gob.mx/publicaciones/poblacion.pdf](http://www.copo.df.gob.mx/publicaciones/poblacion.pdf)

Gómez Pérez, G. (1996). *Retazos historiográficos sobre la carrera de Psicología*, escrito proporcionado por el autor.

Gómez Pérez, G. (2002) *Psicología Zaragoza; un Plan de Estudio en busca de consolidación*, escrito proporcionado por el autor.

Gómez Pérez, G. (2005) *Breve Mirada a la Evolución de Psicología Social en 27 años*, escrito proporcionado por el autor.

Gutiérrez, A. (2005) *Las Prácticas Sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Argentina.

Howe (1997) *Gender and the classroom Interaction: A research review*, Edimburgo, Scottish Council for Research in Education.

Huacuja, E. y Rodríguez, I. (1998). Las Academias en la FES Zaragoza, en el libro: *Fundación e inicio de la FES Zaragoza* publicado por la FES Zaragoza UNAM.México.

Krueger, R.A. (1991) *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills; California: Sage.

Lagarde, M. (2001) *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Editorial Horas y Horas, Madrid.

Mc Gee, S. (1993) *The Current Status of Gender equity Research in American Schools*, *Educational Psychologist*, 28 (4) 231-339.

Memorándum, Órgano Informativo de la ENEP Zaragoza, Vol. I no.1, octubre 1977, pág. 3.

Mingo, A. (2006) *¿Quién Mordió la Manzana?* Editado por: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, Programa Universitario de Estudios de Género y Fondo de Cultura Económica. México.

Miranda, A. (2005) La docencia como factor de cambio social en: *Experiencias en la Docencia y sus proximidades*. Editado por FES Zaragoza UNAM.

Moreno, H. (2003): "Sexismo, Discriminación y Hostigamiento Sexual en el Aula: ¿Cómo detectarlos, cómo combatirlos?" .En Bustos, O. y Blázquez N. (coord.) *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM* (pp.167-172) Editado por el Colegio de Académicas Universitarias, UNAM, México.

Muñoz, G. (2008): *Violencia escolar en México y en otros países Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la*

Evaluación de la Educación Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13, (39), pp. 1195-1228

Núñez, C. (1987). Interdisciplinarietà ¿para qué ? en Memoria del *Foro : Balance y perspectivas de la ENEP Zaragoza a ocho años de su fundación*, UNAM-ENEP Zaragoza, México.

Olweus, D.(1989) Prevalence and incident in the study of antisocial behavior: definition and measurements .En M. Klein (Ed) *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp.187-201) Dordrecht : Kluwer.

Pérez, L. (1996) *Crónica. Zaragoza*. FES Zaragoza UNAM.México.

Pérez, L. (2001) *La Fortaleza Académica de Plata XXV Aniversario*. FES Zaragoza UNAM.México

Pérez, L. (2001) *La vida cotidiana...y algo más*. Editado por la FES Zaragoza UNAM. México

Pichón, E. (1975) *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Primer Informe de actividades 2006-2010 .FES Zaragoza UNAM.México

Sánchez A. (2008). *No pasa nada; el hostigamiento sexual, ¿un problema estructural? El caso de algunas trabajadoras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Tesis de maestría del Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM).

Silva, R. (1996) “En el comienzo...” en: *Panorama Histórico ENEP-FES Zaragoza XX Aniversario*, publicado por la FES Zaragoza UNAM.

Torres, M. (2001) *La violencia en Casa*. Ed. Paidós Croma, México.

Varela, P. (1996) : *Después del 68. Respuestas de la Política Educativa a la crisis universitaria*. Coordinación de Humanidades UNAM-Porrúa. México.

Vélez del Valle et.al. (2005) *Desempleo en el oriente de la Delegación Iztapalapa y las PYMES del Complejo Industrial Iztapalapa ubicadas en esta zona como alternativa a dicha problemática*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Disponible en:  
<http://envia.xoc.uam.mx/tid/investigaciones/D/Desempleo%20y%20Pymes.doc>

Yañez, J. (2005). *Modelo para el Estudio de la Inseguridad Pública : el caso Iztapalapa*. Instituto de Estudios Ciudadanos sobre la Inseguridad A.C.  
[http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa\\_modelo\\_para\\_estudio\\_inseguridad.pdf](http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_modelo_para_estudio_inseguridad.pdf)

# **ANEXOS**

## GUIA DE ENTREVISTA PARA LOS GRUPOS FOCALES

### Saludo y presentación

Buenos días a todos y todas, somos un grupo de compañeros de noveno semestre y estamos realizando una investigación acerca de la violencia en la escuela y nos gustaría mucho que ustedes nos apoyaran con lo que ha sido su propia experiencia al respecto, quiero aclarar que no hay respuestas buenas o malas, simplemente experiencias que espero podamos compartir, asimismo asegurarles que respetaremos el anonimato de los y las participantes, nadie podrá identificar en nuestro reporte quién dijo o afirmó algo. El hecho de filmar y grabar es necesario para no perder nada de la información proporcionada por ustedes, pues es muy difícil no perder detalle en un grupo como éste. ¿Estamos de Acuerdo? (Si el grupo asiente adelante, si no, se da espacio a aclarar dudas)

A continuación me gustaría presentarles a mis compañeros de equipo. La coordinadora presenta a cada uno destacando su función “Ana será la encargada de grabación” “José de la cámara de video” “X y Y se encargará de estar atentos para apoyar cualquier situación durante esta reunión – que en realidad serán los observadores-. Y yo que estaré coordinando esta reunión con todos y todas ustedes.

Ahora mis compañeros les proporcionarán una tarjeta y un plumón para que pongan su nombre y lo usen como gafete para poder llamarlos por su nombre (real o ficticio)

Asimismo mis compañeros les entregarán un formato de datos generales de cada uno de ustedes, donde al final se les pregunta si estarían dispuestos(as) a conceder una entrevista personal que anoten sus datos. Asimismo, si saben de algún compañero o compañera que ustedes conozcan y consideren que puede y quiere aportar alguna experiencia valiosa al respecto del tema de la violencia escolar en la carrera de psicología, nos pongan en contacto con ella. Esta hoja sólo la entregaran aquellos(as) que estén dispuestos a pasar a esta segunda fase.

### **Introducción**

Todos y todas hemos crecido escuchando cosas acerca de la violencia, violencia urbana, violencia doméstica, violencia familiar, etcétera. Me gustaría que me dijiesen cómo ustedes a lo largo de sus vidas han visto e identificado esta situación de violencia.

### **Preguntas generales para introducirlos en el tema y que vayan ubicando y recordando**

¿Ustedes en algún momento de su vida han sido víctimas de algún tipo de violencia?

¿Qué tipo de violencia, dónde y por quiénes?

¿En la escuela han sufrido algún tipo de violencia? ¿Sí, cuál, quién y por qué?

## **Desarrollo**

### **Preguntas específicas sobre la violencia en su paso por la FES Zaragoza**

¿En el transcurso de su formación profesional aquí en la Carrera de Psicología, han sufrido algún tipo de violencia por parte de sus maestros(as)?  
¿Qué tipo de violencia y qué han hecho ante esto?

Todos y todas hemos escuchado alguna vez aquella frase que solían decirnos nuestros padres o parientes: Te pego o te castigo o te reprendo por tu bien. En su experiencia qué tan cierta o no resulta esta frase.

En su formación profesional aquí en la carrera de Psicología alguna vez han sentido que sus maestros y maestras actúan igual o bajo este mismo esquema. Sí, relaten con detalle cómo ha sido esto, cómo se sintieron y qué hicieron al respecto.

Siendo alumnos(as) de la Carrera de Psicología, ¿alguna vez se sintieron avergonzados(as) y/o humillados(as) por sus maestros y de pronto no supieron qué hacer, pues en parte le concedían la razón al maestro(a) de tal situación? Podrían relatarme con detalle este hecho.

En qué situaciones consideran ustedes como alumnos(as), que los maestros(as) pueden reprenderlos con toda razón, aunque les de vergüenza o coraje.

¿En qué situaciones consideran ustedes como alumnos(as), que los maestros (as) No tienen ningún derecho de avergonzarlos o humillarlos frente a sus demás compañeros y sin embargo lo hacen? Relaten cómo ha sucedido esto.

¿Es posible evitar que los maestros(as) ejerzan algún tipo de violencia sobre sus alumnos(as)?, Si/ No y ¿por qué?

## **Cierre**

Se trata de elaborar el sentir grupal respecto a todo lo desarrollado en las preguntas anteriores y que se elabore algún tipo de conclusión o cierre.

Después de todo lo discutido aquí por todos nosotros y nosotras ¿a qué conclusiones y propuestas podríamos llegar respecto de la violencia en la escuela (se puede o no evitar dicha violencia, hay medidas que como institución podamos desarrollar para evitarla etc.)?

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

Escolaridad Madre \_\_\_\_\_

Escolaridad Padre \_\_\_\_\_  
Escuela de procedencia: Preparatoria UNAM \_\_\_\_\_ CCH \_\_\_\_\_  
Preparatoria privada \_\_\_\_\_ Otra (¿cuál?) \_\_\_\_\_  
Semestre que cursa actualmente \_\_\_\_\_  
Grupo y Sección \_\_\_\_\_  
Promedio \_\_\_\_\_

Teléfono:  
Celular:  
e-mail:

Me gustaría compartir más información sobre la violencia escolar desde mi experiencia en la carrera de Psicología a través de una entrevista: Sí \_\_\_\_\_  
No \_\_\_\_\_

Puedo recomendar a un compañero o compañera que estaría interesado(a) en proporcionar información respecto a la violencia escolar en la carrera de Psicología:

Nombre \_\_\_\_\_  
Teléfono:  
e-mail:  
Semestre que cursa actualmente \_\_\_\_\_  
Grupo y Sección \_\_\_\_\_

Gracias

## Guía de entrevista a Docentes

Datos generales

Nombre

Antigüedad

Categoría

Cómo fue que ingresaste a dar clases

### **Del trabajo Pedagógico**

Actividades que imparte

¿Cómo las organiza y las evalúa?

¿Cómo son los alumnos en términos de comportamiento y capital cultural (de acuerdo a su percepción)?

¿Qué tanto permites la participación de los alumnos el programa y la evaluación?

### **La dinámica grupal entre pares**

¿Cómo se comportan entre ellos, ellas, ellos y ellas?

¿Hay formas de burla, descalificación entre ellos, cuáles son los motivos?

¿Intervienes como docente de alguna manera en estas situaciones? ¿Qué haces?

¿Has enfrentado situaciones donde el grupo se salga de control en tu clase?

¿Qué ha sucedido? ¿Qué has hecho al respecto?

### **La relación Maestro- alumno**

En algún momento de tu práctica docente ¿te has sentido violentada de alguna manera por tus alumnos(as)? ¿Qué situación ha sido esa y cómo has reaccionado ante ella?

Como docente ¿hay algunos comportamientos o situaciones que se presentan en el aula y que te molestan? ¿Cuáles, qué haces?

### **La relación alumno- maestro**

¿Cómo describirías a los alumnos con los cuales trabajas, en términos generales con qué cualidades y defectos cuentan? ¿Qué factor o elemento es el que mayormente obstaculiza tu trabajo con ellos(as)?

¿En el transcurso de tu trabajo docente, en alguna ocasión sientes que te has comportado de un modo violento con los alumnos? ¿Cuándo y qué sucedió?

¿Qué hiciste y cómo te sentiste al respecto?

### **La relación entre Colegas**

¿Cómo te llevas con el resto de los compañeros maestros de tu área?



¿Has detectado alguna forma de violencia en el trato que tienes con tus colegas? ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Qué has hecho al respecto?

### **La institución**

En el desempeño de tu trabajo académico, ¿qué tanto percibes que la institución te apoya para que lleves de mejor manera tu trabajo?

La institución en su propia organización ¿ejerce algún tipo de violencia sobre los docentes? ¿Sí? ¿Cuál? ¿Qué han hecho ante ello? ¿Cómo se sienten al respecto?

Comentarios extras (cualquier aportación que el entrevistado considere importante de comunicar y que no se le haya preguntado al respecto)

Cierre y agradecimiento.

## Guía de Entrevista para Autoridades

Saludo

Datos generales

Nombre

Cargo

¿Podría describirme en qué consiste su trabajo?

¿Cuáles son los retos y dificultades enfrentadas en el puesto académico con los docentes?

¿Se presenta algún tipo de conflicto entre docentes?

¿Se presentan conflictos entre docentes y la autoridad?

¿Existen conflictos entre docentes y alumnos que propicien la expresión de actos violentos entre ellos?

¿Tiene conocimiento de algunas formas de violencia de los docentes hacia los alumnos?

¿Cuáles son las quejas más comunes de los alumnos sobre sus maestros?

¿Cómo resuelve usted las quejas de los alumnos acerca de sus profesores?

¿Otro tipo de dificultades además de las anteriores?

Comentarios extras (cualquier aportación que el entrevistado considere importante de comunicar y que no se le haya preguntado al respecto)

Cierre y agradecimiento.



# ORGANIGRAMA ACTUAL

