



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 24 No. 3

Septiembre de 2021

EXPERIENCIAS DE DOCENTES, DIRECTIVOS Y PERSONAL DE APOYO EN UNA ESCUELA DE ÉLITE¹

Karla Elizabeth Sánchez Navidad² y Claudia Lucy Saucedo Ramos³
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En el presente artículo el objetivo es analizar las experiencias de docentes, directivos y personal de apoyo de una escuela privada para entender cómo se posicionan en la misma, qué significados le otorgan al hecho de trabajar ahí y las expectativas de formación que dicen tener hacia el alumnado. La investigación se llevó a cabo en un colegio privado de la Ciudad de México, nivel preparatoria, mismo que reconocemos como una escuela de élite. El enfoque teórico se sostuvo desde la socioclínica y el análisis institucional, y la metodología fue de carácter cualitativo, a través de entrevistas a profundidad y observaciones de campo.

Palabras clave: Escuelas de élite, alumnos de preparatoria, docentes, socioclínica, análisis institucional.

EXPERIENCES OF TEACHERS, ADMINISTRATORS AND SUPPORT STAFF IN AN ELITE SCHOOL

ABSTRACT

In this article the main objective is to analyze the experiences of teachers, managerial staff and support staff of a private school to understand how they position themselves in it; what meanings they

¹ Agradecimientos: La presente investigación fue posible gracias al otorgamiento de una Beca CONACYT para la realización de estudios de doctorado por parte de la primer autora.

² Lic. en Psicología egresada de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo Electrónico: csclusar@gmail.com

³ Profesor Titular Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo Electrónico: csclusar@gmail.com

give to the fact of working there; and the training expectations they say they have for the students. The research was carried out in a private high school in Mexico City, which we recognize as an elite school. The theoretical approach was sustained from a socioclinical and institutional analysis, and the methodology applied was qualitative, through in-depth interviews and field observations.

Key words: Elite schools, high school students, teachers, socioclinical, institutional analysis.

La escuela es un lugar de múltiples interacciones en la cual todos los actores ponen en juego su subjetividad al tiempo que nutren el espacio social que habitan. Las condiciones en las que se edifica una institución educativa van matizando las cualidades de la misma, a la vez que contienen a los sujetos y a las relaciones entre ellos. En el caso de las escuelas que han sido denominadas de elite, se les describe como espacios que sobresalen por los recursos materiales y humanos que ofrecen a los miembros de su comunidad (Alterman y Coria, 2015). Además de ser espacios que buscan diferenciarse del resto de los colegios, generan un fuerte sentido de pertenencia e identificación entre sus miembros (Lancestrémere y Sansone, 2012; Domínguez, 2018). En estas escuelas de elite entran, en primer lugar, los colegios privados que ofertan cubrir las demandas educativas básicas, pero también una formación del alumnado en distintas áreas: dominio de otro idioma, manejo de tecnología educativa, actividades extracurriculares, etc. Pero también se reconocen como escuelas de elite a las escuelas públicas que tienen buenas prácticas educativas y que son altamente solicitadas por padres de familia. Son escuelas que se encuentran en los primeros lugares de resultados académicos según las mediciones escolares por país.

En el presente artículo nos referiremos a las escuelas privadas y usaremos la noción de escuela de elite porque son instituciones que atienden a estudiantes hijos de familias con altos recursos económicos. En ese sentido, se ha hablado de las escuelas de elite como espacios de reproducción social, que son elegidas por los padres de familia ya que se busca fomentar formas de ser, de hablar, de pensar, de interactuar, desarrollar saberes, ideales, expectativas y generar experiencias que les permitan a los alumnos sostener y reforzar la pertenencia de clase social en la que se encuentran (Ziegler, 2004: 2014; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011;

Ziegler y Nobile, 2014; Gessaghi, 2015). La educación de elite y para la elite está relacionada con el hecho de ser una educación a la que no cualquier estudiante puede acceder y en donde el primer filtro es la capacidad económica para pagar la escolarización. Lo interesante de esta propuesta es que se ha descubierto que esto impacta en la percepción de los alumnos, es decir, se convence al alumno y a su familia que estarán mejor preparados que los alumnos de escuelas públicas (Cueva, 2017; Mancebón, Martínez y Pérez, 2015).

La unión de estas piezas da cuenta de la construcción que se hace en los espacios educativos, en donde se ofrece enseñar más que las competencias académicas que las escuelas públicas ofrecen. Se enseña a pensar y ser de cierta forma, a pertenecer a una comunidad. Consideramos que todas las escuelas en mayor o menor escala ofrecen esta formación cotidiana que va más allá de lo académico, pero las escuelas privadas son espacios que, por su naturaleza y relativa independencia, pueden construir rasgos más claros y tomar acciones conscientes para lograr dichos objetivos de formación.

Al respecto, Ziegler (2014), expone los resultados obtenidos en una investigación en la que entrevistó a directivos y docentes de tres escuelas secundarias privadas que llevaban a cabo el programa de Bachillerato Internacional (BI). La autora analiza el BI como una herramienta que surge para aquellos alumnos hijos de diplomáticos o empresarios que, por cuestiones propias del trabajo de sus padres, debían cambiar de residencia constantemente. Más tarde este programa se convertiría en una herramienta asociada a la excelencia académica y una garantía de pertenencia a ciertos estratos sociales. El BI es un programa en el que la evaluación del docente se hace a través de la evaluación al alumno y que exige mucho trabajo por parte de ambos. Es, al mismo tiempo, un control externo que dirige la práctica docente y las dinámicas institucionales y que trasmite la idea de superioridad y excelencia al alumno. Así, la autora señala que:

Investigar a los docentes de la elite permite dilucidar el aporte que realizan estos profesores, a través de su trabajo, a la formación de los grupos que intentan arribar a las posiciones de poder y más destacadas de la sociedad, y su

contribución para crear la distancia social y cultural que separa a estos grupos de los restantes, permitiendo la legitimación y naturalización de tales diferencias (Ziegler, 2014:100).

Entonces, son los docentes y otros miembros del personal escolar quienes llevan a cabo la concreción de varias de las metas que las escuelas privadas ofrecen al estudiantado y a sus familias. En ellos recae con fuerza el significado de formar para la excelencia a alumnos de familias con poder económico. Justamente, en el presente artículo el objetivo es analizar las experiencias que nos relatan docentes, directivos y personal de apoyo de una escuela privada para entender cómo se posicionan en la misma, qué significados le otorgan al hecho de trabajar ahí y las expectativas de formación que dicen tener hacia el alumnado. La investigación se llevó a cabo en una escuela privada de la Ciudad de México, a la que llamaremos Colegio B, y nos centramos en el nivel preparatoria ya que supone un escalón más en la permanencia escolar y su posible paso a los estudios universitarios.

Encuadre conceptual

Desde un enfoque de la socioclínica y del análisis institucional, empezamos por retomar la propuesta conceptual de De Gaulejac (2002), quien nos permite entender al sujeto conformado por un irreductible psíquico y un irreductible social. Reconociendo así, que cada sujeto existe en un tejido social específico que le da un lugar y le asigna una serie de valores y designios. Lo social dirige la conciencia del individuo hacia lo que es deseable o no, de modo que lo colectivo está depositado en cada uno de nosotros. Esto quiere decir que somos siempre a partir de otro, del deseo de otro; el niño es deseado e idealizado por sus padres, desde pequeño aprende a ser deseado y a desear, jugando en un vaivén entre ser el objeto de deseo y el sujeto que desea.

Una vez que el sujeto emerge (siempre a partir del deseo del otro), aparece el “deseo de ser”. Dicho deseo impulsa al sujeto a posicionarse en un lugar activo con respecto de su historia y contexto, lo psíquico es lo que le permite construir de manera activa una singularidad. De esta forma, poco a poco y en un ideal, todos

vamos matando y reviviendo al niño ideal que es producto y deseo del otro, para abrir paso a la existencia de uno mismo, uno consciente y deseoso de ser, posicionándonos en un lugar activo que permite ir de ser producto a productor, uno y otro siempre de la mano (De Gaulejac, 2002).

Lo que De Gaulejac (2002) propone es entender que todo fenómeno psicológico es, al mismo tiempo, sociológico en la medida en que no se puede pensar al sujeto sin objeto, sin ideología, sin el orden simbólico a través del cual éste existe. Entonces, en todo hecho social lo que se rescata es la experiencia vivida, la cual responde a la incidencia sobre la conciencia del individuo y solo se puede acceder a esta a través de la palabra del sujeto. Estos conceptos interrelacionados son punto de partida para comprender al sujeto, compuesto por elementos sociales y psíquicos, ambos indispensables y siempre presentes. Retomamos también el concepto de historicidad de De Gaulejac y Silva (2002) quienes señalan que la memoria es un elemento importante en la construcción de la subjetividad, ya que el sujeto recuerda, narra y elabora lo que ha vivido. Los procesos de apropiación y re-significación le permiten al sujeto construir su propia historia. Los autores introducen el concepto de historicidad, que piensa al sujeto como producto de una trayectoria de vida (individual, familiar y social) y como productor de su propia historia. La historicidad da cuenta de la apropiación de lo social que implica un trabajo psíquico por parte del sujeto, una elaboración de lo vivido y es pensado como un sujeto activo. La historicidad es un concepto que toma vida en la construcción del relato que los maestros hacen sobre su trayectoria escolar y profesional, en la cual ellos hablan de lo que les pasó, rescatando elementos significativos y dando una serie de interpretaciones a los hechos pasados que son producto de un trabajo psíquico.

Ya lo señalaron De Gaulejac y Silva (2002), los sujetos viven e interpretan eso que viven. De igual manera, Larrosa (2006) piensa la experiencia como “eso que me pasa”, en donde “eso” hace referencia a que lo que ocurre, necesariamente, tiene que ser externo al sujeto, algo que sucede fuera del sujeto y el sujeto está abierto a mirar y vivir. El “me”, se juega en el sentido subjetivo, eso que acontece afuera, llega a mí de una manera única en la que sólo yo puedo vivirla e interpretarla. Y, finalmente, el “pasa” hace referencia a una transformación en el sujeto, quien

después de la experiencia se transforma, muta en otra cosa que es diferente a lo que antes era. Larrosa (2006) propone mirar a la experiencia como valiosa y significativa. Discrepa de la postura de la filosofía clásica que mira la experiencia como una forma de conocimiento inferior al conocimiento científico, invita a legitimar la experiencia en el campo de la pedagogía, propone explorar el par experiencia /sentido como alternativa o suplemento a un pensamiento de la educación elaborado desde el par ciencia/técnica o teoría/práctica.

Precisamente, Fernández (1996) -desde el análisis institucional- sostiene que cada establecimiento posee una cualidad material, otra organizacional, una más de carácter psíquico y, además, una cualidad simbólica. En esta combinatoria compleja todo establecimiento educativo se define como un espacio de vida colectivo y adquiere una idiosincrasia singular. Así, lo institucional se concreta bajo la forma de leyes, pautas, reglas, y otras formas de regulación que, como marcos culturales y psicosociales, operan sobre el sujeto a modo de marcos de orientación. Al mismo tiempo, lo institucional tiene el efecto en el proceso de socialización identificatoria y no identificatoria, como el núcleo de autoridad internalizada que deriva en el sentido de pertenencia del sujeto a la institución escolar (Fernández, 1996).

Por lo anterior, pensamos a la experiencia como un proceso subjetivo, único y transformador, un conocimiento que requiere ser retomado y puesto en lenguaje para el mejoramiento del proceso pedagógico y la reconfiguración de los espacios educativos. Y como una herramienta en la formación y transformación docente. Concretamente, retomamos las trayectorias escolares y laborales de los docentes para comprender cómo dichas experiencias han influido en la forma en la que ejercen su labor, cómo han construido la idea de alumno, de docente y de relación dentro del colegio.

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, mismo que, de acuerdo con Fernández (2017), tiene el objetivo de interpretar las cualidades de todo fenómeno de relación social y contenido cultural. Se busca explicar ya sea el origen, el desarrollo o momentos específicos de los hechos sociales y de los sujetos

reales que ofrecen información sobre sus experiencias, valoraciones u opiniones. En suma, sobre las cualidades de la realidad social en la que viven.

Se siguió la lógica propuesta por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) quienes proponen obtener datos que se convertirán en información de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad que sean expresados en formas únicas, es decir, reconocer la singularidad de los datos. La idea es, según Weiss (2017), interpretar las interpretaciones que la gente tiene acerca de lo que les acontece en sus espacios vitales.

Ahora bien, se realizaron entrevistas a profundidad las que, según Baz (1999), pueden pensarse como una situación interventora, en donde el investigador se juega de forma activa en el proceso, una excelente opción metodológica cuando se busca analizar la singularidad de un caso en la complejidad de su emergencia y constitución. Dentro del proceso de entrevista se va dando la construcción de los datos; hay que salir al campo y saber que, a partir de la demanda del investigador hacia el entrevistado, este último irá elaborando un discurso sobre ciertas vivencias que antes no estaba ahí. Esto significa que al momento de ir hablando el sujeto estará creando los datos que ofrece al entrevistador, de ahí la importancia de una posición metodológica llamada de escucha, en donde se intenta rastrear sentidos, más allá del discurso informativo.

La investigación general se realizó con entrevistas a alumnos, docentes y personal del Colegio B, pero para el presente artículo tomaremos en cuenta seis entrevistas que se realizaron a docentes (dos mujeres y cuatro hombres), tres a directivos (una mujer y dos hombres) y dos con personal administrativo (ambas mujeres, a la secretaria de dirección general y la prefecta de preparatoria). Todas las entrevistas se realizaron en el plantel, fueron voluntarias y grabadas con el consentimiento de los participantes. Todas las entrevistas fueron abiertas, con una duración aproximada de 60 minutos cada una. Los ejes temáticos de las entrevistas con directivos y docentes fueron: aspectos de sus trayectorias laborales y significados en torno a las siguientes temáticas: noción de figuras de autoridad, padres de familia y alumnos, adolescentes en la actualidad, normas del colegio, tipo de alumnos, labor docente, conflictos en el aula, función de la escuela y, escuela y

país. Y con el personal administrativo se abordaron los siguientes temas: historia del colegio, dinámicas institucionales, generaciones a lo largo del tiempo, relaciones entre docentes y alumnos.

RESULTADOS

El Colegio B: Historia y proyecto educativo.

Por lo que se refiere al proyecto institucional, se puede decir que toda institución se construye sobre ciertos cimientos e ideales que trazan caminos e intenciones. Una de las labores de la institución es elaborar una identidad y *“hacer de sus miembros sujetos parciales”* (Kaës, 2004), es decir, de pertenencia a una institución en particular. De acuerdo con Neyra (2010), el proyecto educativo institucional se construye a partir de las aspiraciones de la comunidad educativa sobre el modelo de escuela que se necesita para atender las necesidades de la población con la que se trabaja. Este incluye la identidad de la escuela (la “fama” que una escuela tiene, el perfil del alumnado que recibe, incluso la oferta que se hace de condiciones materiales para las labores de enseñanza), un diagnóstico sobre los alumnos que se atienden, la propuesta pedagógica y una propuesta de gestión.

El colegio en donde se llevó a cabo la investigación está ubicado en una zona boscosa y fría, tiene un estilo de construcción rústica, es muy amplio en cuanto a espacio, pero no en cuanto a construcción. La mayoría de los alumnos y algunos maestros llegan al colegio en transporte escolar el cual tiene varias rutas, aunque también los hay que llegan en auto. Los salones tienen grandes ventanales y la vista principal es hacia el bosque o al patio. Las direcciones se encuentran en cabañas de madera y cada dirección tiene una secretaria responsable. La dirección general es la única que se encuentra en el segundo piso, y el director general siempre tiene la puerta abierta.

Los alumnos de todos los grados (de preescolar a preparatoria) asisten al colegio sin uniforme, con ropa casual y, sobre todo en prepa, la vestimenta predilecta es ropa cómoda y abrigada. Los docentes y directivos también asisten al colegio con ropa casual (jeans, sudaderas, chamarras deportivas, etc.). Los alumnos son hijos de familias en las que los padres tienen ocupaciones relacionadas a las finanzas, la

administración, ventas y empresarial; mientras que en el caso de las madres hay quienes son amas de casa o bien participan en sectores como el empresarial, administración y profesionistas de diversas ramas. La escuela se abrió en 1988, e incluía inicialmente solo primaria y secundaria, pero en 1991 se agrega el nivel preparatoria. Según se puede leer en una de sus publicidades impresas de los primeros años, el colegio es descrito como una institución educativa laica y mixta, la cual tenía como fundamento el respeto al ser humano, colocaba al alumno en el centro de atención y tenía como fin lograr el desarrollo integral del alumno. De igual manera, se sostiene en la propaganda del colegio que su sistema educativo estaba basado en “premisas fundamentales con validez universal”, las que establecían que el hombre debe “llevar a la práctica una serie de virtudes: racionalidad, independencia, integridad, justicia y productividad”. Respecto del sistema enseñanza-aprendizaje se decía que estaba orientado a “desarrollar la personalidad del alumno, procurando al mismo tiempo crear un sistema formativo, en donde no sólo se trasmitan conocimientos, sino que sea factible un tipo de educación integral”. Sobre el perfil del maestro se afirmaba que el alumno tenía en el docente una figura de autoridad sustentada en un liderazgo intelectual y moral que nacía del trato cotidiano, y que las normas de disciplina eran razonadas y explicadas, con el objetivo de que el alumno las cumpliera para su propio beneficio.

De acuerdo con la narración de una de las informantes, quien ha trabajado en el colegio desde su apertura, el colegio inicia recibiendo a alumnos que en otras escuelas no eran aceptados, ya sea por problemas de conducta o de bajo rendimiento:

Asistente de dirección general Alejandra: Niños nuevos que, bueno a través de los primeros años, eran niños que eran como excluidos de otras escuelas ¿no?, por eso mucho tiempo estuvo como eso de: ¡El colegio es escuela de niños corridos! ¡Son niños que no daban en otra escuela! Pero de verdad son niños que son exitosos, son bueno ya ahorita adultos, chicos que son gerentes, contadores, licenciados.

Esta es una visión compartida por otros actores educativos del Colegio B. La identidad inicial implicó ser una opción escolar para todos aquellos alumnos, hijos de familias con buena condición económica, que fueron rechazados de otras escuelas. A pesar de ser “clientes” de escuelas de elite, estos alumnos no eran aceptados cuando rompían las normas básicas de los colegios a los que asistían. Si bien a la fecha esa identidad de escuela para alumnos rechazados no es ya tan sólida, sí logramos advertir en los datos que varios de los alumnos provenían de otras escuelas en las que no habían concluido determinados ciclos escolares.

En pocas palabras, desde que se apertura, el Colegio B va construyéndose una identidad que enmarca las relaciones entre los diferentes actores, la labor docente y las dinámicas del aula. Kaës (2004) ha sostenido que la institución liga, sostiene y tiene una función psíquica, al mismo tiempo que como tarea primordial debe construir una identidad y hacer que cada uno de sus miembros sea un fragmento de la misma. Entonces, el colegio en cuestión desde un primer acercamiento se percibe como un espacio relajado, incluyente y tolerante, al mismo tiempo que es un lugar aislado y exclusivo. Queda en su historia el ser un plantel de acogida para alumnos con problemas que recibirían, en cambio, aceptación e integración en el Colegio B.

Trayectorias educativas y profesionales de los docentes

Partimos del supuesto de que las trayectorias educativas y profesionales impactan en la identidad y la labor de los docentes. Con relación a la formación de identidad, De Gaulejac y Silva (2002) señalan que la memoria es un elemento importante ya que el sujeto recuerda, narra y elabora lo que ha vivido. Hablan también del proceso de apropiación y resignificación que el sujeto es capaz de hacer con su propia historia e introducen el concepto de historicidad que apuntan a que, como sujetos, somos producto de una trayectoria de vida (individual, familiar y social) pero, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de apropiarnos de esa historia y darle otro sentido. Pensar a los docentes de esta forma nos permite tratar de entender aspectos sobre su labor docente dentro del Colegio B y el cómo esta vivencia esta matizada por recuerdos y elementos de su trayectoria de vida; al mismo tiempo,

entendemos cómo el cruce de trayectorias conduce a la institución y le permite construir una identidad colectiva.

De acuerdo con los datos obtenidos, el cuerpo docente del Colegio B es variado en cuanto a edad, sexo, formación académica y años de experiencia profesional dentro del colegio (van desde uno hasta los veintiocho años de trayectoria en el Colegio B). Sin embargo, la mayoría de estos docentes comparten el hecho de tener una trayectoria escolar desde educación básica o media superior en escuelas privadas. De igual forma, han tenido o tienen empleos no relacionados con la docencia y cuentan con estudios de maestría o alguna especialización (Ciencias Políticas, Psicología, Matemáticas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Audio, entre otras). También encontramos que casi todos los docentes y directivos formaron parte de universidades públicas como la UNAM, la UAM y el IPN ya sea como estudiantes universitarios, docentes o investigadores.

Un ejemplo de lo anterior es el director general del Colegio B, Rey, el cual al momento de la entrevista llevaba cinco años en el colegio como director general, y comentó que estudió toda su educación pre-universitaria en México y en escuelas privadas. La universidad la estudia en el extranjero, la licenciatura en matemáticas con estudios paralelos en educación. Regresa a México, inicia su trayectoria profesional como docente y va ascendiendo de poco en poco hasta convertirse en director. Ya como director decide estudiar la maestría en matemáticas educativas en el CINVESTAV y habla sobre este espacio educativo de la siguiente manera:

Director general Rey: Y eso me abrió muchas puertas, fue una experiencia maravillosa, tuve profesores extraordinarios, profesores con una trayectoria maravillosa y con experiencia en investigación en proyectos internacionales.

Rey comentó que le gusta dar conferencias sobre matemáticas educativas a profesores de diferentes niveles y que ha impartido clases de matemáticas a todos los niveles. Todas estas actividades las desarrolló paralelamente a su trabajo como director en preparatorias o director general en diferentes instituciones. Al igual que Rey, otros docentes hablaron de cómo la formación que recibieron en la universidad

y en sus posgrados les había permitido tener una visión amplia del ser docente, y la posibilidad de ofrecer niveles de enseñanza de calidad a sus alumnos ahora que son docentes.

Por su parte, el docente Isaac rememoró que participó en el inicio de un bachillerato tecnológico en una colonia de escasos recursos y se propuso enseñar matemáticas de modo diferente:

Profesor Isaac: Hablando de matemáticas siempre he pensado que ha habido profesores muy malos para enseñar. Entonces, yo quería más bien que los alumnos aprendieran conmigo. Pensaba: bueno, he tenido la habilidad durante años de dominar las matemáticas. Sabía que había alguna manera de dar clase en donde los chicos entendieran y que les fuera absolutamente claro.

Para Isaac desde el inicio había un interés genuino por mejorar la calidad educativa en el área de matemáticas y mejorar la formación de chicos en nivel bachillerato y secundaria. Isaac es considerado por los alumnos del Colegio B como un muy buen maestro. Así, es importante dar cuenta de cómo se coloca en un lugar de autoridad (alguien que domina las matemáticas) en un espacio educativo en el cual constantemente se habla de desdibujar a la autoridad (el Colegio B que busca una educación comprensiva).

Cabe resaltar que los docentes también aludieron a su formación en nivel básico y cómo eso les dejó experiencias para el presente. Así por ejemplo, Armando comentó:

Armando: Yo soy de formación escuela Montessori, yo soy escuela activa y ahí todavía hay mucho que ver. Esta concepción de que niños de diferentes edades conviven permanentemente y hacen cosas en conjunto tiene una razón de ser muy puntual. Cuando tú sales al mundo tú no vas a estar nada más con la gente que nació el mismo año que tú, es estúpido pensar que solamente puedes aprender en compañía de personas que tienen tu edad. Hay que re-inventar la escuela a partir de la re-invenición permanente de quiénes somos y cómo los

demás pueden acudir a nosotros, para construirnos en colaboración. O sea, yo soy socio constructivista ¿me explico?

Armando nos dejó ver que es un docente que busca impactar en sus alumnos de un modo más personal que académico. Dadas estas cualidades adoptó con facilidad a las directrices del proyecto pedagógico del colegio, es decir, su formación y trayectoria permitieron que integrara el proyecto institucional al que pertenece (Sús, 2005). Por su parte, Alberto también habló de su formación inicial:

Subdirector Alberto: Era una escuela muy bonita [habla de la escuela en donde cursó la primaria y secundaria] porque no nos dejaban tarea, ni un sólo día de primaria hice tarea, escribíamos en hojas blancas, no había uniforme. No sé, como que era una escuela muy abierta. Y eso estuvo muy interesante porque era una escuela abierta completamente.

Bastan estos ejemplos para decir que los docentes del Colegio B son profesores especializados en sus campos de formación y que incursionan en otros contextos laborales y que acuden a la práctica docente ya sea como un complemento en su vida laboral, o bien como ámbito de trayectoria laboral y académica. Sin duda, la especialización académica y profesional que todos ellos tienen son aspectos que enriquecen sus prácticas docentes y tienen un impacto positivo en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos. De igual manera, sus trayectorias escolares asientan las bases para la construcción subjetiva de la labor docente, el cómo se mira al alumno, a la escuela, al maestro y el objetivo que se plantean al pararse frente al grupo. Este proceso en el caso de los docentes y directivos le da sentido y dirección al proyecto educativo.

Cada cuerpo docente es un conjunto de personas diversas que comparte ciertas características que se articulan, consciente o inconscientemente, para construir y reconstruir el espacio educativo. Cada docente, cada directivo, traen consigo una historia que les permite o no integrarse al proyecto educativo del Colegio B, ya sea en su diseño inicial o bien en el de la actualidad. La apropiación de tal proyecto

implica un proceso de significación por parte del sujeto y la lectura e interpretación que este le dé guiará su labor dentro del colegio y las relaciones que establece con el resto de los actores.

La labor docente en escuelas de elite

Ziegler y Nobile (2014) emplean la noción de personalización como una estrategia que busca el trato digno, respetuoso, abierto y dispuesto al diálogo para con los alumnos que son mirados como poblaciones vulnerables pero que se esfuerzan por continuar su escolarización, por lo que se busca generar las condiciones pertinentes para permitirles reinsertarse en espacios institucionales.

En los relatos de los docentes que empezaron a participar en el proyecto inicial del Colegio B, se notan estos esfuerzos de personalización. En ellos la labor docente se matiza, nutre y re-elabora constantemente con la ayuda del contexto institucional, las vivencias personales, las exigencias académicas e institucionales y la convivencia con los alumnos. Cada docente se construye y reconstruye de acuerdo con lo que ha vivido y va viviendo. El subdirector Alberto nos comenta al respecto:

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

Alberto se presentó a sí mismo como un docente comprometido, apasionado de la educación y que mira la escuela como un espacio vivo, que se tiene que disfrutar y en donde los saberes cotidianos de los alumnos, sus opiniones, son elementos que él toma en cuenta como herramientas para mejorar su labor docente (Brandi, 2007). Por su parte, Ernesto, un docente con 16 años de trayectoria dentro del Colegio B, también habló de su buena acogida del proyecto del Colegio B:

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

Ernesto puntualiza el posicionarse como alumno con conflictos en su propia trayectoria y el haber llegado a una escuela de acogida de alumnos rechazados. Hay en su relato una apropiación del proyecto del Colegio B que después lo concreta en lo que califica una buena valoración por parte del alumnado. Tanto Alberto como Ernesto miran la escuela desde la personalización: eso que los alumnos les pueden brindar a partir de sus voces y sus evaluaciones de la labor docente para, a partir de ahí, retroalimentar sus prácticas.

Por otro lado, los profesores con menos tiempo de pertenencia al Colegio B, elaboraron un relato distinto en el cual destacaron las dificultades que han tenido con el tipo de alumnos que acuden a esta escuela. Ellos hablaron de que tienen alumnos indisciplinados, con poco gusto por el aprendizaje, con dificultades en su desempeño académico:

Profesor Gerardo: ¿Cómo me he sentido? Ha sido diferente a lo que yo había pensado. Tiene unas cosas muy buenas, otras no tanto. Por ejemplo, esta dinámica entre profesor alumno dentro de la clase me parece bastante divertida, creo que es parte de la soltura que ahora tienen, yo no recuerdo cuando estaba en la preparatoria tener esa soltura con los profesores. Y por la otra, el lado contrario, pero por la misma vertiente, cada vez hay una falta de disciplina más grande y más marcada. Y al mismo tiempo que intentas hacer más dinámica la clase llegan, no me pasó a mí, pero he escuchado comentarios de

profesores que les faltan al respeto literalmente, o sea, directamente, lo cual ya no hay límites. No sé si sea nada más en esta escuela, pero el hecho de que no les pongan límites desde su casa y aquí los haces sí, muy extrovertidos, pero para las dos vías, tanto como para beneficio como perjuicio.

El testimonio da cuenta de una experiencia docente conflictuada, que puede ser resultado de la historia educativa del profesor y el choque de esta con las dinámicas del colegio ya que frente a una propuesta pedagógica como la que plantea el colegio, los roles docentes tradicionales se cuestionan, las jerarquías se desdibujan y el alumno es un sujeto de derecho. Todo esto demanda por parte del profesor un cambio en su postura docente y en su actuar diario. A veces esto se contrapone con lo vivido por los docentes, sobre todo aquellos acostumbrados a un sistema educativo más tradicional (Sús, 2005).

En estos dos casos se muestra cómo la labor docente es un constructo que cada sujeto (maestro) va armando a partir de su historia personal y la manera en que se va introduciendo a las prácticas docentes. En el caso del Colegio B, las exigencias hacia los docentes están encaminadas principalmente a generar un ambiente agradable y acogedor en donde los alumnos se sientan cómodos, libres y escuchados.

Ahora bien, en el Colegio B las condiciones de trabajo de los profesores están íntimamente relacionadas con los ingresos del colegio, dado que su sueldo, sus prestaciones, la cantidad de horas que trabajan y la diversidad de materias que abarcan dependen de la matrícula estudiantil.

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

La reflexión del director general Rey es muy clara: una escuela privada es un negocio para los dueños y los alumnos deben ser tratados como clientes, no sujetarlos de más a limitantes académicas y disciplinarias que los conduzcan a la deserción. En este contexto, el docente de preparatoria tiene que ajustarse no solo al proyecto general del Colegio B, sino también a las condiciones salariales que se les ofrece. En general son contratados por hora (\$110.00 la hora en el momento de la investigación), sin seguro social u otro tipo de prestaciones. De los cuatro entrevistados que sólo son docentes, sólo dos están de tiempo completo y los otros dos trabajan por menos de 5 horas a la semana. De ahí la necesidad de complementar ingresos con actividades de otro tipo.

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

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

En este sentido, encontramos que los docentes con más años dentro del colegio, comparten la propuesta pedagógica del colegio mucho más que los docentes con menos trayectoria, quienes cuestionan las dinámicas dentro de la institución y las formas de comportamiento de los alumnos. Mientras que los docentes que tienen entre tres y ocho años que son más neutrales sobre sus opiniones tanto de la escuela como de los alumnos, además detectan con mayor facilidad puntos buenos y malos de la dinámica institucional. De Gaulejac (2002) nos habla de los conceptos de irreducible psíquico e irreducible social para entender cómo cada actor da

lectura y metaboliza la institución educativa en la que está inserto y, simultáneamente, modifica al sistema escolar con su participación.

El Colegio B y sus visiones sobre los alumnos

En la actualidad el Colegio B tiene una diversidad de alumnos inscritos, no solo los que son rechazados de otras escuelas, sino también muchos que lo eligen por así convenirles. Empero, en la mayoría de su personal queda la visión de ser un Colegio que atiende a alumnos con problemas:

Asistente de dirección general Alejandra: Aunque así, pues si como dicen lo primero es el alumno y siempre se lo he dicho y eso siempre se me ha quedado, el fundador de la escuela [decía]: ¡lo primero es el alumno, no hay más! Que al final de cuentas te voy a decir que, a mí me costó mucho, muchísimo entender, porque yo decía ¡híjole! ¿Cómo reciben a estos niños? ¿No? ¡son tremendos! Pero después de todo, los conoces y no nada más es eso, o sea, hay muchas cosas atrás, muchas cosas que sabes de ellos y que creo que nosotros hemos aprendido a traducir, qué es lo que tienen ellos y por qué son así, por qué están así ¿no?

Alejandra se posiciona en una visión de aprendizaje según la cual se ha logrado conocer quiénes son los estudiantes que acuden al Colegio B y por qué se comportan como lo hacen. Pero su interpretación está estructurada en función de prácticas de acogida del estudiantado y de una organización escolar que combina la aceptación del alumnado en tanto que “cliente” al cual hay que satisfacer, con el carácter de personalización y humanismo del que hablamos antes. Justamente, en la actualidad la labor que hace el director general Rey tiene peso en el actuar de su personal:

Directora de bachillerato Diana: Entonces, es como mi Pepe Grillo [se refiere a Rey] que me está diciendo: ¡estás en un lugar distinto!, aprende también a que saquemos a estos chicos adelante y que seamos un puente para que puedan ser

universitarios en un momento dado de su vida, por las grandes broncas que tienen ¿no?

Otros más también hablaron del director general Rey como alguien que lleva la escuela desde este compromiso con todos los alumnos e invita a sus colaboradores a tratar de entenderlos y darle otra lectura a las conductas de indisciplina o conflictivas que puedan presentar, es decir, mirar la indisciplina como algo que se debe escuchar y traducir (Fierro, 2005; Brandi, 2007). Y al apuntar a que sean universitarios deja claro cuál es el designio que él tiene frente a los alumnos, expectativa que facilita el tránsito a la realidad. Entonces, el compromiso y entendimiento del proyecto educativo es requisito fundamental para la integración docente:

Prefecta Olga: Pero te digo, los maestros a veces si hay algunos que son muy cuadrados, pero creo que han sido los que han dicho “adiós” porque no han podido, o sea, no han podido hacer clic con los chavos.

Lo anterior muestra la importancia del compromiso y aceptación docente de las ideas de tolerancia e inclusión que tiene el colegio como base para la adaptación a la manera de trabajo que se promueve. Es importante que los docentes entiendan las características de la población con la que trabajan y logren acercarse a ellos, “hacer clic”. Esta tarea de reinterpretar quiénes son los alumnos del Colegio B es constante y se busca no individualizar las problemáticas:

Profesor Isaac: El chavo que viene aquí busca un lugar que no ha encontrado en otras escuelas. Que no somos una escuela que recoge gente que no quieren otras escuelas, no, más bien tenemos chicos que otras escuelas no los han entendido y podría hablarte de muchas personas que han pasado en estos años conmigo, que llegaron de escuelas vapuleados y que aquí, poco a poco, los fuimos sacando, hasta que sacaron la preparatoria que seguramente en otra escuela, tal vez sí la hubieran terminado, pero si les hubiera costado mucho.

Para posicionar el valor del colegio, los docentes realizan comparaciones con otras escuelas. Se han apropiado de una visión según la cual el problema no es tanto el alumno, sino el o los contextos educativos que no logran integrarlos de manera que permanezcan y logren terminar la preparatoria. Sobre las funciones que cumple la institución dentro de la sociedad, Fernández (1994:17) afirma que “la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento”. Así, la institución puede ver y tratar a los alumnos de manera diferente. Después de casi 30 años y con tres cambios de directores generales, la filosofía del colegio actual sigue rescatando la parte del valor de la persona y la importancia de darle a cada alumno un lugar y entender la diferencia entre los alumnos como algo positivo.

En esos giros interpretativos, el personal del Colegio B destaca los aspectos positivos que presentan los estudiantes: *son alumnos diversos entre sí, son creativos, indagativos, saben reflexionar sobre el mundo, hacen labor social, argumentan con bases sólidas, son nobles*, entre otras interpretaciones. Hay un esfuerzo por parte del personal del Colegio B para desdibujar el hecho de que es una escuela que recibe alumnos “rechazados” de otras escuelas, de modo que resaltan el sentido humano en el trato y que los diferentes tipos de alumnos lo perciben y lo agradecen:

Prefecta Olga: Te digo, yo siento que como que los atrapa, como que es algo muy muy del colegio, como que, sí se vuelven, salen todos iguales en el mismo carácter en la misma forma de ser, se vuelven nobles, se vuelven gente bien, y los que realmente no llegan a querer cambiar o no te escuchan, no quieren escuchar un consejo, pues yo creo que son los menos, son los que llegan a irse, que no terminan los ciclos o que dicen: no me gustó. Pero te digo, yo creo que son los menos.

En su reflexión, Olga está segura de que el Colegio B tiene un buen nivel de aceptación por parte del alumnado que llega y que al estar participando en el mismo se “vuelven nobles”. Igual que hay docentes que no logran apropiarse del proyecto

del colegio, también hay alumnos que terminan desertando, pero, según Olga, son los menos ya que los que se quedan logran aceptar lo que se les ofrece. Así, la escuela se convierte en un espacio de trasmisión de valores, actitudes y conceptos que permitan a los jóvenes integrarse socialmente (García, 2012).

Por otro lado, los docentes también hablaron de dificultades que percibían en el alumnado, ya sea las referidas a su desempeño académico o de conducta (*déficit de atención, mala ortografía, desinterés por el estudio, faltan al respeto, que buscan libertad absoluta*), pero se miraron a sí mismos como adultos con el compromiso de ayudarles:

Profesora Adriana: He tenido un par de conversaciones a nivel personal con algunos de ellos y me han llegado a decir cosas como: “es que soy un tonto”. Y yo (les digo): ¿por qué dices eso? “No sé qué carrera estudiar”. Entonces yo comento: ok ¿para qué? O sea ¿qué te gusta? (Y el alumno me responde:) “es que yo no soy bueno para nada, porque mi papá es doctor y bla y mi mamá es bióloga ¿no? Y bla y yo nací tonto”. Ahorita creo que todavía estamos en un nivel en el que podemos echarles la mano, podemos atenderlos un poquito más, comprender sus necesidades, familiares en muchos casos o sus carencias familiares y tratar de que se animen.

Para todos los docentes entrevistados los estudiantes de la preparatoria eran personas a las que se les debía apoyar, no solo en el aspecto académico, sino en general, y se visualizaban como adultos que podían comprenderlos hasta en terrenos emocionales. Como bien señala García (2009), la relación entre docentes y alumnos desata ciertas emociones y actitudes, es decir, el afecto siempre está presente en la labor docente. Y también vale la pena destacar la reflexión de Fernández (1994:20) quien señala que:

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta -los establecimientos institucionales-, definen un espacio geográfico imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes

señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

El espacio concreto, a la vez que imaginario, que es el Colegio B busca la integración del alumnado y darles apoyos de distinto tipo, por ejemplo, para paliar la soledad que perciben en ellos. El profesor Ernesto hace un ejercicio con los alumnos consiste en elaborar una maqueta de su cuarto y luego narrar todo lo que hacen dentro de lo que este profesor denominó su *casa-cuarto* hasta llegar a la escuela y encontró que:

Profesor Ernesto: “tienen un mini refrigerador con algo de comida en su cuarto, la computadora, la televisión, todo lo tienen ahí, sus cuartos generalmente tienen baños entonces ¿y para que hubieran de convivir con alguien más?”

Los docentes consideran que los alumnos viven en una soledad en la que su *casa-cuarto* es su refugio, de modo que no por tener los recursos económicos necesarios y padres de buen nivel escolarizado, cuenten con el acompañamiento emocional que requieren. Aquí avanzamos, justamente, a identificar cómo visualizan los docentes a sus alumnos en tanto que pertenecientes a una élite socioeconómica:

Profesor Ernesto: “A ver: la gente que va en escuelas públicas es gente que ya está preocupada por los rollos humanistas, por la lucha social y demás. A mí me preocupa que ustedes (los estudiantes del Colegio B) que van a ser, para bien o para mal, dueños de empresas donde van a trabajar ellos (los estudiantes de escuelas públicas), (ustedes serán) jefes de estas personas que están inclinados a la lucha social (y no es posible que ustedes) no tengan ni idea de lo que es una lucha social. Entonces, yo creo que a lo mejor trabajando aquí con estas ideas que allá, allá todos las comparten, aquí es importante que las conozcan”.

Los docentes y directivos piensan que tienen como alumnos a futuros empresarios dado el tipo de familias a las que pertenecen. En ese sentido, tienen que construir el tipo de mensajes que les van a dirigir. No se trata de promover la típica frase de: *“estudia para que te vaya mejor en la vida”*, sino de reconocerse como jefe o directivo, pero bien preparado, con una formación específica. Entonces, otra de las funciones del docente, específicamente, en escuelas privadas es la de concientizar a sus alumnos sobre otras realidades sociales y hacerlos más sensibles a las desigualdades económicas en las que vive su país. Sin embargo, al mismo tiempo parece ser que el docente funciona como referente de esta realidad lejana para sus alumnos, les confirma su pertenencia a los grupos de poder y al colocarlos en el lugar de futuros jefes les recuerda cuáles son sus destinos laborales.

CONCLUSIONES

La investigación nos permitió escuchar las voces del personal del Colegio B respecto de las apropiaciones e interpretaciones que realizan tanto de la labor docente que llevan a cabo, como del proyecto general del colegio y del tipo de alumnos que reciben. Encontramos que gracias a la labor del director general Rey y de la directora de bachillerato Diana, en el Colegio B se sostiene y retroalimenta el proyecto original que buscó acoger estudiantes rechazados de otras instituciones privadas, para ofrecerles estrategias de personalización (Ziegler y Nobile, 2014) y así favorecer procesos integradores y de apropiación del espacio escolar. Según vimos, los docentes y demás personal escolar que también se apropian del proyecto permanecen laborando en el Colegio B, comparten aspectos del mismo a la vez que le dan su toque subjetivo a través de su participación.

En sus historias nos dejaron ver que la labor docente se construye a lo largo del tiempo ya que el maestro retoma su historia como alumno, su vivencia como docente y el espacio educativo en el que labora para matizar y dar sentido a esta profesión. Esas experiencias de vida han dejado huella en la subjetividad de cada docente y las traen a colación para hacer contrastes con las visiones que han construido sobre los estudiantes del Colegio B, a partir de lo cual se generan nuevas experiencias que les marcan (Larrosa, 2006) y permiten pensar la docencia en

movimiento.

Así, la historia personal es un elemento que facilita o no la adscripción al discurso institucional, en este caso, un discurso que busca dar voz y voto al alumno, generar un espacio de respeto y tolerancia y construir una dinámica democrática. Todos estos elementos serán interpretados por el cuerpo docente y se llevarán a la práctica después de un proceso subjetivo. Ya lo dijo Sús (2005), este proceso se dará diferente en cada docente y dependerá de su trayectoria.

Por otro lado, el Colegio B es un ejemplo de que la escuela puede ser un espacio que rescata, en donde el alumno es pensado como sujeto de historia, un lugar que le acoge y permite resignificarse (Manota y Melendro, 2016). El Colegio B busca dar voz a los estudiantes y reinterpretar sus acciones, se coloca como espacio activo que se responsabiliza del proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que plantea la labor docente como acción interventora para el éxito del alumno. En consecuencia, es necesario dar cuenta de que todo sujeto está conformado por un irreductible psíquico y un irreductible social (De Gaulejac, 2002), entender que todo fenómeno subjetivo debe pensarse situado, en contexto, sabiendo que somos seres sociales, producto y productores de historia (De Gaulejac y Silva, 2002), capaces de asimilar lo que nos pasa e integrarlo a nuestras acciones y prácticas diarias.

Los docentes y demás personal del Colegio B son conscientes de que se encuentran en una escuela privada que debe satisfacer las demandas de los padres de familia que se posicionan como clientes. Más allá de la remuneración económica, hemos visto su pasión por enseñar, por entender quiénes son los alumnos y apoyarles en lo que necesiten. Evidentemente, no habrá que menospreciar el hecho de que se trata de un personal altamente calificado con salarios no buenos, por lo cual complementan su trabajo docente con otras empresas. Ellos llevan en mente que están formando a los futuros empresarios, dueños de negocios de la familia, o universitarios que tendrán acceso a buenos empleos. No encontramos un gran desfase entre estos docentes y la población del Colegio B en lo tocante al valor de la escuela, porque los propios docentes cursaron su educación básica en escuelas privadas, mientras que la licenciatura y el posgrado lo hicieron en universidades públicas de prestigio. En ese sentido, es una población que pudo apropiarse del

proyecto del Colegio B, a la vez que entender y conocer las necesidades de formación del alumnado que acude al mismo. Como señala Domínguez (2018), hubo un proceso de socialización inicial que generó sentidos de pertenencia a escuelas privadas y después se dio el tránsito a tomarlas como espacios laborales. El Colegio B es un espacio en el que su personal se esfuerza por ofrecer estrategias educativas de calidad a familias de buenos recursos económicos, como garantía para que el estudiantado logre diferenciarse y reforzar adscripciones de clase. Como uno de los docentes lo expuso, se trata de alumnos que serán los futuros jefes y deben conocer que hay otras clases sociales a las que van a mandar. Gubbins (2014) reafirma que la escuela es una de las principales instancias de desigualdad social, es un eslabón más para que los hijos de familias pudientes se mantengan en la élite social y económica de cada país. El personal del Colegio B conoce esta encomienda y la complementa con un giro interpretativo que otorga un carácter humano de aceptación de alumnos rechazados de otras escuelas a los que hay que apoyar en diversos sentidos. Hay procesos de reintegración del pasado y de aprendizaje que les permite reforzar el proyecto del colegio para entender las diferencias entre los alumnos a la vez que posicionarlos en una dinámica de igualdad para que se sientan aceptados en la escuela.

Seguramente será de gran interés investigar si en el actual periodo de pandemia por COVID19 estos docentes tuvieron menos dificultades para llevar a cabo sus clases virtuales dado que su población estudiantil no tiene carencias económicas para llevar a cabo trabajo académico en línea. La falta de aparatos, conectividad, tiempos de atención al alumnado, entre otras, quizá no serán fuente de preocupación para el Colegio B, y restará analizar la visión de los alumnos sobre todo lo que el colegio les ofrece o no.

Referencias Bibliográficas

- Alterman, N. y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-10.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jaidar (Ed.), *Caleidoscopio de subjetividades*, (pp.77-95). México: UAM – Xochimilco.
- Brandi, L. (2007). La indisciplina como un saber cotidiano. Un estudio cualitativo en una escuela de sectores populares. *Revista de Pedagogía Crítica*, 6(4), 103-118.
- Cueva, N. (2017). Percepción de la calidad de servicio educativo según los estudiantes del 5to año de educación secundaria de las instituciones educativas públicas y privadas, (Tesis de maestría), Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8964/Fern%C3%A1ndez_HE.pdf?sequence=1
- De Gaulejac y Silva, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (2), 31-46. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-Vincent-de-Memoria-e-historicidad.pdf>
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 49-79.
- Domínguez, L. (2018). ¿Bachilleratos de élite en Uruguay? Una aproximación a sus modelos de socialización.. En G. Tenenbaum y Viscardi N. (Eds.), *Juventudes y Violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI* (pp. 205- 224). Uruguay: Biblioteca Plural CSIC.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paídos.
- Fernández, L. (1996). “El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje”, *Praxis educativa* (Argentina), año II, núm. 2, pp. 9-22
- Fernández, R. S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de investigación en Ciencias Sociales. *La razón histórica. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 37, 40-30. <http://hdl.handle.net/10201/54506>.

- Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- García, A. (2012). La convivencia escolar en 3º de ESO y 1º de bachillerato en la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 525-532.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 10 (11), 1-14. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Gessaghi, V. (2015). *Aprender el privilegio: exploraciones en torno de la experiencia escolar de jóvenes en una escuela secundaria de elite de la Provincia de Buenos Aires*. Conferencia llevada a cabo en Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Buenos Aires. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5413/ghesagui.pdf?sequence=3>
- Gubbins, F. V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1069-1089.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis ApdeBA*, 26 (3), 655-670. Recuperado de: https://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Kaes_Complejidad-de-los-espacios-institucionales.pdf
- Lancestrèmere, S. y Sansone, M. (5-7 de diciembre de 2012). *Experiencia escolar en escuelas de elite: Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2036/ev.2036.pdf
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, ciències de l'educació y de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112.
- Mancebón, M., Martínez, N. y Pérez, D. (2015). Un análisis de la calidad percibida por los estudiantes en los centros públicos y privados de enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(1), 1-12. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.003>
- Manota, M., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, (19), 55-74.

- Neyra, C. (2010). *Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de ventanilla*. Recuperado de: http://files.unicef.org/peru/spanish/Elaboracion_del_PEI.pdf
- Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(22), 983-1004.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. (2011). La escuela que vale. Representaciones de familias de “elite” sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio. Conferencia llevada a cabo en *IX Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-034/296.pdf>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus Teoría Fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637–654.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-99). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ziegler, S. (2014) Regulación del trabajo de los profesores de la elite. *Cuaderno de pesquisa*, 44 (151), 84-103.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(63), 1091-1115.